

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



6
2012
Том III

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 6 (41) / 2012

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдукадыров А.А., Тураев Б.З.

Роль информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в компетентности будущего инженера 363

Абдуразакова Ш.Р.

Актуальность использования интернет-ресурсов для обучения переводу 366

Ажель Ю.П.

Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков 369

Бахтин Ю.К., Соломин В.П., Макарова Л.П., Сыромятникова Л.И.

Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете 372

Борисов А.А., Сыромятникова Л.И., Борисова Л.П.

Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования..... 375

Гаврилова Е.Э.

Организация и проведение проектной и исследовательской деятельности на занятиях в школьном объединении «Театр» 378

Данилова О.Н.

Особенности народно-певческого обучения в условиях национально-русского двуязычия (по материалам исследования функционирования марийского языка в студенческой среде) 382

Дьяков П.А.

Организационно-педагогическая функция социального педагога в формировании досуговых интересов современного школьника в условиях малого города Подмосковья 384

Дьякова Н.Н.

Применение техник нетрадиционного рисования для развития изобразительных умений детей..... 386

Ещанова С.Т.

Интегративный подход к формированию навыков частного предпринимательства учащихся на основе трудового воспитания 389

Зебарджиан З.А.

Преобразование при методе обучения – изучения на основе компьютера 391

Зильгараева А.К., Шабанова А.Р.

Формы контроля теоретических знаний студентов 393

Зулфикаров И.М.

Роль передового педагогического опыта в процессе непрерывного образования..... 395

Кошелев А.А., Козырева О.А.

Модель взаимосвязи видов и форм контроля как условие формирования культуры самостоятельной работы обучающихся общеобразовательной школы 398

Лисицына Т.Б.

Экскурсия – педагогический процесс..... 401

Мараимов А.

Способы выражения абстрактности 404

Матенов Р.Б. Принципы учета межпредметных связей при формировании навыков употребления вариантных единиц в речи студентов неязыковых вузов 406	Фирсова Е.В. Методика преподавания дискретной математики с использованием системы дистанционного обучения «Прометей» 447
Махмудов Х.А. Инновационный подход – важный фактор формирования культуры свободного мышления учащихся профессиональных колледжей 408	Хабарова О.В., Алешкина С.В., Гончарова Е.А. Использование загадок как средства развития речи в образовательной деятельности детей дошкольного возраста 451
Неграш А.С., Мазейкина М.Ю. Использование алгоритма анализа размерностей физических величин в школе (механика) 411	Халтурина О.В. Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам 453
Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Здоровьеформирующий компонент как важная часть современных интегрированных программ для образовательных учреждений 417	Чечева Н.А. От парадигмальной методологии – к качеству современного образования 456
Прокофьева М.А., Утегенов Е.К., Куракбаева А.Ж. Мониторинг психологической готовности допризывников к защите Отечества 420	
Сурнин Д.И. Культура речи как основа коммуникативной компетентности учителя физической культуры 426	
Темуров С.Ю. Методика организации самостоятельной работы студентов по курсу математического анализа с использованием информационных технологий 428	
Тимшина Е.Ю., Винокуров И.О. Проведения городских игр как элемент социальной адаптации детей школьного возраста 431	
Секачева Т.Р., Токарев А.А. Музыка как лечебный фактор развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в условиях ДОУ 433	
Топор А.В., Кодрул Е.Н. О возможности экологизации уроков физики 436	
Туракулов О.Х. Информационный учебно-методический центр для образовательной среды 438	
Турдибаев Д.Х. Проектирование учебных занятий по геометрии с использованием информационно-коммуникационных технологий 442	
	МЕДИЦИНА
	Ишков Н.О., Беликов О.Б., Давыденко И.С. Сравнительная характеристика эффективности лечения хронического верхушечного периодонтита с применением препарата Диоксизоль в условиях эксперимента 458
	Пересыпкина Е.Н., Истомина А.И., Черникова А.М., Чичканова О.В. Метрологические средства аналитического контроля средней скорости повышения температуры пальца после снятия окклюзии конечности 462
	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ
	Штейн С.Ю. Онтоконструктивный анализ кинематографического произведения 466
	КУЛЬТУРОЛОГИЯ
	Алексеенко М.А. Интерпретация и объяснение в процессе понимания 471
	Денисов В.В. Богадельни и больницы в монастырях Верхнего Поволжья (вторая половина XVIII – начало XX века) 473
	Жукова О.М. Национальная культура современного Израиля 478
	Поляков К.В. Драматургия реалити-шоу в условиях социальной трансформации в России 481

Шабаета М.В.
Понятие «стыда» в японской культуре..... 483

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Вотинов М.В., Ершов М.А., Полонская Д.А.,
Смышляева Е.А.**
Результаты исследований процессов
обезвоживания при тепловой обработке
рыбы 487

**Зензина Т.А., Гражданкина А.В., Лисунова Л.И.,
Токарев В.С.**
Влияние фазы вегетации и технологии
заготовки на содержание сырого, растворимого
и расщепляемого протеина..... 491

Соловьев С.В.
Способ сепарации корнеклубнеплодов..... 493

Соловьев С.В.
Очистка сахарной свеклы в сложных погодных
условиях..... 495

ПЕДАГОГИКА

Роль информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в компетентности будущего инженера

Абдукадыров Абдукаххор Абдувакильевич, доктор педагогических наук, профессор, директор
Центр дистанционного обучения при фонде «Истеъдод» Президента Республики Узбекистан

Тураев Ботир Зокирович, аспирант
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

В данной статье рассматривается модель формирования компетентности будущего специалиста информационных технологий при преподавании дисциплины «База данных».

Ключевые слова: информационно-коммуникационные и компьютерные технологии, компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность инженера.

The model of the formation of the future specialist's competence of information technologies in teaching discipline «Database» is reviewed in this article.

Key words: informational-communication and computer technologies, competency, competence, competence-based approach, the professional competence of an engineer.

Под информационно-коммуникационными и компьютерными технологиями понимают технологии, базирующиеся на современных персональных компьютерах, коммуникациях представляющие собой совокупность методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающих сбор, обработку хранение, распространение и отображение информации с целью снижения трудоемкости ее использования, повышения надежности и оперативности информационных процессов.

В состав данных технологий ученые включают: технологию обработки данных; технологию автоматизированного офиса; технологию текстового поиска; технологию экспертных систем; мультимедиа технологию; технологию создания информационных систем; сетевые информационные технологии.

Информационно-коммуникационные и компьютерные технологии существенно влияют на формирование нового содержания образования, изменение организационных форм и методов обучения, поскольку имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными образовательными технологиями:

а) новые возможности предъявления и работы с информацией (электронные библиотека, базы данных, поиск по тексту, гипертекст, мультимедиа, моделирование изучаемых процессов и явлений и т.д.);

б) возможность виртуального сотрудничества и сотрудничества (участие в совместных проектах, обсуждениях, дистанционных проектов и т.д.).

Применение компьютерных технологий в сфере производства открывает не только широкий простор для творчества инженеров, расширяет его возможности при решении профессиональных задач, но и выдвигает качественно новые требования к подготовке будущих инженеров в плане формирования у них информационно-коммуникационной компетентности.

Внедрение компьютерной технологии в профессиональную деятельность специалистов, в частности инженеров настоящее время является актуальной. Профессионализм будущего специалиста-инженера — синтез компетенций, включающих в себя предметно-методическую, психолого-педагогическую, техническую, информационно-коммуникационную и компьютерную составляющие. В научно-методической литературе множество работ посвящено уточнению понятий «Компетенция», «Компетентность», «Компетентностный подход» и «Профессиональная компетентность». Анализ научной литературы показал отсутствие устоявшейся трактовки терминов.

Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к опре-

деленному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Профессиональная компетентность инженера — интегративная профессионально-личностная характеристика специалиста, отражающая его профессионализм, готовность выполнять профессиональные функции и добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности; профессиональная компетентность инженера интегрирует в себе комплекс профессиональных компетенций; психологическую, методическую, предметную, коммуникативную, техническую информационно-коммуникационную, компьютерную, исследовательскую и др.

Остановимся на вопросе формирования и развития информационно-коммуникационной и компьютерной — компетентности будущего специалиста — инженера.

Под мы будем понимать не только использование различных информационных инструментов, но и эффективное применение их в профессиональной деятельности.

Для формирования базовой *информационно-коммуникационной, компьютерной — компетентности будущего специалиста — инженера* необходимо:

- наличие представлений о функционировании профессионального компьютера и дидактических возможностях информационно-коммуникационной и компьютерной технологий;

- овладение основами и возможностями Microsoft Excel;

- овладение основами и возможностями Microsoft Access;

- использование Интернета, цифровых информационных ресурсов и базу данных в профессиональной деятельности;

- формирование положительной мотивации к использованию информационно-коммуникационной и компьютерной технологий.

Для *повышения уровня* информационно-коммуникационной и компьютерной технологий — *компетентности инженера можно*:

- участвовать в семинарах различного уровня по применению информационно-коммуникационной и компьютерной технологий в учебной практике;

- участвовать в профессиональных конкурсах, онлайн-форумах и конференциях;

- использовать при своей деятельности широкого спектра цифровых технологий и инструментов: текстовых редакторов, программ обработки изображений, программ

подготовки презентаций, табличных процессоров, базу данных;

- обеспечить использование коллекции информационно-ресурсных центров и ресурсов Интернет;

- формировать банк учебных заданий, банк данных выполняемых с активным использованием компьютерных технологий;

- разрабатывать собственные инженерные проекты по использованию информационно-коммуникационных и компьютерных технологий.

Компьютер — всего лишь инструмент, использование которого должно органично вписываться в систему обучения будущего инженера, способствовать достижению поставленных целей и задач. Компьютер не заменяет инженера или какого-нибудь учебник, но коренным образом меняет характер инженерской деятельности.

Учитывая вышеизложенное, информационно-компьютерную компетентность будущего инженера мы рассматриваем, как важнейшую составляющую его профессиональной компетентности и определяем ее как интегративную характеристику специалиста, отражающая готовность и способность будущего инженера эффективно использовать информационно-коммуникационную, компьютерные технологии, в частности базу данных в профессиональной деятельности, совершенствовать свой опыт по их использованию и расширять его содержание и границы.

Принимая во внимание, что компетентность — это не только владение компетенциями, но и личностное отношение человека к предмету деятельности, мы выделили компонента информационно-компьютерной компетентности будущего инженера: мотивационный, когнитивный и операционный.

Мотивационный компонент фиксирует интерес будущего специалиста к компьютерным технологиям, его мотивацию на овладение данным технологиями и их использование при решении профессиональных задач, а также установку на развитие своей информационно-компьютерной компетентности.

Когнитивный компонент представляет собой единство методологических, теоретических и технологических знаний, которые интегрируют общие знания в области компьютерных технологий и педагогические знания по использованию компьютерных технологий при решении профессиональных задач.

Операционный компонент вбирает в себя комплекс умений и навыков использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности (гностические, проектировочно-конструктивные, контрольно-оценочные).

В динамическом аспекте, учитывая процессуальный характер формирования информационно-компьютерной компетентности, мы определили ее уровни (низкий, средний, высокий) и этапы формирования (мотивационно-целевой, активно-действенный и обобщающий).

Формирование информационно-компьютерной компетентности будущего специалиста мы рассматриваем как

неотъемлемую часть общего процесса становления профессиональной компетентности будущего инженера, где целенаправленное изменение внутренней структуры информационно-компьютерной компетентности и внешних форм ее проявления приводит к возникновению новых качественных состояний, основой которых выступает диалектическое единство возможного и действительного, а также как саморегулирующийся процесс, т.е. внутренне необходимое движение, «самодвижение» будущего инженера от наличного уровня информационно-компьютерной компетентности до более высокого в соответствии с этапами данного процесса.

Учитывая, что информационно-компьютерной компетентность не формируется сама по себе, а требует специально организованной деятельности, мы выдвинули задачу о необходимости построения модели данного процесса. Новый модель должен охватывать следующие блоки: 1) определение границ модели и формулировка цели проекта; 2) формулировка цели и задач модели; 3) обоснование принципов участвующих при разработки модели; 4) обоснование блоков модели и разработка их содержания; 5) определение условий функционирования модели; 6) определение результата внедрения модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики; 7) экспериментальная апробация модели в соответствующих условиях.

Модель должна быть четко ориентирована на поставленную цель — формирование информационно-компьютерной компетентности будущих инженеров. В контексте нашего исследования группа основных подцелей соотносится с задачами формирования у будущих инженеров компонентов структуры информационно-компьютерной компетентности, а промежуточных подцелей — с задачами этапов данного процесса.

Теоретический блок модели обязательно должен быть связан с обоснованием методологических подходов к организации процесса формирования у будущих специалистов информационно-компьютерной компетентности. В работе показано, что для достижения цели нашей модели наиболее эффективными являются компетентностный,

модульный, проблемный, деятельностный и рефлексивный подходы. Обеспечение их возможно на основе реализации соответствующих им принципов: модульности, проблемности, сжатия информации, приоритета деятельностного содержания над информационным, межпредметной интеграции, осознанной перспективы, центрации на личность, обратной связи и гибкости.

Структура организационно-технологического компонента должен представляться:

- содержательным блоком, включающим: проблемно-модельные программы дисциплины «База данных»;

- блоком средств (информационные, обучающие, диагностические);

- блоком методов обучения (проблемные, метод проектов, интерактивные, нетрадиционные, педагогические технологии), используемых на этапах процесса формирования информационно-компьютерной компетентности будущих инженеров;

- блоком комплекса условий, включающим в себя: проблемно-модельное структурирование учебного материала; включение будущих инженеров в совместную деятельность по изучению компьютерных технологий на основе метода проектов; формирование у инженеров установки на саморазвитие информационно-компьютерной компетентности.

Результативной компонент модели должна строится в соответствии со структурой информационно-компьютерной компетентности и будет включать в себя уровни (высокий, средний, низкий), критерии (знания и умения, необходимые для использования компьютерных технологий, мотивация), соответствующие им показатели и диагностические методики.

Таким образом, структура модели формирования информационно-компьютерной компетентности будущих специалистов должна состоять из: целевым и теоретическим компонентами, которые определяют требования к организации рассматриваемого процесса; организационно-технологическим компонентам, обуславливающим содержание процесса формирования информационно-компьютерной компетентности будущих инженеров.

Литература:

1. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — С. 20—22.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2006. — С. 291—296.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 352 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — №2. — С. 32—36.
5. Смолянинова О.Г. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущего бакалавра/магистра в информационно-образовательной среде вуза // Инновации в условиях развития информационно-коммуникационных технологий: Материалы научно-практической конференции «Инфо-2009». — Сочи, 2009. — С. 5—8.

6. Петухова Т.П., Глотова М.И. Информационная компетенция будущего инженера как образовательный результат / Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. Материалы 6-й Международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 2006, — С. 134—137.
7. Альбекова З.М. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов — техников на занятиях по дисциплине «Базы данных» [Текст] / З.М. Альбекова // Технологии профессионального образования: традиции и инновации: Материалы Международной научно-методической конференции: В 2т. — Самара: СГАСУ, 2009. — Т. 2. — С. 226—232. (0,8 п.л.).
8. Агибова И.М., Альбекова З.М. Формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов — техников в модульно-информационной технологии обучения в сфере СПО (на примере дисциплины «Базы данных») [Текст] / И.М. Агибова, З.М. Альбекова // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования: IV Межвузовский сборник научных трудов. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. — С. 219—225. (0,5 п.л., авторских — 0,25 п.л.).

Актуальность использования интернет-ресурсов для обучения переводу

Абдуразакова Шахида Рахимовна, аспирант
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

С первых лет независимости в нашей стране реализуются широкомасштабные программы, направленные на поэтапное и целенаправленное реформирование сферы образования. Принятые по инициативе Президента Ислама Каримова Закон «Об образовании» и Национальная программа по подготовке кадров способствуют воспитанию гармонично развитого поколения, квалифицированных специалистов, овладению глубокими знаниями и проявлению способностей молодежи, обретению ей достойного места в жизни. В этом смысле молодежь рассматривается как решающая сила, опора и основа на пути достижения намеченных высоких целей в реформировании и обновлении страны.

На современном этапе развития экономических, политических и культурных контактов перевод имеет большое значение для взаимопонимания и взаимопроникновения культур. В настоящее время проблемы перевода привлекают огромное внимание, что вызвано, прежде всего, быстрым ростом значения переводческой деятельности.

Сегодня Интернет-технологии являются неотъемлемой частью повседневной жизни во всех ее сферах и проявлениях, в особенности их доминирующая роль проявляется в акселерации процессов межкультурной коммуникации. Современная методика преподавания с целью подготовки профессиональных переводчиков, чтобы быть действительно актуальной, должна не только использовать Интернет-ресурсы в процессе обучения иностранным языкам, но и обязательно активизировать внимание на координации языкового обучения с изучением компонентов межкультурной коммуникации, так как без данной конвергенции переводчик не может быть по-настоящему компетентным.

В процессе перевода язык изменяется согласно контексту и цели использования, именно поэтому приоритетной задачей переводчика является корректное обеспечение коммуникации, сохраняя при переводе эквивалентность сообщения и гарантируя эквивалентное восприятие адресатом текста оригинала.

Актуальный уровень развития международной коммуникации требует адекватной подготовки специалистов, координирующих, ориентирующих и обеспечивающих международные связи, особенно важное значение в данном контексте приобретает труд переводчиков, так как перевод является сложной коммуникативной деятельностью, направленной на процесс культурного посредничества, приоритетной целью которого является способствование межличностному общению между людьми, принадлежащими к различным языкам и культурам. Переводчик должен владеть адекватной межкультурной подготовкой для того, чтобы суметь дать корректное толкование текста оригинала и правильно перенести в целевой текст культурные переменные, существующие в переводимом варианте, а также для того, чтобы успешно решать лексикологические проблемы, связанные с несоответствием лексем и терминов, и даже понятий в целевом языке. Культура каждой страны имеет свои репрезентативные особенности, классифицируемые в науке коммуникации при помощи «культурных индексов Хофстеда»¹. Адресат интерпретирует перевод, основываясь на своем «культурном воспитании, являющимся следствием уровня развития культурных индексов Хофстеда для заданной страны и «cultural background»². Итальянская переводчица Федерика Скарпа подчеркивает важность культурного кон-

¹ Cultures and Organisations: Software of the Mind/ Geert Hofstede. — New York: McGraw-Hill, 1991. — 279 P.

² Там же. стр.8.

текста в области перевода, описывая «культурную триаду Галла»¹, которая классифицирует культуру по степени ее влияния на переводческий процесс:

— культура *техническая* включает в себя глобальные понятия, не связанные с определенным контекстом, поэтому, в целевом тексте никакое изменение значения или функции текста оригинала не существует;

— культура *формальная* включает в себя тон и тип речи, а также правила и конвенции межличностных отношений и социальное расстояние между автором и адресатом сообщения. Переводчикам нужно учитывать эти переменные и даже, аннулируя некоторые части текста оригинала, необходимо составить такой перевод, который считался бы корректным для адресата;

— культура *неформальная* включает в себя все подразумеваемое в целевом тексте, потому что является неотъемлемой частью культурной традиции адресатов. В данном случае, перевод должен быть очень тщательным и принимать во внимание все культурные соотношения и ожидания, которые адресат связывает с данным контекстом.

Федерика Скарпа считает, что, несмотря на то, что под переводом понимается, прежде всего, процесс воспроизведения информации, «культурные ожидания адресатов коммуникации являются одной из доминирующих переменных для эффективной переводческой стратегии, в отличие от того, что утверждается «теорией цела». Именно поэтому важно акцентировать внимание на необходимости интеграции компонентов межкультурной коммуникации в процесс перевода и, как следствие, на модернизации учебных методов для обеспечения компетентной переводческой деятельности, посредством конструктивного применения Интернет-ресурсов.

Инновационное применение возможностей Интернета в языковом образовании все чаще и чаще становится прогрессивной альтернативой использованию видеоматериалов в качестве средства обучения иностранному языку. Если всего несколько десятилетий назад единственно возможным методом наблюдения за жизнью и культурой страны изучаемого языка являлись фильмы и уроки, записанные на видеокассетах, то сегодня использование спутникового телевидения и просмотр по Интернету телевизионных программ на иностранном языке позволяет виртуально наблюдать за культурой и политической жизнью практически любого государства. Многие западные информационные каналы используют сеть Интернет для создания собственных представительских сайтов, чтобы увеличить аудиторию в мире, активизируя, таким образом, процесс межкультурной коммуникации. Интенсивность международных коммуникационных процессов стимулирует адаптацию инновационных технологий для обучения иностранным языкам и для подготовки переводчиков как компетентных специалистов по межкультурному общению.

Адекватное использование Интернет-ресурсов трансформирует традиционную методику обучения, позволяет координировать изучение иностранного языка с изучением компонентов межкультурной коммуникации, а если точнее, с получением объективных знаний по культуре и актуальности страны изучаемого языка, с лучшим восприятием иностранного менталитета. Используя Интернет-технологии в процессе обучения, обучающийся получает необходимые составляющие для приобретения большей компетентности для переводческой деятельности, а также возможность получения знаний непосредственно в процессе межкультурной коммуникации. Многие Интернет-сайты, направленно созданные для изучения иностранного языка через всемирную сеть, предоставляют возможность виртуального *web*-общения с преподавателями-носителями языка. В особенности подобные рациональные методики обучения представлены на Интернет-сайтах по изучению английского языка, где обучающиеся имеют возможность ежедневной *web*-коммуникации с англоязычными преподавателями, отслеживая таким образом географию англоязычных стран в процессе обучения, что позволяет дифференцировать и варьировать представления о лингвистических и фонетических особенностях диалектов, о семантических различиях языка, а также о различии в менталитете среди носителей одного и того же языка. Культурный компонент играет репрезентативную роль в процессе обучения иностранному языку и в переводческой деятельности, поэтому методики, в которых посредством виртуального общения с носителями языка географическая дифференциация акцентов и понятий воспринимается изучающими как само собой разумеющееся явление, стимулируют многогранность и эластичность мышления, подготавливают потенциальную базу для межкультурной коммуникации, помогают переводчику в корректной интерпретации текста оригинала, а также в успешном преодолении лексикологических проблем как несоответствие лексем, терминов и понятий.

Применение Интернет-сайтов, возможность виртуальной *web*-коммуникации с преподавателями-носителями языка предоставляет возможность сравнительного анализа лингвистических и семантических особенностей языка в зависимости от его географии распространения, позволяет культивировать, согласно «культурной триаде Галла», прогрессивную интеграцию культуры *технической*, выражающейся в грамматической компетентности переводчика, и культуры *неформальной*, являющейся неотъемлемой частью личностного культурного багажа.

Тенденции публикаций последних лет свидетельствуют о развитии междисциплинарных работ, уделяющих все большее внимание изучению специализированных переводов и широкому использованию инновационных технологий в работе переводчиков. В двухтомном сбор-

¹ La traduzione specializzata: lingue speciali e mediazione linguistica/ Scarpa Federica — Milano: Hoepli, 2001. — 333 P.

нике «Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium» рассматриваются общетеоретические вопросы специализированных языков и переводов, так например, язык права исследуется с синхронной и диахронной точек зрения¹. Однако, в то время как исследования, базирующиеся на материале одного языка, многочисленны и, как правило, проведены на солидной практической основе, область компаративистского анализа и влияния межкультурной коммуникации на перевод разработана пока явно недостаточно. Как утверждает Федерика Скарпа, что касается специализированного перевода, «многие авторы считают культурный контекст относительным, принимая во внимание, с одной стороны, международную редакционную модель научно-технических текстов, в особенности это относится к так называемым «гибридным текстам», например, переводческой версии текстов международных организаций». Однако, именно сайты международных организаций являются неопределимой практической базой в области применения инновационных технологий к изучению специализированных переводов.

К примеру, на официальных Интернет-сайтах Европейского Сообщества представлены все нормативные документы и сообщения, координирующие правовую и административную деятельность Европейского Союза, речь идет о специализированных переводах, в которых превалирует юридическая, экономическая и политическая лексика, осуществленных компетентными переводчиками, как английский переводчик и ученый Эйкхарст, который перевел текст договора ЕЭС. Согласно Регламенту Единой Европы каждый нормативный документ в обязательном порядке должен быть переведен на все официальные языки двадцати семи стран-членов Сообщества, в соответствии со строго установленными правилами, представленными в специальном Руководстве для переводчиков, где как основная задача перевода нормативных документов выделяется проблема достижения максимальной эквивалентности между оригиналом и переводом. В специализированном переводе можно определить три степени эквивалентности: близкая «near equivalence», частичная «partial equivalence», неэквивалентность «non-equivalence» [5]. Кроме того, исследовательские работы в области межкультурной коммуникации обращают внимание на то, что «техника Translation/Back-Translation меняет степень эквивалентности перевода, а при переводе на язык, использующий отличную от оригинала систему алфавита, могут появиться неожиданные проблемы»² [9], разрешить которые возможно только при условии квалифицированной культурной подготовки переводчика. Пе-

реводчик, выполняя перевод текста, должен принимать во внимание культурные переменные, чтобы текст смог соответствовать ожиданиям адресатов и заказчиков, а также их культурному воспитанию, компетентный переводчик должен брать на себя ответственность за точность и тщательность переведенного текста.

Материалы Интернет сайтов Европейского Сообщества и других международных организаций могут использоваться для подготовки дидактических материалов по изучению лексикологической и культурной эквивалентности специализированных переводов, так как открывают возможность объективного сравнения оригинала нормативного текста и его переводов на несколько иностранных языков. Кроме того, использование данных Интернет-ресурсов подготавливает переводчиков к процессу поиска функциональных и альтернативных эквивалентов в специализированных текстах. Потенциал Интернет-сайтов Европейского Сообщества позволяет произвести компаративистский анализ переводов и проследить динамику изменения эквивалентного семантического содержания при специализированном переводе, сравнивая использование различных лексических оборотов, в зависимости от языка перевода, а также анализируя изменение эквивалентности культурных компонентов. Невозможно оспаривать постулат о том, что язык — это доминирующий компонент коммуникации, являющийся средством выполнения коммуникативных интенций говорящего, однако актуализация глобальных процессов в современном мире возвела в не менее доминирующую позицию культурный компонент коммуникации. Компаративистский анализ переведенных текстов, размещенных на официальных Интернет-сайтах международных организаций, политических и экономических сообществ, помогает выявить изменение степени как языковой, так и межкультурной эквивалентности переводов. Кроме того, использование в качестве дидактического материала документов, размещенных на официальных Интернет-сайтах Европейского Союза, позволяет лучше узнать современную политическую и экономическую культуру Европы, а также лучше изучить официально-деловой стиль изучаемого иностранного языка в области права и политики.

Использование Интернет-ресурсов в процессе изучения иностранного языка способствует консолидации не только лингвистической компетентности переводчиков в области специализированной терминологии и специализированного перевода, но и помогает аккумулировать знания по международной и межкультурной коммуникации, представляющие репрезентативный интерес для профессиональной переводческой деятельности.

Литература:

1. La traduzione specializzata: lingue speciali e mediazione linguistica/ Scarpa Federica — Milano: Hoepli, 2001.

¹ Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium/edited by Felix Mayer. — Tübingen: G. Narr, 2001. — 887 P.

² New Approach to Legal Translation/ Šarčević Susan - The Hague: Kluwer law international, 1997. — 308 P.

2. New Approach to Legal Translation/ Šarčević Susan – The Hague: Kluwer law international, 1997.
3. Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium/edited by Felix Mayer. – Tübingen: G. Narr, 2001.

Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков

Ажель Юлия Петровна, старший преподаватель
Томский политехнический университет

Сегодня Интернет проникает во все сферы жизнедеятельности общества. В условиях всемирной глобализации развитие информационных технологий приводит к образованию новых способов использования Интернета. На современном этапе развития общества, когда целью образования является создание условий для максимального развития личностного потенциала каждого обучающегося, социальные сервисы Веб 2.0, основные черты которых – интерактивность и социализация, могут способствовать оптимизации процесса преподавания иностранных языков.

Применительно к образованию Веб 2.0 представляет собой качественно новый подход к построению образовательного процесса. Преимущество Веб 2.0 заключается в возможности привлечения всех обучающихся для участия в образовательном процессе не только в качестве потребителей образовательного контента, но и как его активных создателей. Веб 2.0 технологии способствуют тому, чтобы в центре педагогического процесса оказывается студент, который становится более автономным с точки зрения управления учебным процессом и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками процесса обучения.

Е.Д. Патаракин и Д.Б. Ярмахов выделяют следующие возможности использования Веб 2.0 технологий в образовании:

– Веб 2.0 технологии открывают принципиально новые возможности для деятельности, в которую легко включаются люди, не обладающие специальными знаниями в области информационных технологий.

– В результате распространения Веб 2.0 технологий в сетевом доступе оказывается большое количество открытых материалов, которые могут быть использованы в учебных целях.

– Веб 2.0 технологии упрощают процесс создания материалов и публикации их в сети, когда каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям текстов, фотографий, рисунков, музыкальных файлов, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента.

– Веб 2.0 технологии позволяют организовать личное пространство обучающегося.

– Расширяются возможности для участия студентов и преподавателей в профессиональных сетевых сообществах.

Таким образом, основное преимущество Веб 2.0 технологий для системы образования заключается в том, что они позволяют хранить данные на специально для этого предназначенных Интернет-сервисах, что обеспечивает их доступность. Использование в учебном процессе Веб 2.0 технологий также способствует освоению таких навыков, как критическое мышление, учебная автономия, творческое саморазвитие, рефлексивная и коммуникативная культуры.

К социальным сервисам Веб 2.0 относятся социальные сети и системы социальных презентаций, сетевые дневники, Вики, системы онлайн-хранения закладок, мультимедийные системы и другие. Мы рассмотрим и опишем методические возможности двух наиболее популярных видов учебных сервисов: блога и подкаста, которые могут быть использованы в учебном процессе при обучении иностранному языку для решения определенных учебных задач.

Блог (или сетевой дневник) является одним из самых распространенных социальных сервисов и представляет собой веб-пространство, ориентированное на организацию персонального информационного пространства пользователя в виде журнала.

Технология блогов позволяет публиковать, хранить, обрабатывать, передавать различную по виду информацию и осуществлять ее поиск в массиве данных; создавать сообщества, которые могут администрировать несколько человек, с персональными настройками доступа для авторов и комментаторов.

А. В. Филатова выделяет следующие виды блогов:

– по автору – личный, коллективный, корпоративный;
– по типу мультимедиа – текстовый, подкаст, видеоблог и др.;

– по особенностям контента ;

– по технической платформе;

– по жанру;

– по правовому статусу – личный, групповой и т.д.

Большинство сетевых дневников обладают несколькими общими чертами: хронологической организацией информации (последние сообщения размещены в начале веб-страницы); наличием архива для доступа к прошлым сообщениям; возможностью прикрепления мультимедийных объектов; интерактивностью (получением обратной связи через комментарии); ссылками на другие

сайты; RSS-синдикацией, позволяющей пользователям подписаться на блог.

В Интернете предоставлено большое количество веб-сервисов, позволяющих без особых усилий завести блог. В списке наиболее популярных блог-платформ – Blogger, LiveJournal, WordPress. Среди других ресурсов для создания учебных блогов можно назвать SchoolBlogs, Blogosphere.us и Weblogg-ed. На этих сайтах размещается информация, связанная с современными тенденциями развития блогов и их применения в образовании.

Специалисты выделяют следующие дидактические свойства блогов: существование в контексте личности автора, интерактивность, эффективность организации учебного информационного пространства, максимальная возможность мультимедийности, простота использования, безопасность.

В учебном процессе используются следующие виды блогов: блог преподавателя, индивидуальный учебный и коллективный учебный блоги.

В блоге преподавателя обычно размещается информация о предмете: программа учебного курса; информация об изученном на конкретном занятии материале; учебные задания; список рекомендуемых источников для дополнительного изучения, ссылки на онлайн-тесты для самостоятельной работы. Студенты при работе с блогом преподавателя развивают умения вести дискуссии на профессиональные темы, умения чтения на иностранном языке.

Индивидуальный учебный блог может выступать в качестве электронного портфолио студента, содержащего коллекцию материалов, демонстрирующих личный прогресс за определенный промежуток времени. При работе с индивидуальным учебным блогом студенты развивают умения письменной речи; умения чтения: способность выделять необходимые сведения; извлекать необходимую информацию; оценивать важность информации; учатся использовать необходимые языковые средства для самопрезентации, представления своей страны и культуры в иноязычной среде, выражения мнения, проявления согласия/несогласия при комментировании. Блог может содержать также сведения личного характера: информацию о семье, друзьях, увлечениях, своих достижениях; интересные ссылки; фото- и видеоматериалы.

Коллективный учебный блог предназначен для организации внеаудиторной работы в группе. В блоге преподаватель размещает учебные задания, справочную информацию, материалы для комментирования (текстовый, аудио-, видеоформат). В отличие от индивидуальных учебных блогов, в коллективном учебном блоге комментарии студентов размещаются последовательно на одной странице, что значительно облегчает знакомство с мнениями других и стимулирует обсуждение. Каждый участник может выразить собственную точку зрения по обсуждаемому вопросу, услышать мнения других, научиться воспринимать культурное разнообразие как норму сосуществования в современном поликультурном мире,

развить умение критического мышления. При организации работы в коллективном учебном блоге важно привлечь к дискуссии максимальное число людей.

При работе в коллективном учебном блоге студенты развивают умения письменной речи, а именно: умения излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в тезисах или кратких сообщениях; использовать необходимые языковые средства для выражения мнения, проявления согласия/несогласия в некатегоричной форме; проводить аналогии, сравнения, сопоставления доступными языковыми средствами; аргументировать свою точку зрения, используя языковые средства; а также умения чтения: умения выделять необходимые факты и сведения; отделять основную информацию от второстепенной; определять временную и причинно-следственную связь между событиями.

При использовании блогов в работе со студентами рекомендуется оговаривать частоту и объем размещения обязательных сообщений по теме, регулярность комментирования и количество гиперссылок. Особое внимание следует обратить на требования, касающиеся использования языковых норм и соблюдения сетевого этикета, правил оформления цитат и ссылок.

Благодаря использованию блогов в работе со студентами активизируется познавательная деятельность, повышается мотивация к изучению иностранных языков, уровень творческой самореализации. Совершенствуется навык поиска и анализа информации, формируются навыки критического мышления, автономной работы. Блоги позволяют создать оптимальные условия для формирования межкультурной компетенции у будущих специалистов за счет наглядного представления учебного материала. К преимуществам блогов можно отнести бесплатность, интерактивность, высокий уровень индивидуального взаимодействия обучающего и обучаемого, простоту использования и доступность.

Еще одним важным инструментом коммуникаций в современном мире становятся подкасты. Подкастинг – это технология трансляции цифрового контента, представляющая собой создание, размещение и распространение в Интернете медиапотоков (аудио- или видеофайлов), доступных для прослушивания или просмотра пользователями. Подкастом называется отдельный файл или серия регулярно обновляемых файлов, публикуемых по определенному адресу в Интернете.

Подкастинг успешно используется в процессе обучения иностранному языку. В настоящее время существует большое количество учебных материалов, специально разработанных в виде подкастов. Это могут быть как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка, так и учебные подкасты, созданные для учебных целей. В зависимости от конкретных учебных задач они могут быть использованы в индивидуальной и групповой работе; в аудитории и дома; в проектной работе и на учебных занятиях. Существуют различные виды подкастов, связанных с изучением иностранных языков:

— подкасты для работы с лексическим материалом, где подкастер объясняет значение слова, словосочетания или идиомы и иллюстрирует их примерами функционирования рассматриваемой лексической единицы в языке;

— подкасты, направленные на развитие умений аудирования и включающие задания по аудированию;

— подкасты, предназначенные для проведения целого занятия по иностранному языку. Такие подкасты необходимо сопровождать раздаточным материалом.

Интересные подкасты для изучающих английский язык предоставляет Всемирная служба новостей Би-Би-Си (www.bbc.co.uk/radio/podcasts/). Подкасты могут выступать не только как средство для развития умений аудирования, но и как инструмент совершенствования навыков говорения. Обучающиеся (и преподаватели) могут самостоятельно создавать подкасты при помощи бесплатных программ аудиозаписи, например, Audacity (audacity.sourceforge.net).

Подкастинг имеет ряд преимуществ перед традиционными формами образования. Эта технология позволяет прослушивать или просматривать образовательные материалы в любом месте и в любое время, не ограничиваясь занятиями в аудитории и распределяя время учебы наиболее удобным образом. Подкасты можно прослушивать неограниченное количество раз, целиком или по частям. В целом, обучающиеся могут сами задавать наиболее подходящий для них учебный темп.

Благодаря таким характеристикам, как простота использования, доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность, мультимедийность, надежность и безопасность, Веб 2.0 технологии обладают значительным потенциалом в формировании межкультурной компетенции будущих специалистов:

— в ускорении темпа занятий и повышении мотивации к изучению иностранных языков и культур, благодаря наглядному представлению учебного материала и усилению его эмоциональной составляющей;

— обеспечении эффективности самостоятельной работы путем предоставления каждому обучающемуся возможности выбрать оптимальный способ и темп освоения учебного материала;

— совершенствовании навыков продуктивного межкультурного взаимодействия, знании сетевой этики, умений организовать и вести дискуссии на профессиональные темы путем участия в сетевых сообществах, блогах, социальных сетях и т.п.;

— предоставлении оперативного доступа к интересующей студента информации.

Веб 2.0 открывает перед образовательной практикой широкие возможности: использование свободных электронных ресурсов, которые могут быть использованы в учебных целях; самостоятельное создание сетевого контента; межличностные взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в школе. 2002. — №3. — с. 39–41.
2. Воробьев, Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: дис. канд. пед. наук / Воробьев Г.А. — Пятигорск, 2004.
3. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000. — 432 с.
4. Жук, Л.Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов: на материале обучения иностранному языку: дис. канд. пед. наук / Жук Л.Г. — СПб, 2006. — 265 с.
5. Патаракин, Е.Д. Веб 2.0 — управление изучение и копирование / Е.Д. Патаракин, Д.Б. Ярмахов // Образовательные технологии и общество. — 2007. — №10. — С. 245 —258.
6. Титова, С.В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : дис.д- ра. пед.наук / Титова С.В. — М., 2004. — 415 с.
7. Титова, С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. — 267 с.
8. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий для студентов языковых специальностей вузов: дисс.канд.пед.наук/ Филатова А.В. — М.,2009. — 52–95 с.

Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете

Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент;
Соломин Валерий Павлович, доктор педагогических наук, профессор;
Макарова Людмила Павловна, доктор медицинских наук, профессор;
Сыромятникова Лилия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

За последние годы всё более настойчиво заявляет о себе проблема необходимости оздоровления населения нашей страны. В этой связи медико-валеологическое образование учащихся следует рассматривать в качестве одного из путей решения данной проблемы [9, с. 307].

Освоение студентами педагогического университета основ учения о здоровье человека и изучение практических методов укрепления здоровья, равно как и усвоение ими значения здорового образа жизни и пагубного влияния на организм и личность человека различных проявлений аддиктивного поведения (алкоголизации, табакокурения, токсикомании, наркомании) — все эти задачи встают перед системой высшего профессионального педагогического образования всё более настоятельно. Решение указанных задач имеет большое значение для воспитания здорового молодого поколения, для повышения качества жизни населения и улучшения состояния общественного здоровья [4, с. 3; 7, с. 3–5; 8, с. 156].

Распространение среди учащейся молодёжи знаний о здоровье и о путях предупреждения его нарушений, формирование знаний о причинах и условиях возникновения заболеваний, методах борьбы с болезнями и возможностях их профилактики — всё это может способствовать успешному решению задач по укреплению здоровья детей и подростков. Особого внимания при этом заслуживает необходимость пропаганды основ здорового образа жизни, профилактики табакокурения, употребления алкогольных напитков, наркотических и других психоактивных веществ [1, с. 459; 3, с. 3–4; 5, с. 3].

Тем не менее, приходится констатировать, что на современном этапе общественного развития медико-валеологическому образованию учащихся всё ещё не уделяется необходимого внимания, несмотря на явно недостаточную мотивацию участников образовательного процесса к укреплению собственного здоровья и к здоровому, трезвому и активному образу жизни. И тем более важно, чтобы здоровый образ жизни являлся отражением внутренней убеждённости человека в самоценности своего здоровья, являющегося необходимым условием наиболее полного раскрытия потенциалов собственной личности, успешной социализации и достижения своих жизненных целей.

В процессе реализации программы медико-валеологического образования студентов в Педагогическом университете имени А.И. Герцена профессорско-преподавательским составом кафедры медико-валеологических

дисциплин факультета безопасности жизнедеятельности разработаны учебные программы, рассчитанные как на подготовку специалистов (будущих учителей), так и на обучение бакалавров естественнонаучного образования, по профилю «Безопасность жизнедеятельности». Речь идёт о программах изучения таких учебных курсов, как «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Валеология», «Основы здорового образа жизни», «Основы медицинских знаний и профилактика болезней», «Основы социальной медицины» и «Профилактика социальных отклонений (Превентология)». В дополнение к этому предлагается также разнообразная тематика представляющих интерес для студентов учебных курсов по выбору и факультативов [10, с. 205; 11, с. 121].

Разработаны и апробируются учебные программы для обучения магистров безопасности жизнедеятельности человека в направлении воспитания культуры здоровья, предупреждения формирования наркотической зависимости среди учащейся молодёжи и профилактики возникновения наиболее распространённых заболеваний. Апробируются магистерские программы по использованию здоровьесберегающих образовательных технологий, анализируются их формы, преимущества и методы применения в образовательной деятельности [12, с. 28].

Центральной задачей медико-валеологического образования студентов в педагогическом университете является формирование медико-профилактической культуры будущего педагога как одной из основ воспитания культуры здоровья у формирующегося учителя. Выполнение указанной задачи требует образования у студентов определённого уровня знаний, умений и навыков:

- навыков эффективной реализации образовательного процесса по распространению медико-профилактических и валеологических знаний среди учащихся;
- навыков активного проведения антиалкогольной, антитабачной, антинаркотической профилактической работы с учащимися;
- знаний основ медицины, гигиены, валеологии, психологии, возрастной анатомии и физиологии человека, необходимых и достаточных для обучения основам культуры здоровья и профилактики наиболее распространённых заболеваний учащихся средних общеобразовательных учебных заведений;
- умений оказывать первую доврачебную медицинскую помощь больным и пострадавшим при острых заболеваниях и несчастных случаях;

- умений выполнять простейшие медицинские манипуляции по уходу за больными и пострадавшими и при оказании им первой помощи [9, с. 307].

Из этого вытекает сложная и ответственная задача преподавателя педагогического университета — уметь дать в доступной форме сложные, специфические медико-биологические знания студентам, не имеющим специальной медико-биологической подготовки. При этом определённые требования к квалификации вузовского преподавателя, позволяющие ему просто и логично, понятно и доступно разъяснять студентам педагогического вуза сложный и специфический медико-биологический учебный материал, не искажая его современного научного понимания, — эти требования к высокой квалификации преподавателя не вызывают никаких сомнений.

Не столько мастерству владения медицинскими манипуляциями нужно учить студентов в педагогическом университете, не столько клиническим особенностям и методам лечения отдельных форм заболеваний, сколько ясному пониманию общих причин и механизмов развития наиболее распространённых болезней, знанию их признаков, возможных осложнений и методов профилактики — вот чему, в первую очередь, следует обучать студентов в педагогическом вузе [9, с. 309].

При этом нужно научить студентов понимать основные медицинские понятия и термины, чтобы они могли бы грамотно излагать учащимся школы и их родителям вопросы, касающиеся современных проблем укрепления здоровья и предупреждения болезней человека, вопросов лекарственного лечения и профилактики табакокурения, алкоголизма, токсикомании и наркомании [1, с. 459; 11, с. 120; 12, с. 32].

В результате изучения медико-валеологических дисциплин студенты, обучающиеся на факультете (или на кафедре) безопасности жизнедеятельности педагогического университета, должны знать:

- принципы здорового образа жизни как основополагающего фактора интеллектуального и физического совершенствования человека, предоставляющего ему возможности наиболее полного раскрытия потенциалов личности;
- характеристику понятия «Здоровье», его компонентов и факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья человека;
- нейрофизиологические, гигиенические и психологические основы высокоэффективного процесса обучения;
- основные гигиенические нормы и правила организации учебной деятельности учащихся, способствующие укреплению их здоровья;
- характеристику понятия «Болезнь», а также общие причины и условия, способствующие возникновению заболеваний у человека;
- основные методы, средства и способы оказания первой помощи больным и пострадавшим;
- доступные методы оценки и контроля состояния больных и пострадавших при оказании им медицинской помощи;

- основные методы профилактики детского травматизма и наиболее распространённых соматических и инфекционных болезней у детей;

- биологические, психологические, социальные последствия девиантного и аддиктивного поведения учащихся, а также методы их профилактики;

- методы борьбы с курением, с употреблением учащимися алкогольных напитков, с потреблением наркотиков и других психоактивных веществ;

- правила безопасного поведения в общественных местах и на улицах с интенсивным движением, и соблюдать их;

- правила безопасного пользования доступными для молодёжи транспортными средствами передвижения (велосипеды, мопеды, скутеры, мотоциклы, автомобили и др.);

- правила безопасного поведения человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения.

Программа обучения студентов основам медико-валеологических дисциплин, исходя из многолетнего опыта такой работы на Факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И.Герцена, реализуется в определённой последовательности. На первом курсе студенты изучают основы анатомии, физиологии и гигиены. Затем, на следующих курсах обучения в педагогическом вузе, они приступают к изучению основ валеологии и здорового образа жизни, с освоением методов укрепления и сохранения здоровья всех участников образовательного процесса.

Изучение основ медицинских знаний начинается на втором курсе (у бакалавров) и на третьем курсе (у специалистов), когда они приступают к изучению причин и условий возникновения наиболее распространённых болезней. Далее, на старших курсах (на третьем курсе — бакалавры и на четвёртом и пятом курсах — специалисты), — студенты занимаются изучением причин, механизмов развития и симптоматики наиболее распространённых заболеваний и травматических поражений, с обсуждением путей их профилактики и освоением доступных методов оказания помощи больным и пострадавшим.

Наряду с этим, рассматриваются также причины формирования девиантного, аддиктивного поведения детей и подростков, изучаются его проявления (токсикомания, наркомания, алкоголизм, асоциальное поведение), их последствия и методы предупреждения [1, с. 459—460].

На завершающем этапе изучения основ медицинских знаний (на третьем курсе у бакалавров и на пятом курсе у специалистов), изучаются основы медицины катастроф. При этом характеристика чрезвычайных ситуаций и особенности воздействия их поражающих факторов связываются с характером поражений у пострадавших и принципами организации оказания медицинской помощи при массовых поражениях, — в условиях чрезвычайных ситуаций различного происхождения [2, с. 3—5; 10, с. 205—220].

Таблица 1. Структура программы изучения основ медицинских знаний студентами различных факультетов педагогического университета (36 учебных часов аудиторных занятий)

Тематика учебных занятий	Число учебных часов		
	Лекций	Практики	Всего
Основы учения о здоровье.	4	2	6
Основы учения о болезни.	4	2	6
Первая медицинская помощь, её значение, виды и методы; контроль эффективности её оказания.	1	5	6
Инфекционные болезни, их профилактика и противозидемические меры в очаге инфекции.	5	1	6
Внутренние болезни, их профилактика и методы оказания первой помощи при заболеваниях.	4	2	6
Первая помощь при травмах, профилактика детского и подросткового травматизма.	2	4	6
Итого аудиторных учебных часов:	20	16	36

Исходя из этих принципов, с использованием рекомендуемой студентам учебно-методической литературы, выстраиваются программы обучения медико-валеологическим дисциплинам студентов на факультете безопасности жизнедеятельности в РГПУ им. А.И.Герцена. В более сокращённом варианте эти вопросы изучаются студентами других факультетов нашего Университета, в соответствии с рекомендациями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (см. Таблицу 1):

Программа изучения курса «Основы медицинских знаний» состоит,

таким образом, из шести, равных по объёму отводимого на их освоение учебного времени, тематических блоков (модулей), которые расположены в определённой логической последовательности, что направлено на облегчение усвоения учебного материала студентами. Тем не менее, индивидуальные предпочтения преподавателя могут повлиять как на последовательность изуча-

емых разделов курса, так и на объём каждого из них. При этом любой их шести модулей может быть, по желанию студентов, развёрнут в самостоятельный отдельный факультативный курс, либо в курс по выбору [8, с. 311–312].

Примерами таких факультативов могут быть такие курсы, как: «Первая медицинская помощь при травмах», «Первая помощь при острых заболеваниях внутренних органов», «Актуальные инфекции и их профилактика», «Лекарственные средства, их характеристика и методы применения», «Профилактика наркотической зависимости» и др. — каждый объёмом от 18 до 24 учебных часов аудиторных занятий.

В факультативные курсы целесообразно включать также и региональные особенности — для большей подготовленности учащихся к решению возникающих в данном регионе проблем. Обучение студентов на факультативном курсе должно также завершаться зачётом по пройденной тематике.

Литература:

1. Буйнов Л.Г., Сыромятникова Л.И. Формирование ценностных ориентаций учащихся в работе по профилактике наркозависимости. Профилактическая и клиническая медицина: научно-практический журнал, 2011, №3 (40), с. 459–460.
2. Кошелёв А.А. Медицина катастроф. Теория и практика. Учебное пособие. — СПб.: ЭЛБИ, 2005. — 320 с.
3. Основы валеологии. Учебное пособие под редакцией В.П. Соломина, Л.П. Макаровой, Л.А. Поповой. — СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. — 205 с.
4. Основы здорового образа жизни петербургского студента; Учебник / Под ред. В.П. Соломина. — СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. — 319 с.
5. Основы медико-биологических дисциплин. Учебное пособие под редакцией В.П. Соломина и Л.П. Макаровой. — СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. — 246 с.
6. Пелисов М.Г., Соломин В.П., Бахтин Ю.К. Основы медицинских знаний и профилактика болезней. Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. — 183 с.
7. Соломин В.П., Корчагина Г.А., Пелисов М.Г. Медико-валеологические проблемы здоровья человека. Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 148 с.
8. Соломин В.П., Корчагина Г.А., Бахтин Ю.К. Социальная востребованность оздоровления населения посредством валеологически ориентированной образовательной деятельности. — В кн.: Вестник Национального института здоровья: Материалы 1-го Национального конгресса по валеологии «Качество жизни и здоровье». — СПб.: Национальный институт здоровья, 2006, с. 156–161.

9. Соломин В.П., Бахтин Ю.К., Макарова Л.П. Задачи и возможности медико-валеологического образования студентов педагогического университета. В кн.: Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Материалы XVIII Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры» 20–22 апреля 2011 г. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011, Т. 45, с. 307–312.
10. Сопко Г.И. Программа курса «Основы медицинских знаний и профилактика болезней». В кн.: Подготовка учителя безопасности жизнедеятельности. Учебно-образовательные программы. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, с. 205–223.
11. Станкевич П.В. Теоретико-методические основы подготовки бакалавров естественнонаучного образования. Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №2, с. 121–127.
12. Станкевич П.В. Формирование содержания специализированных магистерских программ в сфере естественнонаучного образования. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена 2009 №94, с. 28–35.

Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования

Борисов Антон Александрович, ст. преподаватель
Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов

Сыромятникова Лилия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Борисова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Здоровьесформирующие технологии в образовании — это системный метод создания и применения процесса преподавания и усвоения знаний, направленный на формирование культуры здоровья и личностных качеств обучающихся, способствующих повышению интереса и мотивации к здоровому образу жизни.

На современном этапе развития общества особую значимость приобретают естественнонаучные знания, так как воздействие людей на природу осуществляется в истине планетарном масштабе. Сегодняшнему студенту педагогического вуза предстоит обучать поколение людей XXI века. Уровень развития культуры здоровья как части общей культуры будущего поколения во многом будет зависеть от естественно-научной и методической подготовки учителя.

Одним из важнейших элементов системы образования на современном этапе является гуманизация и личностная ориентация. Это обстоятельство повышает интерес к «человеку» во всех аспектах проявления его свойств и качеств. В образовательной системе становятся приоритетными не только знания, но и физическое, психическое и нравственное состояние носителя знаний, степень реализации потенциальных возможностей человека. Здоровье молодежи является одним из важнейших показателей, определяющих экономический, интеллектуальный, культурный потенциал страны и национальную безопасность.

Подготовка высококвалифицированных кадров тесно связана с укреплением и охраной здоровья, повышением работоспособности студенческой молодежи [9].

Формировать и поддерживать здоровье, как состояние нравственной, физической и психологической комфортности может лишь человек, сам обладающий культурой здоровья, знаниями, навыками и умениями сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья окружающих.

Проблема формирования культуры здоровья является весьма **актуальной**, поскольку связана с осмыслением перемен в образовательной сфере, ориентированных на возрождение, сохранение и развитие духовной культуры, самосознания и самореализации личности за счет поддержки ее внутренних сил.

Как обеспечить сохранение, укрепление и восстановление здоровья всех участников образовательного процесса? Большое значение в этом вопросе играет образование, которое будет выполнять функцию формирования здоровья только в том случае, если здоровью будут не только учить, но сумеют сделать его основной потребностью и образом жизни всех участников образовательного процесса.

Существует огромное количество контролирующих методик уровня полученных знаний. Но также необходимы методики, которые помогут не только правильно организовать учебный процесс получения знаний (информатизация, компьютеризация и др.), сохраняющий здоровье, но и формировать культуру здоровья подрастающего поколения и молодежи.

Теоретическая подготовка студентов обоснована целесообразностью и возможностью формирования культуры здоровья средствами опытно-экспериментальной работы

и связана с формированием сознания студентов, направленного на сохранение и укрепление здоровья и приобретение личностно-значимых знаний в этой области.

В настоящее время в системе высшего образования России происходят перемены, обусловленные, прежде всего, социокультурными изменениями. В высшем образовании наиболее значимым процессом является принятие федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Этот документ предлагает стратегии высшего образования, которые соответствуют требованиям времени [1, 8].

Третье поколение стандартов высшего профессионального образования ориентировано на развитие многоуровневой системы высшего образования в нашей стране. Многоуровневая система предусматривает необходимость перехода от узкопрофессиональной унифицированной подготовки специалиста к широкому общекультурному и фундаментальному образованию. Образованию, которое учитывает личностные возможности и потребности обучающихся и дифференцированного социального заказа общества. Многоуровневая система предлагает будущему профессионалу выбрать собственную траекторию своего педагогического образования [1].

Одним из уровней высшего профессионального образования является магистратура.

Основная задача магистратуры — подготовить профессионалов для успешной карьеры в международных и российских компаниях, а также аналитической, консультационной и научно-исследовательской деятельности.

Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. Поэтому в процесс обучения студентов (особенно в педагогических вузах) необходимо шире внедрять здоровьесформирующие технологии, с целью развития ответственности будущих педагогов за профилактические мероприятия и сохранение здоровья населения, начиная с детства.

Технология в любой сфере — это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы, построенная в соответствии с логикой развития этой сферы и потому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям.

«Здоровьесформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, — это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни, любви к окружающему миру [4].

Основная образовательная программа специализированной подготовки магистра по здоровьесформирующим технологиям составленная на базе Государственного

образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование» способствует развитию у магистрантов общекультурных и профессиональных компетенций в области сохранения и укрепления здоровья, путем формирования культуры здоровья и создания оптимальных условий обучения, позволяющих в полной мере реализовать жизненный потенциал индивида [3].

Все специальные дисциплины программы были отобраны исходя из факторов формирования здоровья: личностного фактора, фактора защиты, фактора среды, фактора деятельности. Перечисленные факторы рассматриваются как ресурсы, отвечающие сохранению и укреплению здоровья в системе педагогического образования.

Программа выстроена по концентрическому принципу и включает следующие специальные учебные дисциплины:

- История медико-биологических дисциплин.
- Физиолого-гигиенические основы формирования здоровья.
- Социально-психологические основы формирования здоровья.
- Медицинские и экологические основы формирования здоровья.
- Организационно-методические основы формирования здоровья.
- Технологии формирования здоровья.
- Технологии формирования физической культуры.
- Технологии формирования здоровья детей в социальной сфере.

Приведенные дисциплины как структурные компоненты учебной программы тесно связаны между собой и взаимно дополняют друг друга.

В процессе обучения специальным дисциплинам прослежена возрастная динамика особенностей онтогенеза человека (от развития детского возраста и подросткового до позднего возраста и старения), сделан акцент на необходимости оценки и сохранения индивидуального физического, психического, социального здоровья, а также на сохранении окружающей природы и формировании экологической культуры.

Реализация программы предполагает включение студентов в освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания.

Магистр в области педагогического образования и технологий формирования здоровья подготовлен к осуществлению таких видов деятельности как: научно-исследовательской; преподавательской; консультационной; культурно-просветительской; организационно-воспитательной; социально-педагогической.

Магистерская программа «Здоровьесформирующие технологии» ориентирована на обеспечение специализированной фундаментальной подготовки научно-педагогических кадров и повышения качества прикладной подготовки профессиональной деятельности в области сохранения и укрепления здоровья человека.

Молодое поколение, вступившее, в XXI век выполняет особые социальные функции, которые никто другой выполнить не может. Порой они бывают, неоднозначны и противоречивы. Молодёжь наследует достигнутый уровень развития общества и государства и уже сегодня формирует в себе образ будущего, несёт функцию социального воспроизводства, преемственности развития общества. От качества реализации этих функций, молодёжь может явиться фактором, как ускорения, так и торможения общественного развития. Это будет зависеть от того, насколько молодёжь знает, разделяет и принимает цели и задачи государственного и общественного развития. Связывает с ними свои жизненные перспективы, обладает необходимыми качествами (физическими, личностными, образовательными, профессиональными) для решения стоящих задач. Кроме этого молодые люди должны быть обеспечены необходимыми ресурсами и возможностями для активного включения в решение задач повышения конкурентоспособности страны.

Магистерская программа «Здоровьеформирующие технологии» будет осуществляться наиболее эффективно, если реализовать следующие условия:

– рассматривать формирование культуры здоровья молодежи как одну из приоритетных целей на всех этапах

профессиональной подготовки не только учителей, но и во всех образовательных учреждениях;

– в определении целей и специфики содержания, методов и организационных форм профессиональной подготовки специалистов различного профиля учитывать стадии формирования медико-педагогической компетентности, определяющей становление развитие самосознания и ведущие факторы его саморазвития;

– активно использовать следующие методы обучения в высшей школе: анализ конкретных ситуаций (case-study); разыгрывание ролей (ролевая игра, деловая игра); «мозговой штурм»; интерактивные методы обучения (социально-психологический тренинг); видеометод др.;

– в содержание подготовки специалистов различных профессий, включать, например, такие интегрирующие спецкурсы, как: «Основы здорового образа жизни и профилактика заболеваний», «Здоровье под контролем», «Здоровье и безопасность девочки, девушки, женщины», «Гендерные отношения и репродуктивное здоровье», «Основы личной безопасности», «Экологические основы здоровья».

Магистерская программа «Здоровьеформирующие технологии» может быть рекомендована для ВУЗа любого профиля, учитывая специфику учебного заведения и профессиональную компетентность обучающихся.

Литература:

1. Формирование образовательных программ в свете стандартов третьего поколения (образовательная область «Безопасность жизнедеятельности»): материалы XIII-й научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23–27 ноября 2009 г. / сост. и общ.ред. В.П. Соломин, П.В. Станкевич, Т.В. Маликова, Н.Е. Павлова; Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 342 с.
2. Организация самостоятельной работы в магистратуре: методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических университетов / Составители: Л.К. Боровик, Е.Н. Глубокова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009 г. – 139 с.
3. Проектирование учебно-методического обеспечения образовательной программы в логике федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения: методическое пособие / под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 135 с.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К.Смирнов. – М.АРКТИ, 2003.-270 с.
5. Здоровье и образование www.valeo.edu.ru
6. Каталог образовательных интернет-ресурсов. Распорядительные и нормативные документы системы российского образования: <http://www.orto.ru/ru/education.shtml>
7. Политология. / Под ред. В.А.Ачкасова, В.А.Гуторова. – М., 2005.
8. Медико-валеологические проблемы здоровья человека: Учебное пособие / Под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 148 с.
9. Борисов А.А. Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности // А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 507–509.

Организация и проведение проектной и исследовательской деятельности на занятиях в школьном объединении «Театр»

Гаврилова Елена Эдуардовна, методист, режиссер
ГБОУ СОШ №507 г. Москвы

В свете современной инновационной политики Российского государства особое внимание в сфере образования уделяется вопросам, направленным на развитие творческой, инициативной личности. Национальный проект «Образование» от 2005 года и национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», принятая в феврале 2010, направлены на создание современной школы, которая должна стать институтом опережающего развития. В ней «ребята будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности» [1]. Образовательная инициатива выдвигает идею воспитания личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, умеющей выбирать свой профессиональный путь, готовой обучаться в течение всей жизни. Другими, словами речь идет о развитии творчески активной личности, для которой «творчество в повседневной жизни есть необходимое условие ее существования и развития» [2].

При этом активность рассматривается как деятельность, связанная с такими понятиями, как внутренняя позиция, инициативность, потребность, «актуальная жизненная позиция», личные качества, но также как переживание, т.е. психическая активность в виде восприятий, мыслей, чувств и представлений [3]. Помимо этого активность может быть когнитивной, интеллектуальной, познавательной, поведенческой, коммуникативной, трудовой, социальной. Таким образом, мы можем сделать предположение о том, что основой для проявления творческой активности является развивающая среда, в нашем случае учебно-воспитательная, как база практической деятельности школьников, где развивается их творческая самостоятельность, инициативность, происходит реализация интересов и способностей учащихся.

Для развития творческой активности школьников в современных образовательных учреждениях используются различные технологии. Одной из наиболее перспективных и результативных является технология «Проектной и исследовательской деятельности». Это справедливо, поскольку данные виды деятельности ориентированы на познавательную активность учащихся и, как правило, имеют опережающий характер обучения [4].

Главная цель проектной деятельности заключается в формировании самостоятельной поисковой, исследовательской позиции. Проектная деятельность реализуется в три основных этапа. На подготовительном этапе выбирается тема, определяются участники, распределяются

задания, определяется проблематика выбранной теме. Проблема, лежащая в основе проекта, должна быть сформулирована руководителем и учащимися в соответствии со своим объемом знаний на доступном уровне сложности и адекватности. Практический или информационный этап заключается в сборе, обработке материалов и представление участниками информационного материала по проблематике проекта, разработке окончательного вида проекта и его реализации. Презентационный этап завершает проект выступлением группы и обсуждением результатов работы в целом. Такая последовательность предполагает целостное восприятие учениками всего рабочего процесса, что является необходимым условием обучения. А знание и понимание структуры проектной деятельности в дальнейшем может лечь в основу индивидуальной стратегии учащегося в учебном процессе. В ходе работы учащиеся обучаются писать сценарии проектов, брать интервью, анализировать и обобщать информацию, создавать видеоматериалы, макеты, презентации, результаты которых могут быть представлены на уроках, классных часах, внеклассных и внешкольных мероприятиях [5].

Особенность исследовательской деятельности в сфере образования состоит в том, что она является учебной по своей сути и главное в ней не получение объективно нового результата, а развитие личности. Если научное исследование направлено на получение нового знания, то в образовании цели смещаются:

- на приобретение учениками функционального навыка исследования как универсального способа восприятия действительности;
- развитие способности к исследовательскому типу мышления;
- активизацию личностной позиции учащихся в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и персонально значимыми для конкретного учащегося).

Важно помнить, что уровень подготовленности учащихся определяет возможность их включения в исследовательскую деятельность. Так, на первом подготовительном этапе учащиеся овладевают навыками работы с научной и публицистической литературой, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию. Результатом может стать доклад на занятие. На втором этапе «Написание реферата по выбранной теме», учащиеся знакомятся с теоретическими методами исследования, способами работы с различными первоисточниками, получают навыки оформления научных трудов. Рефераты могут быть представлены на уроках, школьных конференциях. На

третьем этапе «Исследовательская деятельность», учащимися осуществляется научный поиск, который включает в себя практический этап исследования. Результаты представляются на научно-практических конференциях разного уровня в виде тезисов, устных докладов, статей [6].

Автор статьи в течение нескольких лет применяет технологию «Метода проектов и исследовательской деятельности» в школьной программе объединения «Театр», встраивая в нее элементы образовательной технологии ЦРПС (целенаправленное развитие познавательных стратегий). Образовательная технология ЦРПС школьников разработана и апробирована в процессе работы городской экспериментальной площадки «Изучение познавательных стратегий учащихся» под руководством Плигина А.А. [7].

Перед тем как привести примеры работ учащихся средней и старшей групп обучения, расскажу о том, каким образом организованы проектная и исследовательская деятельности во время учебного процесса.

Первый этап нашей совместной работы «Знакомство с проектной и исследовательской деятельностью» является теоретическим и строится он на эвристическом методе обучения, когда преподаватель задает вопросы, а учащиеся отвечают, активизируя знания и опыт в изучаемой области.

Ниже приводятся вопросы и варианты ответов.

1. Как вы думаете, что такое исследовательская и проектная деятельность? Можно ли назвать проведение дня рождения, туристический поход проектной деятельностью? Если да, то почему?

— Чтобы пойти в поход, нужна определенная подготовка: разработка маршрута, заготовка продуктов, вещей и т.д. Чтобы все прошло удачно, надо учесть все нюансы.

— Проектом можно назвать выступление на классном часе, проведение новогоднего праздника.

2. Приведите пример из своего опыта проектной и исследовательской деятельности.

А с чего вы начинаете, с чего начинали, что было потом?

— Исследовать можно все что угодно.

— Проведение исследований по химии и физики, проведение экспериментов и практических опытов.

— Я разрабатываю план, а затем его осуществляю. В случае неудачи осуществления возможны изменения.

— Последовательность проектной работы у всех примерно одинакова: прочтение материала, выбор наиболее подходящего, отбор наиболее интересного, подбор иллюстраций, оформление презентации, представление.

3. Как вы делаете проектную работу, сколько частей она содержит: с первого раза делаете или приходится переделывать?

Почти всегда все делают с первого раза — ответ характерный для большинства. Некоторые советуются с родителями, реже с учителем.

4. Как вы понимаете, что работа завершена?

Работа завершена, когда я ее сдал или представил на уроке, после проведения мероприятия, к которому я готовился.

После того, как дети поняли, что они уже имеют опыт проектной деятельности и понимают его отличие от исследовательской деятельности, мы переходим к следующей части занятия. Учащиеся *придумывают темы проектов и исследований* в области «Театра»: «Театр древней Греции», «Русские скоморохи», «Детские театры в Москве», «Словарь театральных терминов», «Мой любимый театральный актер», «Причины, по которым ребята занимаются в театральном кружке», «Как часто учащиеся нашей школы ходят в театр», «Характер роли и актера».

Когда круг тем очерчен, учащиеся определяются, как они будут работать индивидуально, парно или в группе и выбирают тему проекта или исследования. Выбрав тему, ученики готовят небольшое выступление: «Почему я выбрал эту тему? Что в ней интересного?»

На втором этапе «Памятка учащегося» работы группа обсуждает составляющие исследовательской и проектной деятельности. После чего в минигруппах составляется пошаговая «памятка учащегося». Затем представители от минигрупп зачитывают составленную памятку, на основе которой составляется «Универсальная памятка учащегося по подготовке и представлению проектной и исследовательской работы».

Памятка для проектной и исследовательской деятельности.

1. Определи тему своей работы.
2. Определи цели и задачи (В исследовательской деятельности выдвини гипотезу, которую будешь доказывать).
3. Подбери материал необходимый для исследования темы.
4. Изучи подобранную литературу.
5. Отбери и систематизируй отобранный материал.
6. Если необходимо, уточни (скорректируй) тему.
7. Подбери дальнейшие методы исследования.
8. Составь вопросы для анкетирования или интервьюирования.
9. Проведи опрос, анкетирование, интервьюирование.
10. Обработай полученные данные и проанализируй их.
11. Сделай выводы.
12. Разработай рекомендации.
13. Оформил работу.
14. Составь тезисный план представления работы.
15. Представь работу.

Третий этап работы является самым длительным, так как он включает в себя разработку проблематики, аспектов исследования, работу с литературой, сбор и обработку информации, практическую часть, подготовку презентации. На этом этапе работы руководитель совместно с учащимися обсуждает цели и задачи, консультирует по материалам работ и, в случае необходимости, корректирует деятельность участников, помогает формулировать выводы, правильно оформлять и представлять работу.

На четвертом этапе работы осуществляется представление проектов и исследований на занятиях в группе.

Каждый учащийся представляет свою работу. По окончании представления работы докладчикам задают вопросы по теме их выступления. Итогом презентаций учащиеся является обратная связь в виде вопросов: Какие работы вам понравились, что в них было интересного и необычного? Самые интересные работы представляются на заседании ШНО.

Как пример, приведу три работы учащихся, представленных окружном и городском конкурсе. В статье работы сокращены и приводятся в варианте стендового доклада.

Тема: «Исследование причин участия в театральных постановках учеников 6 класса»

Авторы: Корнилов Николай, Костин Павел.

Жанр работы: экспресс — исследование.

Введение. В нашем классе ребята очень любят участвовать в различных театральных постановках, которые проходят во время проведения Недели литературы, Недели искусств, Новогодних представлениях, концертных программах, перед ветеранами, в библиотеке перед младшими школьниками. Мы решили выяснить, почему же им это нравится. Это стало темой нашей работы.

Цель. Выяснить, почему ребятам нравится участвовать в театральных постановках.

Задачи:

1. Подготовить вопросы.
2. Опросить ребят нашего класса, почему они участвуют в театральных постановках.
3. Опросить ребят нашего класса, почему они не участвуют в театральных постановках.

Методика проведения исследования:

1. Подготовка *опросника*.
2. Проведение *опроса*.

Анализ результатов

Анкетирование показало, основные причины по которым ребят нашего класса, с удовольствием принимают участие в театральных постановках:

1. 40 % ребят это нравится,
2. 12 % — интересно,
3. 8 % — для разнообразия в жизни,
4. 8 % — радовать других,
5. 4 % чтобы развивать память, чтобы общаться,
6. 4 % — чтобы не бояться публики,
7. 4 % — чтобы быть знаменитым.

Выводы

Во время выступлений к ребятам становятся более уверенными в себе, своих способностях. Они получают не только удовольствие от собственных выступлений, но и хотят радовать других. Благодаря выступлениям их жизнь становится интереснее и разнообразнее.

Практические рекомендации

Для тех, кто принимает участие в театральных постановках продолжить играть в спектаклях, участвовать в концертах. Тем, кто боится сцены, помочь преодолеть страх, начав с эпизодических ролей. Кому не интересно и лень принимать участие в театральных постановках найти такие формы дел, которые были бы им интересны.

Представленная работа не является полноценным исследованием, так как в ней отсутствуют основные элементы, соответствующие данному виду работы. Она не содержит атрибуты актуальности, гипотезы, обзора и списка литературы. Но, тем не менее, это первый важный шаг на пути к более серьезному исследованию. В процессе работы учащиеся опробовали свои силы, познакомились и освоили новые элементы исследовательской работы: составление вопросов, анкетирование, обработка результатов в процентном содержании, сделали самостоятельные выводы и практические рекомендации. Год спустя один из авторов представленной работы, Корнилов Николай, приступил к новому исследованию. Оно качественно отличается от того, с которым мы имели возможность познакомиться. Для сравнения представляю его следующую работу.

Тема: «Исследование выбора роли участниками школьного театра».

Автор: Корнилов Николай, учащийся средней группы.

Актуальность. Занятия в школьном театре могут оказать серьезное влияние на развитие и становление личности. Театр дает возможность попробовать себя в разных ролях, перевоплотиться в героев с разными характерами, с несвойственной исполнителю манерой поведения. В процессе работы над ролью мы с педагогом даем оценку поступкам героя, рассматриваем причины его поведения, изучаем его характер. Во время репетиций начинаешь лучше понимать своего героя, получаешь опыт новых взаимоотношений между людьми и лучше понимаешь себя.

Введение. Ребята нашего класса второй год являются участниками школьного театра. За это время мы приняли участие в различных театральных постановках. Во время распределения ролей, при постановке спектакля, я обратил внимание на то, что большинство хотят играть главные роли. Меня это заинтересовало, и я решил исследовать, так ли это и что влияет на выбор роли участников спектакля.

Гипотеза: Основным критерием (признаком) выбора роли является то, что она должна быть главной и положительной.

Цель: Исследование критериев выбора роли участниками школьного театра.

Задачи:

Изучить и проанализировать литературу по данному вопросу.

Выявить критерии выбора роли.

3. Выявить приоритетные критерии выбора роли.

Методика проведения исследования

1. Интервьюирование.
2. Анкетирование.
3. Контрольное анкетирование.
4. Анализ.

Результаты анализа:

У 85 % (17) участников школьного театра есть роль, которую они мечтают сыграть. Ребята предпочитают играть

героев, значительных личностей, обладающих властью и сверхъестественными способностями. У 15% (3) человек нет конкретной мечты, им все равно кого играть.

Для 65% (13) опрошенных, важно играть положительные роли. 20% (4 человека) — хотят играть отрицательные роли, 15% (3 человека) — любые. 7 человек (35%) находятся в поиске чего-то нового и необычного.

70% (14 человек) выбирают жанр комедии и комедийные роли. 10% (2) человека жанр трагедии, 10% (2) человека — драмы, 10% (2) человека — комедии и драмы.

50% (10 человек) согласны играть главные роли, 50% (10 человек) — не обязательно. Для второй половины важна не центральность, а сам процесс игры на сцене.

50% (10 человек) хотят сыграть героев, совершенно не похожих на себя, потому что им это интересно, и они хотят ощутить новизну роли, получить новый опыт. 25% (5 человек) — выбирают свою роль, потому что видят в персонаже знакомые черты, т.е. роль по характеру похожа на них; 25% (10 человек) выбирают роль, потому что хотят быть похожими на своего героя. Эти роли им близки и понятны.

После анализа анкет мы решили *перепроверить* критерий мечты и центральности в связи с тем, что 17 человек мечтает сыграть роль-мечту, но такой роли может не быть в спектакле или она может быть занята.

После контрольной проверки выяснилось:

6. Если роль-мечта уже занята, то из 17 человек 94% ребят согласны играть другую роль и 1 человек — 6% откажется.

7. Если центральная роль занята, то из 10 человек 90% (9 человек) согласны играть другую роль, а 10% (1 человек) откажется.

Критерий положительности и жанра мы проверять не стали, т.к. в спектакле больше ролей положительных, чем отрицательных, желание играть в комедии может меняться с настроением, возрастом.

Выводы: В процессе работы *наша гипотеза*: «Основным критерием выбора роли является то, что она должна быть главной и положительной» — *подтвердилась частично*. На момент анкетирования для группы опрашиваемых шестиклассников основными критериями при выборе роли является то, что она должна быть:

1. Положительной, комедийной, интересной.
2. Хотят сыграть что-то новое, необычное и интересное.

Практические рекомендации

Литература

Представленная работа содержит в себе все элементы исследования. Участие в окружном конкурсе ЮТМ, в формате стендовой сессии, позволило Николаю получить серьезный опыт не только в ходе исследования, подготовки результатов, но и в процессе его представления.

Предлагаю рассмотреть еще одну исследовательскую работу учащейся старшей группы объединения «Театр», Труевцевой Серафимы выполненную в рамках учебного проекта «Характер моего персонажа».

Тема: Исследование типа темперамента актера школьного театра и выбранной им роли.

Введение

Гипотеза: Мы предполагаем, что темпераменты персонажа-роли и актера-исполнителя в большинстве случаев совпадают между собой.

Исследование проходило в два этапа.

Цель первого этапа: Научиться определять типы темпераментов героев пьес и произведений, которые ставились, и будут ставиться в 2010 году, на сцене школьного театра.

Цель второго этапа: Исследовать темперамент ученика-актера школьного театра и темперамент роли, которую он выбирает.

Задачи:

Изучить литературу по типам темпераментов.

Найти тесты «Типы темпераментов».

Составить анкеты. Провести анкетирование.

Провести тестирование.

Проанализировать и обобщить данные тестов и анкет.

Методика проведения исследования

На первом этапе исследования был проведен:

1. Устный опрос на тему «Самые яркие персонажи, сыгранные на школьной сцене». (Прил. №1). В опросе приняло участие 70 респондентов.
2. Анкетирование «Тип темперамента персонажа, сыгранного на сцене школьного театра». (Опросник Айзенка, адаптированный по методике Т. Маталиной, Прил. №2). В анкетировании приняло участие 120 респондентов.

3. Анализ.

На втором этапе исследования было проведено: 1. Анкетирование «Вы и ваша роль». Прил. №3.

2. Тестирование «Типы темперамента» по методике А.В. Тимченко, В.Б. Шапарь. Прил. №4.

3. Сравнение и анализ.

Анализ. Проанализировав результаты исследования, мы определили:

На первом этапе исследования:

— 120 учащихся получили навыки определения типа темперамента персонажей, из них 9 совсем не смогли определить типы темпераментов;

— было исследовано 55 персонажей, 22 из которых вызвали затруднения в определении типа темперамента. По результатам исследования составлена книжка «Характеристики и типы темпераментов персонажей». Прил. №5.

На втором этапе исследования

— из 22 у 3 актеров, которые писали, что они похожи с персонажем — не совпали типы темпераментов, так как они неправильно определили темперамент персонажа; т.е. на самом деле типы темпераментов совпадают;

— из 13 актеров, написавших, что они не похожи со своим персонажем, у 4 актеров, после их собственного тестирования, оказалось, что их типы темпераментов и персонажей, на самом деле, совпадают;

— из 15 актеров, считающих, что они частично схожи со своим героем, у 7 человек результаты подтвердились, у

них действительно тот же смешанный тип темперамента, как и у персонажа, но с разной доминантой.

Заключение

В ходе исследования гипотеза: «Темпераменты персонажа-роли и актера-исполнителя в большинстве случаев совпадают между собой» подтвердилась.

1. Анализ анкетных данных и тестирования респондентов показал, что:

– из 50 участников – 43 схожи со своими персонажами, так как 7 не смогли правильно определить тип темперамента персонажей и не очень хорошо знают и понимают свой тип темперамента;

– 7 респондентов действительно частично схожи со своими персонажами.

2. Изучение типа темперамента, характера дает лучшее понимание и осознание учащимися самих себя.

3. Опираясь на наблюдения, мы с руководителем обратили внимание на то, что ребята, в жизни по характеру спокойные, позитивные, хотят сыграть отрицательную роль, и наоборот, те которых считают в жизни хулиганами, хотят сыграть положительные роли. Тестирование показало скрытые черты темперамента этих учеников, а школьный театр даст возможность раскрыть свой темперамент в полной мере.

4. Театр выполняет важную компенсаторную функцию, позволяя, с одной стороны проявлять учащимся те эмоции, которые в силу обстоятельств и правил поведения они не могут показывать в жизни, с другой стороны, показать и

реализовать свои скрытые возможности.

Практические рекомендации

Продолжить изучать темпераменты персонажей. Это дает ключ к лучшему пониманию не только своего героя, но и себя. Играя роли разного плана, юные актеры имеют возможность получить новый опыт взаимоотношений между людьми, который можно перенести в свою жизнь.

В результате пятилетней работы, учащимися были подготовлены проектные и исследовательские работы, с которыми школьники выступали на окружных и городских конкурсах. Многие работы стали учебными ресурсами для наших занятий – в качестве теоретического материала для младших групп. Полученный в ходе подготовки проектных работ опыт, дети могут использовать во время учебного процесса в различных предметных областях. А такие сегменты исследовательской деятельности, как отбор, анализ и структурирование материала, умение сделать выводы являются важнейшими навыками в самостоятельном освоении школьной программы. Индивидуальная работа позволяет учащимся выработать навыки самостоятельности, ответственности и самоконтроля. Групповая работа помогает приобрести навыки коммуникации, освоить ролевую деятельность (сценаристы, кинооператоры, авторы текстов, ведущие и т.д.).

Любая проектная и исследовательская деятельность интегративна и позволяет максимально раскрыть учащимся свои индивидуальные способности, активизировать творческое мышление и творческую инициативу.

Литература:

1. Образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
3. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие), – М-В., 2000.
4. Финкельштейн Э.Б. Исследование деятельности школьников и интеграция. – М., 2006.
5. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. // Статьи Негановой Е.В., Ворониной Е.В.; Туктаевой Л.И., – М., 2004.
6. Журнал «Лицейское образование» №8, приложение «педагогическая логия – метод проект в учебном заведении», – М., 2007.
7. Плигин А.А. Стратегии обучения – основные компоненты личностно-ориентированного образования. – М., 2002.

Особенности народно-певческого обучения в условиях национально-русского двуязычия (по материалам исследования функционирования марийского языка в студенческой среде)

Данилова Ольга Николаевна, заместитель директора по учебной работе
ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая» (г. Йошкар-Ола)

Республика Марий Эл является одним из двух десятков субъектов Российской Федерации, где языку титульной нации был придан статус государственного. Это не могло не отразиться на процессе подготовки специа-

листов в области народно-певческого искусства, который с 1993 года ведется на Хоровом отделении ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая».

В учебные планы реализуемых на отделении специальностей среднего профессионального образования «Хоровое дирижирование» (специализация «Руководитель народного хора») и «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество» (специализация «Народное хоровое творчество») были введены такие дисциплины как «Марийский язык», «Народное музыкальное творчество мари», а в преподавании дисциплин специального цикла («Постановка голоса», «Хоровой класс», «Фольклорный ансамбль», «Расшифровка народной песни» и др.) активно используются марийские народные песни.

В 2008 году было проведено исследование по теме «Марийский язык в среде студентов, получающих народно-певческое образование», целью которого явилось желание проследить отношение студентов Хорового отделения к родному языку и выявить существенные характеристики языкового поведения в процессе обучения студентов владеющих и не владеющих марийским языком.

Для получения данных были составлена анкета с двумя группами вопросов: общие, касающиеся знания языка и национального самоопределения и вопросы, связанные конкретно с народно-певческим обучением и преподаванием специальных предметов на Хоровом отделении.

Всего было проанкетировано в период за февраль-март 2008 года 22 студента Хорового отделения, что составляет 91,7% от общего числа студентов Хорового отделения.

Помимо вопросов о языке, мы собрали некоторые данные об этнографической принадлежности студентов Хорового отделения, вероисповедании, количестве лет обучения марийскому языку в школе.

По результатам исследования мы сделали несколько выводов:

1. Народно-певческое образование в Республике Марий Эл выбирают для себя преимущественно студенты, для которых родным языком является марийский (17 человек из 22). Подавляющее большинство из них — уроженцы сел и деревень районов республики, часть — представители восточной группы мари из мест компактного проживания марийцев: Башкирии, Кировской области, Удмуртии. Это говорит о том, что это поколение не оторвано от родных корней. В ряде местностей родители, учителя сумели в молодых выпестовать уважение, интерес к родной культуре, языку, обычаям. Больше половины из них сохранили марийскую (языческую) веру предков, часть христианизировалась. Общение дома, с родителями у большинства идет только на марийском языке.

2. Большинство наших студентов ответили, что, переехав из-за учебы в Йошкар-Олу, стали общаться на марийском языке не меньше, чем раньше, а некоторые — даже больше.

3. Хоровое отделение — одно из самых национальных отделений колледжа. Об этом говорят и анализ состава выпускников и абитуриентов. На отделении работают педагоги, прекрасно владеющие марийским языком. Часть предметов на отделении ведется на марийском языке, что

вообще редкость в профессиональном образовании. Это «Расшифровка народной песни», «Этносольфеджио», «Народное музыкальное творчество мари», «Аранжировка народной песни». В этом большая заслуга преподавателей, потому что при этом требуется не только прекрасное знание предмета, но и марийского языка, чтобы донести смысл терминов и определений, которые уже устоялись в русском языке.

4. Исполнение марийских народных песен обязательно на предметах «Хоровой класс» и «Фольклорный ансамбль» для всех студентов, независимо от национальности. На этих предметах студенты поют вместе: и знающие марийский язык, и не знающие, и из разных этнографических групп мари.

Как выяснилось из опроса, подавляющее большинство студентов-мари прекрасно слышит разницу в произношении других — не знающих языка или из другой диалектной группы мари.

Это, конечно, создает большие трудности для педагогов, ведущих хоровые предметы, потому что хор должен звучать едино в фонетическом плане. Научить студентов, родным языком которых является русский, правильному марийскому произношению — это одна из самых трудных задач при обучении их народному пению (на марийском репертуаре). Такая же проблема (правильное произношение) встает и при обучении марийских студентов на русском репертуаре.

5. Даже если студент и не владеет своим родным языком, он начинает осваивать его в процессе изучения марийской певческой традиции. Это является мощным средством формирования у студентов-мари национального самосознания, помогает им осознать себя частью определенной общности людей, понять уникальность, самобытность родной культуры и марийской народной песни как её неотъемлемой части.

6. При народно-певческом обучении даже без знания марийского языка или теоретических знаний по марийской культуре, и русские студенты вовлекаются в музыкальный билингвизм, пусть даже в некой упрощенной или пассивной форме.

7. Как известно, в сфере образования марийский язык редко используется в обучении, так как в этом случае от языка требуется более высокий уровень развития, нежели в быту.

Одной из проблем народно-певческого образования является недостаточно развитая терминология вокально-хоровых предметов на марийском языке, из-за чего марийский язык становится лишь средством межличностного общения педагога со студентом, так как не разработана терминология методики их преподавания на марийском языке.

Таким образом, краткое исследование функционирования марийского языка в студенческой среде Хорового отделения показало, что использование второго (не русского) государственного языка в народно-певческом обучении имеет свои особенности, которые необходимо учитывать, выстраивая педагогический процесс.

Организационно-педагогическая функция социального педагога в формировании досуговых интересов современного школьника в условиях малого города Подмосковья

Дьяков Павел Александрович, социальный педагог
Дрезненская средняя общеобразовательная школа №1 (Московская обл.)

В свете сложившихся условий сегодня возросла необходимость социально-педагогической и медико-психолого-педагогической поддержки детей и подростков для защиты их прав и интересов, профилактики и коррекции школьной и социальной дезадаптации, обеспечивающей их оптимальное биологическое и социальное развитие.

В этой связи значительно возросла социальная роль общеобразовательной школы, перед которой выдвинулись новые задачи: а) формирование социальных знаний и умений; б) социально-педагогическая коррекция поведения и социальных связей; в) социально-педагогическая профилактика негативного поведения; г) программирование поведения и деятельности, адекватное возможностям ребенка; д) организация взаимодействия социальных институтов.

Реализации этих задач способствует в настоящее время формирующийся институт социальных педагогов.

Именно на социального педагога возложена миссия, ранее не имевшая места в общеобразовательной школе: защищать права и интересы детей, создавать комфортные условия для их жизнедеятельности. Он выполняет роль социального регулятора в решении жизненных проблем семьи, ребенка, подростка, различных социальных групп в создании благоприятной среды. При этом его социально-педагогическая деятельность наполняется духовным, нравственным и воспитательным смыслом. Отсюда высокая гражданская и общественная значимость деятельности социального педагога общеобразовательной школы.

Школа получает ребенка из среды как развивающуюся личность, формирование которой уже начато семьей, средой. Жизнь в школе — часть и продолжение его общественной жизни.

Социально-педагогическая деятельность социального педагога общеобразовательной школы едина с социальным воспитанием, которое может рассматриваться как составная часть социально-контролируемой социализации, она понимается как создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации учащихся в образовательной, семейной и социальной сферах.

Важными элементами (педагогическими) деятельности социального педагога являются: формирование гуманистических ценностей, социальных действий, умений и навыков, социальных чувств, а также досуговых интересов.

У учеников досуг в большей степени формируется под воздействием среды и окружения, примером кото-

рого может являться семья, школа. Следует также учитывать, что школьный возраст является значимым периодом в развитии ребенка. Отмечая современный ритм жизни, важно упомянуть существенную занятость родителей, проводящих определенное время на работе, не всегда имея возможность оказывать соответствующее потребностям ребенка внимание. При этом в малых городах Подмосковья, ученики остаются без присмотра родителей, т.к. родители вынуждены отправляться на заработки в Москву и досуг начинает в большей мере формироваться окружением ребенка и школьной средой. В связи с этим возрастает роль социальных педагогов, на плечи которых ложится функция формирования досуговых интересов школьников. Учитывая современную тенденцию развития общества, необходимо подчеркнуть, что данная профессиональная деятельность социальных педагогов является весьма актуальной и перспективной, поскольку, один из самых известных и знаменитых исследователей современного мира и социума, Мануэль Кастельс в работе «Информационная эпоха: экономика, общество и культура» говорит об информационной эпохе, о возрастании роли информации и знания на процесс развития общества. Кастельс считает, что в новом, информационном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации. Разумеется, знания и информация являются критически важными элементами во всех способах развития, так как процесс производства всегда основан на некотором уровне знаний и на обработке информации. Однако специфическим для информационного способа развития является воздействие знания на само знание как главный источник производительности [1, с. 39]. В продолжение данной концепции интересной представляется точка зрения не менее известного исследователя Томаса Стюарта, считавшего, что информация важна для нас в качестве знаний. А знания существуют вне зависимости от пространства, но некоторые их формы чрезвычайно чувствительны к фактору времени — даже в большей степени, чем материальные активы. Устаревание информации происходит ежедневно. Это отнюдь не означает, что знания и опыт прошлого не имеют ценности, а наоборот значит, что они оцениваются и применяются совершенно по-другому по сравнению со вновь создаваемыми знаниями [2, 56]. В связи с этим современному ученику становится необходимо умение искать и анализировать информацию, а этому процессу помогает любоз-

нательность учащихся, которая развивается в досуговой деятельности, а не в рамках аудиторных занятий.

Как отмечалось выше, досуг для школьного возраста весьма важен. Ученику, кроме освоения стандартной школьной программы, для развития необходимы внеклассные культурные мероприятия, примерами которых могут являться: посещения музеев и исторических достопримечательностей, посещение экскурсий, походы в театр, кино, использование видеоматериала и аудиоматериала на уроках, организация внеклассных творческих математических, естественнонаучных, гуманитарных занятий, внеклассные встречи, занятия с приглашением интересных гостей. Все эти виды активной внеклассной деятельности формируют у учеников тягу к знаниям. Однако, как показывает Дьяков в работе «Отражение особенностей формирования досуговых интересов школьников малого города восточного Подмосковья в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов» культурные мероприятия не влияют на умение учиться школьников, а только активизируют тягу к знаниям [3; 4].

В сферу профессиональной деятельности социальных педагогов входит работа с детьми, подростками, молодежью, их родителями, взрослыми в семейно-бытовой среде, с группами молодежи и подростками, различными образовательными школьными объединениями. Главной сферой деятельности социального педагога является социум: сфера окружения индивида, область человеческих отношений. Цель деятельности социального педагога организация профилактической, организующей, социально-значимой деятельности детей и взрослых в обществе. Практическая деятельность педагога весьма широка — от непосредственной работы с ребенком, у которого имеются проблемы с социализацией в окружающем социуме до всех общественных организаций и социальных институтов, участвующих в воспитании, развитии, адаптации подрастающего поколения. Сущность педагогической профессии заключается в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет собой особый вид социальной деятельности, который направлен на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению социальных ролей в обществе.

Исследователи выделяют виды профессиональной деятельности социальных педагогов и функции. Примером классификации деятельности специалистов по функциям может служить следующий подход: конструктивная, организаторская, коммуникативная; выделяют также виды деятельности: управленческая, воспитательная, преподавательская, социально-педагогическая, научно-методическая, коррекционно-развивающая, культурно-просветительская. Все виды профессиональной деятельности являются существенными и взаимодополняющими при работе с учениками и влияют прямым образом на формирование досуговых интересов школьников, что в свою

очередь влияет на тягу к знаниям, умение искать и анализировать должным образом информацию, не влияя непосредственно на сами знания.

Однако направленность профессиональной деятельности на формирование досуговых интересов школьников — не является новым подходом. В педагогической теории существуют различные подходы к профессиональной деятельности. Примером данного утверждения может служить акмеология (сущностный подход). Акмеология возникает в начале двадцатого века на стыке технических, гуманитарных, естественных дисциплин, и занимается рассмотрением характеристик, которые должны быть сформированы в школьном возрасте у человека, чтобы он максимально эффективно смог проявить себя в индивидуальном развитии на ступени зрелости. Данное направление педагогической мысли активно развивали А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Г.И. Хозяинов. Акмеологический подход поддерживался научной школой В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, которые предложили целостный, историко-индивидуальный подходы. Представлены и другие способы определения специфики преподавательской деятельности социального педагога: синергетический, коррекционный, культурно-просветительский, социально-педагогический, управленческий и другие. Данных позиций (подходов) также придерживалась научная школа, представленная такими учеными как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев [4, С. 68].

Исаак Яковлевич Лернер в своих исследованиях рассмотрел теорию проблемного обучения учеников, разработал систему обучения. Лернер создал систему, которая является базисом образования школьника, увеличивает тягу к знаниям, не влияя на уровень знаний напрямую. Он выделил следующие типы содержания образования:

1. Знания.
2. Способы деятельности установленные и выведенные в опыте (умения и навыки).
3. Опыт творчества.
4. Эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и к самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исследования из приведённых выше источников показывают, что досуговые интересы лишь стимулируют тягу к знаниям, однако, не влияют на их уровень напрямую. В 1965 году И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным была предложена классификация методов обучения по характеру (степени самостоятельности и творчества) учащихся: объяснительно-иллюстративный метод (называемый также иногда информационно-рецептивным), репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический и исследовательский метод. Этот метод показал зависимость успехов обучаемых от связи с творческим досугом, из чего можно сделать вывод о значимости влияния досуга на умение искать и анализировать информацию [5, с. 79].

Подводя итоги данной статьи, следует отметить, что внимание педагогов должно быть сосредоточено на обучении умению учиться, развитию тяги к знаниям и организации самого процесса. При этом социальные педагоги могут использовать различные инструменты: посещение с учениками культурных, исторических, естественнонаучных мероприятий, организации бесед, уроков с интересными людьми, учёными и активной творческой деятель-

ности. Как показывает история педагогики, ранее умение учиться означало умение извлекать знания из книг и практических занятий, однако, в наше время, в связи с повышением уровня значимости и развитости информации, умение учиться расширилось на умение искать и анализировать информацию. А эти навыки наиболее активно развиваются за счет досуговых интересов школьников, а не аудиторных занятий.

Литература:

1. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М Кастельс, М., 2000.
2. Томас Стюарт. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций// Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева / Стюарт Томас, М.: Academia, 1999.
3. Дьяков П.А. Отражение особенностей формирования досуговых интересов школьников малого города восточного Подмосковья в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов. Теория и практика общественного развития/научный журнал ISSN 1815–4964, №2, 2012.
4. Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего ср. образования / И.Я. Лернер, М., 1983.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер, М., 1981.

Применение техник нетрадиционного рисования для развития изобразительных умений детей

Дьякова Надежда Николаевна, воспитатель
МБОУ д/с «Аист» (Сургутский район, п. Солнечный)

*В одном мгновении видеть вечность,
Огромный мир — в зерне песка,
В единой горсти — бесконечность
И небо — в чашечке цветка.*

Уильям Блейк.

Многолетний опыт педагогической работы показывает, что отсутствие необходимых изобразительных умений у детей часто приводит к обыденности и невыразительности детских работ, так как, не владея определенными способами изображения, дети исключают из своего рисунка те образы, нарисовать которые затрудняются. Чтобы ребенок рисовал с удовольствием и совершенствовался в своем творчестве, взрослый своевременно должен помогать ему.

Особенностью преподавания изобразительного искусства является то, что издавна соперничают два основных подхода, которые можно определить как академическое обучение и свободное воспитание.

В первом случае детей учат изображать объекты в соответствии с требованиями реалистического изобразительного искусства. При такой системе обучения дети могут приобрести некоторые навыки, полезные во многих специальностях и житейских ситуациях, но не приобретают опыта решения художественных задач, не приобщаются к искусству. Это — обучение без творчества.

Во втором случае для детей создаются благоприятная среда и условия для творчества без оказания целенаправленного педагогического воздействия. Они обретают опыт свободного самовыражения, общения с художественными материалами и т.п. Но это — творчество без обучения. Оно поднимается на волне «возрастной талантливости», как бы помимо самого ребёнка, и вместе с ней сходит на нет. Маленький художник «не вступает во владение» собственным творческим потенциалом.

Нужен третий путь — путь целенаправленного руководства творческим развитием детей. Первое, о чем думать, — это о том, что ребенок субъект творчества. Нужно учитывать, что никто, кроме самого ребёнка, не даст «верного» решения стоящей перед ним творческой задачи (например, если ребенок ищет сочетание цветов, выражающее определенное чувство, он решает по настоящему художественную задачу).

Детям очень сложно изображать предметы, образы, сюжеты, используя традиционные способы рисования: кистью, карандашами, фломастерами. Использование лишь этих предметов не позволяет детям более широко

раскрыть свои творческие способности. Они не способствуют развитию воображения, фантазии. А ведь рисовать можно чем угодно и как угодно!

Существует много техник нетрадиционного рисования, их необычность состоит в том, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата. Например, какому ребёнку будет неинтересно рисовать пальчиками, делать рисунок собственной ладошкой, ставить на бумаге кляксы и получать забавный рисунок. Ребёнок любит быстро достигать результата в своей работе, а ют этому.

Изобразительная деятельность с применением нетрадиционных материалов и техник способствует развитию у ребёнка:

- Мелкой моторики рук и тактильного восприятия;
- Пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия;
- Внимания и усидчивости;
- Изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости.

Кроме того, в процессе этой деятельности у дошкольника формируются навыки контроля и самоконтроля.

Творческий процесс — это настоящее чудо. Понаблюдайте, как дети раскрывают свои уникальные способности и за радостью, которую им доставляет созидание. Здесь они начинают чувствовать пользу творчества и верят, что ошибки — это всего лишь шаги к достижению цели, а не препятствие, как в творчестве, так и во всех аспектах их жизни. Детям лучше внушить: «В творчестве нет правильного пути, нет неправильного пути, есть только свой собственный путь».

Методические советы

Во многом результат работы ребёнка зависит от его заинтересованности, поэтому на занятии важно активизировать внимание дошкольника, побудить его к деятельности при помощи дополнительных стимулов. Такими стимулами могут быть:

- игра, которая является основным видом деятельности детей;
- сюрпризный момент — любимый герой сказки или мультфильма приходит в гости и приглашает ребенка отправиться в путешествие;
- просьба о помощи, ведь дети никогда не откажутся помочь слабому, им важно почувствовать себя значимыми;
- музыкальное сопровождение и т.д.

Кроме того, желательно живо, эмоционально объяснить ребятам способы действий и показывать приемы изображения.

С детьми младшего дошкольного возраста рекомендуется использовать:

- рисование пальчиками;
- оттиск печатками из картофеля;
- рисование ладошками.

Детей среднего дошкольного возраста можно знакомить с более сложными техниками:

- тычок жесткой полусухой кистью.
- печать поролоном;
- печать пробками;
- восковые мелки + акварель
- свеча + акварель;
- отпечатки листьев;
- рисунки из ладошки;
- рисование ватными палочками;
- волшебные веревочки.

А в старшем дошкольном возрасте дети могут освоить еще более трудные методы и техники:

- рисование песком;
- рисование мыльными пузырями;
- рисование мятой бумагой;
- кляксография с трубочкой;
- монотипия пейзажная;
- печать по трафарету;
- монотипия предметная;
- кляксография обычная;
- пластилинография.

Каждая из этих техник — это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения.

Успех обучения нетрадиционным техникам во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог, чтобы донести до детей определенное содержание, сформировать у них знания, умения, навыки. Мы придерживаемся современной классификации методов, авторами которого являются Лернер И.Я., Скоткин М.Н. Она включает в себя следующие методы обучения:

- информационно-рецептивный;
- репродуктивный;
- исследовательский;
- эвристический;
- метод проблемного изложения материала.

В информационно-рецептивный метод включаются следующие приемы:

- рассматривание;
- наблюдение;
- экскурсия;
- образец воспитателя;
- показ воспитателя.

Репродуктивный метод — это метод, направленный на закрепление знаний и навыков детей. Это метод упражнений, доводящий навыки до автоматизма. Он включает в себя:

- прием повтора;
- работа на черновиках;
- выполнение формообразующих движений рукой.

Эвристический метод направлен на проявление самостоятельности в каком-либо моменте работы на занятии, т.е. педагог предлагает ребёнку выполнить часть работы самостоятельно.

Исследовательский метод направлен на развитие у детей не только самостоятельности, но и фантазии и твор-

чества. Педагог предлагает самостоятельно выполнить не какую-либо часть, а всю работу.

Метод проблемного изложения, по мнению дидактов, не может быть использован в обучении дошкольников и младших школьников: он применим только лишь для старших школьников.

Конспект занятия по рисованию. Коллективная работа (с использованием нетрадиционных техник).

Тема: «Поспешим на помощь весне».

Цель: развитие творческого воображения.

Задачи:

- Совершенствовать умения и навыки детей в технике отпечатывания (картофель, пробки);
- Развивать воображение, чувство композиции, ритма;
- Воспитывать эстетическое отношение к природе, через изображение цветов.

Материалы: картофель, пробки, тарелочки с гуашью разных цветов, нитки, ватман, по контуру которого нарисованы контуры цветов по количеству детей, бумажная «дорога», клей, кисточки для клея, д/и «Волшебные палочки» (коробочка в которой лежат цветные капельки, коробка закрыта, из под крышки свисают веревочки, длиной 1 м, каждая одним концом прикреплена к капельке, а другим к палочке), игрушка — солнце, фартуки, магнитофон, аудиозаписи.

Ход занятия.

Дети входят в изостудию, встают вокруг педагога.

Сегодня мы с вами отправимся в необыкновенное путешествие, в страну, где происходят чудеса. Это страна называется весна. Я предлагаю вам ребята поехать на поезде. Садитесь, пожалуйста, в вагончики. А пока мы едем, я расскажу вам об этой стране. В этой стране солнце ласково смеется, звонко бежит ручей, сугробы тают, снег становится тяжелым, темным. Солнце своим теплом согревает все вокруг: из маленьких почек появляются зеленые листочки, щебечут и поют птички, зеленая трава шелестит под ногами. И еще в этой стране есть чудесная цветочная поляна, усыпанная разными цветами: желтыми одуванчиками, синими подснежниками, белыми ромашками, красными розами.

Нет и снега там, нет и холода,
Там все проснулось ото сна.
Мы приехали из города
В страну чудесную — Весна!

Ребята, выходите. Что-то тут совсем невесело. Все белым-бело. Ребята, смотрите, нас солнышко встречает! Но почему-то оно не ласковое, совсем не улыбается.

Звучит аудиозапись:

Здравствуй, ребята! У красавицы Весны в ее волшебной стране случилась беда. На волшебную поляну налетела злая Вьюга, занесла ее снегом, заморозила все цветы. Снежные сугробы такие глубокие, что моим лучам никак не пробиться. Помогите, мне ребята, растопить

снег. Но чтобы попасть на поляну вам нужно выложить дорогу цветными камешками.

Д/и «Волшебные палочки».

Пусть каждый из вас возьмет одну палочку, под музыку начинайте накручивать веревочку, пока не дойдете до коробки с красками. Когда она откроется, вы узнаете, кто какой краской будет рисовать.

Дети выполняют.

Теперь, когда у всех есть краски, мы можем начать выкладывать дорогу цветными камнями. Как же мы сможем нарисовать камни, если у нас нет кисточки?

Дети высказывают предположения. Педагог обобщает ответы детей.

– Любое изображение можно напечатать, например картофелем или пробкой. Возьмите каждый тарелку с гуашью и печатку, какая вам нравится.

Дети подходят к бумажной «дороге», располагаются по краям, педагог напоминает детям технику печатания. Дети печатают под музыку.

– Вот и наша цветочная поляна! Что наделала вьюга, ни одного цветочка не пожалела. Мы с вами восстановим поляну и посадим новые красивые цветы.

Педагог включает музыку «Алый подснежник» и пантомимой изображает распутившийся цветок.

Солнышко дает нам свои лучики — веревочки, чтобы мы с их помощью смогли нарисовать цветы.

Педагог показывает последовательность выполнения работы техники веревочкой. Дети выполняют под музыкальное сопровождение.

В это время педагог меняет мимику солнца с грустного на веселое.

Посмотрите, как мы восстановили поляну!

Раз, два, три, выросли цветы!
К солнцу потянулись высоко:
Стало им приятно и тепло!
Пусть они цветут, растут,
Всем радость несут!

Ребята, смотрите, солнышко стало улыбаться! Оно опять дарит нам тепло.

Пришло время прощаться с волшебной поляной. Нам надо возвращаться домой. Садитесь в свои вагончики.

Педагог включает музыку.

Ребята, вам понравилось путешествие? Что больше всего запомнилось? Какое у вас настроение? (ответы детей)

Вот мы с вами вернулись в детский сад. Давайте, передадим свое хорошее настроение, свое тепло друг другу. Согласны?

Педагог включает аудиозапись «Встреча весны», проводится игра «Передача настроения».

– Согрейте ладошки своим теплом (дети имитируют беззвучные хлопки под музыку). Согревайте свои ладошки! А теперь передавайте тепло друг другу и всем нашим гостям! Подходите, не стесняйтесь! Передайте свое тепло и нежность гостям! (имитируют игру в «ладошки»). Посмотрите, как всем стало хорошо!

Упражнения для динамических пауз.

Речь с движением.

Прогулка зимой.

На дворе мороз и ветер,	(Ходят по кругу, взявшись за руки.
На дворе гуляют дети.	Потирают руки.
Ручки, ручки потирают,	Хлопают в ладоши.
Ручки, ручки согревают.	
Чтоб не зябли наши ручки,	
Мы похлопаем в ладошки.	
Вот так хлопать мы умеем.	
Вот так ручки мы согреем.	

Дни недели

В понедельник мы стирали,	«Стирают»
Пол во вторник подметали,	«подметают»
В среду мы пекли калач,	«Пекут пирожки»
Весь четверг искали мяч,	«Ищут мяч» — наклоняются
Чашки в пятницу помыли,	«Моют чашки» — глядят кулачком по ладошке.
А в субботу торт купили,	Показывают руками «торт» — разводят руки вперед — в стороны.
В воскресенье, в воскресенье	Хлопают в ладошки.
Мы пошли на день рожденья.	

Цветы

Наши алые цветки	Плавно раскрывают пальцы.
Распускают лепестки.	Помахивают руками перед собой.
Ветерок чуть дышит,	Плотно закрывают пальцы.
Лепестки колыхет.	Плавно опускают их на стол.
Наши алые цветки	
Закрывают лепестки.	
Тихо засыпают	
Головой качают.	

Интегративный подход к формированию навыков частного предпринимательства учащихся на основе трудового воспитания

Ещанова Сапура Тазабаевна, стажер-исследователь, соискатель
Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

В статье рассматриваются преимущества интегративного подхода к формированию навыков частного предпринимательства учащихся на основе трудового воспитания, вопросы единства трудового обучения и воспитания.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, моральные качества, интегративный подход.

Трудовое воспитание — неотъемлемая часть воспитания. Оно направлено на формирование трудолюбия, социальной трудовой активности, сознательной трудовой дисциплины и другие необходимые моральные качества для трудовой деятельности человека на благо общества. В

современном обществе трудовое воспитание в широком смысле состоит из целесообразного формирования основ сознательного отношения к труду, воспитания гармонично развитого, социально активного гражданина. В узком смысле трудовое воспитание — это процесс подготовки

детей и молодежи к самостоятельной трудовой деятельности в тесной взаимосвязи с трудовым обучением. В результате трудового воспитания, обучаемые должны более глубоко осознавать необходимость труда, почувствовать потребность трудиться [1].

На уроках труда в школьной учебной мастерской знакомятся с различными материалами, орудиями и приемами пользования ими. Целью такого ознакомления является обработка их, придание определенной формы и размеров, превращение в полезную вещь. Также, учащиеся начинают осознавать свои созидательные, творческие силы. В процессе труда создаются благоприятные условия для формирования у учащихся таких качеств, как коллективизм, сознательная дисциплина, бережливость, чувство владельца общественного имущества, серьезного отношения к труду и человеку труда.

Отношение учащихся к труду, а также эффективность воспитательного процесса в определенной степени зависит от организованности учащихся. Все в учебной мастерской должно воспитывать учащихся, обучать красоте и порядку. При этом важным фактором является участие в процессе развития и совершенствования материально-технической базы мастерской, совершенствование старого и создание нового оборудования, приспособлений, а также различного дидактического материала. При рациональной организации данной работы старательность, творчество, инициативность и другие качества обучаемых помогают преподавателю. У обучаемых появляется уверенность в своих силах, что делает интересней и содержательней результаты их труда. Благодаря чему начинают они бережнее относиться к продуктам своего труда.

Как известно, не всякий труд можно считать педагогически целесообразным. Только если труд с поставленной перед ним целью вдохновляет учащегося, формы и методы организации данного труда соответствуют цели, он обретает воспитательное содержание, имеет воспитательное значение [2].

Образование не ограничивается прививанием учащимся знаний и умений, оно естественным образом связано с воспитанием. Единство образования и воспитания должно учитываться на каждом уроке, на каждом занятии в школьной мастерской. При организации всякого труда необходимо учитывать интересы учащихся. Труд, соответствующий интересам и потребностям учащегося, дарит ему радость и духовную удовлетворенность. Интерес к труду возникает и развивается, прежде всего, в трудовой деятельности. Активное участие в общественной работе и труде способствует проявлению учащимися своих сил, познанию своих возможностей. Основное условие заинтересования учащихся в труде — формирование у обучаемых знаний, умений и навыков в процессе труда [3].

Современное оборудование, материалы, развитие технологических процессов и реализация новых направлений развития малого бизнеса частного предпринимательства на основе интегративного подхода в процессе трудового обучения во многом способствует обеспечению творче-

ской активности учащихся. Интегративный подход открывает новые перспективы в деле повышения творческой активности учащихся, совершенствования трудового обучения, формирования навыков частного предпринимательства.

Система интегративного подхода при формировании навыков частного предпринимательства на основе трудового обучения предусматривает:

- формирование у обучаемых потребности в усвоении экономических знаний;
- обеспечение возникновения у обучаемых внутреннего стремления к овладению экономическими знаниями;
- формирование теоретических и практических экономических знаний;
- организацию практической деятельности для превращения экономических знаний в практические навыки (на основе активного вовлечения обучаемых к производственной практике);
- формирование у обучаемых навыков организации малого бизнеса и частной предпринимательской деятельности;
- создание необходимых условий для превращения навыков малого бизнеса и частного предпринимательства в соответствующие умения.

Организация трудового обучения на основе интегративного подхода способствует формированию у обучаемых системных понятий об особенностях работы технических средств, перспективах развития техники, проблемах проектирования. На основе применения усвоенных знаний, навыков и умений учащиеся овладевают методами решения задач. В процессе трудового воспитания при интегративном подходе к формированию навыков частного предпринимательства посредством экономического образования реализуются задачи подготовки учащихся к самостоятельной жизни, профессиональной ориентации. Так как именно на этих занятиях учащиеся учатся:

- планированию идеи, цели;
- её реализации на основе составленного плана;
- оценивать результат (анализировать соответствие результата поставленной цели);
- составлять первые бизнес-планы и пробуют их реализовать, таким образом, привыкают на плановой основе результативно осуществлять всякую деятельность.

Осознание учащимся результатов своего труда вызывает удовлетворение и воспитывает чувство причастности к нахождению решения задач, имеющих практическое значение.

Таким образом, трудовое воспитание на основе интегративного подхода к формированию навыков частного предпринимательства и правильная организация трудовой деятельности обучаемых может быть фактором, оказывающим сильное влияние на их эмоциональную сферу. Осознание общественного значения выполнения трудовых поручений и задач обеспечивает решимость учащихся при определении учащимся, в качестве самостоятельной личности своего места в обществе.

Литература:

1. Мадалиев А. Таълим ва тарбия уйғунлиги-комил инсонни шакллантириш гарови. — Т.: Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 2011. — 100 б.
2. Зиёмухаммадов Б. Педагогика. — Т.: Турон-Иқбол, 2006. — 112 б.
3. Давлатов К. Меҳнат ва касб таълими, тарбияси ҳамда касб танлаш назарияси ва методикасидан амалий машғулотлар. — Т.: Ўқитувчи, 1995. — 280 б.

Преобразование при методе обучения – изучения на основе компьютера

Зебарджадиан Зоҳре Алиасгар, аспирант

Таджикский государственный педагогический университет им. С. Айни (г. Душанбе)

В данной статье автор рассматривает проект обучения компьютера в области обучения и воспитания. На основе влияния новаторств исследуется процесс обучения и изучения, подходящие моменты обучения, обращение внимания на индивидуальные отличия и развития.

Ключевые слова: создание, взаимосвязь, обучения, компьютер, Интернет, преподаватель, новаторство.

Transition of Learning Methods – Learning by Computer

It is necessary to notice the special priority of using the new technology. Teaching and training is an important tool to cultural transmission and cultural propagation, so if the members of a society receive an effective education, that society will develop and progress. It has been strived to state the role of ICT in educational area and discussed the effect of such a phenomenon on teaching-learning process and enhancing the quality of this process, also been noticed to provide equal opportunity for learning and idiosyncratic differences, and the way which we can achieve the completeness of ourselves and our environment has been discussed.

Key word: constructivism, communicationism, education by computer

Информационная эпоха, в которую мы живем, требует от учащихся новых навыков таких, как способность получать, оценивать и интерпретировать большое количество данных. В таком деле без компьютера не обойтись. Действительно, обучение на основе навыков, мышления, группового изучения и непосредственного общения в режиме реального времени в сети Интернета прогрессирует. В подобных условиях система обучения и воспитания является необходимым для твердого намерения наших учащихся в выборе образе и месте обучения. Наглядные уроки общения с компьютером разовьют логические мышление и научат навыкам самостоятельной работы учащихся.

Последователи теории изобретений

Последователи теории изобретений считают, что при обучении активных творений знание или информация не переходит внешне, либо от другого человека. Учащиеся достигают цель в зависимости от своего интереса при строении и создании, постигая знания, занимаются его комментарием и анализом. С данной точки зрения, обучаемый находится в центре обучения и должен обрести знание в процессе обучения (Duffy & Cunningham, 1996).

Строение знания содержит в себе активность физического и устного обучения (Hung, Looi&Koh, 2004).

Основатели считают, что обучение должно быть «обоснованным», по их мнению, активность обучения способствует тому, что обучаемый должен заняться основой информации. На основе этого они убеждены в том, что во время изучения компьютера, необходимо обратить внимание на следующее:

— Необходимо, чтобы обучение имело активный процесс.

— Необходимо, чтобы обучавшиеся развивали свои знания всесторонне, наряду с предьявленной информацией. Следовательно, строение обучения должно быть диалогическим. Необходимо, чтобы обучавшиеся от первой информации получили опыт и в подходящий момент овладели информацией.

— Необходимо, чтобы обучение постигалось на основе совместного действия группы и чтобы завершилось в реальной среде. Также учащиеся должны иметь разрешение на использование ознакомления.

— Обучение должно проводиться со значениями и с решением вопросов связанных с учебной. В таком случае изучавшие постигнут значение информации. Трактат и предложение должны дать возможность выбора учащимся в

обучении значительной активности в использовании и реализации информации.

— Для эффективного и индивидуального обучения необходимо, чтобы обучение проходило учебным методом (Heinich, R., Molenda, m.Russell&Smaldino, 2002).

Приобретение знаниями, навыками и новейшими информациями происходят в период, когда обучавшиеся общаются с друг другом и обсуждают полученную информацию и данную среду; обеспечение общение и свободному доступу к информации, способствует эффективному обучению)Murphy & Cifuentes, 2001).

Учащиеся постигают предмет обучения в процессе работы компьютером, использование опытом и анализам информации и далее при реализации информации. Они общаются друг с другом — учащиеся и преподаватели, таким образом, в процессе общения познают новые понятия вместе с другими обучаемыми во время получения оценок и пользования компьютером по назначению.

Garrison в 1991 году доказывает, что пользование компьютером в процессе обучения является основанием обсуждения между учащими и преподавателями с учебными представлениями. Данное закономерность является «практикующим обучением» и имеет большое значение.

Higumi в 2002 году создал структуру общения при работе с компьютером в процессе обучения, который включает 3 уровня:

I. Индивид устанавливает связь между другими обучаемыми, чтобы быть осведомленным их информацией, также помочь им в создании информации и получении от них помощи при образовании своей информации.

II. Взаимоотношение между двумя уровнями человеческим и техническим, образуется во время общение учащихся и во взаимосвязи с данными источниками.

III. Диалогическое обучение включает в себя достижение при активности и результатов в обучении. Эта часть находится на один шаг впереди, являясь обширной в действии, создаёт такой диалог, от которого самый низкий уровень прозревает с обучением, перепиской, общением и знакомством.

Школа взаимосвязей

«Общение» является теорией обучения в эпоху компьютера. На сегодня цель обучения и воспитания находится на высоком уровне, и информационная эпоха является технологией обучения. Simense в 2006 году отмечал, что новейшее обучение и воспитание является использованием возможностями компьютера в обучении области электроники. По его мнению, теория обучения не может изменить среду обучения и работу с компьютером. Смешанная взаимосвязь состоит из «работы с Интернетом» и «обучения личного изобретения». Он заявляет, что обучение общению реализуется на основе социальных отношений, групповых сотрудничества и отношений с другими активными лицами. Против него существует традиционное обучение, которое имеет искусственную структуру.

Общие теоретические особенности обучения в эпоху компьютера состоят:

Обучающий извлекает пользу из различных источников на основании приобретения знания и обучения; — Процесс обучения проходит на основании взаимоотношения с Интернетом; — Обучение завершается методом технических обзоров; — Способностью «большого познания» проявляемой у обучавшегося; — Обучение продлевается всю жизнь и не забывается; — Способностью рассматривания, наблюдения и создания взаимосвязей между специалистами; владение мнениями и понятиями в знаниях, приобретенные в Интернете признано, существует возможность получения информации, которая является современной; Способностью создания в принятии твердого решения индивидуума. (Процесс обучения на основании принятия твердого решения; иначе говоря, на основании изменения среды, имеет возможность измениться в действительности). Действительно, притом, что Simense опирается на 3 теории обучения: поведение, познание и создание, однако он выражает мнение, что данные теории в эпоху технологии имеют некоторые ограничение и не соответствие современными технологиями. И подтверждение Simensa не является понятием единого предложения или же мировой теории, а напротив, его теория больше всего соответствует работе с информацией. Следовательно, изучение, которое совершается снаружи, «внутри индивидуума», или имеется на основании интеллектуальности, не являются эффективным. Теоретическое обучение взаимоотношений на основании процесса обмена неофициальной информацией, организованной на сети Интернета и поддержки, приобретается при методе обзора электроники. Собираение информации из разных источников реализуется на основании знаний индивидуума. Это становится поводом активного развития сотрудничества, предложений социально-индивидуальных сетей, обменом неофициальным опытом и т.д. Действительно, школы являются ключом знаний и обучавшиеся имеют способность к активному сотрудничеству. В центре данной закономерности существуют сети Интернета. На сегодня каждый может открыть дверь в другой мир. Каждый индивидуум, пытающийся использовать опыт обучения, сравнивает свое знание по Интернету, завершает с обучением индивидуума. Simense выражает мнение о том, что теория взаимоотношений в эпоху технологии имеет пропорциональность, эпоха, в которой каждый работает в среде компьютера и обучается. Иные его решения вопроса по проектированию цели обучения, по Интернету состоят:

— Обучаемый, кроме получения информации, должен иметь разрешение на изобретение и исследование. Обучающиеся в будущем нуждаются в самостоятельности и самоуправлении во время занятий и обучения. Они могут изучить информацию имеющую спрос для создания точного знания. Работа с Интернетом, метод обучения, идеально реализуется в мире Интернета. На основании становления всемирного развития использования взаимосвязи на расстоянии, в настоящее время, информация не имеет квалификации в

одном регионе. Специалисты и обучающиеся со всего мира имеют возможность в процессе и участия помещения своей информации в Интернете. (Обучение и осведомленность создается с разными мнениями). Обучающиеся должны иметь право выбора на взаимосвязь между собой и окружающей средой, для ознакомления с другими мнениями и т.п. Обучение на большом расстоянии способствует активности учащихся в мире Интернета; место, в котором они всегда и везде имеют возможность обучаться Alley, 2005.

— В будущем компьютерная система изменит процесс обучения. Создаст сообразительную систему, воздействующую на состояние и место обучения учащихся. Если обучающиеся находятся в одной взаимосвязи обучения и процессе пользования информацией, при допущении ошибки, система разумно предоставит ознакомление и свою правильную информацию.

— На основании развития информации, обучающимся необходимо постоянно уметь вырабатывать новые знания. Методы обучения Интернетом предоставят им возможность изучать новые информации и в результате овладеть новыми знаниями. Также обоснованные изучения должны проектироваться в компьютере таким методом, чтобы была возможность реализовывать обучение на практике Schmidt & Wemer, 2007.

— Интернет создает благоприятные условия по «классам мира», участию преподавателей и специали-

стов всего мира в обучении при этом, не присутствуя физически. В результате обучающиеся должны восстановить взаимосвязь с подобными себе, а также специалистами для уверенности в регулярном и новом обучении. Таким образом, Интернет предоставляет большой простор для творчества, отличный способ заявить о своих талантах, удобное пространство для работы и неисчерпаемый источник информации.

Целью каждой системы обучения является самообучение. Следовательно, при обучении, преподаватели должны быть осведомлены о методах обучения и состоянии самого обучения учащихся. Данная закономерность необходима для изучения при помощи компьютера и Интернета. Обучение учащихся общению по Интернету, должно реализовываться на основании теории обучения. Изменений в обучении существует немало и никакой контроль в отдельности не в состоянии проектировать цели обучения при помощи компьютера. В этом отношении с целью создания благоприятных условий для обучения Интернета используем теоретические структуры. Однако то, что необходимо в эпоху технологии, не только состоит из новых теорий, более того, существуют модули, которые составляют разные теории с целью проектирования обучения Интернета друг с другом. Так как предусматривается в будущем «сайт социальных сетей» (SNS) изменить на «систему управления обучения» (LMS).

Литература:

1. Alley, M. (2005). Using learning theories to design instruction for mobile learning devices. In J. Attwell and Savill-Smith (Eds), *Mobile learning anything everywhere* (pp.5–8). *Proceeding of the Third World Conference on Mobile Learning*, Rom.
2. Berge, Z.L. (2002). Active, Interactive, and reflective learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3 (2), 181–190
3. Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D.H. Jonnassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. (pp.170–198). New York: Simon & Schuster McMilan.
4. Garrison, D.R., (1999). Will distance disappear I distance studies ? A reaction. *Jornal of Distance Education*, 13 (2), 10–13.
5. Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., & Smaldino, S.E. (2002). *Instructional media and technologies for learning*. NJ: Pearson Education.
6. Hiromi, A. (2002). A framework for analyzing and sequencing planning e-learning interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3 (2), 141–160

Формы контроля теоретических знаний студентов

Зильгараева Алия Кылышбаевна, магистр, старший преподаватель;

Шабанова Альфия Ришатовна, доцент

Университет «Туран» (г. Алматы)

Перед проведением лабораторной или практической работы студенты должны знать их теоретическую основу. Приступая к расчетам, необходимо иметь пред-

ставление о методике расчетов, итоговой цели того или иного раздела. Для этого используется вспомогательный контроль, который не должен занимать много учебного

времени. Поэтому он проводится, как правило, в виде тестового контроля, либо в форме устного опроса студентов.

Контроль знаний и умений студентов дает необходимый учебный и воспитательный эффект. С точки зрения науки он должен быть:

- планомерным и систематическим, что позволяет своевременно выявлять и исправлять ошибки, недоработки, принимать меры к их устранению;
- объективным позволяющим реально оценить успехи и недостатки деятельности студентов;
- всесторонним, т.е. наиболее полно выявлять фактический уровень усвоения студентами учебной информации;
- индивидуальным и экономичным по затратам времени преподавателя и студентов, обеспечивающим анализ проверочных работ и их обстоятельную оценку в сравнительно короткий срок;
- педагогически тактичным, осуществляемым в спокойной деловой обстановке.

В педагогической литературе выделяют четыре вида контроля, составляющие единую систему: предварительный, текущий, рубежный, итоговый.

Предварительный контроль позволяет определить исходный уровень знаний и умений студентов, чтобы ориентироваться на допустимую сложность учебного материала. Он служит для успешного планирования и руководства учебным процессом. На основании этого вида контроля, проводимого, в начале учебного года, преподаватель вносит коррективы в календарно-тематический план, методические материалы.

Задача текущего контроля — регулярное управление учебной деятельностью студентов и ее корректировка. Он позволяет получить непрерывную информацию о ходе и качестве усвоения учебного материала и на основе этого оперативно вносить изменения в учебный процесс.

Преподаватели, правильно осуществляющие текущий контроль, постоянно побуждают студентов к совершенствованию знаний и умений, к выработке объективных самооценочных суждений, к развитию потребности в самоконтроле. Поэтому он имеет много различных форм. Рассмотрим некоторые из них.

Устный опрос студентов можно провести в процессе игры, т.е. ребята друг другу задают вопросы по пройденной теме, если студент не может ответить на вопрос, то тот студент, который задал вопрос, отвечает сам. Делается акцент на эффективное усвоение студентами пройденного материала и закрепление полученных знаний. В процессе игры все участники (даже имеющие плохую подготовку) лучше усваивают материал. В процессе коллективного общения играющих активизируется их мышление. Кроме того, находятся в обстановке раскованности (эмоционального комфорта), студенты усваивают материал не в результате общения с преподавателем, не под его «давлением», а через групповое общение.

Эффективной формой контроля является использование тематических тестов.

Преимущества тестирования перед традиционными методами контроля знаний:

- более высокая объективность контроля;
- более дифференцированная оценка;
- более высокая эффективность.

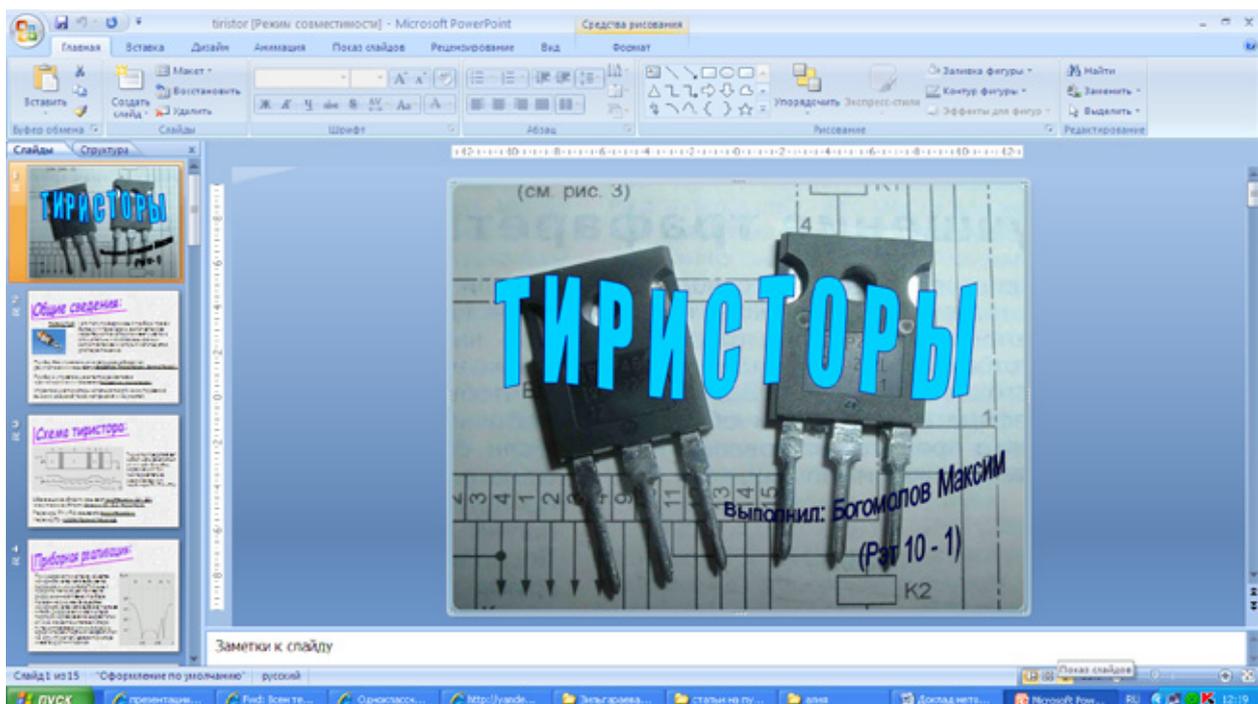


Рис. 1

Можно проводить промежуточное тестирование (срез знаний), с целью усиления контроля успеваемости учащихся и повышения качества знаний по специальным дисциплинам.

Тематический тестовый контроль осуществляется преподавателем по каждой преподаваемой дисциплине по завершении изучения каждой темы. Целью тематического тестирования является непрерывный мониторинг усвоения и закрепления знаний, умений и навыков учащихся по предмету. Для осуществления тематического тестового контроля преподаватель разрабатывает тесты 2–4 вариантов. Каждый вариант теста должен содержать не менее 10 заданий. Это могут быть задания открытой формы, на установление соответствия или на установление правильной последовательности, а также задания с несколькими вариантами правильных ответов.

Умение представлять определенный материал и отстаивать свою точку зрения позволяет такая форма контроля как проведение презентаций, например, с использова-

нием программы Power Point.

Например, при изучении дисциплины «Электроника и схемотехника аналоговых устройств» по теме: «Тиристоры» студентами предлагается следующая презентация (рис. 1).

Обобщение опыта работы преподавателей по использованию методов и форм контроля знаний студентов позволяет в качестве форм и методов выделить: устный опрос (фронтальный, индивидуальный, комбинированный), письменный опрос (ответы на вопросы, решение задач и примеров, подготовка рефератов, докладов, тезисов, самостоятельная работа, домашние контрольные работ), Практическая проверка знаний и умений осуществляется при проведении лабораторных работ, конкурсов профессионального мастерства, в ходе технического творчества.

Стандартизированный контроль складывается из разработки тестов, карточек – заданий, а также самоконтроля и взаимоконтроля с использованием обучающих программ, аудиовизуальных средств обучения.

Роль передового педагогического опыта в процессе непрерывного образования

Зулфикаров Илхомжон Махмудович, старший преподаватель
Андижанский сельскохозяйственный институт (Узбекистан)

Современные реалии требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий. В этих условиях одной из важнейших видится проблема подготовки педагога с помощью использования передового педагогического опыта. Сегодня совершенно очевидно, что от внутренних ресурсов человека, от его нравственных ценностей и установок, мышления зависит будущее человечества. Это повышает ответственность системы образования и воспитания во всём мире. Характер воздействия педагога на личность учащегося, формирование гуманистических идеалов, использование научного потенциала человечества в интересах социального и нравственного прогресса является одной из актуальных проблем человечества.

Краеугольным камнем реализации программных задач по реформированию и обновлению страны явилось изучение и принятие оправдавшего себя мирового опыта построения успешно и устойчиво развивающихся современных демократических государств при сохранении и дальнейшем укреплении наших национальных ценностей, обычаев и традиций, уважительного отношения к сложившемуся менталитету народа».

История свидетельствует, что воспитание подрастающего поколения с опорой на передовой педагогический опыт практиковалось во все эпохи, во многих воспитательных системах. И, несмотря на достаточную богатую историю практического применения передового педагогического

опыта в школьной системе, следует признать, что до настоящего времени глубокий анализ данного средства и метода в педагогике отсутствует.

Однако, теоретическое осмысление их роли на всём протяжении развития педагогики оставалось явно недостаточным. Примечательно, что попытки разработать системы, в которых передовому педагогическому опыту принадлежала бы лидирующая роль, в отечественной педагогике предпринимались неоднократно, но не всегда были реализованы в полной мере.

Подготовка педагогов к использованию передового педагогического опыта в своей деятельности должна начинаться с раскрытия сущности данного метода, синтезирующего современные представления о передовом педагогическом опыте в философских, психологических, педагогических и других отраслях знаний. Только целостный подход к рассмотрению данного феномена позволит повысить эффективность его применения.

Формирование положительного отношения к педагогической профессии предполагает повышение престижности и авторитета педагога, качества подготовки работников образования, создание условий для развития личности учителя и позволяет раскрыть новые стороны действительности человеческих отношений, связанные с выбором людьми их жизненных интересов, ориентиров, процессом социализации личности.

В своём исследовании мы исходили из того, что использование передового педагогического опыта в про-

цессе формирования подрастающего поколения подразумевают сначала детальное ознакомление с содержанием учительской деятельности, а затем формирование у них необходимых личностных качеств, без которых труд педагога не в полной мере отвечает общественным ожиданиям. Воспитание профессиональных качеств необходимо начинать с выработки профессионального самосознания.

Нам представляется весьма актуальным на современном этапе развития общества использование в своей профессиональной деятельности педагогами положительного передового педагогического опыта. Ныне общественной задачей всех стран является повышение образования в течение всей жизни, стремление обогатить и распространить модель лучшего передового педагогического опыта во всём мире.

Значит, жизнь свидетельствует, что необходимо опираться не только на свой, отечественный опыт, но также шире использовать лучшие достижения других государств и мировой образовательный опыт изменения в мировой экономике, породившие требование приспособления к конкретной экономической среде, так как образовательный уровень населения в современных условиях становится важнейшим стратегическим ресурсом.

Только учитель, обладающий высокой педагогической культурой, выражающийся в гуманистической позиции по отношению к детям, в психолого-педагогической компетентности и развитом психологическом мышлении, в культуре профессионального поведения, способах саморазвития, умении регулировать собственную деятельность и общение, способен оказывать влияние на развитие личности учащихся.

Конечно, о каких бы теоретических аспектах науки ни шла бы речь, всегда находится возможность показать, что все люди в той или иной степени являются педагогами для других и самих себя. Поэтому следует в жизни использовать всё передовое, что накоплено человечеством, особенно передовой педагогический опыт. Без этого невозможна продуктивная работа в педагогических коллективах, в классах, в группах колледжей или лицеев. И, конечно, вряд ли возможен при таких условиях личностный и профессиональный рост педагога.

В результате проведённой нами работы в педагогических коллективах школ, интернатов должны выделить лучшие образцы передового педагогического опыта и формироваться высокая цель жизни у учащихся.

Это помогло бы учителям на конкретных примерах передового педагогического опыта, развивать собственную эрудицию и самостоятельность. В итоге, педагоги совершенствовались бы свои педагогические способности.

Использование передового педагогического опыта есть применение некоего особенного образца (убедительного, впечатляющего, выдающегося, чаще всего одобряемого общественной моралью), которому педагог призывает следовать в жизни. Передовой педагогический опыт важен в том отношении, что он позволяет расширить ин-

дивидуальный опыт учителя, выступает средством иллюстрации и доказательства того, что в реальной жизни поможет обеспечить внутреннюю уверенность педагогу, побуждает его к сопоставлению и размышлению, что особенно важно в профессиональном росте каждого учителя. Поэтому задача учителя расставить для себя ценностные акценты, предложить себе для осмысления поступки, судьбы, примеры. Образцы передового педагогического опыта помогают не только расширить индивидуальный опыт, но и неизбежно приводят к внутреннему диалогу самого себя. Педагог, убеждённый в своём правильном направлении деятельности включает помимо знаний ценностный компонент, который заключается в том, что учитель приведёт множество других замечательных примеров передового педагогического опыта в своей работе.

Метод обучения на практических занятиях. Предлагаемый метод обучения позволяет восполнить отсутствие систематического самостоятельного внеаудиторного изучения студентами теоретического материала, вызванное дефицитом свободного времени. Изучение основной, наиболее сложной и важной части теоретического материала по курсу высшей математики осуществляется студентами в ходе практических занятий. На эту работу отводится определённая часть аудиторного времени. Таким образом, происходит перераспределение учебного времени студентов: наиболее трудный вид деятельности — изучение теории — переносится на аудиторное занятие под руководством преподавателя, а внеаудиторное время освобождается для выполнения домашних заданий и повторения изученного теоретического материала.

Разработка метода обучения включает:

1. Выделение тем курса, по которым предстоит изучить теоретический материал в ходе практических занятий.
2. Разработку программы управления процессом обучения на практических занятиях.
3. Разработку системы учебных проблемных вопросов по темам курса высшей математики.
4. Разработку системы контроля на практических занятиях.

В начале первого практического занятия преподаватель обращается к студентам: «Для того, чтобы решать задачи и примеры, не достаточно прослушать лекцию: нужна ваша предварительная работа с конспектом лекций или учебником, Необходимо понять, усвоить и запомнить материал. Мы решили выделить время на изучения теории на практические занятия. Легче всего это сделать во время практических занятий в группе, а не на лекции в потоке. Не на каждом практическом занятии будет изучаться теория, но учебник или конспект лекций надо иметь при себе всегда. Это обязательное условие».

Далее преподаватель рассказывает структуру занятия, объясняет назначение каждого этапа и характер учебной деятельности на этих этапах.

Если на предыдущем занятии студенты изучали теорию, то первый этап практического занятия начинается с ана-

лиза письменных работ, выполненных на предыдущем занятии. Студенты знакомятся с рецензией и оценкой преподавателя. Преподаватель подводит общие итоги работы студентов на занятии.

Затем преподаватель отвечает на вопросы студентов по домашнему заданию. Прежде чем приступить ко второму этапу, студенты заготавливают листки, на которых они выполняют всю письменную работу, предусмотренную планом занятия.

Студенты начинают чтение материала, Первые 5–7 минут преподаватель не участвует в работе студентов, давая возможность им «разобраться» в тексте. В следующие минуты он начинает обход студентов, просматривает их краткие конспекты, делает замечания и отвечает на вопросы, объясняет непонятое и задаёт вопросы сам.

Когда большинство студентов заканчивает первое чтение, преподаватель выписывает на доске или вывешивает в виде плаката учебные проблемные вопросы, обращённые ко всем студентам. Пока часть студентов заканчивает первое чтение, другие знакомятся с содержанием вопросов. После завершения всеми студентами первого этапа работы преподаватель зачитывает вопросы вслух, выясняет, понятно ли их содержание, «принимаются» ли они студентами. В нужных случаях вопросы частично разъясняются, переформулируются. Однако преимущественно эта работа оставляется студентам.

С ознакомлением студентов с вопросами обстановка в аудитории значительно оживляется. Преподаватель снова обходит студентов, но теперь уже не по порядку, т.к. всё большее число студентов просит проверить запись, суждение, разрешить спорные мнение и т.д. Это не значит, что вне наблюдения остаются студенты, которые по различным причинам не обращаются с вопросами. Они являются объектом усиленного внимания преподавателя: он проверяет письменные работы, задает вопросы, «навязывает»

общение с товарищем, сидящим рядом, использует подсказку и т.д.

В процессе поиска ответов и их формулирования возникают дискуссии — локальные или общие. В первом случае преподаватель выслушивает мнение, соглашается или не соглашается с ними, иногда высказывает свою точку зрения, исправляет ошибку студентов и т.д. Во втором случае преподаватель руководит дискуссией, не давая студентам уклоняться далеко от верного ответа.

Повторное чтение, дискуссии, поиск приводит к разрешению проблемных ситуаций и формулированию ответов на учебные проблемные вопросы. В течение 5–7 минут студенты записывают ответы на листках. Эта работа выполняется студентами самостоятельно, преподаватель лишь наблюдает за оперативностью ее выполнения.

Собственно практическая часть занятия, в зависимости от темы, степени усвоения студентами материала и т.д., содержит различные виды учебной деятельности: от решения всех задач студентами на доске до выполнения индивидуальных заданий на карточках. Если работа преподавателя и студентов на первых этапах занятия была продуктивной, то студенты самостоятельно выполняют задание. Преподаватель лишь наблюдает за правильностью всех операций. Допущенную ошибку он не стремится исправить, а просит отвечающего студента проверить верность вычислений или предлагает всем студентам найти ошибку.

Индивидуальное практическое задание студенты выполняют на тех же листках, на которых они писали ответы на учебные проблемные вопросы.

Таким образом, использование передового педагогического опыта в своей трудовой деятельности педагогами является той «изюминкой», той «соломинкой», вовремя ухватившись за которую, можно сделать очень многое.

Литература:

1. Зиёмухаммедов Б., Тожиев М. Педагогическая технология — национальная современная узбекская модель. — Т.: «Лидер Пресс», 2009. -104 с.
2. Слостёнин, В.А. Педагогика / — М.: Школа-Пресс, 2000.
3. Тажиев М., Толипов У.К., Сейтхалилов Э.А., Зиёмухаммадов Б. Педагогические технологии: научно-теоретические основы современных педагогических технологий Часть I. / — Т.: «Ishonch M.S.» — 2008.

Модель взаимосвязи видов и форм контроля как условие формирования культуры самостоятельной работы обучающихся общеобразовательной школы

Кошелев Алексей Алексеевич, доцент
МОУ ООШ №103, г. Новокузнецк

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Опыт формирования культуры самостоятельной работы глубоко уходит своими корнями в прошлое, когда стихийный характер появления научного знания в системе эзотерических представлений обуславливал сохранность, как антропологических ресурсов, антропологического поля взаимоотношений, так и продуктов антропологической среды, системно выявляющих запросы любого общества, возможности и результат их решений в контексте историко-культурных норм, ценностей, ограничений и предпочтений как продуктов и векторов саморазвития человека, так и общества в целом. К.Д. Ушинский выделил особенности получения знаний в педагогической антропологии, объяснив феномен воспитания с позиции предметности и субъектности деятельности и общения, т.е. обосновал направление исследования, формулируемого в модели — «Человек как предмет воспитания».

В системе исторического знания в педагогике, опираясь на которое с целью целостного рассмотрения феноменологии формирования культуры самостоятельной работы, можно выделить специфические черты общеучебного и личностного, средового и пространственно-временного направлений учета характера, вида и результативности педагогического, социально-педагогического, профессионально-педагогического взаимодействия.

Начнем с того, что появление школ как учреждений организации воспитания, обучения, образования, развития, социализации, самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и пр., начиная с XVI века, способствовали постановке проблемы самостоятельного получения знаний и формирования на этой базе умений, навыков, компетенций. Период зарождения школ, конечно, уходит своими корнями значительно дальше — это и школа Пифагора, и школы Сократа, Аристотеля, Платона, и школы Диогена, Цицерона, и школа Конфуция, и школа Авиценны и других выдающихся философов, педагогов, ученых Древнего Мира. Мы бы в их трудах нашли модели формирования культуры самостоятельной работы репродуктивно-продуктивного генеза, связанного со спецификой той деятельности, в которую были включены ученики данных ученых (будь то зарождение майевтики, будь то рождение теории и практики публичных выступлений, будь то бесед Диогена, отличающихся спецификой непринужденности в форме прогулок по побережью Эгейского моря с возможными актами получения знания от учителя, которой был первооткрывателем его

или кладезью ретранслированных учений в апробированных вариантах реализации социализации и самореализации и пр.).

Особенность зарождения видов обучения прослеживается ярко во все века, где разделение продуктивного и продуктивного видов обучений как двух коллинеарных векторов, образующих систему образования и обучения, способствует построению и выбору совокупности методов, приемов, средств, форм, методик и технологий организации данного процесса в его феноменологической сущности и уникальной состоятельности.

Система Я.А. Коменского, названная классно-урочной, из-за типологии организации форм и места проведения занятий, относится по виду деятельности, организуемой в системе обучения к репродуктивной.

В структуре репродуктивной деятельности особенность формирования культуры самостоятельной работы сводится к формированию основных способов фиксации информации, обусловленных возможностью и способностью ученика в первичной фиксации учебного материала, сворачивании и разворачивании дидактического материала как вторичного ресурса, предопределяющего его понимание, в структуре которого есть результат сформированности мотивов, достижения целей, обоснованность выбора модели деятельности, а также модели социализации и самореализации.

Системы У.Х. Килпатрика, Дж. Дьюи обусловили выбор продуктивного обучения как основного вида, реализующего истинные ценности и смыслы антропологического потенциала его единиц, включенных в микро-, мезо-, макро- и мезоотношения в среде. Так зародился метод проектов. Метод проектов — это метод развития творческих способностей, в основе которого лежит построение проекта, отражающего цель, средства и методы работы. Широкое распространение метод проектов получил в США — У.Х. Килпатрик, 1918 г. Он различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проект решения проблемы (или интеллектуального затруднения), проект упражнений. Метод проектов в современном образовательном пространстве часто используется такими дисциплинами, как технология, физика, химия, биология, экология и т.д. Психолого-педагогическое обоснование и эффективность метода проектов отражается в кандидатских и докторских диссертациях.

Модель 1. Взаимосвязь видов и форм контроля

		Виды контроля			
		Письменный контроль	Устный контроль	Компьютерный контроль	Действенно-практический контроль
Формы контроля	Самостоятельная работа	Устный ответ (у доски, с места)	Компьютерный тест	Выступления	
	Диктант	Чтение	Моделирующая программа	Демонстрация изученных упражнений	
	Изложение (классическое и с элементами сочинения)	Сообщение	Компьютерная система типа «консультант»	Соревнование Спартакиады	
	Тест	Доклад	Компьютерная система типа «справочник»	Опыты	
	Лабораторная работа	Ответ (ы) на контрольные вопросы		Зачеты	
	Контрольная работа		Компьютерная система типа «ассистент»	Многоборья	
	Сочинение			Тренировки	
	Микросочинение		Компьютерная система типа «лектор»	«День здоровья» «Веселые старты»	
	Микроизложение			Папа, мама, я – дружная семья...	
	Практикум (лабораторный, по решению задач)			Иллюстрация доказательств и выводов, методических приемов, методов и упражнений	
	Реферирование			Испытания	
	Конспектирование			Встречи	
	Аннотирование				
	Тезирование			Праздники	
	Цитирование				
	Моделирование				
	Планирование				
Составление обзоров					
Рецензирование					
Классифицирование					

Выявленные два диаметрально противоположных метода и вида обучения, до сих пор ведут борьбу за реализацию своих идей в среде науки, культуры, искусства, спорта, системы полисубъектных отношений, реализующих различные направления педагогической деятельности — это и воспитание, и обучение, и развитие, и образование, и социализация, и адаптация, и самоопределение, и самоутверждение, и самореализация, и пр.

Специфика выбора видов обучения, а также системы методов, форм, средств, методик и технологий в рамках общепедагогического и частнопредметного знания никогда не будет неактуальной, т.к. появление новых средств нашей культуры, техники, науки, искусства всегда порождает новые виды обучения или взаимодействия, системно трансформирующие и опыт деятельности, и модели взаимоотношений, и появление продуктов деятельности.

Единство репродуктивного и продуктивного обучения предусматривает использование всех видов деятельности, а, следовательно, организацию более качественного об-

учения в системе среднего и высшего образования, а в зависимости от потребностей и целей педагогического взаимодействия выбирают тот или иной вид обучения со своей специфически определенной совокупностью методов, средств и форм организации занятий.

В рамках данных видов обучения и осуществляется процесс формирования культуры самостоятельной работы обучающихся или школьников. И результат формирования культуры самостоятельной работы обучающихся тем выше, чем качественнее проведен подбор форм контроля, специфики его организации.

Остановимся на феномене «контроль» и попытаемся представить в модели взаимосвязи видов и форм контроля особенность разнопредметного знания, специфика которого в классической форме содержит только письменный, устный и компьютерный контроль, но данных видов контроля не достаточно, т.к. по предметам ИЗО, ФК, музыка используется совокупность методов действенно-практического контроля.

Итак, в нашей модели появляется действенно-практический контроль как вид контроля, сличающий правильность выполнения физических упражнений, выполнения музыкальных упражнений, этюдов, вариаций и пр. Данный вид контроля имеет свои формы контроля. Особенность данных форм контроля представляет собой систему дидактического знания, включающего в себя все предметы общеобразовательной школы, содержащие как естественно-научного, гуманитарного и культурологического блоков.

Данные формы, методы, виды контроля используются как в репродуктивном, так и в продуктивном обучении. Вся совокупность видов, форм, методов контроля способствует формированию культуры самостоятельной работы школьника в соответствии с системой ограничений и возможностей полисубъектного, средового генеза.

Немаловажную роль в процессе контроля играют принципы, заложенные в его основу. Из литературы можно выделить следующие принципы контроля:

— **Объективность.** Обеспечивается отсутствием субъективности, предвзятости на основе выбора оптимального сочетания видов и форм контроля при учете всех особенностей и механизмов проверки, где должны отсутствовать психотравмирующие факторы процесса взаимодействия педагог↔ученик и компьютер↔ученик.

— **Валидность.** Обеспечивается адекватностью целям обучения и большим количеством контрольных заданий. Термин «валидность» близок по смыслу к достоверности, но не тождествен ему.

— **Надежность.** Это устойчивость результатов, полученных при повторном контроле, а также близких результатов при его проведении разными преподавателями.

— **Системность.** Это особенность процесса, заключающаяся в том, что разными видами и формами контроля педагог выявляет результат обученности.

— **Систематичность.** Это условие проверки знаний, умений и навыков, заключающееся в том, что регулярно происходит сравнение наличного уровня ЗУН учащегося с максимальным, и если он не превышает 70%, то ответ оценивается неудовлетворительно, от 70–80% — удовлетворительно, 80–90% — хорошо, 90–100% — отлично.

Сообразно выше сказанному, необходимо выделить специфику организации контроля на занятиях, фасилитирующих формирование культуры самостоятельной работы.

Одной из форм организации формирования культуры самостоятельной работы является занятие моделирования портфолио (информатика), а результат этого занятия используется на всех предметах. Такие формы контроля, как тренировки, испытания, соревнования, используемые на занятиях ФК, способствуют формированию не только основных способов фиксации информации (форм контроля письменного, устного, компьютерного), но и приобщения к культуре здорового образа жизни, где координация и распределение нагрузок, движение и двигательная активность предопределяет и уровень жизненного, биолого-социального благополучия и хорошего самочувствия. Совокупность форм контроля представляет собой интерес для практики моделирования программ, обеспечивающих необходимый пласт системного культурологического знания, где человек, познающий себя и мир, реализует модели саморазвития, самореализации и, как следствие, самосохранения в микро-, мезо-, макро- мегамасштабах.

Литература:

1. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы: учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
2. Кошелев, А.А. Некоторые формы организации самостоятельной работы школьников и модели формирования культуры самостоятельной работы / А.А. Кошелев, О.А. Козырева // Молодежь как ресурс регионального развития: материалы Международной научно-практической конференции (г. Киров, 27–28 сентября 2011 г.). — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. — с. 386–389.
3. Кошелев, А.А. Некоторые формы организации самостоятельной работы школьников в структуре формирования культуры самостоятельной работы / А.А. Кошелев, С.М. Скрыбин, О.А. Козырева // Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры, спорта, туризма и олимпизма: инновации и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию факультета физической культуры и спорта : в 3-х ч. Ч. 1. — Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2011. — с. 165–168.
4. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы как вектор самосовершенствования и самореализации / О.А. Козырева, А.А. Кошелев // Социально-экологическая среда: теория и практика : материалы всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием). — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. — С. 252–254.
5. Кошелев, А.А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы / А.А. Кошелев, О.А. Козырева // European Social Science Journal. — 2011. — №6. — с. 210–217.

Экскурсия – педагогический процесс

Лисицына Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Гжельский государственный художественно-промышленный институт (г. Раменское)

Экскурсионному делу – свыше 100 лет. Слово «экскурсия» происходит от латинского «экскурсио». В русский язык это слово проникло в XIX веке и первоначально означало «выбегание, военный набег», затем – «вылазка, поездка». В словаре туристских терминов экскурсия определяется, во-первых, как «процесс наглядного познания окружающего мира; особенностей природы, современных и исторических ситуаций, элементов быта, т.е. достопримечательностей определенного города или региона заранее избранных объектов, которые изучаются на месте их расположения» [2, с. 28].

Экскурсии – один из основных видов занятий и особая форма организации работы по всестороннему развитию детей, нравственно-патриотическому, эстетическому воспитанию, но в то же время одна из очень трудоёмких и сложных форм обучения. Экскурсии являются наиболее эффективным средством комплексного воздействия на формирование личности ребенка. Познавательный интерес, потребность получать новые знания формируются, если постоянно заботиться о расширении кругозора ребенка – прогулки, знакомства с памятными местами. Экскурсия как живая, непосредственная форма общения развивает эмоциональную отзывчивость, закладывает основы нравственного облика. Правильная организация наблюдений способствует формированию таких важных качеств ребёнка, как наблюдательность и внимание, которые способствуют обогащению знаний об окружающем мире [1, с. 59].

Преимущество, например, экологических экскурсий в том, что они позволяют в естественной обстановке познакомить детей с объектами и явлениями природы. На экскурсиях дети знакомятся с растениями, животными и одновременно с условиями их обитания, а это способствует образованию первичных представлений о взаимосвязи в природе. Экскурсии способствуют развитию наблюдательности, возникновению интереса к природе, т.е. познавательного к ней отношения детей. Велика роль экскурсии в эстетическом воспитании детей, формировании у них эстетического отношения к природным явлениям и объектам. Красота окружающего их мира вызывает глубокие переживания [7, с. 41].

О важности приобщения ребенка к культуре своего народа через экскурсии воспитывают уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому детям необходимо знать и изучать культуру своих предков. Именно акцент на знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов.

Большое значение имеют семейные экскурсии по району, городу или селу, посещение с родителями от-

дельных предприятий и учреждений района и т.д. Итоги таких экскурсий могут быть выражены в фотовыставке, совместном с ребенком выступлении или снятом фильме. Не менее интересно провести «мини-исследование», например, исследование не истории города вообще, а истории улицы (на которой находится детский сад или живут дети), или прошлого дома и судеб его жителей, и т.д.

Основоположник русской педагогики К.Д. Ушинский отмечал, что «для каждого конкретного возраста ребенка нужно условно «очертить» тот мир, который для него особенно важен в плане становления базисных основ личности» [10, с. 88].

Дети шестого года жизни отличаются большими физическими и психическими возможностями. Дошкольный возраст – это важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления о человеке, обществе, культуре. Очень важно привить детям чувство любви и привязанности к природным и культурным ценностям родного края, так как именно на этой основе воспитывается патриотизм. С ранних лет у детей формируются первые представления об окружающем мире, и происходит это, прежде всего, через ознакомление с традициями «своей», социальной среды – местными историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями региона. В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, обществом, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей. Характерной особенностью данного возраста является развитие познавательных и мыслительных психических процессов: внимания, мышления, воображения, памяти, речи. Все виды экскурсий развивают внимание дошкольников, т.к. их психическая деятельность направляется и сосредотачивается на каком-то определенном объекте или явлении. Задачей при проведении экскурсий с дошкольниками является направить и сконцентрировать их внимание на конкретном изучаемом или исследуемом объекте.

Экскурсия для детей – это форма учебно-воспитательной работы, которая позволяет организовать наблюдение и изменения предметов, объектов и явлений в естественных условиях [4, с. 70].

Демократический стиль общения с детьми на экскурсии должен быть заменен на более доверительный, мягкий, задушевный. Резкий окрик, крик, грубо сделанное замечание разрушают эмоциональное состояние детей, возникшее от восприятия природы [8].

В работе с детьми дошкольного возраста используется все разновидности экскурсий, которые направлены на воспитание любви к природе и осознанное и бережное

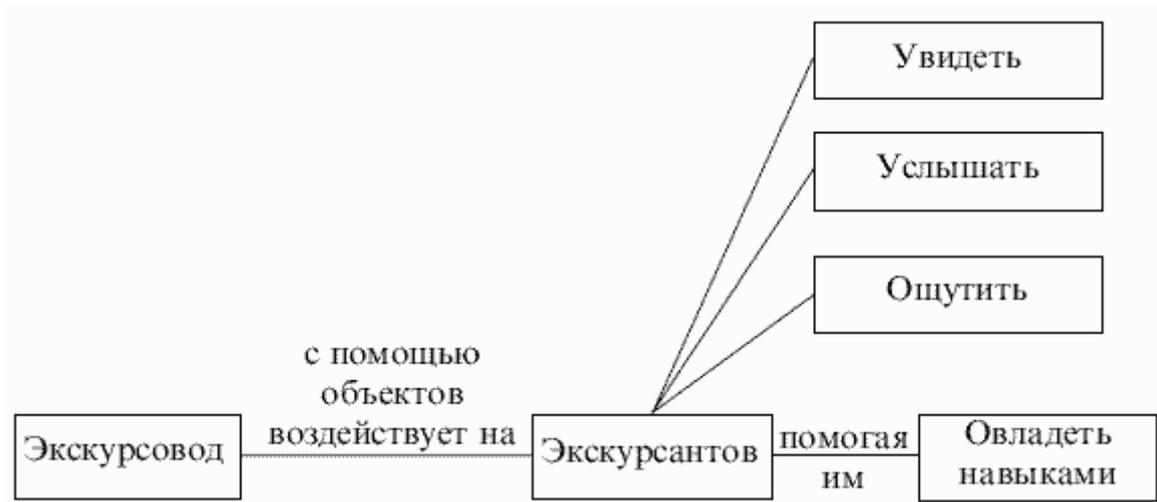


Рис. 1. Схема экскурсионного процесса

отношение к ней. Наиболее эффективны такие формы работы: как пешеходные прогулки за территорию детского сада (деловые, оздоровительные), целевые прогулки по родному городу, мини походы. Например, рядом с нашим институтом находятся 2 детских сада. Студенты факультета сервиса и туризма разрабатывают специально для дошкольников экскурсии и знакомят их с историей поселка Электроизолятор, с историей народного художественного промысла Гжель и т.д. В своей работе при подготовке таких экскурсий студенты используют все приемы показа и рассказа, с учетом возрастных особенностей дошкольников. Особенно интересно проходят экскурсии по музею народного художественного промысла Гжель, где дошкольников знакомят с историей Гжели, проводят мастер-класс, анимационную программу. Погружая ребенка в национальный быт, мы создаем естественную среду для овладения языком родного народа, его народными традициями, укладом жизни и, таким образом, формируем любовь к малой и большой Родине. Человек должен гордиться своей Родиной. Любовь к Отчизне необходимо закладывать с самого раннего детства.

По данным психологических исследований, человек запоминает 10% того, что он слышит, до 50% того, что видит, и почти 90% того, что делает. [3, с. 55].

За несколько дней до экскурсии воспитатель проводит с детьми небольшую беседу, с тем чтобы вызвать у них интерес к предстоящему занятию, оживить впечатления и представления, которые могут быть полезными в ходе экскурсии, сообщает ее цель — дети должны знать, куда и зачем пойдут, что увидят, что нужно будет собрать. Организационная сторона экскурсии выражается в четком продуманном плане ее организации. Экскурсовод заранее посещает место экскурсии, продумывает наиболее целесообразный путь следования, расстановку детей для наблюдения. Необходимо также подготовить заранее оборудование, которое понадобится для экскурсии (например, для экологической экскурсии надо подготовить

корзинки для природного материала, альбомы для зарисовки и т.д.).

В основу разработки содержания ознакомления детей с родным краем экскурсовод опирается на конкретные принципы: энциклопедичность (отбор знаний из разных областей действительности), уникальность места (изучение природной, культурной, социально-экономической уникальности края), интеграция знаний (отбор знаний для понимания детьми целостной картины мира), единство содержания и методов, динамика преемственных связей (изменение социального опыта детей разного дошкольного возраста), тематичность материала. Ознакомление с природой — это прекрасный урок развития детского ума, чувств, стимулирование творчества. Своей необычностью, новизной и разнообразием природа вызывает у детей удивление, радость и восторг, желание больше узнать, побуждать их к передаче чувств и мыслей. Дети с удовольствием наблюдают, сопоставляют, сравнивают, делают выводы, рассуждают, рассказывают и описывают элементарные явления природы. Воспоминания о прогулках, экскурсиях, дети передают в рисунках, в подвижных играх, с удовольствием «превращаются» в цветы, деревья, грибы, животных, птиц.

Детям очень нравятся целевые экскурсии-прогулки. Хотя они кратковременны, эпизодичны, но очень разнообразны по тематике: наблюдения за особенностями погоды, за растениями, животными в разные времена года. Постепенно границы наблюдений расширяются — участок детского сада, знакомая улица, озеро, поле и т.д. Сообщаются детям не только первые знания о природе, но дается пример элементарных оценок наблюдаемых явлений: «Выглянуло солнышко, и всем сразу стало весело, только сосульки заплакали — им не хочется таять...». Дети становятся активнее участвовать в разговорах, проявляют активность, дают развернутые ответы [6, с. 93]. Процесс познания происходит только когда ребенок непосредственно видит, слышит, осязает окружающий мир. Это создает у

него более яркие, эмоционально насыщенные, запоминающиеся образы. Постепенно от прогулки к прогулке, от экскурсии к экскурсии у детей складывается прекрасный образец родного края, своей Малой Родины. Это и аллея около сада, и березовая полянка, и живописная тропинка у озера. Всё это закладывает первые основы патриотизма.

Именно в старшем дошкольном возрасте основным новообразованием является формирование внутренних этических инстанций, зарождение своеобразного «контролера» действий, поступков, достижений, мыслей. Регулятивные механизмы индивидуального поведения тесно связаны с механизмами социального контроля и культурными стереотипами. Чтобы знание норм не расходилось у ребенка с их реализацией на практике, эти нормы должны превратиться во внутреннее побуждение, мотив социального поведения или рациональное принятие ребенком нормы как справедливой, необходимой, целесообразной, полезной. Эффективным путем закрепления знаний считается включение эмоциональной сферы ребенка в процессы восприятия. «Ни одна форма поведения, — констатирует Л.С. Выготский, — не является такой крепкой, как та, что связана с эмоциями».

Исследования ученых, выполненные в последние годы, убедительно показывают, что на экскурсиях создаются благоприятные условия для всестороннего развития детей. Ознакомление дошкольников с окружающим — первые шаги в познании родного края, родной природы, в развитии бережного отношения к ней, в воспитании любви к Родине. Следует подчеркнуть, что для ребенка дошкольного возраста характерны кратковременность интересов, неустойчивое внимание, утомляемость. Поэтому неоднократное обращение к одной и той же теме лишь способствует развитию у детей внимания и длительному сохранению интереса к одной теме. Кроме того, необходимо объединять в одну тему занятия не только по родному языку, но и по ознакомлению с природой, музыкой, изодетельностью (например, «Мой город», «Столица нашей Родины — Москва»)[9, с. 105].

Какие сведения и понятия о родном городе способны усвоить дети?

— Четырехлетний ребенок должен знать название своей улицы и той, на которой находится детский сад.

— Внимание детей постарше нужно привлечь к объектам, которые расположены на ближайших улицах: школа, кинотеатр, почта, аптека и т.д., рассказать об их назначении, подчеркнуть, что все это создано для удобства людей.

— Диапазон объектов, с которыми знакомят старших дошкольников, расширяется — это район и город в целом, его достопримечательности, исторические места и памятники. Детям объясняют, в честь кого они воздвигнуты. Старший дошкольник должен знать название своего города, своей улицы, прилегающих к ней улиц, а также в честь кого они названы. Ему объясняют, что у каждого человека есть родной дом и город, где он родился и живет. Для этого необходимы экскурсии по городу, на природу, наблюдения за трудом взрослых, где каждый ребенок начинает осознавать, что труд объединяет людей, требует от них слаженности, взаимопомощи, знания своего дела. И здесь большое значение приобретает знакомство детей с народными промыслами края, народными умельцами [10, с. 278].

Экскурсии имеют огромное значение в деле образования и воспитания подрастающего поколения и являются составной частью дошкольной работы.

Особо следует подчеркнуть значение экскурсионных программ в формировании эмоциональной сферы дошкольников; чувства прекрасного, ощущения радости познания, желания быть полезным обществу. Экскурсии на природу, в музеи, выставочные залы, на производство учат понимать произведения искусства, находить красоту в обыденных вещах и явлениях, чувствовать красоту человеческого труда [5, с. 65].

Таким образом, экскурсионная деятельность в единстве и взаимосвязи осуществляет образовательную, воспитательную и нравственно-патриотическое, экологическое воспитание. Учитывая активно-двигательную специфику учебного познания на экскурсии, можно также говорить о ее влиянии на физическое развитие учащихся. И именно экскурсионные мероприятия этому способствуют. Роль экскурсий велика. Они могут дать подрастающему поколению возможность для повышения своего интеллектуального уровня, развитие наблюдательности, способности воспринимать красоту окружающего мира, т.е. способствуют многостороннему развитию личности.

Литература:

1. Долженко Г.П. Экскурсионное дело. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 272 с.
2. Долженко Г.П. Экскурсионное дело: Учебное пособие. Издание второе, исправленное и дополненное — Москва: ИКЦ «МарТ», 2006. — 304 с.
3. Емельянов Б.В. Организация работы курсов по переподготовке и подготовке экскурсоводов. — М.: Турист, 1989. — 118 с.
4. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. — М.: Советский спорт, 2000. — 224 с.
5. Михайлов С.С. — Владимир: Транзит — ИКС, 2007. — 92 с.
6. Глушанок Т. М, Хуусконен Н.М. Практика Экскурсионной деятельности. — СПб.; «Издательский дом Герда», 2006. — 208 с.
7. Кулаев К.В. Экскурсионная деятельность: теоретические и методологические основы. — М.: Турист, 2004. — 96 с.

8. Павлова Л.Ю. Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром, 80 с.
9. Дошкольное воспитание. №2, 2009. Издательство: ООО Издательский дом «Воспитание школьника», – 2009, 122 с.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М.: Педагогика, 1986. – 224 с. / Под ред. Л.А. Венгера./Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР.
11. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. Под редакцией Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера.
12. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Владос, 2003. – 368 с.

Способы выражения абстрактности

Мараимов Алишер, соискатель

Кокандский государственный педагогический институт им. Мукимии (Узбекистан)

В статье изучаются способы выражения абстрактного значения в узбекском языке. На конкретных примерах автор подробно объясняет, что типичным способом выражения абстрактности для тюркских, в том числе и узбекского языка является лексический.

Ключевые слова: способ, выражение абстрактности, лексический, имена существительные, образ предмета, безобразный предмет.

Точное знание способов выражения абстрактности очень важно для толкования значения слов, поиска синонимичных средств, соответствующих изложению той или иной мысли, перевода и, наконец редакционной работы.

Русский филолог А.А. Потебня процесс перехода от неопределенного количества к абстрактности в семье имен существительных, образованных с помощью суффиксов *-heit*, *-keit* обосновывал комментируя морфему *-heit* в составе лексем *dunkelheit*, *schonheit*. *Dunkelheit* – сначала совокупность черных вещей, а потом вообще чернота; *schonheit* – сначала совокупность красивых вещей, а потом вообще красота.

Из сказанного видно, для определения наличия (или отсутствия) в выразительном плане какого-то лингвистического явления того или иного значения основным критерием правильной, объективной оценки может служить постановка его в различные состояния средств-способов языка. Для большей доказательности сказанного рассмотрим толкование лексем *мавхум*, *мавхумот* (абстрактное, абстрактность) в «Толковом словаре узбекского языка»:

I. Мавхум (а). I. Ақл билан фикрлаш орқали тасаввур этиладиган; ақлий, фикрий, абстракт. Мавхум тушунчалар. Мавхум сонлар (мат.), мавхум от (грамм.); т.е. (арабское), Представленное посредством умственного мышления, умственное, мысленное, абстрактное. Абстрактные понятия, Абстрактные числа (мат.), абстрактные имена существительные (грамм.).

2. Конкрет эмас, ноаниқ, мужмал – не конкретное, не определенное, не точное.

II. Мавхумот (а) эски кит. I. мавхум нараса, хаёлий тушунча, т.е. (арабское), устар. книжное. Абстрактный предмет, мысленное понятие.

2. Фантазия, хаёлот (мысленное).

Комментарии к данным словам указывают, в первую очередь, на наличие в семье лексемы *мавхум* значения понятия без образа; как различными способами: через корень слова, путем аффиксации (посредством *-от*, *-ият*), изобразительно-синтаксическим способом реализуется такое значение, и данные способы находятся в синонимичных отношениях, отличаясь коннотативным значением.

Благодаря мнениям и фактам, приведенным выше намного больше прояснилось теоретическое и практическое значение изучения способов абстрактного выражения. Рассмотрев степень изученности этих способов в узбекском языкознании, можно отметить, данная тема еще не являлась объектом специального исследования. Факты же свидетельствуют о том, что в современном узбекском языке широко распространены лексический способ абстрактного выражения (*ажина*, *жин*, *пари*, *аждахо*, *ялмоғиз*, *хумо*). Во многих языках лексический способ является древнее по сравнению с другими. Рассмотрим именно эти средства-способы.

Некоторые имена существительные в корневой форме означают образы или безобразность (отсутствие образа) предметов. Применительно к такому абстрактному выражению применяются терминологические сочетания, как лексический способ, лексический путь, лексико-семантический способ.

Применение лексического способа в абстрактном выражении издревле отмечали многие ученые-лингвисты. Например, профессор К.Грэнбек особо подчеркивал, что абстрактное выражение лексическим способом является для тюркских языков достаточно распространенным, типичным.

Установить когда и каким образом возник данный способ выражения абстрактности — задача чрезвычайно сложная. Так как наша основная задача — это определить, какие способы-средства абстрактного выражения используются в современном узбекском языке, не будем акцентировать внимание на данной проблеме, и лишь скажем о том, что имеется ряд работ различного характера, посвященных данной теме. Прежде всего, следует отметить, лексический способ выражения абстрактности характерен для всех тюркских языков. Это полностью подтверждается тем, что в памятниках, сказках и легендах, образцах фольклора, в равной мере относящихся ко всем тюркским языкам ряд абстрактных имен существительных (**жин, ажина, алвасти, пари, дев**) в корневой форме применяется в значении без образных предметов, представляемых как единое целое.

В древности значение абстрактных имен существительных не всегда было связано с семантикой слов, здесь значение больше исходило от речевой ситуации, зависело от контекста, т.е. одно и то же нарицательное имя без всякого формального признака обозначало абстрактность предметов. Со временем постоянно или в большинстве случаев абстрактное понятие стали хранить в значении слов, обозначающих предметы, встречающиеся в безобразном состоянии. Даже когда сформировались изобразительно-синтаксический, аффиксальный и копулятивный способы абстрактного выражения контекстуально-ситуативный способ, присущий ранним периодам использовался наряду со всеми другими и дошел до наших дней.

В современных языках, значит на современном этапе развития и узбекского языка множество нарицательных имен с абстрактным значением благодаря различным потребностям подобным контекстуально-ситуативным способом применяются в речи в абстрактном значении. Например, в предложении *Ислоҳот ўқитувчиларнинг обрў-эътиборини янги юксакликка кўтарди* (Реформы подняли авторитет учителей на новые высоты) слово *ўқитувчилар* употреблено в абстрактном значении. Вне предложения (в форме, хранящейся в памяти) данное слово в значении не только в абстрактном, но и вообще численности-количества. Что особо подчеркивает и К.М. Любимов.

В лингвистической литературе, касающейся тюркских языков, подобные нарицательные существительные, имеющие абстрактное значение часто относят к абстрактным

именам существительным, основываясь на потенциальных возможностях употребления их в речи в абстрактном значении.

Французский филолог Ж.Вандриес сложность установления сем абстрактности или конкретности в слове объясняет отсутствием специальных форм для данных понятий. Он справедливо отмечал: «В французском языке нет специальных грамматических форм, обозначающих понятия абстрактности и конкретности. Если бы в нашем языке были отдельные грамматические показатели для данных типов без образных предметов, мы бы избавились от часто наблюдаемых нелепых ситуаций».

Для того, чтобы различить абстрактные имена существительные от употребляемых лишь в речи в значении абстрактности, избежать отождествления двух этих разных явления нужно знать: если любое конкретное существительное нельзя употребить в отношении предмета, который имеет конкретный образ, (точнее, если при употреблении к конкретному предмету, сохраняет конкретность), без сомнения, оно относится к нарицательным именам существительным. Например, слово *оломон* (толпа) не возможно употребить в отношении одного человека. Именно поэтому данное существительное и в составе предложения и вне его относится к собирательным числительным. Однако с точки зрения количества, в сем данного слова имеет место абстрактность, оно обозначает неопределенное количество. Кроме того, если в толковании-комментарии к слову имеется какое-либо средство, означающее абстрактность, оно относится к нарицательным именам существительным.

Приведенное выше слово — *оломон* в «Толковом словаре узбекского языка» трактуется как «Стихияли равишда тўпланган одамлар» (люди, собравшиеся стихийно). Слово *тўпланган* (собравшийся) и аффикс *-лар* (аффикс множественного числа) являются средствами, обозначающими абстрактность и собирательность. Значит, данное слово относится к собирательным именам существительным и абстрактным именам существительным.

В заключении хочется сказать, как подчеркивал А.А. Потеня, при определении наличия (или отсутствия) в семантике слова абстрактности, и установления, относится (или не относится) слово к абстрактным именам существительным основным критерием может служить возможность применения существительного относительно конкретного предмета.

Принципы учета межпредметных связей при формировании навыков употребления вариантных единиц в речи студентов неязыковых вузов

Матенов Рашид Бекимбетович, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Владение русским языком как родным, использование всех возможностей вариантных операций в будущей профессиональной речи играет важную роль в развитии речемыслительных способностей современных студентов. Умение применить свои знания, выбрать наиболее правильный вариант из нескольких возможных относится к числу фундаментальных интеллектуальных навыков и умений и обеспечивает эффективность познавательной деятельности.

Одним из ведущих принципов обучения русскому языку в современных условиях в вузе является формирование у студентов профессиональной речевой компетенции, первичных профессиональных навыков и умений в актуальных для будущих специалистов сферах общения, и, прежде всего, учебно-профессиональной и профессионально-трудовой.

В этой связи к выпускникам неязыковых вузов предъявляется требование владеть русским языком в полном объеме и на всех его уровнях: словообразовательном, морфологическом, лексическом и синтаксическом.

Именно синтаксис играет чрезвычайно важную роль в построении и структурировании текста, поскольку организация любого текста, в том числе и текста по юридической специальности, осуществляется именно на синтаксическом уровне.

Синтаксические нормы определяются структурой языка и так же, как и другие нормы (орфоэпические, лексические, морфологические), претерпевают изменения в процессе развития языка. При усвоении синтаксиса неродного языка наблюдается ряд трудностей, возникающих при выборе форм управления и согласования, построении предложения, использовании деепричастного оборота, выборе нужного предлога и так далее.

Особую трудность для студентов национальной аудитории представляют варианты синтаксических норм, связанных с управлением при предложно-падежных формах, варьирование порядка слов, вариантность в простом и сложном предложении, а также вариативность между типами сложных предложений. Вариантность в области синтаксической связи управления в практическом и прикладном ее применении может рассматриваться достаточно широко и трактоваться как синтаксическая синонимия.

Прежде чем говорить о принципах преодоления трудностей по формированию навыков употребления вариантных единиц, необходимо охарактеризовать их как предмет обучения и соотнести теоретические основы разработанной методики с дидактическими принципами обучения. Так как работа по формированию и активизации

навыков употребления вариантных единиц в речи студентов является неотъемлемой частью учебной работы и должна быть выполнена как обязательный минимум, она опирается на общеизвестные и общепринятые дидактические принципы обучения.

Под дидактическими принципами обучения, вслед за О.Ю. Ефремовым, мы понимаем «основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы обучения в соответствии с его общими целями и закономерностями. В них выражаются нормативные основы обучения, выступая как категория дидактики, они характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями». [1] Дидактические принципы обучения опираются на разработанные в дидактике положения теории образования и обучения

Ставя перед собой задачу определения дидактических принципов работы по формированию навыков употребления в речи синтаксических вариантных единиц, мы имеем в виду не создание абсолютно новых принципов обучения, а определение специфики педагогической реализации общедидактических принципов в конкретных условиях аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Наша методика строится с учетом современного состояния преподавания русского языка, то есть в системе многообразных связей русского языка с юридическими и другими дисциплинами (родным языком, иностранными языками, историей государства и права, конституционным правом, криминалистикой, гражданским процессуальным правом, экологическим и хозяйственным правом, сравнительным правом, культурой речи юриста, другими сферами учебы и будущей профессии студентов).

Прежде чем рассмотреть каждую из перечисленных особенностей, остановимся на тех вопросах, без учета которых невозможно проведение работы по формированию навыков употребления синтаксических вариантных единиц.

К ним относятся:

- учет планомерности и дифференциальной подачи материала при работе по формированию навыков использования в речи вариантных единиц;
- учет межпредметных связей;
- учет бюджета времени студентов.

Методика формирования навыков употребления в речи синтаксических вариантных единиц опирается и на принцип сознательности обучения. Необходимо отметить, что принцип сознательности является одним из ведущих дидактических принципов обучения. Он предполагает понимание или осознание студентами единиц, которые составляют содержание иноязычной, в данном случае рус-

ской, речи, и способов пользования такими единицами для построения высказывания. Принцип сознательности предусматривает также личное убеждение студента в необходимости приобретения знаний, навыков и умений при изучении грамматических явлений русского языка. Этот принцип связан с активностью студентов, с проявлением интереса, увлеченности, инициативных творческих поисков, активной мыслительной деятельности.

При формировании речевых умений использования вариантов синтаксических единиц определенную ценность представляет принцип наглядности.

Этот принцип означает, что в обучении необходимо следовать логике процесса усвоения грамматических знаний. Формирование соответствующих речевых навыков происходит с использованием электронных обучающих программ, слайдов, таблиц, раздаточного материала, фотографий, учебных пособий, методических разработок, схем, тестов с ключами и т.п.

Согласно данному принципу преподаватель при работе по формированию вышеназванных навыков должен все это предусмотреть.

Готовясь к введению нового материала, преподаватель должен тщательным образом обдумать и отобрать учебный материал, продумать те средства, которые обеспечивают запоминание нового.

В условиях преподавания русского языка как неродного и как языка специальности студентам неязыковых вузов необходимо учитывать межпредметные связи, которые, являясь важнейшим средством формирования профессиональной компетенции студентов, способствуют полноте и прочности знаний, гибкости их применения, развивают познавательные интересы студентов, теоретическое и практическое мышление.

Обучение русскому языку студентов национальных групп тесно связано с обучением родному языку студентов-юристов, с обучением иностранным языкам, изучением культуры речи, конституционного, экологического, трудового, гражданско-процессуального, социального права, истории государства и права, юридической этики, изучением языка документов и законов и т.д. Комментирование юридических терминов, слов и выражений, оборотов и т.д., встречающихся в текстах по специальности дает возможность преподавателю использовать тот грамматический материал, без которого невозможно эффективное проведение работы по формированию навыков употребления вариантов синтаксических единиц.

Проблема межпредметных связей — это отражение объективно существующей всеобщей связи явлений с действительностью. Я.А. Коменский, Ф.А. Дистерверг, Ф.И. Буглаев и многие другие корифеи педагогической мысли писали о важности учета связи явлений при обучении и воспитании.

Таким образом, межпредметные связи при формировании навыков использования в речи вариантов синтаксических единиц способствуют более эффективному формированию речевых навыков и умений, развивая по-

знавательные интересы и активизируя познавательную деятельность студентов юридических вузов. При этом, как показала практика, необходимым условием успешной, эффективной методики является учет общедидактических принципов доступности, последовательности, сознательности, наглядности, активности и конкретности. Это служит исходными положениями созданной нами системы работы по формированию речевых навыков использования вариантов синтаксических единиц при обучении русскому языку как неродному и как языку специальности студентов-узбеков.

Современный уровень развития лингводидактической науки позволяет создавать обучающую среду для эффективного обучения в виде «мультимедиа» электронной образовательной системы средств, аудио/видео продуктов и программ, а также в виде «виртуальной реальности», в которой используются мультимедиа компоненты для построения системы вузовского образования. В частности, межпредметные связи и межпредметная координация в обучении языкам с привлечением ИКТ отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между предметами. Межпредметные связи формируют конкретные знания учащихся, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук. Они включают современного студента в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и пр.).

Компьютер и информационные технологии являются сегодня связующим звеном, платформой, базой, которая объединяет многие научные и учебные дисциплины. Без Интернета современный студент не мыслит для себя учебы, учебной исследовательской и будущей профессиональной деятельности. Глобальная информационная компьютерная сеть позволяет реализовать межпредметные связи в наиболее простой и доступной форме при изучении конкретной науки, любой учебной дисциплины.

Частнометодическими принципами, отражающими специфику реализации межпредметных связей в преподавании языков в современных условиях, в том числе и с использованием ИКТ и новых педтехнологий, являются те, которые позволяют реализовать коммуникативно-деятельностный подход, то есть такую методическую систему обучения неродному языку, когда в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей личности обучающегося и его и профессиональных устремлений. Деятельностный характер обучения предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи. Объектом обучения с позиции коммуникативно-деятельностного подхода является речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо. При этом совре-

менное занятие по русскому языку ориентировано на обучение общению, использованию языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации. В связи с этим главным частнометодическим принципом при реализации коммуникативно-деятельностного обучения является принцип учета специальности обучаемых, который направлен на решение задач общения, связанных с профессиональной ориентацией студентов. Этот принцип определяет включение в обучение

ситуаций и тем устного профессионального общения, текстов для чтения, литературы по специальности, необходимых образцов письменной речи. Учет специальности и широких межпредметных связей особенно актуален в вузах нефилологического профиля, где на обучение русскому и иностранным языкам отводится минимальное количество часов и где овладение языком требуется для решения задач, связанных с будущей профессией студентов. Но именно принцип учета специальности, межпредметного контактирования, взаимопроникновения и взаимообогащения стимулирует интерес к изучению языков в современных условиях.

Литература:

1. О.Ю. Ефремов. Педагогика. Учебное пособие. — СПб: Питер, 2010. — 352 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). 2-е изд. — М.: Высш. шк., 1972. 616 с.
3. Горбачевич К.С. О норме и вариантности на синтаксическом уровне (С колебания в Формах управления) // Вopr. языкознания. 1977. — N 2. — С. 64—74.
4. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. — М.: Педагогика. 1981. — 159 с.
5. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А. и др. Методика преподавания русского языка. М., 1990. — 360
6. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Просвещение, 1992. — 110с

Инновационный подход – важный фактор формирования культуры свободного мышления учащихся профессиональных колледжей

Махмудов Хурсанд Алиевич, преподаватель, соискатель
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся научно-теоретических основ, сути и значения формирования у учащейся молодежи Узбекистана культуры свободного мышления с использованием инновационных технологий как фактор свободного мышления на основе преподаваемых в профессиональных колледжах общеобразовательных предметов, национальных ценностей.

Ключевые слова: формирование личности, свобода личности, свободное мышление, инновация, глубоко мыслящий гражданин, новаторские идеи, национальная педагогика, формирование широкого мировоззрения, национальные ценности

Mahmudov H.A. The competitor, the teacher of chair Uzbek and foreign languages Tashkent institute Irrigation and Land improvement

The Innovative Approach as the Important Factor of Formation Cultures of Free Thinking of Pupils of Professional Colleges

In article the questions, concerning scientific-theoretical bases, an essence and value of formation at studying youth of Uzbekistan of culture of free thinking with use of innovative technologies as the factor of free thinking on a basis преподаваемых in professional colleges of general educational subjects, national values are considered.

Keywords: Formation of the person, personal freedom, free thinking, the innovation, deeply conceiving citizen, innovative ideas, national pedagogics, formation of wide outlook, national values

В Национальной программе по подготовке кадров и Законе «Об образовании» Узбекистана в качестве приоритетных задач обозначены вопросы обучения учащихся профессиональных колледжей и академических лицеев свободному мышлению, организации уроков с использо-

ванием передовых методов, новых педагогических и инновационных технологий для достижения этих целей, то есть развития навыков свободного мышления.

Воспитание навыков свободного мышления учащихся в образовательных учреждениях среднего специаль-

ного, профессионального образования нового типа — это учебный процесс, в частности суть обучения должна быть основана на преподавании общеобразовательных дисциплин по новейшим педагогическим технологиям и дидактическим, психологическим, гигиеническим требованиям, что является требованием нынешнего развития и потребностью общества.

В данном вопросе Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов выдвинул перед педагогами актуальную задачу, отметив, что «все мы должны осознать одну истину. Жизнь будет развиваться, обстоятельства — меняться — следовательно, мы должны найти новые подходы, нетрадиционные решения» [1, с. 335].

Личность, группа или социальный слой, способные выражать свое свободное мнение, прежде всего, должны иметь ясные, обоснованные взгляды, глубоко чувствовать ответственность за последствия своей точки зрения, следовать требованиям культуры дебатов и дискуссий, а для этого в современном человеке должны быть сконцентрированы требования свободного мышления — терпение и сдержанность, опирающиеся на глубокие знания, аналитическое мышление, и вытекающие из этого выводы. Обучение учащихся профессиональных колледжей и академических лицеев навыкам свободного мышления и их развитие является актуальной задачей сегодняшнего дня. Одна из целей развития в республике среднего специального, профессионального образования заключается в воспитании свободомыслящей, всесторонне развитой личности, владеющей современной техникой и технологиями в условиях поэтапного перехода к рыночной экономике путем построения свободного, демократического государства. Подготовка имеющего свободное мышление специалиста среднего звена осуществляется на основе комплексных мер и использования возможностей науки.

Одним из важных требований Национальной программы по подготовке кадров является не только в содержании образования, но и дальнейшее совершенствование его форм, способов и средств формирования и развития культуры свободного мышления учащихся с более широким применением инновационных дидактических средств новых, активных методов образования.

Если рассматривать свободное мышление, как логическое продолжение независимого мышления, а точнее, если второе из данных понятий является объектом предмета психологии, то первое воспринимается как объект философии и права, также изучается в дидактической сфере педагогики. В обучении независимому мышлению это начинается с различных способов и мер, помогающих росту интереса и способностей ребенка в начальной и общеобразовательной школе, а также с воспитания в семейной атмосфере. Несмотря на наличие взаимосвязи между свободным мышлением и независимым мышлением, все же с точки зрения понятия они различаются по придаваемым им социальному значению и задачам. Учитывая это, следует сказать, что независимое мышление начинается с раннего возраста ребенка, а свободное

мышление — в процессе обучения в старших классах и получения профессии на этапе среднего специального, профессионального образования, или другими словами это следует рассматривать как потребность развивающегося общества. Свобода мышления вбирает в себя все направления интеллектуальной и духовной жизни человека. Свобода мышления является абсолютным правом человека и в соответствии со статьей 29 Конституции Республики Узбекистан, каждый имеет право на свободу мысли, свобода мнений и их выражения могут быть ограничены законом по мотивам государственной или иной тайны [2, с. 8].

Для развития свободного мышления учащихся имеются большие возможности в последующем после общеобразовательной школы периоде — в продолжения ими обучения в академических лицеях и профессиональных колледжах, освоения профессиональных навыков, получения знаний по общеобразовательным дисциплинам. С этой точки зрения, при использовании эффективных дидактических возможностей в развитии навыков свободного мышления учащихся в процессе преподавания общеобразовательных предметов в профессиональных колледжах и академических лицеях, а также проведении внеурочных мероприятий, кружковой работы можно достичь намеченных педагогических целей. В преподаваемых в профессиональных колледжах учебных курсах «Изучаем Конституцию», по родному языку и литературе, иностранным языкам, истории, основам духовности, «Идея национальной независимости: основные понятия и принципы» имеются большие дидактических возможности для развития у учащихся свободного мышления.

Известно, что трудно за один или несколько занятий достичь намеченных результатов в деле формирования и развития навыков свободного мышления учащихся. Данная задача может быть решена посредством осуществления на основе плана комплексных мер и занятий с использованием возможностей каждого предмета.

Поэтому для успешного решения данной задачи следует конкретно определить направления, главы и разделы предметов, входящих в блок общеобразовательных дисциплин в типовых учебных планах профессиональных колледжей. Раз мы выдвигаем вопрос развития навыков свободного мышления учащихся профессиональных колледжей, следовательно, в преподавании им таких обязательных предметов, как родной язык и литература, иностранный язык, история, Конституция Республики Узбекистан, основы духовности, Идея национальной независимости: основные понятия и принципы — важное значение имеет развитие навыков свободного мышления учащихся. При изучении Конституции Республики Узбекистан в процессе ознакомления учащихся со статьей 29 Основного закона наряду с предоставлением сведений необходимо им объяснить, что данная статья является одним из больших достижений нашей республики после обретения независимости, что отраженный в нем принцип свободы мысли — является одним из основных прав че-

ловека. Тем самым в сознании учащихся формируется мнение о том, что каждый имеет право на свободу мысли, не подвергаемую идеологическому давлению, на независимый выбор желаемой им системы духовных ценностей [3, с.108–109]. В ходе цикла занятий и внеурочных мероприятий, проведенных в социально-экономическом колледже Уртачирчикского района Ташкентской области, в профессиональном колледже машиностроения и технологий Мирзо-Улугбекского района города Ташкента (в сентябре 2007 года машиностроительный профессиональный колледж преобразован в академический лицей), которые были направлены на обучение и развитие свободному мышлению учащихся, был накоплен и обобщен интересный опыт. В обоих колледжах была проведена образовательно-воспитательная работа на основе плана, разработанного под девизом «Свободно мыслим, свободно учимся, свободно живем». В частности, в Уртачирчикском социально-экономическом колледже исходя из данной темы в ходе внеурочных мероприятий был создан «Клуб свободомыслящих», членами которого стали учащиеся колледжа, обучающиеся в направлении «Право хозяйственной деятельности», «Международный бизнес», «Биржевая деятельность» и др. В фойе колледжа был установлен «Ящик свободных мыслей», куда каждый учащийся мог оставить свои мнения и суждения о волнующих его проблемах, при необходимости оставлять свои критические замечания и предложения. Выраженные на основе свободной мысли в данных письмах мнения и суждения раз в два месяца анализировались на общем собрании учащихся колледжа при помощи педагога, по их результатам были приняты меры в деле устранения выявленных недостатков и просчетов. Благодаря этому на основе формирующегося среди учащихся колледжа свободного мышления у них стала возрастать уверенность в себе, в свои возможности. В колледже стали укрепляться взаимное доверие, здоровая дружеская атмосфера. Члены данного клуба завоевали первенство в областном этапе смотра-конкурса «Знаете ли вы закон?» и почетное место — в республиканском этапе. В этом направлении была проведена широкомасштабная работа, и вышеназванный девиз стал основным девизом колледжа. На основе методов проведения нового урока согласно предложенным нами планам в процессе оценки знаний учащихся была дана возможность для их самооценки, затем в ходе открытого обсуждения с участием группы молодежи обеспечивалась справедливость и правдивость оценок за знания. Во время таких мероприятий и уроков, направленных на свободное мышление, преподаватель выполнял функцию не учителя, а специалиста-эксперта сферы. В ходе участия учащихся на уроках и освоения ими предметов формировались ростки свободного творческого подхода и духовной свободы. Отмечается, что «отказ от педагогики, основанной на подчинении и послушании, переход к образовательно-воспитательному процессу, пронизанному духом творчества и сотрудничества — это одно из основных направлений» [4, с. 4–5].

В расширении рамок мышления учащегося, развитии способностей и навыков свободного мышления в ходе урока родного языка и литературы важное значение имеет сочинение на свободную тему. Сочинение на свободную тему — это, можно сказать, показатель полученных учащимся уровня знаний, духовно-нравственной подготовки. Данный вид письменной работы позволяет задействовать творческое мышление — другими словами, служит описанию мысли на логической основе при помощи художественного слова, учит свободному мышлению. Сочинение на свободную тему наряду с совершенствованием способности к размышлению, также расширяет представление, мировоззрение, ведет к познанию. Ведь сочинение на свободную тему — это также критерий мысли учащегося. Известно, что тема сочинения определяет содержание сочинения. Если учащийся не имеет представления о теме, то конечно он не сможет раскрыть суть сочинения. Поэтому при подготовке к написанию сочинения на свободную тему творческого характера, учащийся должен тщательно изучить тему, размышлять по теме, суметь мастерски изложить художественный материал с использованием глубоких мыслей и суждений, тогда он достигнет ожидаемого результата и успеха.

Воспитывающийся на основе свободного мышления учащийся творчески и свободно подходит к каждой детали, логической цепочке событий, избегает шаблонных форм изложения мысли, не использует повторных фраз и оборотов, ранее высказанные мысли и суждения, наоборот, на основе синтеза своего художественного мировосприятия опирается на свое личное мнение. Не повторяет чужих мыслей, своим независимым представлением и мыслью пронизывает дух сочинения.

Преподаватель родного языка и литературы высшей категории педагогического колледжа города Бекабада Ташкентской области Г. Эрназаров также достиг определенных успехов на различных смотрах-конкурсах республиканского масштаба и его учащиеся, участвуя в смотрах-конкурсах на свободную тему, достигли хороших показателей. Этот педагог при подготовке учащихся к конкурсу предложил обратить внимание на следующие моменты.

1. Вспомнить и подумать над каким-либо фактом, связанным со своей жизнью, который может послужить ключом темы, направленной на развитие свободного мышления.
2. Подборка мудрых мыслей, поддерживающих и обогащающих свободные мысли.
3. Поиск исторических фактов, отражающих в сочинении особенности национальных ценностей.
4. Подборка выдержек из образцов мировой литературы, жемчужин просветительства.
5. Изучение кратких поучительных рассказов, лирических стихотворений, образов и символов по определенной тематике.

При подборе материала для сочинения на свободную тему следует исходить из вышеназванных требований, в

результате будут созданы условия для глубины и свободы мыслей. Его ученицы, победившие на республиканском смотре-конкурсе — М. Эрназарова, М. Муллажонова, М. Абдураззокова, следовали его следующим рекомендациям и указаниям:

- а) обогащение ядра темы на основе свободного мышления;
- б) лаконичность мысли, позитивный метод, привлекательность языка;
- г) жизненность чувств;
- д) изложение фактов на основе свободной мысли;
- е) чистота помыслов в выводах.

Литература:

1. Каримов И. Ўзбекистон буюк келажак сари. Асарлар тўплами. — Тошкент, «Ўзбекистон», 1998 йил, — Б. 686.
2. Ўзбекистон Республикаси Конституцияси. — Тошкент, «Ўзбекистон» нашриёт матбаа ижодий уйи, 2008. — Б. 40.
3. Азизхўжаев А., Хусанов О., Азизов Х. Конституциявий ҳуқуқ (изоҳли лугат). — Тошкент, «Академия» нашриёти, 2001 йил, — 160 б.
4. Сиддиқов Б., Фуломов Н., Содиков М., «Таълимни гуманитарлаштиришнинг маънавий-маърифий асослари», «Қасб-хунар таълими» журналы, 2002 йил, 2 — сон, 4–5 бетлар.

Исходя из вышесказанного, следует сказать, что при развитии свободного мышления учащихся в процессе общеобразовательных предметов есть особое место каждого предмета, внеурочного мероприятия. А от учителя для достижения намеченной цели в ходе организации уроков на основе современных, передовых средств обучения требуется применение методов и инноваций, способствующих развитию свободного мышления учащихся. При организации нынешних уроков, которые должны соответствовать требованиям времени, учителю необходимо находить и использовать новые подходы к проведению урока, новые формы и методы преподавания.

Использование алгоритма анализа размерностей физических величин в школе (механика)

Неграш Александр Сергеевич, кандидат технических наук
Управление образования (г. Лобня, Московская обл.)

Мазейкина Мара Юрьевна, аспирант
Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

В настоящее время анализ размерностей физических величин и теория подобия физических явлений (далее АР) широко используются при решении задач в физике и её технических приложениях [1, 2]. В учебниках технических дисциплин высшей школы анализу размерностей и теории подобия физических явлений отведено определённое место.

Использование АР в средней школе сводится к проверке равенства размерностей выражений, входящих в левую и правую части итоговых формул, полученных при решении задач физики. Такую форму использования АР можно назвать «первым уровнем использования АР». В большинстве школьных пособий по физике использование такой формы АР рекомендовано авторами.

В данной работе предлагается доступный школьникам «второй уровень использования АР», названный универсальным алгоритмом анализа размерностей, позволяющий выявлять искомую итоговую формулу с точностью до безразмерного множителя.

Рассмотрим его на примере решения задачи механики № М1.

1. Универсальный алгоритм анализа размерностей

Задача № М1. Вычислить первую космическую скорость для Земли.

Решение

Основой анализа размерностей служит следующее суждение: «Размерности обеих частей любого уравнения физики должны быть одинаковы».

Процесс решения задачи разобьём на 9 этапов.

1 этап. Схематизация явления, выбор расчётной схемы, допущение о перечне управляющих параметров явления

1.1. Схематизация явления, выбор расчётной схемы

Необходимо сделать рисунок и указать на нём все заданные и искомые величины. Это и есть расчётная схема явления, отражённого физической задачей — см. рисунок 1. Её также можно назвать и расчётной схемой задачи.

1.2. Допущение о перечне управляющих параметров

Пусть первая космическая скорость будет управляемым параметром.

Предположим, что она может зависеть от следующих управляющих параметров:

1. Радиуса траектории спутника;
2. Ускорения свободного падения на уровне круговой орбиты спутника;
3. Массы спутника.

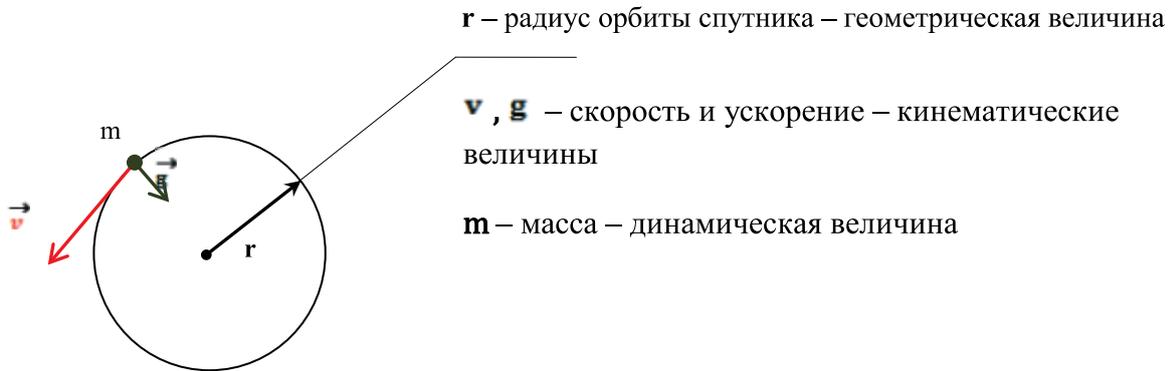


Рис. 1. Расчётная схема задачи № М1

Этап 1 очень важный (особенно для научных задач). Он завершается формулировкой задачи в обобщённой форме.

Формулировка задачи в обобщённой форме

Установить связь между величинами v, r, g, m .

Дано:

r, g, m (1)

Найти:

$v = f(r, g, m)$

Запись (1) отражает формулировку задачи в обобщённой форме.

Примечания к этапу 1

А. Рисунок (расчётная схема задачи) отражает и постановку задачи, и, частично, – решение задачи.

Б. Искомую величину будем называть управляемым параметром. А заданные величины – управляющими параметрами.

В. Все параметры являются равноправными физическими величинами. Выбор управляемого параметра в известной степени произволен. Существенным является то, чтобы перечень всех параметров задачи был полным.

Г. Полноту перечня всех параметров не всегда удастся выявить заранее. Часто она выявляется в процессе решения задачи (в том числе путём перебора различных вариантов перечня).

Д. На этапе 1 большое значение имеет физическая интуиция исследователя (в данном случае, учащегося, решающего учебную задачу).

2 этап. Предположим, что функция f – степенная

Какой может быть функция f ?

Предположим, что функция f – степенная.

Т. е.

$v = Kr^x g^y m^z$, (2)

где

[] – размерность физической величины, указанной в скобках,

K – безразмерная постоянная.

$[K] = 1$

3 этап. Составим уравнение размерностей

$[v] = [K][r]^x [g]^y [m]^z$

Учитывая, что $[K] = 1$ $[K] = 1$, получим уравнение размерностей

$[r]^x [g]^y [m]^z = [v]$ (3)

4 этап. Воспользуемся таблицей размерностей механических величин (см. таблицу раздела III)

Подставляя размерности механических величин в уравнение размерностей (3), получим

$(L^1)^x (L^1 T^{-2})^y (L^{-2} T^2 E^1)^z = L^1 T^{-1}$

Возведём степени в соответствующую степень и перемножим степени с одинаковыми основаниями. Уравнение размерностей примет вид:

$L^x L^y T^{-2y} L^{-2z} T^{2z} E^z = L^1 T^{-1}$ (4)

$L^{x+y-2z} T^{-2y+2z} E^z = L^1 T^{-1} E^0$

Уравнение одно, а неизвестных три. Можно ли найти 3 неизвестных имея одно уравнение? Да, если из него можно получить 3 уравнения. Как? Необходимо приравнять показатели степеней при одинаковых основаниях. Т.е. необходимо «снять верхушки». Получим:

$$\begin{cases} x + y - 2z = 1 \\ -2y + 2z = -1 \\ z = 0 \end{cases}$$
 (5)

Система (5) трёх уравнений первой степени с тремя неизвестными эквивалентна уравнению (4).

Примечание к этапу 4

Е. В данной работе используется система размерностей длина, время, энергия (LTE). Использование системы размерностей длина, время, масса (LTM) принципиально ничего не меняет.

5 этап. Решим систему (5)

В данном случае система (5) имеет вид системы Гаусса, и её решение не вызывает трудностей.

Получим

$$\begin{cases} x = \frac{1}{2} \\ y = \frac{1}{2} \\ z = 0 \end{cases} \quad (6)$$

6 этап. Подставим найденные значения x, y, z в выражение (2)

Подставляя найденные значения x, y, z в выражение (2), получим

$$v = Kr^{\frac{1}{2}}g^{\frac{1}{2}}m^0$$

$$v = K\sqrt{rg} \quad (7)$$

7 этап. Предположим, что $K=1$

Предположим, что $K=1$, получим:

$$v = \sqrt{rg} \quad (\text{ИФ8})$$

Решение задачи другими способами (а также экспериментальные данные) дают значение K , равное единице.

Примечание к этапу 7

Ж. Предположение этапа 7 не всегда справедливо и требует дополнительного исследования методами, выходящими за рамки «универсального алгоритма».

8 этап. Доведем результат до числа

Доведем результат до числа:

$$r = 6400 \text{ км} = 6,4 \cdot 10^6 \text{ м}$$

$$g = 10 \text{ м/с}^2$$

$$v = (rg)^{0,5} = (6,4 \cdot 10^6 \cdot 10)^{0,5} = 8 \cdot 10^3 \text{ м/с} = 8 \text{ км/с}$$

$$\text{Ответ: } v = (rg)^{0,5} = 8 \cdot 10^3 \text{ м/с} = 8 \text{ км/с}$$

9 этап. Анализ решения задачи

Будет ли первая космическая скорость зависеть от массы спутника?

Итоговая формула (ИФ8) показывает, что первая космическая скорость от массы спутника не зависит! Показатель степени массы (m) в формуле размерностей равен нулю (см. первую формулу этапа 6).

Математический аппарат универсального алгоритма анализа размерностей сам скорректировал наше допущение о перечне определяющих параметрах данной задачи и исключил из этого перечня массу спутника.

На этом решение задачи с использованием АР на втором уровне считается завершённым.

При постановке рассмотренной задачи педагог намеренно ввёл «лишний» определяющий параметр — массу.

Такой педагогический приём можно назвать «Преднамеренное введение лишнего определяющего параметра».

Примечания к этапу 9

З. Анализ решения задачи можно считать нестандартным этапом (творческим).

В рамках этого этапа не только осуществляется анализ итоговой формулы, но и выявляются аналогии с другими задачами, формулируется постановка новых (в том числе более общих) задач.

На этом этапе выдвигаются предположения, многие из которых могут оказаться плодотворными. Используются индуктивные формы мышления. В связи с этим этот этап выходит за рамки понятия «анализ».

На этапе 9 физическая интуиция исследователя так же важна как и на этапе 1.

И. При решении научных или учебных задач лишние определяющие параметры могут оказаться введёнными непреднамеренно.

Можно просто сообщить учащемуся о том, что «первая космическая скорость не зависит от массы спутников». Но если поставить задачу в такой форме: «Показать, что первая космическая скорость не зависит от массы спутников», то эффективность обучения во втором случае будет выше. В этом случае учащийся сам обнаруживает группу явлений, имеющих общее свойство: первая космическая скорость любого астрономического объекта (центрального тела) не зависит от массы спутника, а зависит от массы астрономического объекта. При этом подразумевается, что масса спутника во много раз меньше массы центрального тела.

Случай соизмеримых масс спутника и центрального тела (двойная звезда) представлен в работе [3].

II. Использование универсального алгоритма анализа размерностей при решении задач механики

Задача №M2. Найти формулу для круговой (циклической) частоты плоских колебаний (ω) математического маятника, используя универсальный алгоритм анализа размерностей. Потерями, связанными с трением в точке подвеса и сопротивлением воздуха, пренебречь.

Решение

Предложенное ниже решение, основанное на универсальном алгоритме анализа размерностей, изложено не так подробно, как решение предыдущей задачи.

Схема математического маятника представлена на рис. 2.

Поскольку потери энергии маятника, связанные с сопротивлением, отсутствуют, то маятник будет совершать плоские незатухающие колебания.

Предположим, что круговая частота колебаний (ω) маятника зависит от его длины (r), ускорения свободного падения (g) и его массы (m):

$$\omega = K r^x g^y m^z \quad (1)$$

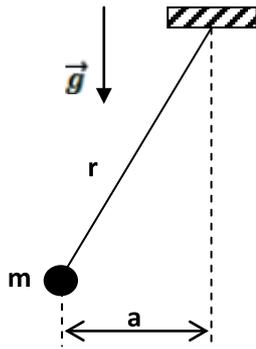


Рис. 2. Расчётная схема задачи № М2 (математический маятник)

Представим размерности всех вышеупомянутых величин, используя таблицу раздела III. Получим

$$[m] = L^{-2} T^2 E$$

$$[\omega] = T^{-1}; \tag{2}$$

Составим уравнение размерностей физических величин, используя (2):

$$T^{-1} = L^x \cdot (LT^{-2})^y \cdot [(L)^{-2} T^2 E]^z \tag{3}$$

Приравнивая показатели степеней с одинаковыми основаниями, получим систему трёх линейных уравнений относительно искомым показателей степеней (x, y, z):

$$\begin{cases} x + y - 2z = 0 \\ -2y + 2z = -1 \\ z = 0 \end{cases} \tag{4}$$

Решая эту систему, получим

$$x = -\frac{1}{2}, \quad y = \frac{1}{2}, \quad z = 0 \tag{5}$$

Подставляя (5) в (1), получим

$$\omega = K r^{\frac{1}{2}} g^{\frac{1}{2}} m^0 \tag{6}$$

$$\omega = K \sqrt{\frac{g}{r}} \tag{7}$$

Решение задачи другими способами (а также эксперимент) даёт значение K , равное единице при следующем допущении.

Допущение. Плоские колебания математического маятника имеют малую амплитуду (a).

Т. е.

$$a \ll r.$$

С учётом этого формула (7) примет окончательный вид:

$$\omega = \sqrt{\frac{g}{r}} \tag{ИФ8}$$

Определение 1. Колебания (периодические явления), имеющие одинаковую круговую частоту (ω), называются изохронными.

Т. е. колебания данного маятника с разными амплитудами в пределах принятого допущения (амплитуды колебаний малы) изохронны.

На языке АР это суждение означает: данное физическое явление «автомодельно» по критерию подобия (E) при выполнении условия

$$E = \ll 1,$$

где

E – безразмерный параметр (критерий подобия), учитывающий геометрические особенности явления.

Анализ (ИФ8)

Отметим, что масса (m) в (6) имеет показатель степени, равный нулю. Это означает, что круговая частота колебаний (ω) маятника не зависит от его массы.

Учитывая итог решения предыдущей задачи, здесь напрашивается следующий вопрос: «Справедливо ли обобщение о том, что любое движение пробного тела в поле тяготения (свободное или с идеальными связями) не зависит от массы пробного тела?»

Сама постановка такого вопроса имеет фундаментальный характер. Обобщая наши знания о движении тел в гравитационном поле, основанные на решениях рассмотренных задач, можно утверждать, что движение пробного тела в поле тяготения не зависит от массы пробного тела не только тогда, когда тело свободное, но и в том случае, когда его движение ограничено идеальными связями или опорами (пример – математический маятник). Это обобщение есть результат использования универсального алгоритма анализа размерностей.

Приём преднамеренного введения учителем лишнего определяющего параметра педагогически обоснован. В результате решения такой задачи учащийся сам получает результат, обобщающий его познания в физике.

Задача №М3. Найти формулу для угловой скорости кругового движения (ω) математического маятника в поле тяготения (т. е. движение груза маятника осуществляется по окружности), используя универсальный алгоритм анализа размерностей. Потерями, связанными с трением в точке подвеса и сопротивлением воздуха, пренебречь.

Решение

Схема математического маятника, совершающего движение по конической поверхности, представлена на рис. 3.

Поскольку потери энергии маятника, связанные с сопротивлением, отсутствуют, то траектория груза маятника будет окружностью с постоянным радиусом (a). Маятник будет совершать незатухающие периодические движения по конической поверхности.

Решение этой задачи с использованием универсального алгоритма анализа размерностей ничем не отличается от решения предыдущей, поскольку в этой задаче управляемый параметр тот же самый (круговая частота периодического движения) и никаких новых управляющих параметров не появилось. Оно приводит к той же формуле (7) предыдущей задачи, которая здесь имеет номер (1):

Галилей Кеплер Декарт (XVI-XVII)	1	-2	0	$L^{\square} T^{-2}$	m^{\square}		a, g	Ускорение		
	1	-1	0	$L^{\square} T^{-1}$	m^{\square}		v, u	Скорость		
	2	-1	0	$L^2 T^{-1}$	m		ν	Кинематическая вязкость		
	3	-1	0	$L^3 T^{-1}$	m		Q	Объёмный расход		
	3	-2	0	$L^3 T^{-2}$	m		$k_K = \gamma$ m	Постоянная Кеп- лера		
	0	-2	0	T^{-2}			γR	Постоянная астрономического объекта		
Статические	0	0	1		E^{\square}	$Дж^{\square}$ $Нм$	$Дж, Нм$	E, A, M	Энергия, работа. Момент силы	
	-1	0	1	L^{-1}	E^{\square}	$Дж^{\square}$	H	f	Сила	
	-2	0	1	L^{-2}	E^{\square}	$Дж^{\square}$		φ, k	Интенсивность нагрузки. Жёсткость пружины	
	-3	0	1	L^{-3}	E^{\square}	$Дж^{\square}$, Па	p	Давление	
Динамические	0	-1	1	T^{-1}	E^{\square}	$Дж^{\square}$	Вт	P	Мощность	
	0	0	1		E^{\square}	$Дж^{\square}$		E	Энергия	
	0	1	1	T^{\square}	E^{\square}	c^{\square}	$Дж^{\square}$	K	Момент импульса	
	-1	1	1	$L^{-1} T^{\square}$	E^{\square}	c^{\square}	$Дж^{\square}$	$H \cdot c$	Импульс	
	0	2	1	T^2	E^{\square}	c	$Дж^{\square}$	$кг \cdot m$	Момент инерции	
	-2	2	1	$L^{-2} T^2$	E^{\square}	c	$Дж^{\square}$	кг	m	Масса
	-5	2	1	$L^{-5} T^2$	E^{\square}	c	$Дж^{\square}$		ρ	Плотность
	+5	-4	-1	$L^{+5} T^{-4}$	E^{-1}		$Дж^{-1}$		$G, \gamma \gamma$	Гравитационная постоянная

f – физическая (в данном случае механическая) величина.

IV. Заключение

1. Предложенный универсальный алгоритм анализа размерностей, пригодный для использования в средней школе, позволяет получать итоговые формулы – решения физических задач – с точностью до безразмерного постоянного множителя.

2. Универсальный алгоритм анализа размерностей обладает эвристическим свойством: учащийся сам открывает новые для себя формулы. Алгоритм позволяет добывать новые знания умением его применять.

3. Универсальный алгоритм анализа размерностей обладает свойством «обратной связи»: математический аппарат алгоритма позволяет установить некорректность постановки физической задачи, связанной с выбором перечня управляемых параметров. Таким образом, стиль

решения учебной задачи физики приближается к стилю решения инженерных и научных задач.

4. Учащийся активно использует математический аппарат алгоритма. Это укрепляет понимание учащимся необходимости совместного использования физики и математики и способствует лучшему усвоению материала обоих предметов.

5. Предложенный алгоритм анализа размерностей развивает физическую интуицию, поскольку включает необходимость правильной постановки задачи.

6. Использование алгоритма приводит к неожиданным новым уровням обобщения и аналогиям, которые при решении задач физики иными методами не выявляются.

7. Анализ размерностей позволяет помочь учащемуся лучше понять различие между безразмерными величинами

нами и величинами, имеющими размерность. Учащийся осознаёт ключевую роль размерностей физических величин для понимания физических явлений.

8. Возможности универсального алгоритма анализа размерностей можно расширять, обучая искусству его применения.

Литература:

1. Седов Л.И. Методы подобия и размерности в механике. — М.: Наука, 1977. — 440 с.
2. Баренблатт Г.И. Автомодельные явления — анализ размерностей и скейлинг: Пер. с англ.: Учебное пособие / Баренблатт Г.И. — Долгопрудный: Издательский Дом «Интеллект», 2009. — 216 с.
3. Мазейкина М.Ю., Неграш А.С. От кинематических законов Галилея и Кеплера к динамическим законам Ньютона: методика изложения классической механики // Молодой учёный №5 (40). Том 3. — С. 452—460.
4. Неграш А.С., Мазейкина М.Ю. Использование анализа размерностей в геометрии // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.) в 2 томах. Том 1. — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 165—169.

Здоровьеформирующий компонент как важная часть современных интегрированных программ для образовательных учреждений

Сопко Геннадий Ильич, кандидат медицинских наук, доцент; Пазыркина Майя Владимировна, соискатель
Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (г. Санкт-Петербург)

Реализация концепции здорового образа жизни в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) опирается на основные принципы, к которым относятся позитивная мотивированность, эстетичность, нравственность, альтруистичность, целеустремленность, общественная полезность, экологичность, соответствующая возрасту энергетическая обеспеченность, упреждающий характер, размерность, ритмичность и т.д.

Соблюдение большинства из перечисленных принципов при разработке рекомендаций по внедрению здорового образа жизни является необходимым условием для формирования культуры человека в вопросах сохранения собственного здоровья.

Реализация концепции здорового образа жизни (ЗОЖ) должно опираться на систему социально-экономических мероприятий и формирование соответствующих поведенческих правил у людей. Здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека, но пути удовлетворения этой потребности носят сложный, специфический, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводят к необходимому и желательному результату. Поэтому важнейшую роль 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 на практике, и их освоения.

В достижении последней цели намечаются два пути.

— Воспитание человека в составе коллектива с помощью различных форм и методов общественного обучения — педагогическая валеология.

— Самовоспитание личности — креативная валеология (от греч. *creatio* — сотвори): сотвори себя сам [3, с. 226—235].

Естественно, что воспитание позитивного отношения к своему здоровью в ДОУ должно, прежде всего, опираться на принципы, заложенные в педагогической валеологии.

В этом отношении неопределима роль сотрудников дошкольного образовательного учреждения в организации педагогического процесса, сберегающего здоровье ребенка и воспитывающего в нем ценностное отношение к своему здоровью. В ходе совместной деятельности с детьми педагог, сотрудничая с семьей, осуществляет одну из приоритетных задач — приобщение дошкольника к культуре здоровья и таким образом сохранение здоровья детей в процессе воспитания и обучения. Формирование ЗОЖ должно начинаться уже в дошкольном возрасте. Анализируя результативность приобщения детей к здоровому образу жизни можно предположить, что одним из препятствий активного формирования привычек является отсутствие осознанного отношения к собственному здоровью.

Формирование социальной компетентности определяется одной из приоритетных задач в программах развития и воспитания. Каждая образовательная программа для ДОУ предполагает подобный раздел. Поскольку программа воспитания и обучения является нормативным документом, то в ней предусмотрены и требования к уровню воспитанности и обученности детей.

Как правило, эти требования реализуются у старших дошкольников, когда перед ними встает проблема перехода в новые социальные условия — в школу. Иными сло-

вами, к этому моменту важно сформировать у ребенка социальную компетентность, выраженную в наборе поведенческих компетенций, которые позволят ему интегрироваться в новый коллектив. Несмотря на относительную новизну компетентностного подхода в образовании, он уже нашёл свое отражение в программах по дошкольному воспитанию.

Для осуществления вышеперечисленных требований важно уметь конструировать познавательную деятельность детей на занятиях, в игре и в быту [2, с. 286–289]. Анализируя организацию познавательных занятий в детском саду и их влияние на формирование осознанного отношения детей к своему здоровью, можно предположить, что положительно влияют на результаты поставленной проблемы:

- занятия по здоровьесформирующему воспитанию и безопасности жизнедеятельности;
- программно-методическое обеспечение этих занятий;
- компетентность участников информационно-образовательной среды.

В целях улучшения качества достижения результата проводилась работа по:

- систематизации данной тематики;
- приданию занятиям проблемно-поисковой формы вместо иллюстративно-объяснительной;
- формированию заинтересованности детей при получении информации о здоровом образе жизни;
- стимуляции собственной познавательной активности детей.

Забота о здоровье участников педагогического процесса представляется актуальной задачей и предполагает систематическую работу как в направлении изучения влияния учебного процесса на здоровье, так и в направлении понимания сущности здорового образа жизни, а также наличия мотивации для реализации его установки [6, с. 307–312; 7, с. 237–238].

Поддержание физической, психической и нравственной комфортности на оптимальном уровне доступно личности, обладающей высокой степенью культуры, знаниями, навыками и умениями по сохранению, укреплению и формированию здоровья. Профессионализм современного учителя определяется способностью достигать высокого педагогического результата при условии сохранения и укрепления своего здоровья. В связи с неблагоприятными тенденциями в состоянии здоровья населения, актуальной является тема поиска новых подходов в повышении здоровьесформирующего образования педагогов [4, с. 380–382; 7, с. 237–238]. Окружение ребенка: родители, образовательные учреждения, учреждения здравоохранения, общество — все заинтересованы в его здоровье, поэтому необходимо развивать индивидуальную осознанную потребность в выполнении этой задачи. Все больше места в образовательных программах дошкольных учреждений уделяется представлению о здоровье, изучению организма человека, обеспечению безопасности

его жизни. Учитывая эти подходы, педагоги должны помочь дошкольникам выработать собственные ориентиры на здоровый образ жизни, научить оценивать свои физические возможности, осознавать ответственность за свое здоровье.

С какого возраста целесообразно проводить работу по углублению представлений о человеке, его здоровье и безопасности жизнедеятельности? На основании литературных источников это дети старшего дошкольного возраста, подготовительной к школе группы, т.к. согласно психолого-педагогическим исследованиям, в этом возрасте у детей расширяются и углубляются представления о человеке, его здоровье и безопасности жизнедеятельности, восприятие сливается с пониманием; развиваются начальные формы логического мышления, появляется способность к волевой регуляции поведения, совершенствуется умение прогнозировать поведение людей [5, с. 98–100].

В настоящее время обострения интереса к проблеме индивидуального здоровья человека, складывается мнение о целесообразности активизации внимания к детскому периоду жизни, т.к. именно в дошкольном возрасте происходит развитие потенциальных возможностей взрослого человека. Разработанная система получения знаний, умений и навыков по обеспечению и поддержанию здоровья рассчитанная на детский период, в дошкольном отделении прогимназии №698 «Пансион» Московского района г. Санкт-Петербурга, позволяет позитивно решать задачи формирования индивидуальной полноценной жизненной философии дошкольника [2, с. 286–289; 8, с. 504–508].

С этой точки зрения необходимо специально обсуждать вопрос о процессе формирования здорового образа жизни детей 3–7 летнего возраста в условиях дошкольного учреждения. Решать его целесообразно не в качестве дополнительного образования, а путем введения занятий по здоровому образу жизни интегрировано, например, в процесс занятий по физкультурной и экологической тематике.

Такой подход кажется оправданным с учетом перегруженности образовательных программ дошкольного воспитания информационно-познавательной деятельностью и предложениями различного рода дополнительных образовательных услуг. Актуально здесь и дифференцированное образование, ориентированное на конкретного ребенка с его индивидуальными особенностями [8, 504–508].

Первичные базовые потребности являются мотивом поведения ребенка на этапе начального обучения здоровому образу жизни. Постепенно под воздействием педагогических средств формирования здоровья они перестраиваются и превращаются во вторичные побуждения; действия детей через некоторое время становятся самомотивированными.

В настоящее время актуальным для педагога является умение помочь детям познать самих себя, направить ребенка на путь самосовершенствования, решать

проблему формирования здоровой личности методами конструирования положительных ориентиров, закладки установок на ценность здоровья, на доступную и доходчивую мотивацию. Реализуя основную цель — образование и воспитание личности, педагог должен сохранять и улучшать психосоматическое здоровье ребенка, развивать его эмоциональную, нравственно волевою и интеллектуальную сферы (1, с. 445–448). Начинать надо с осознания того, что педагогический процесс должен быть построен таким образом, чтобы от каждого его участника востребовалась активная позиция в различных жизненных ситуациях.

В основе построения педагогического процесса лежат вариативные и комплексные программы образования и воспитания, предполагающие интегративный подход к обучению [9, с. 23–25]. Так, в прогимназии №698 «Пансион» Московского района г. Санкт-Петербурга внедрена интегрированная программа интеллектуального, художественного, творческого и нравственного развития личности дошкольника под названием «Гармония развития», адаптированная с учетом требований нового Федерального государственного стандарта [10]. В основе этой программы лежит проблемно-поисковый метод образования и воспитания, базирующийся на ручных умениях и игре. Это позволяет снизить учебную нагрузку на ребенка без потери критериев стандарта образования, а в большинстве случаев и поднять уровень его подготовки к школе [2, с. 286–289; 8, с. 504–508].

Оптимизация здоровьесформирующего компонента заключается также в проведении педагогической диагностики и психологического обследования каждого воспитанника. В эту работу включено: социально-эмоциональное развитие, речевое развитие, овладение грамотой, культура быта, ознакомление с природой, развитие

ребенка в театрализованной деятельности, развитие в конструктивной деятельности, лепка, аппликация, развитие игровой деятельности, развитие элементарных математических представлений, рисование, физическое развитие, музыкальное, эстетическое развитие. Психологическое обследование выявляет степень адаптации детей к учебному и воспитательному процессам, эмоциональное состояние (уровень тревожности) каждого ребенка, оценивает уровень сформированности волевых качеств, определяет группы «риска» детей (агрессивное поведение, варианты зависимости, эмоциональную нестабильность...).

При построении процесса образования учитываются также медицинские показатели, как: родовые травмы, группа здоровья, изучение сопутствующих диагнозов.

Работа по формированию культуры здоровья организована по трем направлениям в физическом, психическом и духовно-нравственном аспектах с детьми, педагогами, родителями. Инновация в деятельности ГОУ касается управленческой, организационной и технологической сторон. Все перечисленное приводит к положительной динамике психосоматического развития по сравнению с детьми из других дошкольных учреждений. Качество проводимой работы в дошкольном блоке существенно положительно отражается на процессе обучения в начальной школе.

Таким образом, в работе ГОУ прогимназии №698 «Пансион» Московского района города Санкт-Петербурга, реализуется качественно новый подход к процессу образования и воспитания с применением вариативных программ, соединением работы нескольких специалистов в цепочке единых психолого-педагогических, оздоровительных действий, направленных на развитие и воспитание здорового ребенка.

Литература:

1. Бахтин Ю.К., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Формирование культуры здоровья — ответственная задача учреждений народного образования // Молодой ученый. — 2012. — №4 — с. 445–448.
2. Макарова Л.П., Плахов Н.Н., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении. // Молодой ученый №2, февраль 2012, с. 286–289.
3. Макарова Л.П., Сопко Г.И. Здоровый образ жизни и его составляющие. // Безопасность жизнедеятельности: учебник для студ. Вузов. — М.: — Изд. Центр «Академия». 2008. — с. 226–237.
4. Пазыркина М.В., Сопко Г.И., Журина Т.Г. Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога // Молодой ученый. — 2012. №3. — с. 380–382.
5. Садретдинова А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий // Успехи современного естествознания. — 2008. — №8 — С. 98–100.
6. Соломин В.П., Бахтин Ю.К., Макарова Л.П. Задачи и возможности медико-валеологического образования студентов педагогического университета. // Материалы XIII международной конференции «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры» Спб., 2011 г. с. 307–312.
7. 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.
8. 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.

9. Станкевич П.В. Инновационная образовательная программа в образовательной практике Герценовского университета: опыт реализации в 2007/2008 учебном году. // Вестник Герценовского университета. 2007. №6. с. 23–25.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. <http://минобрнауки.рф/>

Мониторинг психологической готовности допризывников к защите Отечества

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Утегенов Ерлан Казбекович, кандидат педагогических наук, доцент;
Куракбаева Асыл Жексембаевна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель
Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова (Казахстан)

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного общества, связанной с психологической подготовкой подрастающего поколения к защите Отечества. В процессе исследования были получены результаты, подтверждающие идею нашего исследования.

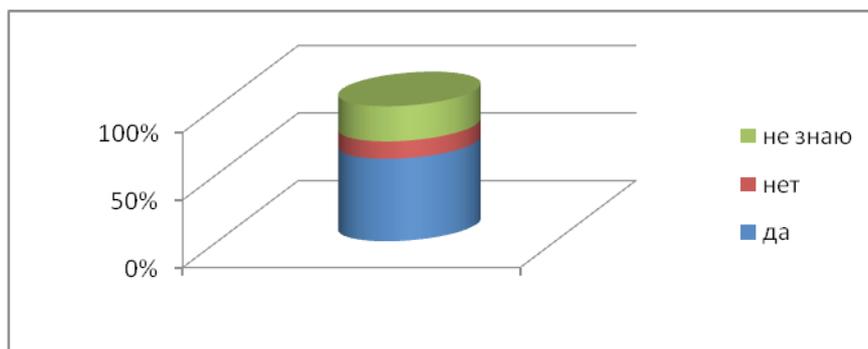
Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, психологическая готовность.

Психологическая готовность к защите Отечества представляет собой сложное и многогранное явление. Будучи одной из наиболее значимых ценностей общества, она интегрирует в своём содержании социальные, политические, духовно-нравственные, культурные, исторические и др. компоненты. Проявляясь в первую очередь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, как одно из высших чувств человека, патриотизм выступает в качестве важной составляющей духовного богатства личности, характеризует высокий уровень её социализации. Патриотизм включает в себя всю совокупность патриотических чувств, идей, убеждений, традиций и обычаев. Он является одной из наиболее значимых, непреходящих ценностей общества, оказывающих воздействие на все сферы его жизнедеятельности. Как важнейшее духовное достояние личности, он характеризует её гражданскую зрелость и проявляется в её активной деятельности самореализации на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей, культурой, достижениями, проблемами, притягательными для человека в силу сопричастности им. Патриотизм выступает в качестве одного из факторов развития общества, атрибутов его жизнеспособности. Как правило, он служит сплочению различных социальных, национальных, религиозных и др. групп соотечественников, что особенно отчётливо проявляется при возникновении внешних вызовов или угроз. В то же время при наличии в обществе глубоких противоречий различное понимание патриотизма, разное отношение к сложившейся социальной или политической среде способно расколоть общество, когда его отдельные части, преследуя свои интересы, вступают в конфликт между собой. При этом они могут руководствоваться как социально значимыми (укрепление суверенитета и территориальной целостности страны, её демократическое переустройство), так и негативными (сепаратистское стремление к отделению от своего государства, космополитическое пренебрежение им) мотивами. Эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, восприятие его как одной из высших социально значимых ценностей общественное и индивидуальное сознание отражается и закрепляется в патриотизме. Он связывает соотечественников, людей разного социального положения и разных национальностей узами общей солидарности, общей готовности служить интересам государства. Истинная ценность патриотизма особенно полно проявляется в наиболее сложные и трудные периоды жизни общества, когда имеют место реальные угрозы его существованию. Обращение к патриотизму как к высшей ценности, не теряющей своего значения при самых неблагоприятных изменениях, он способен мобилизовать общество на преодоление испытаний и трудностей. В политической практике многих видных государственных деятелей всех времён и народов имеется немало характерных примеров обращения к Отечеству для достижения наиболее сложных целей, задач, решение которых предполагало в качестве важнейшего условия сплочение и объединение нации. Угроза иностранного порабощения, гибели людей и разрушения материальных и культурных ценностей, созданных в процессе многолетнего и напряжённого труда, обращение к святым для каждого человека чувствам неоднократно являлись средством мобилизации самых различных слоев казахстанского общества на протяжении его многовековой героической и многострадальной истории. В переломные эпохи, когда происходит переоценка ценностей, изменяются социальное положение и ориентиры, интересы всех слоев и групп, патриотизм становится тем стержнем, вокруг которого объединяются лучшие слои общества. Именно он наполняет смыслом жизнь и деятельность людей, помогает им объединиться во имя служения обществу и государству.

Необходимость проведения специальной работы по мониторингу психологической готовности к защите Отечества через патриотическое воспитание рассматривается нами как апробация теоретической части нашего исследования. С этой целью был проведен эксперимент. Экспериментом было охвачено 50 учеников юношей и девушек допризывного возраста.

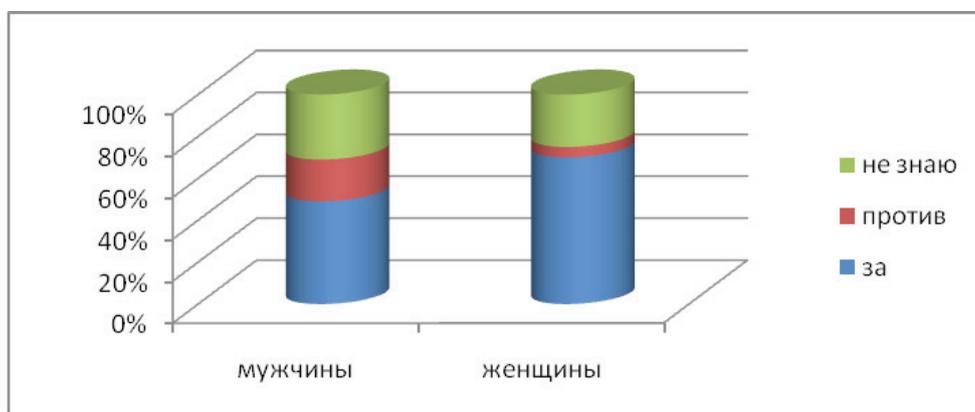
На первом этапе эксперимента нами была разработана и анкета, позволяющая, на наш взгляд, выявить отношение допризывной молодежи к службе в Вооруженных Силах Республики Казахстан.

Отношение старшеклассников средних школ г. Талдыкоргана к службе в армии

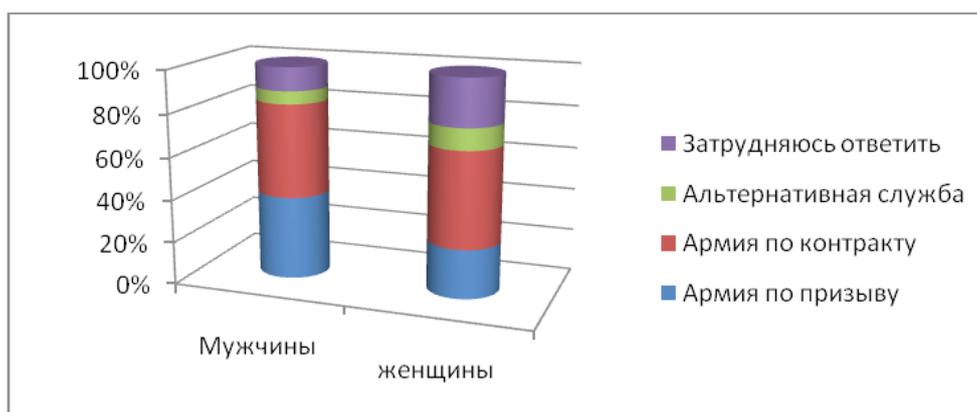


Анализ анкетирования показал, что в целом отношение большинства опрошенных старшеклассников к армии и всеобщей воинской обязанности можно назвать вполне благоприятным. Результаты опроса показывают, что только 13% выступают против обязательной службы в армии и хотели бы избежать этой участи, в то время как почти две трети опрошенных (61%) считают службу в армии делом чести любого уважающего себя мужчины.

Отношение к службе в армии в зависимости от пола



Выбор формы службы в армии в зависимости от пола

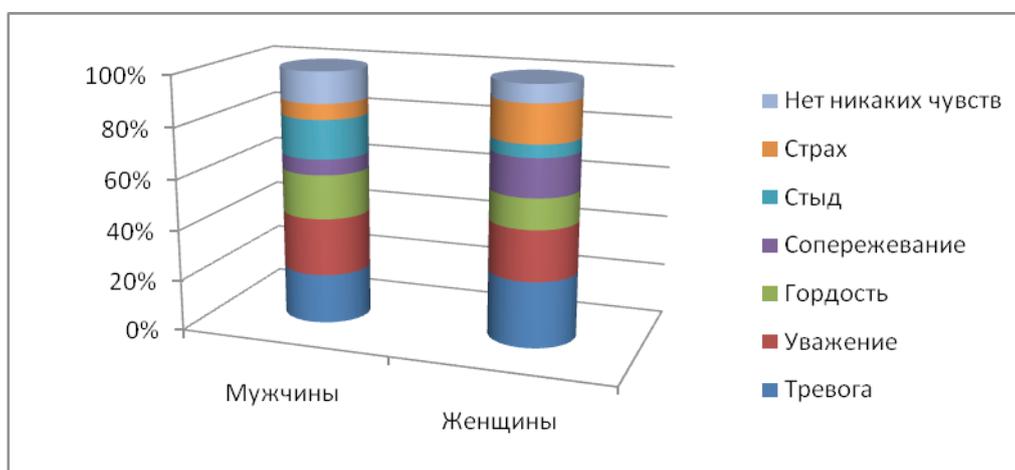


Как видно из гистограммы на вопрос о предпочтительности той или иной формы службы в армии мнения разделились практически только между двумя вариантами: почти половина респондентов (46 %) предпочла бы служить в армии по призыву, а примерно треть (30 %) — по контракту. Третий вариант — альтернативная служба привлекает очень немногих (7,5 %), возможно, потому, что о ней знают очень мало.

Таким образом, полученные в ходе опроса данные не подтверждают в полной мере широко распространенного в обществе убеждения в том, что современная молодежь относится к службе в армии однозначно негативно и не хочет служить в ней. Как раз наоборот, большинство 17-летних молодых людей достаточно позитивно относятся к всеобщей воинской обязанности, а по отношению к сегодняшней ситуации в Казахстанской армии они действительно испытывают весьма противоречивые чувства и эмоции. С одной стороны, каждый четвертый (26 %) испытывает тревогу, с другой, — каждый пятый (21 %) чувствует уважение; с одной стороны, 15 % опрошенных молодых людей испытывают гордость за Казахстанскую армию, с другой, — по 9 % чувствуют страх и стыд при мысли о ней.

Необходимо заметить, что девушки намного чаще юношей испытывают чувства тревоги и страха при мыслях о современной Казахстанской армии, возможно, в силу своей большей эмоциональности и впечатлительности.

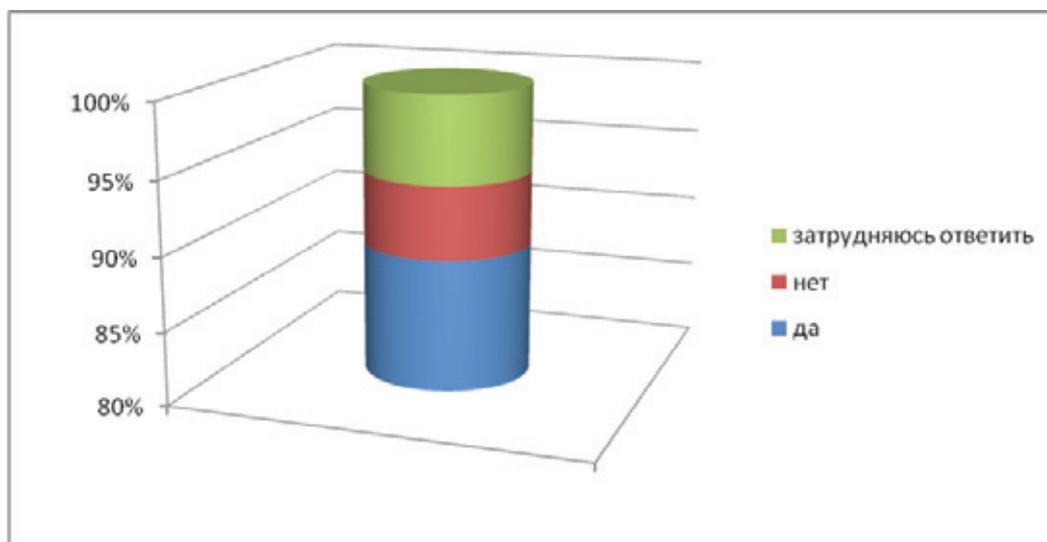
Эмоциональное отношение к армии в зависимости от пола респондента



Следующий этап нашей работы заключался в том, что мы провели анкетирование допризывников на выявление знаний о патриотическом воспитании. Результаты анкетирования показали, что большее количество респондентов (65 %) не понимают сущности патриотического и военно-патриотического воспитания.

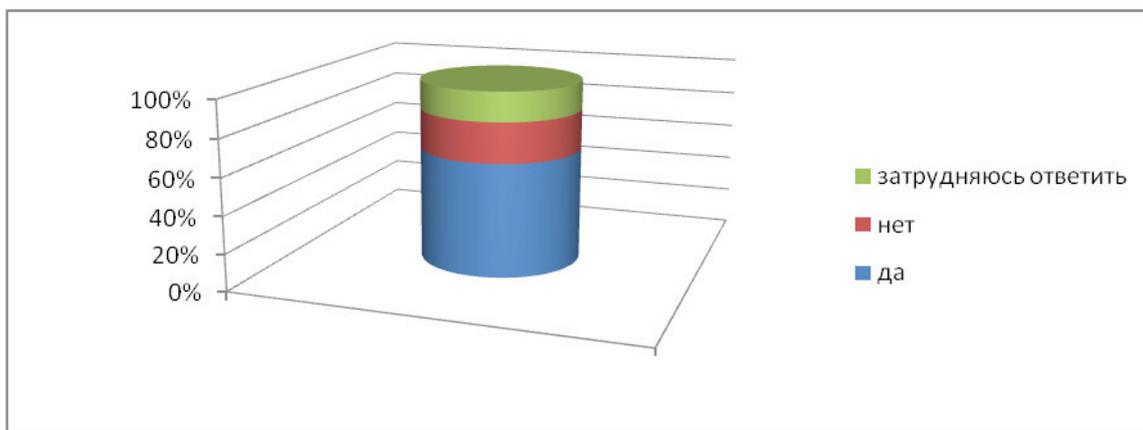
Далее мы провели социологический опрос и задали респондентам следующие вопросы:

1. Надо ли в нашей стране больше уделять внимание патриотическому воспитанию?



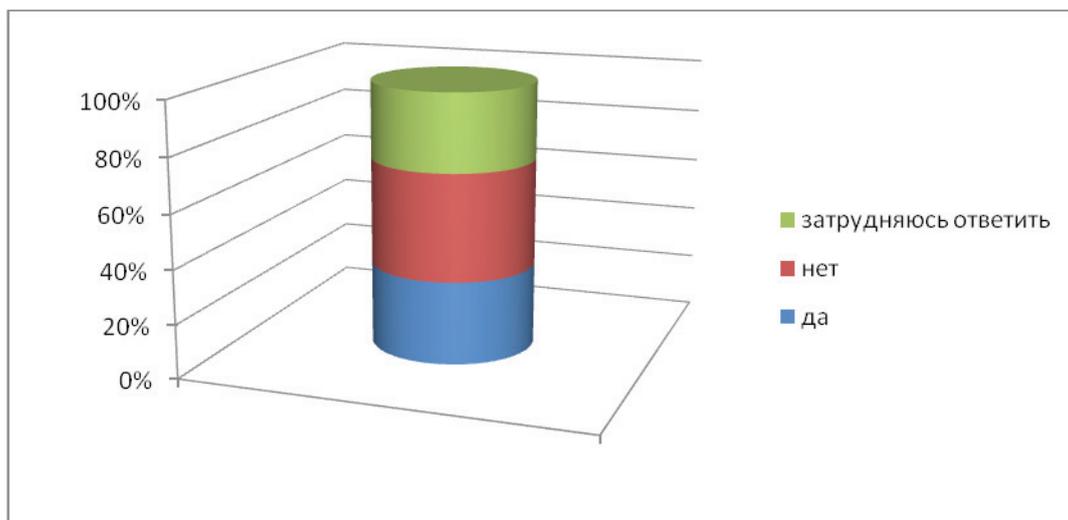
Как показывает гистограмма 89 % респондентов дали положительный ответ; 5 % — отрицательный ответ; у 6 % — данный вопрос вызвал затруднение.

2. Есть ли необходимость обратиться к опыту патриотического воспитания Советского времени?



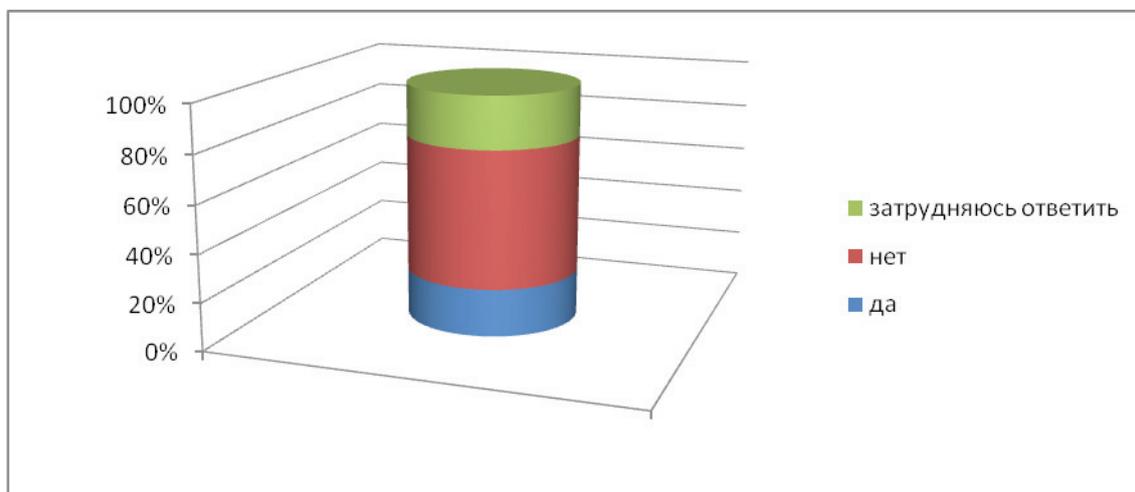
62% респондентов дали положительный ответ, 22% отрицательный ответ; у 16% данный вопрос вызвал затруднение.

3. Нужно ли обращаться к опыту патриотического воспитания зарубежных стран?



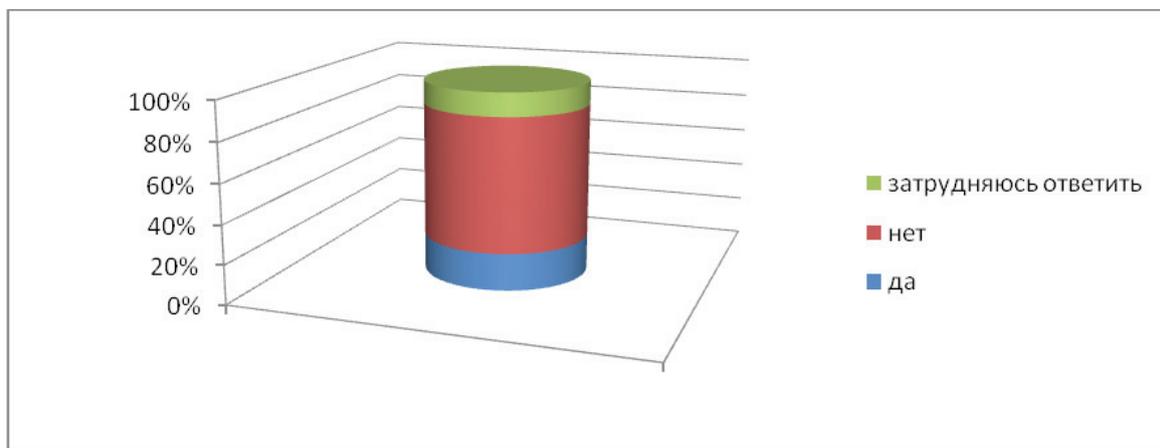
40% считают, что на данном этапе не нужно обращаться к опыту патриотического воспитания других стран; 31% респондентов считает, что необходимо обратиться к опыту других стран; у 29% респондентов данный вопрос вызвал затруднение.

4. Воспитывается ли в современной школе патриотизм?



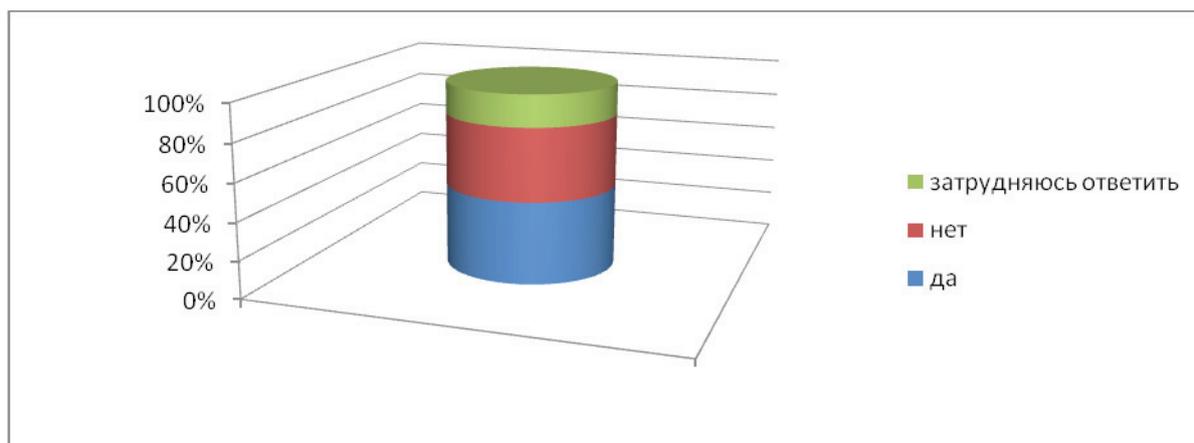
58 % респондентов ответили, что в современной школе не воспитывается патриотизм; 20 % респондентов ответили положительно; у 22 % данный вопрос вызвал затруднение.

5. Воспитывают ли средства массовой информации патриотизм у подрастающего поколения?



69 % респондентов ответили, что средства массовой информации не воспитывают патриотизм; 19 % дали положительный ответ; у 12 % данный вопрос вызвал затруднение.

6. Воспитывает ли казахстанская семья патриотизм?



44 % респондентов ответили, что современная казахстанская семья воспитывает патриотизм; 39 % дали отрицательный ответ; у 17 % респондентов данный вопрос вызвал затруднение.

Таким образом, результаты опроса показали, что знания респондентов о патриотизме находятся на низком уровне.

Далее мы решили выяснить, привлекает ли допризывников служба в Армии. Результаты данного анкетирования показали, что 55 % допризывников не привлекает служба в Армии.

Последующий этап заключался в проведении тестирования на знание закона РК о воинской службе.

Результаты данного тестирования показали, что 75 % допризывников не знают закона РК о воинской службе.

Таким образом, результаты эксперимента демонстрируют острую необходимость расширения военно-патриотического воспитания допризывной молодежи. В связи с этим мы разработали методiku опытно-педагогической работы по формированию психологической готовности допризывной молодежи к защите Отечества.

Формирование психологической готовности допризывника к защите Отечества процесс сложный и многогранный.

На организационно-методическом этапе формирующего эксперимента нами была разработана и внедрена в учебный процесс программа военно-патриотического воспитания, направленная на психологическую подготовку к защите Отечества. Гражданское и патриотическое воспитание — это систематическая и целенаправленная деятельность школы по формированию у подрастающего поколения высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Патриотическое воспитание направлено на формирование личности, обладающей качеством гражданина — патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Составной частью патриотиче-

ского воспитания является военно-патриотическое воспитание граждан в соответствии с законом РК «О воинской обязанности и военной службе».

Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения учащихся, массовую патриотическую работу.

Цель данной программы состоит в совершенствовании системы военно-патриотического воспитания учащихся школы, на основе формирования у них патриотических чувств и сознания высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности.

На основе данной программы нами был разработан план мероприятий по реализации данной программы, а затем комплекс мероприятий, направленных на психологическую подготовку к защите Отечества.

Таким образом, психологическая готовность к защите Отечества представляет собой сложное и многогранное явление. Будучи одной из наиболее значимых ценностей общества, он интегрирует в своём содержании социальные, политические, духовно-нравственные, культурные, исторические и др. компоненты. Проявляясь в первую очередь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, как одно из высших чувств человека, патриотизм выступает в качестве важной составляющей духовного богатства личности, характеризует высокий уровень её социализации. Патриотизм включает в себя всю совокупность патриотических чувств, идей, убеждений, традиций и обычаев. Он является одной из наиболее значимых, непреходящих ценностей общества, оказывающих воздействие на все сферы его жизнедеятельности. Как важнейшее духовное достояние личности, он характеризует её гражданскую зрелость и проявляется в её активной деятельности самореализации на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей, культурой, достижениями, проблемами, притягательными для человека в силу причастности им.

Патриотизм выступает в качестве одного из факторов развития общества, атрибутов его жизнеспособности. Как правило, он служит сплочению различных социальных, национальных, религиозных и др. групп соотечественников, что особенно отчётливо проявляется при возникновении внешних вызовов или угроз. В то же время при наличии в обществе глубоких противоречий различное понимание патриотизма, разное отношение к сложившейся социальной или политической среде способно расколоть общество, когда его отдельные части, преследуя свои интересы, вступают в конфликт между собой. При этом они могут руководствоваться как социально значимыми (укрепление суверенитета и территориальной целостности страны, её демократическое переустройство), так и негативными (сепаратистское стремление к отделению от своего государства, космополитическое пренебрежение им) мотивами. Эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, восприятие его как одной из высших социально значимых ценностей общественное и индивидуальное сознание отражается и закрепляется в патриотизме. Он связывает соотечественников, людей разного социального положения и разных национальностей узами общей солидарности, общей готовности служить интересам государства. Истинная ценность патриотизма особенно полно проявляется в наиболее сложные и трудные периоды жизни общества, когда имеют место реальные угрозы его существованию. Обращение к патриотизму как к высшей ценности, не теряющей своего значения при самых неблагоприятных изменениях, он способен мобилизовать общество на преодоление испытаний и трудностей. В политической практике многих видных государственных деятелей всех времён и народов имеется немало характерных примеров обращения к Отечеству для достижения наиболее сложных целей, задач, решение которых предполагало в качестве важнейшего условия сплочение и объединение нации. Угроза иностранного порабощения, гибели людей и разрушения материальных и культурных ценностей, созданных в процессе многолетнего и напряжённого труда, обращение к святым для каждого человека чувствам неоднократно являлись средством мобилизации самых различных слоев российского общества на протяжении его многовековой героической и многострадальной истории. В переломные эпохи, когда происходит переоценка ценностей, изменяются социальное положение и ориентиры, интересы всех слоев и групп, патриотизм становится тем стержнем, вокруг которого объединяются лучшие слои общества. Именно он наполняет смыслом жизнь и деятельность людей, помогает им объединиться во имя служения обществу и государству.

Литература:

1. Утегенов Е.К. Формирование патриотизма в современном Казахстане. Талдыкорган 2010. — 108 с.
2. Мальтекбасов М.Ж., Утегенов Е.К., Прокофьева М.А., Куракбаева А.Ж. Критерии сформированности казахстанского патриотизма у будущих защитников Отечества. — Научный журнал «Молодой ученый». — Проблемы и перспективы развития образования (II) Материалы Международной заочной научной конференции Пермь, май, 2012. Россия.
3. Мусс, Г.Н. Педагогические аспекты воспитания патриотизма / Г.Н. Мусс // Вестник КГУ / Кострома: Изд-во КГУ, 2008. — т.14. — №1. — с. 17–21. Россия.
4. Сочин С.А. Военно-патриотическое воспитание учащихся на боевых традициях казахстанцев // «Достояние нации», №4. 2009. — с. 136–139.

5. Калимолдаева А.К. Современные подходы к пониманию сущности понятий «патриотизм», «казахстанский патриотизм» // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. — Алматы, 2009 г. — №4 (31) — С. 33–37.
6. Сочин С.А. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников: проблемы и пути решения // «Поиск», №3. 2010. — с. 296–299.
7. Калимолдаева А.К. Патриотическое воспитание подрастающего поколения в системе инновационной педагогики // «Наука и жизнь Казахстана». — Алматы, 2010 г. — №1. — С. 178–182.

Культура речи как основа коммуникативной компетентности учителя физической культуры

Сурнин Дмитрий Игоревич, аспирант
Тольяттинский государственный университет

Психолого-педагогическая подготовка вооружает будущего специалиста физической культуры и спорта знаниями основ педагогики, возрастной и педагогической психологии, психологии и педагогики физического воспитания и спорта, а также частных методик, обеспечивающих подготовку к учебно-воспитательной деятельности. Внутрипредметная интеграция этих дисциплин обусловлена тем, что знание психологических закономерностей процесса обучения практически ничего без педагогического умения использовать эти закономерности. И наоборот, слепое использование активных различных педагогических методов обучения без психологического знания того, на что они направлены, может принести непоправимый вред обучаемому.

Основой профессиональной подготовки и будущего педагогического мастерства студентов, помимо всего прочего, должна быть профессиональная культура, а это в свою очередь невозможно без активизации профессиональной речи. Однако в традиционной системе образования элементы речевой подготовки будущего учителя физической культуры не объединены целостной системой, нередко случайны и не являются предметом особого внимания.

Основным средством воздействия педагога на учеников на занятиях физической культурой служит живая речь. С помощью слова учитель физической культуры, тренер управляет учебным процессом, руководит практическими действиями, передает занимающимся необходимые знания, прививает навыки правильного поведения [4, 5 и др.].

Под речевой культурой учителя физической культуры можно понимать процесс сознательного отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществлять речевое воздействие и являются необходимыми для каждой конкретной ситуации речевого общения [7].

Речь учителя побуждает учащихся к действию и выражается в команде. Действенность слов зависит от многих факторов: от глубины знаний в области физической куль-

туры, от интеллектуальности учителя, уверенности в своей педагогической компетентности, культуры и техники речи [6, 7].

Речь учителя физической культуры связана с рече-двигательной координацией, под которой понимают умение одновременно показывать и объяснять упражнение, не нарушая ни качество его исполнения, ни плавности и выразительности речи [6,7].

Суммируя сказанное о функциональных характеристиках специального языка, реализуемых в профессиональной речи учителя физической культуры можно сказать, что они направлены на согласование и координирование предметной деятельности учителя и учащихся, стимулирование мотивации учащихся, их интеллектуального, эмоционального и волевого развития.

В речи учителя физической культуры, выделенные выше особенности педагогической речи, приобретают некоторую специфику, которая связана с его деятельностью в рамках учебно-тренировочного занятия (Э.А. Здановская, М.Р. Савова):

1. *Связь с рече-двигательной координацией*, под которой понимают умение одновременно показывать и объяснять физические упражнения, не нарушая ни качества его исполнения, ни плавности и выразительности речи.

2. *Побуждение к действию*. При этом действенность слов тренера зависит от многих факторов: от глубины знаний в области теории физического воспитания, педагогики, от его начитанности, интеллектуальности, высокой культуры речи и общей культуры.

3. *Лаконичность речи* учителя на уроке физической культуры связана с дефицитом времени, которое отводится на объяснение, т.к. большую часть времени на уроке занимает двигательная деятельность. Речь учителя должна быть лаконичной и четкой. Данные качества достигаются умелым использованием гимнастической терминологии в процессе проведения учебно-тренировочного занятия. Например, команда «Равняйся!», которая состоит из одного слова, обозначает, что дети, стоящие в строю, должны выпрямиться, расставить плечи, опустить руки «по швам»,

пятки поставить вместе, носки развести, повернуть голову в сторону направляющего, выравниваться по носкам на одной линии. При этом команды должны быть *однозначными*, т.е. обозначать какое-нибудь одно действие.

4. Важность наличия *четкости* в речи учителя физической культуры обусловлена и акустическими особенностями помещений, в которых проводятся учебно-тренировочные занятия (спортивный зал, бассейн, спортивная площадка).

5. *Доступность речи* учителя, прежде всего, проявляется в использовании терминов, команд, которые понятны и легко воспринимаются учащимися той или иной возрастной группы.

6. *Активное использование невербальных средств* обусловлено тесной связью речи учителя физической культуры с двигательной деятельностью. Лаконичность речи при объяснении выполнения двигательных действий, упражнений требует дополнять речь жестами. Жесты используются и при проведении подвижных и спортивных игр. Невербальными средствами являются и особенности голоса, владение которыми учителю физической культуры необходимо для продуктивной работы в условиях акустики большого спортивного зала, бассейна, стадиона.

Специфика педагогической профессии требует от учителя обязательного владения правильной русской речью, нормами литературного произношения. Человек в жизни может иметь тусклый, невзрачный, ограниченный в своём диапазоне голос. Профессиональная деятельность педагога требует от него поставленного голоса. Голос учителя должен быть гибким, подвижным, звучным, полётным [3].

По мнению Л.Е. Туминой (1998), культура речи учителя включает в себя две ступени освоения литературного языка: правильность речи (владение нормами устного и письменного литературного языка) и речевое мастерство (не только следование нормам литературного языка, но и умение выбирать из существующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически и ситуативно уместный и т.п.).

Между тем, разработки в психологии речевого общения позволяют отметить, что формой проявления речевого общения является речевое поведение собеседников, а содержанием — их речевая деятельность [1, 3].

Поэтому, представленные характеристики проявления речи учителя не отражают ее содержательную сторону, не соотносятся с природой речевой деятельности, тем самым, характеризуя речь учителя однобоко.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, по крайней мере, три немаловажных положения. Во-первых, стержнем профессиональной речи является речевая деятельность, имеющая специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности. Во-вторых, в профессиональной сфере общения специалист оперирует устоявшимися системами знаний посредством специального языка. И, наконец, взаимодействие людей в профессиональной сфере коммуникативно-ориентированных специальностей обусловлено общей культурой специа-

листа, являющейся результатом и являющихся необходимыми условиями гуманизации учебного процесса.

Речевая культура служит одним из показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, является средством формирования творческой личности и рассматривается нами в качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности [2].

Рассматривая соотношение «речь и профессия» считаем, что в его основе лежит речевая деятельность, которая имеет принципиально ту же психологическую структуру, как и всякая иная форма деятельности, и специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности. Другим важнейшим составляющим компонентом профессиональной речи является оперирование специальным языком данной области знаний. Речевая культура в данном соотношении рассматривается как стержневая характеристика личности, главный инструмент, посредством которого реализуется речевая деятельность.

Следует констатировать противоречие между очевидной значимостью слова учителя физической культуры и широкого его использования в педагогическом процессе, с одной стороны, и отсутствием в учебном процессе дисциплин, обучающих студентов конструированию высказываний в зависимости от речевой ситуации на уроках физической культуры, с другой стороны.

Для решения данной проблемы, нами была разработана программа спецкурса «Основы профессиональной речи» (18 ч.), для студентов ТСПК № 1 г. Тольятти, отделения «Физическая культура», которая была реализована в ходе изучения дисциплины «Педагогическое общение». В исследовании приняли участие 173 студента с I по IV курсы.

Проведенное до педагогического эксперимента статистическое сравнение результатов проявления элементов профессиональной речи у студентов позволило выявить, что разговорно-бытовой стиль преобладает у студентов I-го курса и к завершению профессиональной подготовки остается у половины обследованных студентов. У студентов 4-го курса он сохраняется в 50,9% случаев. Крайне редко используется литературно-разговорный стиль студентами 1-го курса — 19%; у студентов-выпускников этот стиль отмечается менее чем у половины обследованных: 47,7%, 47,3% соответственно. Следует отметить, что в словаре респондентов всех групп, хоть и незначительно присутствуют слова, находящиеся за рамками литературной нормы. Но если у студентов 1-го и 2-го курсов отмечаются просторечные слова и обороты, то у студентов-выпускников — профессиональный жаргон.

В ходе проведения опытно-экспериментального исследования было выявлено, что интенсивность отрицательного сдвига коэффициента лексического богатства ($K_{л6}$) превышает интенсивность положительного сдвига. Это может свидетельствовать о том, что наше предположение о росте $K_{л6}$ в ходе производственной деятельности студентов не подтвердилось. По всей вероятности, $K_{л6}$ может

зависеть от разных факторов: этапа обучения, специализации, знания методики обучения, личностных качеств.

В целом, уровни сформированности культуры речи студентов контрольной и экспериментальной групп характеризуются наличием оптимального уровня культуры речи у 20% испытуемых экспериментальных групп и лишь у 8% — критического, тогда как в контрольной группе критический уровень зафиксирован у 15% студентов, а оптимального достигли лишь 5%.

Полученные результаты свидетельствуют о возможности в сжатые сроки обучения не только ориентировать студентов на определенные модели речевого высказывания, но и добиться существенных результатов в повышении у них культуры речи. Можно предположить, что на более высокую оценку уровня культуры речи студентов экспериментальной группы повлияло и то, что, зная модель речевого высказывания, они более четко отбирали средства ее реализации, чем студенты контрольной группы.

Литература:

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. Изд. 6-е Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2001. — 544 с.
2. Горянина В.А. Психология общения: учеб. пособие для вузов. — 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Деркач А.А. Творчество тренера. / А.А. Деркач, А.А. Исаев. — М.: ФиС, 1982. — 239 с.
4. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры: 2-е изд., испр. и доп. — СПб: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2000. — 186 с.: ил.
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — Москва — Белгород, 1993. — 142 с.
6. Основы педагогического мастерства. / Под ред. Зазюна И.А. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.
7. Риторика: Учебное пособие / Под ред. Ипполитовой Н.А., Ладыженской Т.А., Савовой М.Р., Смелковой З.С., Туминой Л.Е. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 285 с.

Методика организации самостоятельной работы студентов по курсу математического анализа с использованием информационных технологий

Темуров Собиржон Юлдашевич, аспирант

Джизакский государственный педагогический институт имени Абдуллы Кадыри (Узбекистан)

В данной статье изложена методика организации самостоятельной работы студентов по курсу математического анализа в педагогических вузах с использованием современных информационных технологий. С помощью данной методики может быть организована контролируемая самостоятельная работа.

In this paper, a method of organizing independent work of students in the course of mathematical analysis in pedagogical high schools with modern information technology. Using this method can be controlled by organized independent work, guided self-study and self-education.

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию инновационной деятельности. Для этого необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его справедливость.

В свете реформ проводимых в системе образования высшей школы все большую актуальность приобретает работа со студентами, направленная, прежде всего, на решение двух главных задач. Это, во-первых, пробудить у студентов интерес к изучению предмета и, во-вторых,

развить творческие способности будущих специалистов, опираясь при этом на эффективное самостоятельное обучение. Поэтому характерной особенностью высшей школы в последние годы стало возрастание в учебном процессе доли самостоятельной работы студентов. В настоящее время самостоятельная работа активно внедряется в повседневную практику высших учебных заведений. Это обусловлено, прежде всего, требованиями современного общества к профессиональной подготовке выпускника вуза.

Усиление самостоятельной работы студентов, увеличение её объёма в структуре учебных планов и программ обуславливается также рядом научно-педагогических и

организационно-методических требований к модернизации образовательного процесса. Во-первых, организация самостоятельной работы студентов способствует личностно-ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, развитию у студентов способности к самообучению. Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы студентов придаёт в большей мере учебному процессу проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное решение целостной системы заданий, имеющих профессиональную направленность и возрастающий уровень сложности. В-третьих, именно самостоятельная работа студента обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника к более сложным видам деятельности, способы и содержание, которой не могут передаваться или осваиваться по образцам. В-четвёртых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для её организации, усиление ответственности, как студентов, так и преподавателей за результаты своей деятельности, учебного процесса в целом.

Самостоятельная работа студентов — это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное и неаудиторное время.

В настоящее время в вузе, в том числе педагогическом вузе реализуются следующие основные подходы к организации самостоятельной учебной деятельности студентов: контролируемая самостоятельная работа, управляемая самостоятельная работа и самообразование. Они отличаются друг от друга по двум критериям: активности субъектов образовательного процесса и осознанности участия в учебной деятельности.

Контролируемая самостоятельная работа по определению выполняется студентами на уровне операции, имеет самый низкий индекс их активности и осознанности. Студенты действительно работают «под контролем» задания, которые они выполняют, предполагают наличие определённого алгоритма или аналогии с целью формирования навыков. В связи с этим контролируемая самостоятельная работа на наш взгляд, должна осуществляться преимущественно на первых курсах и характеризоваться пошаговым контролем.

Управляемая самостоятельная работа предусматривает более высокий уровень активности студентов. Преподаватель, он не только контролирует учебную деятельность, но и стимулирует её. Конечная цель работы определяется совместно с преподавателем, что обеспечивает необходимый уровень осознания.

Управляемая самостоятельная работа предполагает уровень формирования умений, способность осуществлять перенос, обращение к межпредметным связям, инвариантный характер выполнения заданий. Они ха-

рактеризуется не столько контролем хода результата самостоятельной работы студентов, сколько организацией и консультированием студентов по выполнению новых видов учебной (учебно-исследовательской) деятельности, предусмотренных требованиями к формированию у студентов базовых компетенций.

Самообразование рассматривается как конечная цель организации самостоятельной работы, как идеальный план учебной и учебно-исследовательской деятельности. Самообразование возможно только на уровне действия и деятельности. Личность, способная к самообразованию, руководствуется внутренней мотивацией, самостоятельно ставит перед собой цель и выбирает способы её реализации. Она не нуждается в пошаговом и внешнем контроле. Исходя из этого, под самообразованием следует понимать организуемую самим студентом деятельность в рациональное с его точки зрения время, мотивируемую собственными познавательными потребностями и контролируемую им самим.

Применение информационных технологий в учебном процессе создает значительные возможности для всех трех видов самостоятельной работы.

В данной работе приведена методика организации самостоятельной работы студентов по курсу математического анализа с помощью информационных технологии.

Реализации этой методики заключается в организации обучения интегральному исчислению в педагогических вузах по курсу математического анализа. Для этих целей использовалась контрольная работа на усвоение темы «Неопределенный интеграл» и умение вычислять неопределенные интегралы в начале обучения темы «Определенный интеграл и его приложения», которые помогают увидеть «слабые места» большинства студентов в группе и каждого в отдельности. В зависимости от результатов преподаватель ликвидирует пробелы в знаниях с помощью рассмотрения трудных для усвоения задач на практическом занятии с помощью тренировки, умения вычислить неопределенный интеграл с помощью компьютерной математической системы MathCAD. Таким образом, возможность вовремя диагностировать уровень усвоения учебного материала и корректировать учебный процесс с помощью информационных технологий, позволяет сделать систему управления более гибкой. Система аудиторных занятий позволяет преподавателю контролировать действия студента, прокомментировать их, показать основные способы контроля с помощью информационных технологий, создать условия для самоконтроля и взаимоконтроля. Конечно, здесь необходимо дать студенту возможность поработать за компьютером вне занятий. Во внеучебное время он может пройти тестирование и в зависимости от результатов, скорректировать свою учебно-познавательную деятельность. Здесь имеется в виду не только контроль по окончании изучения всего раздела, но и возможность организации текущего оперативного контроля качества знаний и овладения соответствующими умениями и навыками не только в сфере

репродуктивной, но и продуктивной учебной деятельности.

Важной формой обучения в рамках предлагаемой методики становятся практические занятия и самостоятельная работа студентов, выполняемая дома за собственным компьютером или в компьютерном классе аудитории вуза. Естественно, что при обучении интегральному исчислению ограничиться одними только практическими занятиями невозможно и нерационально. Время, проводимое в компьютерном классе, должно расходоваться с максимальной пользой для студента. Длительное обсуждение непосредственно в компьютерном классе теоретических и алгоритмических проблем, связанных с выполнением практической работы, является нерациональным использованием времени, отведенного для работы в компьютерной среде. Поэтому вопросы общего характера, необходимые теоретические сведения, составление программ и подпрограмм, основные команды для вычисления интегралов в математических пакетах должны быть рассмотрены по возможности на лекционных, практических занятиях и самостоятельных работах. Очень важны в предлагаемой методике индивидуальные творческие задания, которые выполняются студентами самостоятельно.

Таким образом, самостоятельная работа студентов состоит из обычных домашних заданий и индивидуальных творческих заданий. На практических занятиях, работах студенты приглашаются преподавателем к проверке полученных результатов в домашнем задании с помощью компьютера, а все индивидуальные творческие задания связаны непосредственно с использованием компьютерной математической системы MathCAD.

Всего в обучении интегральному исчислению студенты выполняют пять самостоятельных работ по следующим темам:

1. Понятие определенного интеграла;
2. Приближенное вычисление определенного интеграла;
3. Площадь фигуры, ограниченной кривой, заданной параметрическими уравнениями. Площадь в полярных координатах;
4. Объем тела вращения. Вычисление статических моментов и координат центров тяжести плоских фигур. Вычисление моментов инерции;
5. Геометрические приложения кратных и криволинейных интегралов.

На первой самостоятельной работе «Понятие определенного интеграла» проводится серия опытов, показывающих, что в понятии определенного интеграла условия выбора точек μ_i и способ разбиения отрезка $[a, b]$ действительно произвольны. Эта работа выполняется фронтально: ведется одна, общая для всех, последовательность действий. После этого каждый получает индивидуальные задания на соответствующие темы для реализации этих заданий на MathCAD. Эта самостоятельная работа продолжает лекционный материал и направлена на иллюстрацию существенности условия о независимости выбора точек μ_i в составлении интегральных сумм, что

делает для студентов это условие очевиднее и понятнее.

На второй самостоятельной работе «Приближенное вычисление определенного интеграла» заслушиваются доклады студентов о каждом из четырех методов приближенного вычисления определенного интеграла (трапеций, прямоугольников, Симпсона). После этого, каждый студент получает для обработки алгоритма и практической реализации вычисления приближенного значения определенного интеграла, на основе использования MathCAD, один из перечисленных выше методов приближенного вычисления в качестве домашнего задания. После докладов по теории приближенного вычисления, определенного интеграла заданным методом, студенты демонстрируют подготовленный фрагмент практической работы.

На третьей самостоятельной работе «Площадь фигуры, ограниченной кривой, заданной параметрическими уравнениями. Площадь в полярных координатах» на основе графических возможностей математического пакета MathCAD в изображении фигур, и специальных командах проводятся работы с параметрическими заданными функциями и функциями, заданными в полярных координатах. Работа выполняется фронтально: ведется одна, общая для всех, последовательность действий. После этого каждый студент получает индивидуальные задания на соответствующие темы для реализации этих заданий на MathCAD.

На четвертой самостоятельной работе «Объем тела вращения. Вычисление статических моментов и координат центров тяжести плоских фигур. Вычисление моментов инерции» вначале студентам необходимо вспомнить теоретические сведения для работы с геометрическими приложениями определенного интеграла, затем одна задача решается сообща с использованием системы символьных вычислений MathCAD. После этого каждый получает индивидуальные задания на соответствующие темы для реализации этих заданий на MathCAD.

Цель пятой самостоятельной работы «Геометрические приложения кратных и криволинейных интегралов», показать студентам различные возможности применения кратных и криволинейных интегралов в геометрии и физике с использованием системы MathCAD.

Кроме того, предложены индивидуальные творческие задания по следующим темам:

1. Создание электронных таблиц по следующим темам: «Методы интегрирования», «Определенный интеграл и его свойства», «Приложения определенного интеграла», «Приложения кратных и криволинейных интегралов».
2. Разработка презентаций по темам: «Определенный интеграл и его свойства», «Приложения определенного интеграла» и «Приложения кратных и криволинейных интегралов».

Опираясь на практику работы педагогических вузов считаем, что самостоятельная работа над индивидуальными творческими заданиями, организованная с помощью компьютерных математических систем MathCADa, будет более эффективной, если студенты будут работать в

группах по 2–3 человека, что дает возможность непосредственного обмена результатами процессов познания между студентами и создает благоприятные условия для их активного личностного включения в учебный процесс. Второй и третий студент в этом случае будут выступать не только как участники взаимного контроля, но и как фактор

мотивации взаимной, творческой, коммуникативной, социокультурной и интеллектуальной активности, обеспечивающее значительное повышение эффективности познавательной деятельности каждого участника. Так как студенты работают самостоятельно, а преподаватель имеет возможность индивидуального общения с ними.

Литература:

1. Белова Т.И., Грешилов А.А., Дубаграй И.В. Вычисление неопределенных интегралов. Обыкновенные дифференциальные уравнения / Под ред. А.А. Грешилова: Учеб. пособие. — М.: Логос, 2004. — 184 с.
2. Жук О.Л. и др. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / — Минск, 2005.
3. Кудрявцев В.А., Демидович Б.П. Краткий курс высшей математики. Учеб. пособие. — М.: Наука, — 1978. — 624 с.
4. Макаров А.В. и др. Инвариантные и варианты управляемой самостоятельной работы студентов // Высшая школа. — 2007. — № 1. — С. 57–64.

Проведения городских игр как элемент социальной адаптации детей школьного возраста

Тимшина Екатерина Юрьевна, студент

Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

Винокуров Игорь Олегович, старший преподаватель

Российский государственный гидрометеорологический университет

Современный мир заставляет обращать особое внимание на социальную адаптацию детей школьного возраста. К сожалению, внутренний мир ребенка из благополучной семьи сегодня подвержен сильному влиянию интернет ресурсов. Следует помнить, что все мы, в том числе и дети, уже давно являемся заложниками телевидения, которое приковывает все внимание, стирает грань между нашей реальной жизнью и жизнью вымышленных телевизионных персонажей, чем подрывает наши социальные связи.

В свою очередь дети из малоимущих, неполных семей, дети-сироты, воспитанники детских домов, домов-интернатов также подвержены пагубному влиянию телевидения и интернета. Но сильнее, наверняка, на их воспитание влияет, отсутствие возможности полноценно общаться со сверстниками, узнавать что-то о жизни, которая находится за пределами их маленького мира, в частности детского учреждения.

Вышесказанное приводит к мысли о необходимости искать все новые варианты выхода из сложившейся ситуации. Это важно для любого подрастающего человека, вне зависимости от того, в каких условиях проходит его детство. Полноценный человек должен уметь общаться с другими людьми. Должен привыкать к изменяющейся обстановке в общественной жизни.

Современный мир достаточно требователен к человеку, к выполнению им социальных функций. К сожалению, не

все люди способны легко справляться с этим, легко находить «общий язык» с окружающим миром. Основная проблема большинства таких людей как раз в том, что в процессе их социальной адаптации произошли какие-либо «сбои» или он не был завершен.

Понимая под адаптацией процесс приспособления, раскроем понятие социальной адаптации. Это процесс приспособления человека к изменяющейся среде с помощью различных социальных средств (таких как привычки, способность дружить, умение терпеть и др.) [2].

Социальную адаптацию можно структурировать по объему и сущности. Первый уровень занимает общество в широком смысле. Здесь происходит адаптация личности к социально-экономическим, политическим, культурным и другим особенностям развития конкретного общества. На втором уровне расположилась непосредственно социальная группа, в которой происходит адаптация индивида. Здесь преодолевается непонимание, возникающее в связи индивидуальностью каждого её члена. Особенным уровнем является уровень индивида. Его желание жить в согласии с самим собой, с собственными представлениями о том каким он хочет быть и представлениями о нем его ближайшего окружения [4].

Исследователи характеризуют социализацию как длительный и перманентный процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему стать личностью. Из чего следует, что соци-

альная адаптация является видом социализации [3].

С появлением у человека все новых социальных ролей, он получает больше возможностей влиять на окружающую реальность. Этот подход характерен непосредственно для социальной адаптации. Если считать человека центральной фигурой, то показателям, по которому следует констатировать социальную адаптированность, будет степень удовлетворения личных потребностей человека. Ведь доказано, что степень реализации потребностей разного уровня влияет на поведение человека [1].

Социальная адаптация представляет собой социальный процесс взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого осуществляется реализация актуальных потребностей личности [3].

Невозможность реализации требований общества определенным человеком может говорить о понижении уровня его социальной адаптированности. Выбор пути адаптации, в общем и целом зависит от самой личности, её природных склонностей.

Социальная адаптация стала показателем вовлеченности личности в общественную жизнедеятельность; показателем формирования члена общества.

Процесс адаптации включает в себя большой объем усвоения социальных ценностей. Все элементы культуры участвуют в непосредственном формировании личности через механизм адаптации, которая является доминирующей в социальном развитии.

Наиболее понятной формой деятельности для ребенка является игра. С грудного возраста малыши играют погремушками, складывают кубики, играют в прятки и многие другие игры. Чаще всего все эти игры классифицируются как развивающие. Все они направлены на совершенствование каких-либо навыков ребенка. Конструкторы и пластилин развивают моторику. Эксперименты с водой и мыльными пузырями — фантазию и любознательность, закладывают интерес к исследовательской и даже научной деятельности. Игра в слова развивает лексический запас, тренирует память и мышление. Подвижные игры типа «Ручеек», «Прятки», «Казачьи-Разбойники» делают прогулку на свежем воздухе интереснее и дают возможность выплеснуть накопившуюся энергию.

Современное поколение молодежи, особенно молодые жители крупных городов, проводят времени на улице значительно меньше, чем их ровесники десять-двадцать лет назад. Во-первых, потому что гулять негде: нет вблизи домов и образовательных учреждений парковых зон. Во-вторых, потому что гулять не с кем: родители много работают и устают, одноклассники живут далеко, старшие братья и сестры — редкость. В свою очередь, те дети, которым не повезло воспитываться в семье, часто лишены возможности самостоятельного выбора досуга, в частности прогулок.

Однако активная молодежь Санкт-Петербурга нашла способ гулять по родному городу с пользой и интересом. Некоторое время назад в петербургском студенческом сообществе появилась новая форма досуговой деятель-

ности — городская игра. Позднее в ней появилось ответвление, направленное на развитие детей школьного возраста.

Взрослые знают, что, в первую очередь, молодой человек должен понимать, в каком мире он живет. С чем столкнется, когда вырастет и выйдет из-под опеки старших. Однако не все прилагают для этого усилия. В любом молодом человеке нужно формировать позитивный настрой на жизнедеятельность.

Городская игра является достаточно интенсивным и современным способом адаптации к жизни города. Такая игра не является экстремальным видом спорта, её не следует путать с взрослыми «квестами» по городским развалинам и многими другими подобными взрослыми формами развлечений. Городская игра — игра-прогулка. Она дает возможность ребенку узнать множество интересных вещей о жизни и своем городе в игровой форме. По сути, практически любая игра является одной из ступенек социальной адаптации ребенка.

Городские игры включают в себя элементы городского ориентирования, активного краеведения. Это командные игры, где есть победители, но нет побежденных. Участники играют на интерес к окружающему миру. То есть игры направлены, в первую очередь, на сближение с городом, в котором участник игры родился и живет.

Игра для детей имеет ряд особенностей: существует четкое определение границ территории, на которой проходит игра; для обеспечения безопасности и оказания необходимой помощи детям сопровождаются взрослые. Для достижения наибольшей эффективности в детской городской игре может определяться тематика. Этот формат отличается достаточной концентрацией внимания на каком-либо вопросе для его подробного изучения. Задания в игре строятся так, чтобы их мог выполнить подросток без участия взрослого, чтобы ему было интересно это делать.

Форма экскурсии, привычная для средней и старшей школы организация учебного и внеучебного процесса, уступает игре по многим показателям. Экскурсия вовсе не дает возможности подростку самому учиться работать в команде, самостоятельно принимать решения. Не вся многочисленная экскурсионная группа слушает экскурсовода, а тем более запоминает.

Суть игры заключается в том, что команда должна прийти к какому-либо объекту в городе, и выполнить игровое задание. Для правильного и полноценного выполнения задания подросток должен прочитать описание объекта и проявить находчивость, внимание и смекалку, чтобы узнать ответ. Это провоцирует проявлять интерес и прилагать усилия к получению информации, а знания, добытые собственным трудом, лучше воспринимаются и запоминаются. Это необходимое условие протекания процесса социальной адаптации на первом уровне — уровне усвоения норм и ценностей общества.

Во время такой игры подростки кооперируются своей небольшой командой, учатся распределять обязанности, проявлять лидерские качества. Этот аспект проведения

городской игры удовлетворяет особенности социальной адаптации второго, группового уровня — сосуществования в коллективе.

Следует отметить также, что городские игры, как таковые, включают в себя произвольное обучение таким универсальным умениям, как ориентирование на местности, навык пользования картой, способность анализировать ситуацию в городе, выбор оптимального маршрута.

Игра дарит радость, которая необходима каждому ребенку для полноценного развития. Это свидетельство благополучного протекания процесса социальной адаптации на третьем, внутри личностном уровне.

Следовательно, стоит говорить об актуальности активного краеведения в процессах социальной адаптации. По

сути, игра — вид деятельности, заключающийся в психологической вовлеченности в некий процесс. Соответственно городская игра — деятельность, вовлекающая подростка в жизнь в большом городе.

Существует практика участия в городских играх воспитанников «Социальных гостиц для несовершеннолетних», благотворительной общественной организации «Перспективы» города Санкт-Петербурга, детей-инвалидов и некоторых других групп ребят. Участие в подобных играх повышает их качество жизни, то есть повышает социальную адаптацию.

Поскольку игра — самый близкий для любого ребенка и подростка вид деятельности, следует максимально использовать её возможности в процессе социальной адаптации.

Литература:

1. Казанская В.Г. Подросток. Социальная адаптация. / В.Г. Казанская — СПб.: Питер, 2011. — 288 с.
2. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. / Б.Г Мещеряков, В.П. Зинченко — М.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2002. — 633 с.
3. Понятие и классификация социальной адаптации // Дети с ЗУР [сайт: социальный портал]. URL: <http://www.deti-s-zur.ru/book/export/html/498.html> (дата обращения: 05.04.2012).
4. Социальная адаптация // Социальная работа [сайт]. URL: <http://soc-work.ru/article/281> (дата обращения: 05.04.2012).

Музыка как лечебный фактор развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в условиях ДОУ

Секачева Татьяна Романовна, музыкальный руководитель;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

Проблему развития ребенка дошкольного возраста трудно переоценить.

Очень важно так построить жизнь ребенка, чтобы он смог максимально использовать возможности этого возраста. Именно поэтому в развитии ребенка так велика роль близких ему людей, которые должны помочь ребенку гармонично развиваться, создавать психологический и физический комфорт для его успешного роста.

Среди вспомогательных средств общения, пожалуй, самым действенным и организующим является музыка. Восприятие музыки не требует предварительной подготовки. Музыкальные образы и музыкальный язык должны соответствовать возрасту ребенка.

С давних пор музыка используется как лечебный фактор. Интерес к музыкотерапии врачей и психологов, которые на основе своих собственных опытов узнали терапевтическую ценность музыки, постоянно растет.

В.Б. Бехтерев считал, что с помощью музыкального ритма можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденные темпераменты и растормозить заторможенных детей,

урегулировать неправильные и лишние движения. А для этого, указывал В.Б. Бехтерев, необходимо выявить ритмические рефлексии и приспособить организм ребенка отвечать на определенные раздражители (слуховые и зрительные).

Г.П. Шипулин еще в 1928 г. отметил благотворное влияние ритмических упражнений на детей, отличающихся повышенной нервной возбудимостью. Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности вообще. Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, воображение, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление и внутреннюю собранность. Музыкальные игры снимают психоэмоциональное напряжение в группе, впитывают навыки адекватного группового поведения, безусловного принятия (ситуационного) роли лидера или ведомого, т.е. социализируют ребенка.

Выработка механизмов торможения подкрепляется упражнениями под музыку. Если можно считать прочно установленной зависимости моторики от психического со-

стояния, то не следует и об обратном влиянии моторики на психику.

Слушание музыки на психо-гимнастике может предвзирать этюд, помогающий ребенку войти в нужное психо-эмоциональное состояние. Так, лирическая музыка (отражающая тончайшие нюансы настроения) способствует общему успокоению, а драматическая музыка (отражающая концентрированные эмоции аффекта в их сложности) возбуждает, повышает жизненный тонус (Б.Г. Афанасьев)

Музыка может быть фоном, на котором развивается действие того или иного этюда. В этом случае она усиливает эмоции или делает ярче образные представления детей (этюды типа «Гроза», «Ябеда» и т.п.)

В 70–80-е годы было издано несколько монографий, посвященных музыкотерапии, в каждой из которых имеются главы по применению музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р.О. Бенензон, 1973), органическими заболеваниями головного мозга (Э. Коффер — Ульрих, 1971).

В Берлине вышла книга Ю. Брюкер, И. Медеоаке и К. Ульбрих «Музыкотерапия для детей», в которой очень детально рассмотрены все возможные виды детской музыкотерапии, включая пантомиму и различные способы рисования под музыку.

Для нас интересна одна из методик, которая может быть использована и на занятиях психо-гимнастикой. Основная цель этой методики — распознавание эмоций. Она состоит из четырех музыкальных уроков с постепенным усложнением заданий. На первом уроке дети получают шесть карточек с изображениями на них детского лица с различной мимикой: радости, гнева, грусти, удивления, внимания и задумчивости. Прослушав музыкальную пьесу, дети должны поднять одну из карт. Если все карты настроений совпадают с настроением музыки, то эмоции, выраженные в них, не называются.

На последующих занятиях дети, наоборот, учатся словесно описывать чувства, вызываемые контрастными музыкальными произведениями, и соотносить их с картами настроений. Так как мимика на картах настроений решена неоднозначно, то дети могут после прослушивания одного и того же произведения показать две разные карты.

На занятиях мы используем приемы психо-гимнастики направленные на развитие и коррекции различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

Психо-гимнастика: во-первых, ориентирована на детей младшего возраста.

Во-вторых, основной акцент в ней сделан на обучении элементам техники выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретении навыков в саморасслаблении.

Основная цель моих занятий научить ребенка справляться с жизненными трудностями. Ребенок должен осоз-

нать, что между мыслями, чувствами и поведением существует связь и что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием.

В ходе этих занятий дети изучают различные эмоции, возможность управлять ими.

Приемы психо-гимнастики не отменяют традиционные методы воздействия на детей: все хорошо в комплексе и все хорошо в меру.

Каждое занятие включает ритмику, пантомиму, коллективные игры и танцы.

Оно состоит из трех частей.

1-я часть — снятие напряжения, что достигается с помощью различных вариантов бега и ходьбы, имеющих и социометрическое значение (кого выбирать в напарники и т.д.)

2-я часть — пантомима (поведение в ситуации, например, боязнь запачкаться).

3-я часть — заключительная, закрепляющая чувство принадлежности к группе (используются различного рода коллективные игры и танцы).

На занятиях психо-гимнастикой дети обучаются азбуке выражения эмоций — выразительным движениям.

Основная цель — преодоление барьеров в сближении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения.

Во время занятий в основной используется бессловесный материал.

Детям, прошедшим курс психо-гимнастики становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. У них вырабатываются положительные черты характера.

Уверенность, честность, смелость, доброта изживаются, невротические проявления страха, различного рода опасения, неуверенность.

Практическая часть

На своих занятиях мы применяем приемы и методы работы с детьми дошкольного возраста, предложенными М.И. Чистяковым и его последователями.

Каждое задание состоит из ряда этюдов и игр. Они короткие, разнообразны и доступны детям по содержанию. На психо-гимнастике мы используем концентрический метод — от простого к сложному.

В дошкольном и младшем школьном возрасте внимание детей еще неустойчиво. Дети отличаются большой подвижностью и впечатлительностью, поэтому они нуждаются в частой смене заданий. В качестве своеобразного отдыха я использую подвижные игры, перемежая ими основные задания.

Схема занятий по психо-гимнастике.

1 фаза. Мимические и пантомимические этюды

Цель. Выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического удовольствия и недовольства. Мо-

дели выражения основных эмоций (радость, удивление, интерес, гнев и др.) и некоторых социально окрашенных чувств (гордость, застенчивость, уверенность и др.). Дети знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, той или иной походкой.

«Стыдно» (для детей 4–5 лет)

Мальчик Коля случайно сломал переключатель у телевизора. Он испугался, что мама его накажет. Коля сказал, что переключатель сломал его маленький брат. Брата наказали. Старшему брату стало очень стыдно.

Выразительные движения. Голова наклонена вперед, брови подняты и сдвинуты, углы рта опущены.

«Стрекоза замерзла» (для детей 4–5 лет)

Пришла зима, а Стрекоза не приготовила себе домик, не запасла еды впрок. Стрекоза дрожит от холода:

Холодно, холодно,
Ой-ей-ей!
Голодно, голодно,
Жутко зимой!
Мне некуда деться,
Сугробов не счесть.
Пустите погреться
И дайте поесть.

Звучит музыка В. Герчика «Песня Стрекозы»

Мимика. Приподнять и сдвинуть брови, стучать зубами.

2 фаза. Этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций.

Цель: выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т.п.), их моральная оценка. Модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетентности. При изображении эмоций внимание детей привлекается ко всем выразительным движениям одновременно.

«Смелый заяц» (для детей 4–5 лет)

Заяц любил стоять на пеньке и громко петь песни и читать стихи. Он не боялся, что его может услышать волк.

Выразительные движения. Поза.

Положение, стоя, одна нога чуть впереди другой, руки заложены за спину, подбородок поднят.

Мимика. Уверенный взгляд.

«Вкусные конфеты» (для детей 3–4 лет)

У девочки в руках воображаемый кулек (коробка) с конфетами. Она протягивает его по очереди детям. Они берут по одной конфете и благодарят девочку, потом разворачивают бумажку и берут конфеты в рот. По ребячьим лицам видно, что угощение вкусное.

Этюд сопровождается музыкой Т. Кассерна «Медовые конфетки».

Мимика. Жевательные движения, улыбка.

3 фаза. Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом.

Использую мимические и пантомимические способности детей для предельно естественного воплощения в заданный образ.

Цель: коррекция настроения и отдельных черт характера ребенка, тренинг моделированных стандартных ситуаций.

Этюды на выразительность жеста.

«Тише!» (для детей 3–4 лет)

Цель. Развитие правильного понимания детьми эмоционально – выразительных движений рук и адекватного использования жеста, что в свою очередь способствует социальной компетентности ребенка.

Два мышонка должны перейти дорогу, на которой спит котенок. Они то идут на носочках, то останавливаются и знаками показывают друг другу: «Тише!».

Этюд выполняется под музыку Б. Берлина «Спящий котенок».

«Дружная семья» (для детей 6–7 лет)

Дети сидят на стульях, расставленных по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом: один лепит из пластилина шарики, другой вколачивает в дощечку маленькие гвоздики, кто – то рисует, кто-то шьет или вяжет и т.п. Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают.

Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них не воображаемые предметы, а вполне реальные.

Этюд сопровождается музыкой Р. Паулса «Золотой клубочек».

4 фаза. Психомышечная тренировка.

Цель: снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, поведения и черт характера.

Игры, способствующие успокоению и организации.

Цель. Успокоение возбужденных детей и их организации.

«Слушай команду!» (для детей 5–6 лет)

Дети идут под музыку в колонне друг за другом. Когда музыка прекращается, все останавливаются и слушают произнесенную шепотом команду ведущего и тотчас же ее выполняют. Команды даются только на выполнение спокойных движений. Игра проводится до тех пор, пока группа хорошо слушает и точно выполняет задание.

Заключение

Проведя наблюдения в дошкольном учреждении, изучив методики музыкального воспитания дошкольников и методику «Психогимнастики», мы пришли к выводу, что недостаток положительных эмоций отрицательно влияет

на ход развития личности любого ребенка и задержки его психического развития. Поэтому этюды и игры на вызывание и выражение эмоции радости должны быть обязательными для каждого занятия. Заканчивать занятие лучше всего успокоением детей, обучением их саморегуляции.

Литература:

1. Чистякова М.И. «Психогимнастика» Москва «Просвещение» «Владос» 1995 г.
2. Сиротюк А.Л. «Упражнения для психомоторного развития дошкольников» практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2008 г.
3. Галанов А.С. «Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет». М.: АРКТИ, 2006 г.

О возможности экологизации уроков физики

Топор Анна Владимировна, ст. преподаватель
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

Кодрул Елена Николаевна, преподаватель
МОУ СШ (с. Ближний Хутор, Слободзейский район, Молдова)

Ключевые слова: экологическое образование, физика, экологизация уроков.

Потребительское отношение человеческого общества к природным ресурсам привело к необратимым изменениям в биосфере Земли. Не смотря на существующую законодательную базу и разработанную концепцию экологического образования населения, к сожалению, эта проблема тревожит лишь умы ученых и участников экологических движений. По-прежнему основная масса населения находится вне рамок экологической деятельности.

Каков же выход из сложившейся ситуации? Да, многое делается в плане разработки экологических программ, регулярно проводятся научно-практические конференции экологической направленности, внимание широкой общественности к экологическим проблемам пытаются привлечь, проводя экологические акции и реализовывая всевозможные эко-проекты. Однако, по нашему мнению, на сегодняшний день по-прежнему нет четкого ответа на данный вопрос.

Для того чтобы изменить что-то в этом мире, каждому необходимо начать с себя, со своего собственного отношения к окружающей среде, начать проявлять уважение к труду других людей и ценить то, что мы имеем сегодня. Чем раньше каждый из нас это поймет, тем эффективнее будет наша совместная деятельность, направленная на установление экообразных отношений с природой. Однако чем старше человек, тем тяжелее ему менять свой образ жизни, изменять устоявшимся привычкам, подстраиваться под новые правила: в магазине мы привычно берем пластиковый пакет, использованные батарейки и сгоревшие электрические лампы выбрасываем в общий мусорный контейнер, даже путь длиной не больше 200

метров предпочитаем проделать на автомобиле. Именно поэтому так важно менять отношение подрастающего поколения к экологическим проблемам, вовлекать в природоохранную эко-деятельность. И большая часть работы в этом плане ложится на плечи педагогов школы.

Однако не во всех школах в качестве обязательного предмета для изучения вводят дисциплины экологического цикла, а значит решать задачи экологического образования и воспитания предстоит учителям. Следуя концепции непрерывного экологического образования, начинают эту нелегкую работу учителя начальных классов, в основном в процессе знакомства младших школьников с интегрированным курсом «Окружающий мир», в среднем и старшем звене продолжают учителя-предметники.

Как учителю-предметнику организовать экологическое воспитание обучающихся во время уроков? С каких тем начать разговор об экологических проблемах? Пожалуй, наиболее удачным будет раскрытие экологической стороны человеческого жилища — близкой для каждого человека среды, которая является своеобразной экологической нишей, где протекает большая часть нашей жизни. Однако и в ней ряд факторов наносит непоправимый вред здоровью. К таким факторам можно отнести применение строительных материалов, включающих асбест, формальдегид. Применяемые в ходе ремонтных работ в жилых помещениях, некоторые лакокрасочные материалы и предметы бытовой химии, являются аллергенами.

Помимо этого различные шумы, производимые бытовыми приборами, оказывают вредное или раздражающее влияние на организм человека, снижают работо-

способность. С развитием телевидения, радиовещания и компьютеризации, телефонной связи возросло влияние электромагнитных полей на организм человека. Их излучение вызывает целый букет болезней, таких как головные боли, аллергия, лейкоз. Так же их воздействие негативно влияет на нервную, иммунную системы, особенно чувствительны к этому воздействию дети, организм которых ещё не сформировался.

Отдельно следует упомянуть о вреде, который наносит окружающей среде используемый нами транспорт. Один легковой автомобиль в среднем в год потребляет около 4 тонн кислорода, а выбрасывает в атмосферу около 40 кг окиси азота и почти 200 кг различных углеводов. Отработавшие газы автомобильных двигателей оказывают вредные влияния на весь организм человека, воздействуют на органы обоняния, вызывают раздражение глаз, верхних дыхательных путей, в некоторых случаях могут привести к серьёзным отравлениям. Это лишь некоторые опасности, которым подвергается человек в собственной среде обитания.

Общезвестен факт: «предупрежден — значит, вооружен», в нашем случае, вооружен соответствующей информацией, следовательно, способен соответствующим образом реагировать. Немаловажную роль в получении такой информации играют уроки физики. В процессе изучения этой дисциплины учитель может предоставить ученикам информацию, позволяющую получить четкое представление о взаимосвязи общества и природы, о значении атмосферы для существования жизни на Земле, о главных источниках ее загрязнения, влиянии этих загрязнений на окружающую среду и жизненные процессы, а так же о мерах охраны живой природы от воздействия вредных физических факторов, о возможных пагубных последствиях преобразования природной среды (в том числе и тех, в которых участвуют сами школьники). Сделать это можно, не расширяя и не перегружая программу, а акцентируя внимание учеников на проблемах экологии тесно связанных с учебным материалом, и организуя соответствующую внеклассную работу.

В нашем регионе обучение физике до 9 класса идет по учебникам С.В. Громова, Н.А. Родиной, экологизацию которых можно осуществить при рассмотрении таких вопросов как:

— процесс диффузии — здесь возможно раскрыть экологические проблемы, связанные с проникнове-

нием вредных веществ в воду и почву, распространением вредных газов;

— давление — говоря об этой физической величине, можно показать к каким изменениям почвенного покрова приводит человеческая техника. Освещая темы, связанные с изучением атмосферного давления можно знакомить детей с экологическими проблемами возникающими в результате разрушения озонового слоя планеты, доказывать необходимость использования очистных сооружений, таких как электрофильтры, инерционные фильтры, аэрозольные фильтры, тканевые фильтры, адсорбционные фильтры, диффузионные мембраны и т.д. Раскрывая специфику давления на дне морей и океанов затронуть проблему загрязнения вод нефтью, промышленными отходами, радиоактивными веществами;

— энергия — рассматривая специфику это физической величины освещать проблемы теплового загрязнения, выбросов в атмосферу, необходимость рационального использования природных ресурсов. Объяснять преимущества использования экологически чистых источников энергии (реки, ветер, солнечное излучение, морские приливы, геотермальные источники и др.), а также замкнутых производственных циклов;

— звук, ультразвук, инфразвук — при изучении этих понятий знакомить с проблемами возникающими в результате их длительного негативного воздействия на организм человека;

— электричество — вредное воздействие тока и его источников на живой организм, вредное воздействие мощного света на глаза.

Таким образом, экологическая направленность преподавания физики усилена в результате рассмотрения некоторых физических величин, а также явлений и прикладных вопросов с точки зрения их роли в природных процессах или влияния на них положительных и отрицательных сторон научно-технического прогресса, физико-технических методов и средств охраны природы. Благодаря этому можно добиться у школьников глубокого, более полного понимания все более усложняющегося взаимодействия общества и природы. Знаний об опасности непродуманного вмешательства человека в ее жизнь, умений ориентироваться в информации об охране и использовании природных ресурсов, которую они получают из научно-популярной литературы, телепередач, а также привлекать их к активной защите окружающей среды.

Литература:

1. Громов С.В., Родина Н.А. Физика. 7 класс. — М.: Просвещение, 2003.
2. Громов С.В., Родина Н.А. Физика. 8 класс. — М.: Просвещение, 2006.
3. Громов С.В., Родина Н.А. Физика. 9 класс. — М.: Просвещение, 2003.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Информационный учебно-методический центр для образовательной среды

Туракулов Олим Холбутаевич, кандидат педагогических наук, преподаватель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В работе приводится процесс разработки методике формирования информационного учебно-методического центра и его информационное обеспечение.

Ключевые слова: оптимизация, информационный учебно-методический центр, образовательная среда, информационно-профессиональные коллежи, информационные ресурсы, фундаментальные основы.

Information Educational Methodical the Center for the Educational Environment

Turakulov Olim Holbutaevich, PhD
The Dzhizak polytechnical institute (Uzbekistan)

In job process of development of a technique of formation of the information educational-methodical center and its supply with information is resulted.

Keywords: optimization, the information educational-methodical center, the educational environment, information-professional colleges, the information resources, fundamental bases.

Оптимизация функционирования информационного учебно-методического центра для науки и образовательных процессов всегда была актуальной проблемой, и она позволяет повысить эффективность обучения и дает возможность оптимизировать процесс обучения и внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Широкое внедрение учебно-методических комплексов с использованием информационно-коммуникационных технологий позволяет разработать прогрессивные методы, методические рекомендации и пособия для оптимизации образовательной среды.

Целью данной работы является разработка методике формирования информационного учебно-методического центра (ИУМЦ) для образовательной среды.

Сам ИУМЦ это программно-телекоммуникационный комплекс, обеспечивающий едиными технологическими средствами ведение учебного процесса. Для целесообразного функционирования средних специальных учебных заведений (ССУЗ) необходимо создать ИУМЦ и обеспечить их широкое применение в педагогической — организационной системе к деятельности ССУЗ.

Известно, что для целесообразной формулировки ИУМЦ необходимо обосновать функционально-структурную организацию информационно — образовательной среды (ИОС).

Сначала сформулируем ИУМЦ как сложную систему, т.е. комплекс общесистемных ресурсов (глобальные каталоги: учебные заведения, специальности, учебные курсы, преподавательский состав, информационные ресурсы) и среда профессионального общения (профессиональные телеконференции, тематические Chat, электронная библиотека), учебный центр, консалтинговый центр, различные измерительные приборы, обеспечивающие связь регионального ИУМЦ с внешними источ-

никами информации, в том числе с удаленными источниками информации (различные профессиональные коллежи).

При исследовании ИОС с успехом применяют функционально-структурную организацию (ФСО), которая включает в себя функциональное и структурное описание ИУМЦ, позволяющие представить поведение ИОС на основе сведений о ее составляющих взаимосвязанных элементов.

Целесообразно сформулировать следующие аспекты при построении ИУМЦ: **информационный**, который включает в себя структурное и логическое описание ИОС; **физический**, который включает в себя схематические описание ИОС; **конструктивный**, который включает в себя технические описание.

От функционального описания ИУМЦ требуется только модели поведения ИОС. А структурному описанию ИУМЦ предъявляются требования определить множество элементов, необходимых с точки зрения информационных процессов, уточнения наличия связей между входами и выходами. Поэтому при структурном описании ИУМЦ в информационном обеспечении могут быть использованы структурная и функциональная схемы, которые дают основания формирования метода ФСО ИУМЦ.

В последнее время получили широкое распространение функционально-структурный подход (ФСП) к изучению ИОС, сводящийся к разбиению его на отдельные подсистемы для определения их функционального назначения.

Характерными особенностями ФСП являются следующие:

- целостный подход к изучению ИОС;
- изучение взаимосвязи функций и структуры ИОС (или подсистемы ИОС) при определяющей роли функции по отношению к структуре;

- учет информационных конструктивных связей как между элементами, так и ИОС с внешней средой;
- построение функционалов для изложения различных связей в ИОС;
- рассмотрение ИОС в развитии.

Важной особенностью ФСП является совместный учет информационных и конструктивных потоков как и в процессе обмена информации ИОС с внешней средой.

Функциональная и структурная организация системы, которые называется ФСО ИУМЦ играет важное значение при изучении ИОС и при управлении образовательными процессами. ФСО ИОС отражает как взаимодействие самого ИУМЦ с окружающей средой и другой системой ИОС (общесистемные ресурсы: глобальные каталоги, среда профессионального общения; региональная ИОС), так и внутренние взаимосвязи элементов в процессе функционирования ИОС.

Для представления СФО ИОС могут быть рекомендованы:

- структура иерархической организации системы;
- целесообразное объединение функционально — структурных особенностей ИОС (или подсистемы ИОС) в едином целом;
- диаграммы движения системы при функционировании;
- алгоритмы для представления функционирования ИОС;
- модели функционирования ИОС.

Обычно в образовательном задании на ИУМЦ перечисляются не только функции, реализуемые системой (ИОС): арифметическая и логическая обработка качественной и количественной, а также символьная информация с разработанной структурно — функциональной моделью принципы сопряжения с объектами управления и т.д., и также указываются конкретные количественные характеристики: скорость выполнения определенных операций и их хранение, характеристики надежности функционирования и другие показатели, характеризующие эффективность системы.

Эволюционный процесс формирования ФСО и ИУМЦ однозначно определяются принципами обработки образовательной информации.

Функциональное назначение ОИУС заключается в обобщении и преобразовании входного информационного потока в виде систем исходной информации (ИИ) или информационно — справочная система (ИСС) с целью получения тех сведений, которые требуются в определенный момент времени для принятия решения. Принципиальная схема человека — машинная система (комплекса) представлена на рис. 1.

Она иллюстрирует функционирование ИУМЦ как взаимосвязанных подсистем, т.е. как связывающую подсистему между человеком оператором (специалистом), объектом управления (ИОС) и окружающей его средой (системные ресурсы региональной ИОС).

Основными функциями ОИУС для реализации в процессе управления образовательными процессами явля-

ется сбор, передача, обработка, выдача информации на достаточном уровне точности и понимается набор функциональных операторов, определяемых назначением системы.

Дополнительными функциями ИУМЦ является возможность расширения области применения ИУМЦ, возрастающий объем и динамичность информационных массивов.

Сложность рационального решения задачи сбора ИИ заключается в том, что для эффективного использования системы необходима сначала первичная обработка образовательной информации, т.е. кодировать, корректировать, классифицировать, систематизировать ИИ по существующим критериям или необходимо собирать только ИИ, которая требуется для принятия решения об управлении ИОС.

Большое значение имеет проблемная ориентация ИУМЦ, предназначенная для оптимального управления функционированием ИОС, предполагается небольшое количество входных и выходных данных и значительный объем вычислительных работ. Для таких ИУМЦ существенным параметром является множество операторов и время выполнения соответствующих арифметических и логических набор операций. Поэтому использование совместного рассмотрения первичной обработки и ввода — вывода информации будет начальным этапом специализированных программных продуктов (система прикладных программ), так как начальные ресурсы ИУМЦ использовались совместно с различными образовательными процессами. Внедрение специализированных программных продуктов значительно расширяет функциональную возможность ИУМЦ при реализации основных их функций обработки образовательных информационных, которые позволяют уменьшить время получения результатов.

Таким образом, вышеотмеченная методология ФСО ИУМЦ дает возможность оптимального управления функционированием ИОС и ее дальнейшее развитие обеспечивается путем разработки системы с автоматизированной алгоритмизацией решаемой задачи.

В организационном плане использование информационного учебно-методического центра в образовательной среде профессиональных коллегей (ПК), на наш взгляд, должно предусматривать следующие:

- создание и эффективное использование единого ИУМЦ для образовательной среды;
- формирование информационной культуры и компетентности в образовательном процессе;
- введение в образовательный процесс регионального компонента.
- максимально удовлетворить образовательные потребности учащихся ПК по самому широкому диапазону специальностей;
- иметь для любого ПК возможность формировать фонд учебно-методического обеспечения методики организации проведения учебного процесса, проведения

своей социально-экономической и педагогика — психологической политики:

- комплексное использование различных видов аудиторных и внеаудиторных, информационных работ осуществления образовательной среды по ПК;
- регулярное проведение мониторинга с целью оценки работы ИУМЦ по оптимизации образовательного процесса в ПК;
- развитие творческих способностей учащихся ПК: создание возможности виртуального представительства по ССУЗ; использование Интернет — ресурсов для выполнения различных видов работ и др.
- обеспечить любой ПК типовым набором сервисных служб, обеспечивающих реализацию всех этапов обучения, включая документирование хода учебного процесса;
- обеспечить возможность профессионального общения научных и педагогических кадров, а также специалистов независимо от их места нахождения или работы;
- автоматизировать сбор представления и передачи статистических и иных интегральных показателей работы как все среды в целом, так и её региональные ПК;
- создать ИУМЦ, обеспечивающие потребности административных и технических сотрудников виртуального представительства (ВП) в получении дополнительной информации и консультации;
- формировать консультативный отдел при ИУМЦ для консультирования профессорско-преподавательского и специалист-преподавательского состава по методикам ведения сетевого учебного процесса и обмена опытом работы в процессе функционирования ИУМЦ для любого ПК.

Для реализации вышеотмеченного плана использования ИУМЦ необходимо иметь следующие:

- применение современной графической многоканальной интерфейс;
- программное обеспечение среды проектируется как Windows-применение;
- использование объектно-ориентированного и визуального программирования;
- база данных системы создания на основе Web-документа и языков описания и обработки гипертекста.

Известно, что сам ИУМЦ это программно-телекоммуникационный комплекс, обеспечивающий едиными технологическими средствами ведение учебного процесса. Поэтому для целесообразного функционирования ССУЗ необходимо создать ИУМЦ и обеспечить их широкое применение в педагогическо-организационной системе, дающей возможность алгоритмический подход к созданию ИУМЦ в ССУЗ.

Опыт показывает, что для оптимизации создания ИУМЦ необходимо выполнять исследования по следующей последовательности, т.е. по следующей алгоритмической схеме:

- определить цель и задачи создания ИУМЦ;
- разработать принципы организации ИУМЦ;

- разработать принципиальную схему функционирования ИУМЦ;
- определить структуру виртуального представительства учебного заведения;
- определить и уточнить элементы ИУМЦ и структуру пользователей;
- формировать информационные ресурсы;
- определить поддержку и развитие ИУМЦ [1–2].

Сформулированный выше алгоритмический подход к созданию ИУМЦ в системе среднего специального профессионального образования имеет следующие положительные стороны:

- комплексность;
- практическая направленность;
- универсальность;
- реальность
- демократичность.

Исходя из общей теории создания ИУМЦ, мы представим структуру функционирования ИУМЦ с целью использования их практической деятельности, т.е. разработали структуру готовности к педагогической деятельности, включающей в себя следующие факторы:

1. Мотивационный, связанный с направленностью на педагогическую деятельность, потребностью постоянно улучшать процесс и результаты педагогической деятельности.

2. Аналитический, связанный с умением анализировать процесс и результаты собственной деятельности.

3. Процессуальный, связанный с теоретической вооруженностью, умением добывать знания из различных источников, оперировать ими, использовать в решении многообразии педагогических задач.

4. Организационно-оценочный, включающий умение планировать, осуществлять самообразовательную деятельность, оценивать ее продуктивность и вносить необходимые коррективы.

Все компоненты (факторы) находятся в тесном единстве, взаимосвязаны и взаимообусловлены, ведущими являются **мотивационный и аналитический**.

Известно, что информационные ресурсы являются основной составной частью для создания функционирования ИУМЦ и они состоят из следующих множество различных по содержанию и методам реализации ресурсов:

- текстовые материалы;
- компьютерные обучающие программы;
- структурно — функциональные модели;
- математические модели;
- концептуальные модели;
- компьютерные — профессиональные игры;
- мультимедиа продукты образовательного направления;
- компьютерные тренажёры и т.д.

Вместе с тем существуют учебно-методические информационные ресурсы информационного учебно-методического комплекса и можно их определить следующим образом:

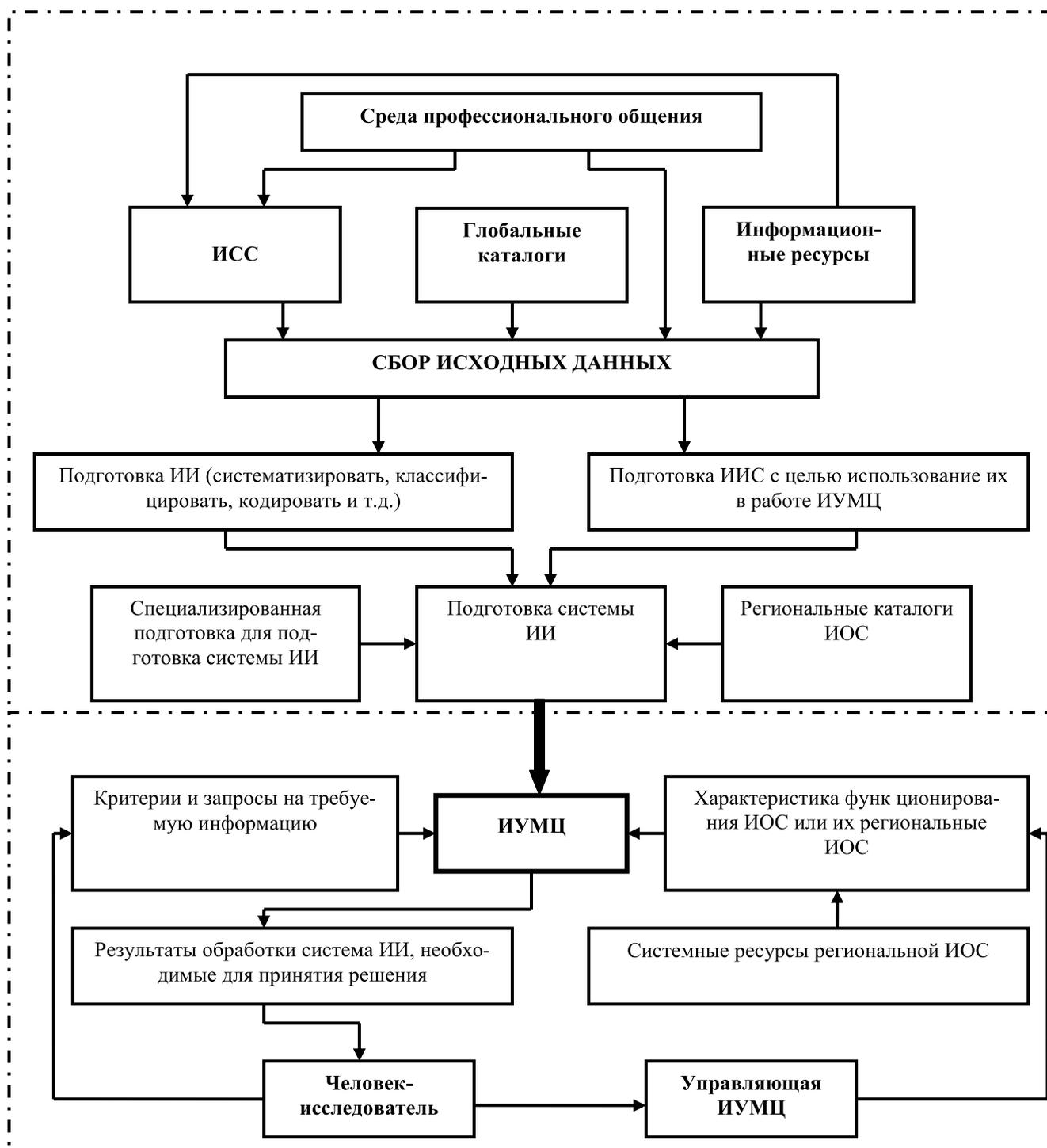


Рис. 1. Принципиальная схема функционирования ИУМЦ

Первая категория ресурсов — это фонд распределенной электронной библиотеки.

Вторая категория ресурсов — это каталоги учебно-методических ресурсов, предлагаемых ПК для реализации.

Третья категория ресурсов — это информация о семинарах, конференциях и других научно-методических мероприятиях, проводимых в ПК.

В связи с этим информационный учебно-методический комплекс тоже нуждается в поддержке и развитии с учетом повышения их функциональных возможностей.

Поддержку их можно осуществлять по следующим направлениям:

- мониторинг широкого набора пользователей ПК;
- реализация сформулированных рекомендаций;
- разработка программного обеспечения с учетом мнения и требований пользователей а также сформулированных рекомендаций;
- обосновать и реализовать технологии работы и учебно-методический комплекс информационно-образовательной среды.

- регулярно организовать оперативные консультации в режиме on-line по методикам и передовым технологиям по региональным ПК;
- подготовить технических специалистов работающих в региональных информационно-образовательных средах;
- организация обмена опыта так в части создания учебно-методических, научно-методических, информационных и других ресурсов, так и по методикам ведения сетевого учебного процесса и использованию сервисных служб ИУМЦ в учебном процессе;
- организация и проведение периодических научно-методических семинаров и конференций, посвященных развитию функциональной возможности ИУМЦ.

Представленные направления по поддержке инфор-

мационно учебно-методического комплекса отражают последовательность развития информационно-образовательной среды и создание их технологических особенностей и поэтому указаны при дальнейшей детализации и разработке план — графиков, т.е. развития качества выполняемых работ.

Результаты проведенного теоретического исследования позволяют сделать вывод о том, что ИУМЦ и соответственно их информационно-образовательная среда для ССУЗ являются фундаментально — дидактической основой для совершенствования образовательного процесса в ПК с целью развития личности обучаемых, достижения их профессиональной, информационной, социальной компетенции.

Литература:

1. Туракулов О.Х. Алгоритмизация процесса создания информационно-образовательной среды // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Наука и практика: проблемы, идеи, инновации: — Чистополь: 2009. — с. 372—374.
2. Туракулов О.Х. Психолого-педагогические аспекты выдачи и совершенствование информационного обеспечения при подготовке специалистов среднего звена // Материалы международной научно-практической конференции на тему: «Проблемы прикладных исследований в социологии, психологии, маркетинге: реалии и возможности». — Самарканд, 2008.-С. 116—119.
3. Михайлов А.Н. Педагогические условия совершенствования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. — Автореферат диссертации на соискание учёной степени к.п.н. — Нижний Новгород, 2007. — 21стр.
4. Соловьева М. Анализ возможностей электронного обучения при подготовке специалистов высшего квалификации // «Народное образование» ИМЖ. — Ташкент.: 2007. — №6. — С. 124—127.
5. Абакумова Н.Н., Каренгин А.Г. Использование технологического подхода для формирования и реализации образовательной модели // Материалы 8-я Международная научно-методическая конференция «Новые информационные технологии в университетском образовании. — Новосибирск: 2001. — с. 19.
6. <http://ios.sseu.ru>
7. <http://www.kreml.org/>
8. <http://www.faito.ru/archnews>

Проектирование учебных занятий по геометрии с использованием информационно-коммуникационных технологий

Турдибаев Дилшод Хамидович, стажер-исследователь, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

При применении национальных педагогических технологий в учебном процессе и при использовании современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий имеет важное значение создания электронных обучающих программ. Так как сегодня при применении современных педагогических технологий имеется достаточное учебно-методическое обеспечение (учебно-методические комплексы, тексты лекций), считающееся удобным источником для получения знаний учащимися. Однако с помощью этих источников уча-

щемуся (студенту) неудобно проводить самоконтроль знаний, выявлять степень развития, а электронные обучающие программы создают для учащегося такие возможности.

Имеются различные варианты создания электронных обучающих программ. В нашей статье мы приведём технологию разработки изучаемой нами электронной обучающей программы.

Технология изготовления электронной обучающей программы основывается на дифференцированных и ин-

дивидуальных подходах, а также на линейных и разветвлённых программированных обучающих методах и на нижеследующих принципах:

1. Основываясь на дифференцированные подходы выбирается удобное для всех содержание изучаемого предмета, соответствующее образовательным целям.

2. Учебный предмет делится на модули.

Модуль — приведенный в удобный вариант при изучении теоретического содержания отрезков (часть, раздел) учебного предмета. «Модульное обучение» — комплекс приёмов, методов, процессов, средств и форм обучения (образования), исходящих из принципа «ускорения и повышения эффективности» образовательно-воспитательного процесса, то есть устанавливающий взаимосвязь между предметами, практичность содержания образования, связывающий цели обучения с ожидаемым результатом, гарантирующий достижение результатов, то есть один из методов (приёмов) национальной педагогической технологии.

В этой статье мы рассмотрев электронную обучающую программу на примере учебного предмета геометрии, осуществим метод модульного обучения при изучении тем предмета и доказательстве теорем с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Приняв во внимание что предмет «Геометрия» есть один цельный предмет, приняв его как «макромодуль», исходя из объёма и содержания данных в нём материалов, — разделим его на «большие», «средние» и «малые» модули. Затем выявим их цели и подцели и определим отведённое для них время.

3. Содержание изучаемого предмета основывается на образовательном методе линейного и разветвлённого программирования.

4. Содержание изучаемого предмета основывается на опорных выражениях и основных понятиях, и дифференцируется с помощью повторной структуризации. Усвоение дифференцированного учебного материала основывается на индивидуальном подходе.

5. Для студента создаётся возможность, исходя из метода линейного и разветвлённого программирования, самопроверки степени усвоения и повышения степени успеваемости.

6. Усвоение учащимся содержания учебного материала связывается с I, II, III, IV — алгоритмическими степенями усвоения и овладения опорных выражений и основных понятий.

7. Для каждой темы учебного материала или для каждого отдельного дифференцированного варианта модуля, составляется таксономия Б.Блума (дающая возможность I, II, III, IV-алгоритмических степеней усвоения) в соответствии с учебными целями: знать, понимать, применять, анализ, синтез, оценка, составляется тест или комплекс вопросов другой формы. При этом выражающие образовательные цели учебного содержания или цели учителя вопросы «Кого? Почему? Что? Когда и как?» превращаются в учебные цели учащегося и приводятся в форму

контрольных вопросов, выражающих вопросы «Что знает и думает?», «Что делает?», «Что чувствует?».

8. При выявлении степени усвоения учащегося с помощью метода линейного программирования используется вариант учебного материала, удобный для всех, то есть основанный на дифференцированном подходе.

9. Улучшение степени усвоения учебного материала студентом осуществляется на основе метода разветвлённого программирования.

Для повышения степени усвоения учащегося применив дифференцированный вариант содержания учебного материала, учебный материал составляется повторно, на основе опорных выражений и основных понятий. Определяются контрольные задания, состоящие из тестовых вопросов и отдельный теоретический материал, удобный для создания возможности ещё более широкого и глубокого изучения материала, соответствующего каждому опорному выражению и основному понятию.

10. На основе приведённых принципов, учебный материал вводится в компьютер и для студентов (учащихся) создаётся возможность использовать его.

Обоснуем наши мысли о разработке электронной обучающей программы на примере темы «Треугольники» по предмету «Геометрия», изучаемому в академических лицеях.

Перед тем как дать определение понятию треугольник: задаются вопросы, тесты о понятии треугольника, об его сторонах, периметре, углах, высоте, видах треугольников, их свойствах, а также задачи по доказательству теорем и их решению. Учебный материал по теме «Треугольники», основываясь на программированный образовательный метод, разделим на малые части:

1-часть. Понятие треугольника, изучение его сторон, углов, периметра и диагоналей. Кроме того, изучение понятий и свойств, являющихся опорой при доказательстве теорем по теме «Треугольники».

2-часть. Свойства треугольников и теоремы, изучение их доказательств.

3-часть. Самостоятельный рост степени усвоения учащегося и изучение комплекса тестов для его развития.

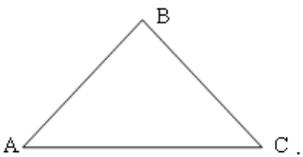
Разветвлённый программированный образовательный проект приведёт в таблице.

Если степень усвоения учащегося в **1-части** (проверяется на основе теста) считается такой, что даны правильные ответы на вопросы от 0% до 70% вопросов, то разветвлённая обучающая программа не переводит его в изучение очередной 2-й части. Так как обучающая программа считает, что учащийся не усвоил эту тему и возвращает его к повторному изучению пройденной 1-части, имеющейся в компьютере, для исправления ошибок. Затем для того, чтобы выявить усвоение этого пройденного материала разветвлённая программа (на основе тестовых вопросов) проверяет знания. Если программа считает, что учащийся ответил на 71–100% вопросов, заданных по **1-части**, то учащийся переводится на изучение **2-части**. В противном случае, для исправления

ошибок, его возвращают в изучению понятий «Угол», «Точка», «Отрезок» и других, которые изучались раньше и связаны с темой «Треугольники» и усвоение им этого материала опять проверяется тестом. Таким образом, учащийся привлекается к самостоятельному изучению прой-

денного материала на основе системного подхода. При изучении учебного материала на основе разветвлённой программы, создаётся возможность для самостоятельной проверки учащимся своих знаний, а также для самостоятельной работы над собой.

Таблица 1. Проект дифференцированного программированного образования

1-часть				
Тема	Опорные понятия	Теоретическая часть	Контрольные вопросы	Результат
ТЕМА: треугольники	Треугольник, углы (концы) треугольника, стороны треугольника, внутренние углы треугольника, луч, лежит на одной полуплоскости, поверхность совпадает.	<p>Фигура, состоящая из не лежащих на прямой линии трёх точек, и трёх отрезков, которые попарно соединяют эти точки называется треугольником. (Рис. 1.)</p> <p>Эти точки называются концами треугольника (На рис. 1.) точки А, В, С), а отрезки называются сторонами треугольника (АВ, АС, ВС). Углы, расположенные внутри треугольника называются внутренними углами треугольника. Часть прямой линии, заданная из точки и состоящей из лежащих на одной стороне от неё точек называется полупрямой линией или лучом.</p>  <p>(Рис. 1)</p>	<p>1. Фигура состоящая из трёх точек, не лежащих на одной прямой линии и попарно соединяющая эти точки тремя отрезками называется</p> <p>А) треугольник В) угол С) четырёхугольник D) отрезок</p> <p>2. Фигура, состоящая из трёх точек, не лежащих на одной прямой линии и из трёх отрезков, соединяющих попарно эти точки называется треугольником, эти точки называются треугольника, а отрезки называются</p> <p>А) треугольник В) концы, стороны С) стороны, концы D) отрезок</p> <p>3. Углы внутри треугольника называются треугольника, а соседние с ними углы называются</p> <p>А) концами В) концами, сторонами С)внутренними и внешними углами D)углами</p> <p>4. Если соответствующие (подобные) углы и соответствующие (подобные) стороны одного треугольника равны, то такие треугольники называются</p> <p>А) равными (подобными) В) равносторонними (равнобедренными) С) неравными D) правильными</p> <p>.....</p>	0 %-60 %-неудовлетворительно, 70 %-100 % удовлетворительно (хорошо, отлично)

		2-часть	
<p>ТЕОРЕМА. Если две стороны одного треугольника и угол между ними соответственно равны двум сторонам и углу между ними второго треугольника, то такие треугольники равны.</p>	<p>ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ТЕОРЕМЫ. Пусть в треугольниках ABC и $A_1B_1C_1$ $\angle A = \angle A_1$, $AB = A_1B_1$, $AC = A_1C_1$ (рис. 2.). Докажем равенство треугольников, то есть, что у них $\angle B = \angle B_1$, $\angle C = \angle C_1$, $BC = B_1C_1$. Согласно аксиоме о наличии равного (подобного) треугольника равного заданному треугольнику, имеется равный треугольнику ABC треугольник $A_1B_2C_2$, его конец B_2 расположен на луче A_1B_1, а конец C_2 лежит (расположен) относительно прямой линии A_1B_1 вместе с концом C_1 на одной полуплоскости. Так как $A_1B_1 = A_1B_2$, то согласно аксиоме о постановке отрезков точка B_2 располагается поверх точки B_1. Так как $\angle B_1A_1C_1 = \angle B_2A_1C_2$, то согласно аксиоме о постановке углов, луч A_1C_2 располагается поверх луча A_1C_1. Точно также, так как $A_1C_1 = A_1C_2$, то конец C_2 располагается поверх конца C_1. Таким образом треугольник $A_1B_1C_1$ располагается поверх треугольника $A_1B_2C_2$, и значит, равен треугольнику ABC.</p> <div style="text-align: center;"> </div>	<p>1. Отрезок AB пересекается с отрезком CD в точке O, эта точка O является центром любого отрезка. Если $AC = 10$ см, то найдите длину отрезка BD.</p> <p>A) 20 см B) 5 см C) 15 см D) 10 см</p> <p>2. Еслисторона (стороны) одного треугольника и угол между ними соответственно равныстороне (сторонам) и углу между ними, то такие треугольники будут равны (подобны).</p> <p>A) две стороны B) одна сторона C) три стороны D) нет верного ответа</p> <p>3. Если треугольники равны, то этих треугольников тоже будут равны.</p> <p>A) две стороны и углы между ними B) три стороны C) одна сторона и прилегающие к ней углы D) все ответы верны.</p> <p>4. Отрезок AB пересекается с отрезком CD в точке O, эта точка O является центром каждого отрезка. Если $AC = 15$ см, то найдите длину отрезка BD.</p> <p>A) 30 см B) 5 см C) 15 см D) 10 см</p> <p>.....</p>	<p>0% - 60% - неудовлетворительно, 70% - 100% - удовлетворительно (хорошо, отлично)</p>

3-часть	<p>1. Пусть в треугольниках ABC и $A_1B_1C_1$ дано $\angle A = \angle A_1$, $AB = A_1B_1$, $AC = A_1C_1$, тогда какое равенство будет уместно? А) $\angle B = \angle A_1$, В) $ABC = A_1B_1C_1$ С) $\angle C = \angle A_1$ D) $\angle B = \angle B_1$,</p> <p>2. Если две стороны одного треугольника равны 12 см а угол между ними равен 60°, то найдите соответствующие стороны и угол треугольника, подобного (равного) заданному треугольнику. А) 20 см, 60° В) 12 см, 60° С) 15 см, 60° D) 10 см, 60°</p> <p>3. Если две стороны заданного треугольника соответственно равны, а угол одного из них равен 60°, то выясните соответствующий угол у второго треугольника. А) 70° В) 90° С) 75° D) 60°</p> <p>4. Если две стороны треугольника равны, а сумма прилежащих к ней углов равна 150°, то найдите угол на конце подобного ему треугольника. А) 70° В) 30° С) 75° D) 60°</p> <p>5. Найдите ряд, где приведена правильная теорема. А) Если две стороны одного треугольника и угол между ними соответственно равны двум сторонам другого треугольника и углу между ними, то такие треугольники называются подобными (равными). В) Если соответствующие углы и соответствующие стороны треугольников равны, то такие треугольники называются подобными (равными). С) На любой полупрямой линии с её начальной точки можно поставить единственный (то есть только один) отрезок заданной длины. D) Все приведённые ответы верны.</p> <p>6. Если две стороны треугольника равны, а сумма прилежащих к ней углов равна 120°, определите угол на конце подобного (равного) ему треугольника. А) 70° В) 30° С) 75° D) 60°</p>	0% - 60% - неудовлетворительно, 70% - 100% - удовлетворительно (хорошо, отлично)
---------	--	--

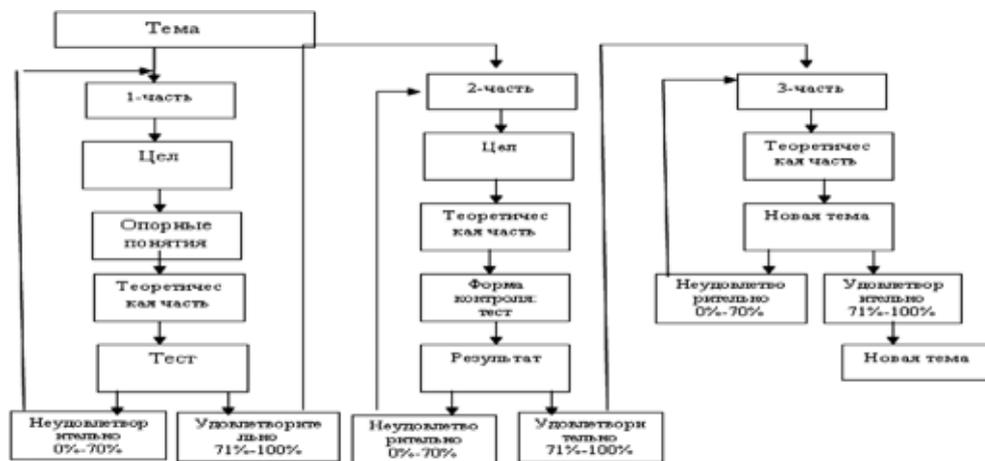


Рис. 1. Схема работы электронного учебника, созданного на основе разветвлённой программы

Разработка электронных обучающих программ на основе разветвлённой программы: выбор образовательного содержания каждого учебного предмета, его переструктуризация исходя из опорных выражений и основных понятий; разработка контрольных вопросов, основанных на системную обратную связь, для каждой части учебного материала по теме занятия; эти вопросы помогут учащемуся осознать свои ошибки, исправить их; целесообразно

вначале самостоятельное повторение пройденного учебного материала. Эта работа выполняет важную задачу, требующую большого труда, времени, знаний, умений и навыков, а также возможностей.

Если подобные вышеописанным, уроки станут проектироваться с использованием информационно-коммуникационных технологий, то эффективность образования (обучения) резко возрастет.

Методика преподавания дискретной математики с использованием системы дистанционного обучения «Прометей»

Фирсова Екатерина Валериевна, соискатель, ст. преподаватель
Евразийский открытый институт, Коломенский филиал

В последние годы в России получил широкое распространение термин E-learning, означающий процесс обучения в электронной форме через сеть Интернет или Интранет с использованием систем управления обучением.

В соответствии с [1] «при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии...». Но для того, чтобы обучаться дистанционно, необходимо иметь компьютер с доступом в Интернет или доступ в компьютерные классы ВУЗа, а также систему дистанционного обучения с подготовленным контентом по дисциплинам учебного плана.

В Коломенском филиале ЕАОИ используется система дистанционного обучения (СДО) «Прометей» в качестве поддержки традиционного образования по многим дисциплинам для студентов всех форм обучения, в т.ч. по дисциплине «Дискретная математика» для студентов по специальности «Прикладная информатика (в экономике)».

СДО «Прометей» — это программная оболочка, которая предназначена для дистанционного обучения (ДО) и тестирования слушателей в сети Интернет/интранет, а также управления деятельностью виртуального учебного заведения. Она позволяет осуществить полный цикл обучения по любым отраслям знаний на любом уровне. СДО «Прометей» эффективно используется в различных проектах государственных и корпоративных структур, ведущими учебными заведениями России, Украины, Казахстана, Беларуси и других стран [5].

Для эффективной работы с СДО «Прометей» пользователь должен обладать следующими навыками: иметь опыт работы на персональном компьютере на уровне подготовленного пользователя; понимать принципы работы веб-браузера.

Общими достоинства СДО «Прометей» являются:

- универсальная оболочка, которая позволяет проводить ДО по любым областям знаний;
- дружественный интерфейс, предельная простота освоения и эксплуатации;
- отсутствие лицензий на клиентские места и, как следствие, неограниченное количество клиентских мест;
- возможность использования методики on-line-обучения, базирующейся на командной работе (In-Team Works);
- высокая производительность и масштабируемость по мере увеличения числа пользователей и нагрузки;
- 10 видов тестов, возможность использования графики и мультимедиа в тестах;
- возможность построения дополнительных отчетов силами собственных специалистов;

- возможность объединения нескольких систем в единую образовательную среду;

- возможность интеграции с кадровыми, бухгалтерскими, информационными и ERP-системами;
- невысокие требования к ресурсам сервера.

В СДО «Прометей» функции по работе с системой разделены между *организатором*, *тьютором* и *администратором*, которые осуществляют организацию и управление учебным процессом [2].

Тьютор (преподаватель-консультант) в целях учебно-методического обеспечения учебного процесса разрабатывает и передает администратору для размещения в электронной библиотеке: учебно-методический комплекс; дополнительные материалы и задания; указания и разработки по изменению материалов библиотеки; предоставляет организатору тесты для самопроверки и проведения текущей аттестации и совместно с организатором заносит их в базу СДО «Прометей».

Тьютор осуществляет обучение студентов (слушателей) следующим образом:

- составляет и передает организатору календарный план изучения учебного курса (совокупность мероприятий по изучению курса);
- читает лекции и проводит семинарские занятия;
- осуществляет контрольные мероприятия;
- ведет электронный журнал успеваемости;
- проводит промежуточную и текущую аттестацию.

Ведомость с итогами тестирования студента, распечатанная из СДО «Прометей», может прилагаться в качестве протокола к ведомости экзамена (зачета).

Тьюторы Коломенского филиала ЕАОИ проходят ДО по курсу «Преподаватель в среде «e-learning» с получением сертификата из Центра Проектирования Контента, что гарантирует высокий профессионализм преподавания и качество обучения слушателей. Для работы с СДО «Прометей» необходимо получить от администратора логин и пароль доступа к серверу, который находится в головном ВУЗе.

В рабочей учебной программе курса Дискретная математика автором указано, что для получения допуска к сдаче экзамена в традиционной форме студентам необходимо выполнить следующие мероприятия в СДО «Прометей»: ответить на вопросы форума; отправить через раздел Файлы доклад и презентацию в PowerPoint по индивидуальной тематике; выполнить тесты по самопроверке; сдать Итоговый тест по курсу [4].

Для входа в СДО «Прометей» необходимо зайти в Интернет и в адресной строке ввести адрес: www.study.eoi.ru. Появляются панели «Слушатель» и «Персонал», которые



Рис. 1. Интерфейс СДО «Прометей» [6]

представляют соответственно вход для слушателей и вход для тьюторов, организаторов, администраторов (рис. 1).

Организатором СДО «Прометей» в Коломенском филиале ЕАОИ до сентября 2012 г. являлась автор, Фирсова Е.В.

Основными средствами электронного обучения являются видеолекции, видеоконференции, презентации, анимации, on-line тестирование, on-line или off-line консультации с преподавателями. В ЕАОИ в 2012 г. была записана и использована вводная видеолекция автора данной работы по курсу «Дискретная математика». С ней можно ознакомиться на [7]. Большинство студентов считают, что в таких лекциях необходимость есть.

Проведение занятий с использованием СДО «Прометей» осуществляется в ЕАОИ в разных вариантах [2].

Первый вариант.

1) *Проведение преподавателем установочной лекции (2–4 часа)* возможно в очной форме; в записи на диске; в режиме телевидеоконференции.

2) *Осуществление процесса обучения студентов (слушателей) в соответствии с возможностями СДО «Прометей».*

3) *Проведение преподавателем текущей аттестации (зачеты, экзамены, защита курсовых работ) студентов (слушателей)* возможно: в очной форме (устно или письменно); по электронной почте; в режиме телевидеоконференции; с помощью итогового электронного тестирования; на основании выполнения промежуточных заданий (контрольных работ, индивидуальных заданий, участия в электронных семинарах в виде форумов, промежуточного электронного тестирования).

Второй вариант.

1) *Проведение преподавателем лекций (установочных, обзорных, тематических) в объеме половины часов, отведенных учебным планом на лекции по дисциплине,* возможно в очной форме; в записи на диске; в режиме телевидеоконференции.

2) *Проведение преподавателем в очной форме семинарских (практических) занятий в объеме половины часов, отведенных учебным планом на семинарские (практические) занятия по дисциплине.*

3) *Осуществление процесса обучения студентов (слушателей) в соответствии с возможностями СДО «Прометей».*

4) *Проведение преподавателем текущей аттестации (зачеты, экзамены, защита курсовых работ) студентов (слушателей)* возможно так же, как и в первом варианте.

Третий вариант.

1) *Проведение преподавателем лекций (установочных, обзорных, тематических) либо в полном объеме, либо в половине объема часов, предусмотренных учебным планом на лекции по дисциплине,* возможно в очной форме; в записи на диске; в режиме телевидеоконференции.

2) *Осуществление процесса обучения студентов (слушателей) в соответствии с возможностями СДО «Прометей».*

3) *Проведение преподавателем промежуточной аттестации (зачеты, экзамены, защита курсовых работ) студентов (слушателей)* возможно так же, как и в первом варианте.

Четвертый вариант.

Использование СДО «Прометей» только для промежуточного и итогового тестирования, для выполнения промежуточных заданий (контрольных работ, индивидуальных заданий, участия в электронных семинарах в виде форумов).

Автор в своей педагогической деятельности остановилась на третьем варианте преподавания. По дисциплине «Дискретная математика» в основном использовались следующие возможности СДО «Прометей»: электронная библиотека, форумы, промежуточное тестирование для самопроверки, итоговое тестирование перед



Рис. 2. Интерфейс тьютора

сдачей зачета или экзамена в обычной форме, обмен файлами, чат.

Интерфейс тьютора в СДО «Прометей» подчинен общей структуре пользовательского интерфейса системы: он реализован в виде веб-интерфейса, состоящего из области меню и области отображения данных (рис. 2).

Меню состоит из нескольких разделов, названия которых набраны прописными буквами. Состав и функциональность команд в разделах изменяется в зависимости от полномочий пользователя. Если тьютор совмещает несколько ролей, ему будут доступны соответствующие команды меню. Щелчок мышью ссылки меню (выполнение команды интерфейса) выводит соответствующую информацию в правой части окна. В области отображения данных можно выполнять действия над объектами при помощи различных элементов пользовательского интерфейса.

Команда *ТЮТОР-Мои группы* дает возможность выполнить определенные операции для группы в целом либо перейти к списку слушателей (и действий для слушателей) конкретной группы. Список групп позволяет тьютору выполнять следующие действия: просматривать свойства группы; просматривать календарные планы групп; выдавать допуски на тестирование группам; просматривать ведомости групп.

С другой стороны, команда *ТЮТОР-Мои слушатели* выводит в области отображения данных список всех слушателей и действий для слушателей, а, кроме того, позволяет определить, в какую группу (или группы) входит тот или иной слушатель. Как для групп, так и для слушателей система предоставляет информацию о состоянии обучения, а также позволяет фильтровать объекты слушателей и групп по состоянию обучения.

Список слушателей, доступный по команде *ТЮТОР-Мои слушатели*, позволяет тьютору выполнять следующие действия:

- просматривать свойства слушателя;
- просматривать список групп, в которые зачислен слушатель, и свойства этих групп;
- работать с календарными планами каждого из слушателей в отдельности;

— выдавать допуски на тестирование отдельным слушателям;

— просматривать отчеты о прохождении слушателями тестирования.

— просматривать журналы посещений.

Отчет о тестировании содержит информацию о попытке тестирования, предпринятой слушателем: данные о набранных баллах, максимальный и проходной балл теста. Помимо общей статистики, в отчет включается статистика по каждой секции теста (сколько было представлено вопросов, сколько получено правильных ответов, максимальный балл, набранный балл). Для каждого из вопросов теста приводится его формулировка, правильный ответ, ответ слушателя и описание правильного ответа (пояснение).

Журнал посещений слушателя позволяет тьютору оценить, как много времени слушатель потратил на работу с библиотечными учебными материалами, и определить, с какими материалами слушатель работал. Ведомость содержит сведения о прохождении слушателями оцениваемых мероприятий и полученных оценках.

Дизайнер тестов позволяет тьютору создавать тесты для проверки учебных достижений студентов. Тест состоит из секций или тематических разделов. Для каждой секции подбирается ряд вопросов, объединенных общей темой. При создании теста тьютор должен указать: название курса, с которым будет связан тест; название теста; проходной балл (в процентах); время, отводимое на выполнение теста; время, отводимое для ответа на вопрос; тип теста (для самопроверки или экзамен) [3].

К дополнительным сведениям относятся текстовое описание теста, указание перемешивать секции теста, признак запрета от копирования, указание выводить вопросы только вперед, указание считать данный вариант теста окончательным, время, отводимое для ответа на вопрос (рис. 3).

Текстовое описание должно отражать назначение теста и содержать информацию о том, какие учебные достижения проверяются тестом. Указание перемешивать секции теста предписывает подсистеме тестирования слу-

чайным образом менять порядок подачи секций слушателю при каждой попытке тестирования. Признак запрета от копирования означает, что никакой другой тьютор не может скопировать этот тест. Указание выводить вопросы только вперед означает, что после вывода следующего вопроса вернуться к предыдущему нельзя.

ТЕСТ
Тесты/ЕКОП_Дискретная математика_Итоговый тест (Фирсова Е.В.)/Тест

Курс:

Имя:

Описание:

Проходной балл: %

Разрешивать секции:

Запрет копирования:

Только вперед:

Окончательный вариант:

Тип: для самопроверки экзамен тренинг

Время на тест: (ч:мм)

Время на вопрос: мм:сс

Рис. 3. Форма данных о тесте

Указание считать тест окончательным показывает, что тьютор завершил его создание и предполагает, что этот тест годен для проверки учебных достижений слушателей. Наличие отметки окончательного варианта позволяет тьюторам выдавать допуски на тест, а слушателям проходить тестирование, но запрещает вносить изменения в тест (во все секции, вопросы и ответы теста). Чтобы откорректировать тест, отметку необходимо снять.

Результаты тестирования слушателя всегда можно посмотреть в разделе Тьютор, в пункте Мои группы/<наименование группы>/Мои слушатели, выбрав напротив нужного слушателя маркер Результаты.

Применение системы тестирования в СДО «Прометей» позволяет более точно оценить усвоение учебного материала каждым студентом, а развернутая система статистики по курсу позволяет провести анализ сложности задаваемых вопросов и скорректировать, в случае необходимости, изучение отдельных тем. Тестовые контроли можно составлять по всему курсу или по отдельной изучаемой теме и использовать при повторении. При этом является глубина знаний теоретических вопросов.

Команда интерфейса *ОБЩЕНИЕ-Файлы* (рис. 4) обеспечивает доступ к подсистеме обмена файлами, которая позволяет передавать слушателям инструкции, руководства, задания, а также получать от слушателей результаты выполнения заданий и самостоятельных работ.

Тьютор имеет возможность размещать файлы (определяя при размещении область видимости), пользоваться

файлами, доступными в его области видимости, а также блокировать отпущенные файлы.

Команда меню *ОБЩЕНИЕ-Форум* позволяет общаться с другими участниками учебного процесса в асинхронном режиме. Тьютор может свои создавать форумы для слушателей, просматривать сообщения в любом незаблокированном форуме, отвечать на сообщения в таких форумах, а также изменять свои сообщения.

Команда меню *ОБЩЕНИЕ-Чат* позволяет общаться с другими участниками учебного процесса в синхронном режиме. Тьютор имеет возможность общаться с персоналом и слушателями, которые относятся к его области видимости. Для того, чтобы провести чат с преподавателем, слушателю желательно заблаговременно договориться с ним об этом. Система автоматически создает чаты для курсов и групп. По умолчанию существует два чата — общедоступный и для персонала СДО «Прометей».

СДО «Прометей» в идеале является очень удобной для студентов, особенно для заочников, т.к. позволяет им экономить время, получить быстрый доступ к необходимой литературе, проходить обучение и тестирование без отрыва от работы с гибким индивидуальным графиком обучения, существует возможность самопроверки знаний студентами, индивидуальных заданий.

Практика преподавания показала, что использование в учебном процессе СДО «Прометей» позволяет ввести эффективные формы проведения занятий; проконтролировать через систему индивидуальных заданий и электронное тестирование каждого обучающегося; организовать работу студентов по индивидуальному графику; вести обучение удаленных студентов; улучшить уровень компьютерной грамотности; активизировать самостоятельную работу студентов.

Самые большие неудобства в работе с системой были первоначально связаны с «зависаниями» тестов и самого сайта, а также с необходимостью больших временных затрат на подготовку тестов в системе. Причинами недостаточной активности студентов в использовании СДО «Прометей» являлись нетрадиционная методика обучения и проверки знаний, отсутствие навыков работы с персональным компьютером и домашнего компьютера с доступом к Интернет, отсутствие навыков самостоятельной работы.

Для устранения первого недостатка была введена в учебные планы всех специальностей дисциплина «Студент в среде e-learning», второй недостаток в связи с информатизацией общества «исчезает» сам.

Обучение с использованием СДО «Прометей» имеет широкие перспективы, т.к. оно предоставляет большие свободы обучаемым, не ограничивает их ни во времени, ни в пространстве. Использование СДО «Прометей» в учебном процессе предоставляет возможность внедрения методов смешанного обучения в образовательный процесс, что соответствует требованиям Болонской конвенции и обеспечивает мобильность студентов.

Интернет-технологии постепенно становятся неотъемлемой частью нашей жизни и всё больше и больше людей

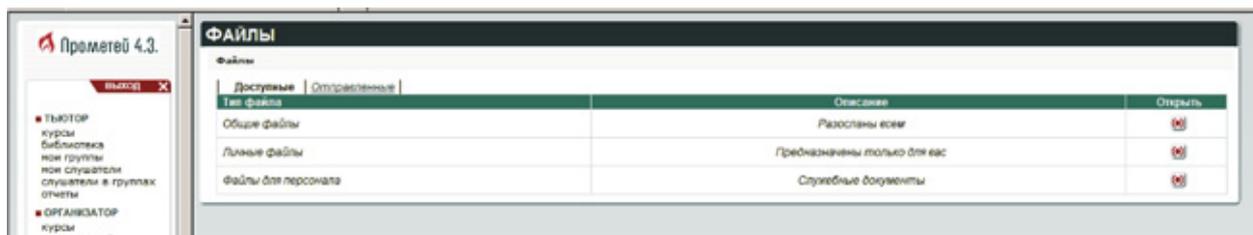


Рис. 4. Страница пункта «Файлы»

используют их в повседневной жизни. Вместе с распространением технологий приходит и культура работы с ними, культура общения с их помощью, они становятся незаменимыми и их достоинства очевидны. Обучение с частичным использованием технологий e-learning возможно и необходимо внедрять во всех видах и на всех уровнях обучения.

Методика преподавания дискретной математики с использованием СДО «Прометей» показала, что смешанное обучение, сочетающее в себе традиционное обучение и on-line обучение, является самым эффективным и удобным для современного обучения.

Литература:

1. Федеральный закон от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».
2. Методика применения компьютерного и электронного обучения в АНО «Евразийский открытый институт».
3. Руководство тьютора Системы дистанционного обучения «Прометей 4.2». — М., 2007.
4. Рабочая учебная программа по дисциплине «Дискретная математика» по специальности «Прикладная информатика (в экономике)».
5. http://www.prometeus.ru/actual/01_products/lms/lms.html.
6. <http://www.study.eoi.ru>.
7. <http://www.youtube.com/watch?v=GktKg38nsK8&feature=plcp&context=C43d1af1VDvjVQa1PpcFMiUVZDtUPRcnlSon8B-DWh8eVi2dKShy8%3D>.

Использование загадок как средства развития речи в образовательной деятельности детей дошкольного возраста

Хабарова Оксана Валерьевна, воспитатель;
Алешкина Светлана Владимировна, воспитатель;
Гончарова Евгения Александровна, воспитатель
МБДОУ №40 (г. Кемерово)

Художественная литература и фольклор — важные средства формирования личности ребенка и развития речи, средство эстетического и нравственного воспитания детей.

Дошкольное образовательное учреждение — первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве.

Проблема развития речи детей дошкольного возраста средствами малых форм устного народного творчества на сегодняшний день имеет особую значимость.

Одной из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или яв-

лений является загадка. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей «поэтический взгляд на действительность».

Загадки разнообразны и по тематике и по содержанию. Они отражают жизнь человека, растительный и животный мир, предметы труда и быта. Об одном и том же предмете, явлении, животном может быть несколько загадок, каждая из которых характеризует его со своей стороны.

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Отга-

дать загадку — значит ответить на вопрос, т.е. совершить сложную логическую операцию.

В работе с детьми дошкольного возраста загадки могут использоваться на занятиях, в трудовой и игровой деятельности, в быту. Они побуждают ребенка к наблюдениям, размышлению, познанию. Разгадывание загадок требует активной работы мысли, поиска. Занимательная форма загадки делает обучение интересным и увлекательным, позволяет легко и непринужденно тренировать ребенка в использовании лексических и грамматических языковых средств.

Существует несколько видов загадок: загадки — сравнения, где загадываемый предмет сравнивается с другим предметом, или явлением, на которое он похож, или чем-то отличается; загадки — описания, где описывается какой-либо предмет или явление; комбинированные загадки — это соединение загадок — описания с загадками — сравнения; сюжетные загадки это загадки сочиненные детьми с использованием логически-последовательного сюжета.

При работе с загадками — сравнениями, необходимо учить детей осознанно выделять и запоминать различные признаки загаданного. Для достижения этой цели дети в окружающей обстановке находят схожие предметы по одному общему признаку, а затем сравнивают их и обобщают. Например:

Хозяина знает, с ним вместе гуляет. (Собака.)

Лает, кусает, в дом не пускает. (Собака.)

Дошкольник называет отгаданное животное, доказывает отгадку, говорит, является ли оно домашним или диким. Тематика загадок может быть о домашних и диких животных, об одежде, о продуктах, о явлениях природы, о транспорте и т.д. Такого рода загадки предлагаются детям младшего и среднего дошкольного возраста.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста предлагаются более сложные виды логических задач: сравнение, исключение, сопоставление. Это бывает особенно при разгадывании и объяснении тех загадок, содержание которых можно трактовать по-разному, например:

Держусь я только на ходу, а если встану — упаду.
(Велосипед).

По дороге едут ноги и бегут два колеса. (Велосипед).

В таких случаях рекомендуется не добиваться от детей традиционной отгадки, а, видя правильный ход их рассуждений, подчеркнуть возможность разных ответов и поощрить их.

Использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них речи-доказательства и речи-описания. Загадка становится не просто развлечением, а упражнением в рассуждении и доказательстве, т.е. важным средством обучения связной речи детей.

Речь-доказательство требует особых, отличных от описания и повествования речевых оборотов. Смысл создания рассуждения состоит в умении подобрать доводы. У детей следует вызывать интерес к процессу доказательства, к рассуждению, к подбору фактов и доводов. При от-

гадывании загадки перед детьми ставить конкретную цель: не просто отгадать загадку, но обязательно доказать, что отгадка правильна. Примерами таких загадок могут быть:

Хозяин лесной
Просыпается весной,
А зимой, под вьюжный вой,
Спит в избушке снеговой. (Медведь)
Непоседа пестрая,
Птица длиннохвостая.
Птица говорливая,
Самая болтливая. (Сорока.)

Дети, опираясь на образные сравнения, объясняют свою догадку, сначала выдвигая свое доказательство, а уже потом отгадку.

В старшем дошкольном возрасте у детей проявляется большая чуткость к смысловым оттенкам слова, они начинают понимать смысл образных выражений в литературных произведениях. Характеристика предметов и явлений в загадках может быть краткой: названы только один — два признака, по которым надо восстановить целое и сделать вывод на основе рассуждения. К такой форме загадки относится загадка-описание. Она включает в себе много возможностей для обогащения словаря детей новыми словами, словосочетаниями, образными выражениями. Это помогает развитию у детей способности понимать и создавать описательную речь. Примерами таких загадок могут служить следующие:

Белая скатерть всё поле покрыла. (Снег)
Высокий, тонкий, пятнистый. (Жираф)
Зеленый, а не трава, круглый, а не луна,
с хвостиком, а не мышь. (Арбуз.)

Овладение навыками описательной речи осуществляется в процессе повседневной жизни, а также на специальных коррекционных занятиях. Цель их — формирование умений владеть речью-описанием. Важную роль при этом играют вопросы взрослого, помогающие детям составить свою загадку. Содержание вопросов влияет на выбор речевых средств, на ее композицию, художественные особенности. Если в загадке было дано описание внешнего вида предмета или животного, то при рассматривании следует обращать внимание на его форму, величину, цвет, а так же на те речевые средства, которыми эти признаки обычно бывают выражены. Если хотим, чтобы дети называли движения, действия объекта, то при рассматривании картинки следует обращать внимание на эти признаки.

Дети старшего дошкольного возраста после внимательного знакомства с предметом переходят к самостоятельному составлению загадок по предложенному плану, а в дальнейшем и к придумыванию загадок о нем.

Занятия по обучению детей придумыванию загадок тесно связаны с занятиями по описанию предметов. Ребенку предлагается описать предмет, не называя его, остальным узнать этот предмет по описанию. Наиболее удачными формами таких занятий являются игровые, например, в виде игры «Чудесный мешочек». Воспитатель заинтересовывает детей, показывая чудесный мешочек с

игрушками, предлагает отгадать, что лежит внутри. Воспитатель дополняет ответы детей: «Еще можно загадать загадку о том, что в мешочке, то есть спросить о чем-то, рассказать, какой это предмет, но не называть его».

В игре «Магазин игрушек» ребенок-покупатель должен подробно описать игрушку, опираясь на образец или план, а продавец — отгадать, какая это игрушка, и продать ее. Условием получения игрушки, кроме описания, может быть требование назвать отдел, полку, на которой она стоит. Если описание игрушки не отвечает предъявляемым требованиям, продавец — воспитатель предлагает подумать, как сделать рассказ более полным и интересным.

Умение выделять и называть разнообразные действия объекта является необходимым условием создания рассказов-загадок.

Разгадывание загадок можно использовать и в театрализованной деятельности (игры — драматизации, концерты, праздники), где у детей закрепляется умение рассказывать, активизируется словарь, вырабатывается выразительность и четкость речи.

Систематическое обращение к загадке приближает ребенка к пониманию народной и литературной речи, обеспечивает более быстрое мыслительное, речевое и художественное развитие ребенка.

Структура загадки требует специфических языковых средств, поэтому следует обращать внимание на постро-

ение загадки: «Какими словами начинается загадка? Как кончается? О чем в ней спрашивается?» Подобные вопросы развивают у детей чуткость к языку, помогают замечать выразительные средства в загадках, развивают речь ребенка. Важно, чтобы дети не только запоминали образные выражения загадки, но и сами создавали словесный образ предметов, то есть пытались находить и свои варианты описаний.

Загадки можно использовать не только в начале и в процессе деятельности, но и в ее завершении. Например, рассматривая предметы, сравнивая и сопоставляя их, находя сходство и различие между ними, дети приходят к выводам и выражают их словом. Загадка может служить при этом своеобразным завершением и обобщением процесса деятельности, помогая закрепить в сознании детей признаки предмета. Этот прием помогает конкретизировать представления детей о характерных свойствах предмета или явления. Таким образом, загадки помогают детям понять, как емко и красочно, по-разному используя языковые средства, можно сказать об одном и том же.

Развитие связной речи на занятиях с использованием загадок должно занимать одно из центральных мест. Яркие образы эмоционально воспринимаются детьми, будят их фантазию, воображение, развивают наблюдательность и интерес ко всему окружающему, являются неисчерпаемым источником развития детской речи.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина — М.: Академия, 2000.
2. Бондаренко, А.К. Словесные игры в детском саду [Текст] / А.К. Бондаренко — М.: Просвещение, 2005.
3. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки [Текст] / Ю.Г. Илларионова — М.: Просвещение, 1985.
4. Кудрявцева, Е. Использование загадок в дидактической игре [Текст] / Е. Кудрявцева // Дошкольное воспитание. — 1986. — №9. — с. 23—26.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателей детских садов [Текст] / под ред. Ф.А. Сохина. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1984. — 283 с.
6. Романенко, Л. Устное народное творчество в развитии речевой активности детей // Дошкольное воспитание. — 1990. — №7.
7. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми [Текст] / В.И. Селиверстов. — М.: 1994. — 344 с.
8. Хмельюк, М. Использование загадок в работе с детьми // Дошк. воспитание. — 1983. — №7.

Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам

Халтурина Ольга Владимировна, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В связи с расширением международных контактов, широкими социально-экономическими преобразованиями, происходящими в нашей стране и за рубежом, возрастает необходимость в модернизации современного образования.

Применение компьютерных технологий при изучении иностранного языка рассматривается как инновационный подход в построении обучения и, по мнению многих ученых, именно он войдет в XXI век как одна из наи-

более эффективных и перспективных систем подготовки студентов и учеников. Это обусловлено тем, что именно компьютеризация и применение новых информационных технологий является той возможностью, которая поможет создать новую систему образования [1].

В настоящее время в обучении иностранному языку активно используются различные новые информационно-коммуникативные технологии, социальные серверы, которые позволяют значительно повысить эффективность этого процесса.

На наш взгляд в условиях развития информационного общества одним из эффективных средств оптимизации процесса обучения иностранным языкам являются видеоподкасты — регулярно обновляемая серия видеосюжетов, публикуемых в Интернете [2].

Как правило, видеоподкасты имеют определенную тематику и периодичность издания, а так же является выгодной альтернативой телевидению, поскольку доступны в любое удобное для пользователя время, абсолютно бесплатны и просты в применении. С помощью программного обеспечения, например программы iTunes, которую можно бесплатно скачать в Интернете, можно подписаться на видеоподкасты по нужной тематике и новые выпуски подкастов будут автоматически скачиваться, и загружаться на компьютер.

Существуют различные виды подкастов, которые можно разделить на следующие группы:

— *Аутентичные подкасты*

Файлы с записью носителей языка. Среди них существуют подкасты, записанные не для лингвистических целей, но которые могут служить богатым ресурсом для аудирования и подкасты, созданные как учебные материалы, специально для изучающих иностранный язык.

— *Подкасты, созданные преподавателями для обучающихся*

Подкасты записываются преподавателями чаще всего для собственных занятий и делаются для того, чтобы предоставить студентам доступ к материалу, который больше нигде не доступен.

— *Студенческие подкасты*

Подкасты, которые записывают сами студенты часто с помощью преподавателя. Студенты могут слушать подобные образцы, чтобы ознакомиться с другой культурой и жизнью обучающихся в разных странах.

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые категории аутентичных подкастов, представленных сайте Deutsche Welle: <http://www.dw-world.de>, которые можно использовать в процессе обучения иностранному языку:

Подкастинг Hin & weg: <http://itunes.apple.com/us/podcast/hin-weg-mein...-video-podcast/id281270080> — в этом подкастинге иностранный турист рассказывает о своем путешествии в Германию, описывает свои впечатления и переживания.

Подкастинг Euromaxx Highlights: <http://itunes.apple.com/us/podcast/euromaxx-highlights-video/id110232806>

файлы, предлагаемые в этом подкастинге, содержат информацию о жизни и культуре Европы.

Подкастинг Euromaxx Das schönste Land der Welt: http://rss.dw-world.de/xml/podcast_euromaxx-das-schoenste-land?forceFLV=1 — репортаж Михаэль Виге путешествует по Германии и рассказывает о знаменитых достопримечательностях страны.

С помощью видеофайлов подкастинга Euromaxx Die Wahrheit über Deutschland: <http://itunes.apple.com/de/podcast/euromaxx-die-wahrheit-uber/id261128375> можно узнать разнообразную и интересную информацию о немецком народе, немецком характере, образе жизни.

Подкастинг fit & gesund: <http://www.podcast.at/podcasts/fit-gesund-video-podcast-deutsche-welle-141250.html> предлагает различные видеосюжеты по теме «Красота и здоровье».

Завершает обзор подкастинг Jojo sucht das Glück <http://itunes.apple.com/ru/podcast/jojo-sucht-das-glueck-mit-untertiteln/id398835299> — это молодежный сериал, в котором рассказывается историю девушки Джоджо из Бразилии, приехавшей учиться в Кёльн.

Преподаватели могут выбрать тот или иной сюжет по определенной теме и провести видеурок, который относится к «наиболее эффективным и перспективным формам обучения иностранным языкам, благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения» [3].

Основываясь на собственном опыте, следует отметить, что методическая целесообразность использования видеоподкастов подтверждается тем, что они наглядно демонстрируют ситуации общения в вербальном и невербальном планах выражения, насыщены живой разговорной речью, знакомят обучающихся с историей, культурой, современной жизнью, традициями, обычаями и нравами страны изучаемого языка.

При использовании видеоподкастов в процессе обучения иностранным языкам следует соблюдать ряд условий:

- применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний обучающихся;
- наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент занятия;
- просмотр видео должен быть организован таким образом, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть демонстрируемый материал;
- необходимо четко выделять главное, существенное;
- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала;
- демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с изучаемым учебным материалом;
- соответствовать изучаемой теме [3, с. 152]

Технология работы с видеоподкастом на занятии совпадает с технологией работы над видеосюжетом и состоит из трех этапов:

- преддемонстрационный этап

Задачи данного этапа:

- снять возможные трудности восприятия видеосюжета;
- активизировать предварительные знания обучающихся по данной теме;
- мотивировать обучающихся, вызвать интерес, настроить на выполнение заданий
- демонстрационный этап, который будет нацелен на решение следующих задач:
 - привести обучающихся к пониманию содержания видеосюжета;
 - обеспечить развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции обучающихся
 - последемонстрационный

Его задачи:

- использовать исходный видеотекст в качестве опоры для развития умений в устной
- или письменной речи

В качестве примера рассмотрим типы заданий для подкастинга «Jojo sucht das Glück», которые описаны Reiner E. Wicke [5], уровень сложности B1.

Задания, используемые на преддемонстрационном этапе:

1. Предвосхищение содержания видеоподкаста, на основе
 - особенностей заголовков серий теленовеллы;
 - сюжетных картинок, взятых из видео;
 - просмотра видеоподкаста без звука;
 - ключевых слов из видеоподкаста.
2. Введение новых слов и их объяснения с помощью дефиниций, примеров, иллюстраций.
3. Работа со сложными грамматическими структурами из видеоподкаста.

Задания, используемые на демонстрационном этапе:

1. Задания на развитие рецептивных умений:
 - определение верных/неверных утверждений;
 - ответы на вопросы по видеоподкасту;
 - сопоставление частей предложений из видеоподкаста;
 - расположение частей видеотекста в логической последовательности
2. Задания на поиск языковой информации:
 - заполнение пропусков в тексте нужными словами;
 - подбор эквивалентов к определенным словам и выражениям;
 - выбор из списка прилагательных, характеризующих

героя видеоподкаста

3. Задания на развития навыков говорения:
 - остановка просмотра видеоподкаста, высказывание предложений о дальнейшем развитии событий;
 - отсутствие изображения при сохранении звука, описание событий, героев, взаимоотношений между ними.
4. Задания на развитие социокультурных умений:
 - Установление межкультурных сопоставлений и расхождений
5. Задания, используемые на последемонстрационном этапе:
 - составление пересказа видеоподкаста;
 - ролевые игры на основе сюжета и ситуаций видеоподкаста;
 - написание письма или открытки от лица героя;
 - написание продолжения серии;
 - инсценировка ситуации из видеоподкаста;
 - выявление основной проблемы сюжета и ее сравнение с собственной ситуацией

Видеоподкасты предоставляют большие возможности для изучения иностранного языка, потому что «язык как средство передачи информации в этом контексте является одновременно и объектом изучения» [4, с. 112] и по сравнению с другими видами технических средств обучения имеют ряд преимуществ:

- предлагаемый видеоматериал является актуальным, современным и аутентичным.
- видеоподкасты создают новые реальные ситуации для развития устной речи, воздействуя эмоционально, стимулируют спонтанную речь.
- за единицу времени обучающиеся получают значительно больше информации, так как она поступает одновременно по двум каналам — по зрительному и слуховому.
- позволяют экономить время преподавателя при подготовке к занятию (некоторые видеоподкасты уже дидактизированы (например, на сайте Deutsche Welle <http://www.dw-world.de>) : к ним прилагаются задания, глоссарий, параллельные текстовые версии, интерактивные упражнения).

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что видеоподкасты необходимо использовать на занятиях иностранного языка с целью оптимизации процесса обучения, совершенствования навыков аудирования, говорения, ознакомления обучающихся с особенностями культуры, традиций страны изучаемого языка.

Литература:

1. Абдрахманова Т.М. Инновационные образовательные технологии в обучении студентов немецкому языку [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Pedagogica/61735.doc.htm (дата обращения: 20.06.2012).
2. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 20.06.2012).
3. Савицкая Н.С., Даниленко М.Д. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку// *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, №2 (9) Тамбов: Грамота, 2011. С. 152–153.

4. Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство. Иркутск: ИГЛУ. 2006. 150 с.
5. Reiner-E. Wicke « Jojo sucht das Glück. Vorschläge und Arbeitsblätter für den Einsatz im Unterricht» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dw.de/dw/0,,13121,00.html> (дата обращения: 20.06.2012).

От парадигмальной методологии – к качеству современного образования

Чечева Наталья Алексеевна, доцент
Вологодский институт развития образования

Кардинальные преобразования в социально-экономической и духовной сферах жизни российского общества задали новый уровень качества школьного образования, нацеленный на совершенствование человеческого потенциала. Для успешного развития страны нужны люди с новым мышлением, мотивацией и стилем поведения, способные жить и работать в системе все более усложняющихся общественных, экономических и политических отношений. Сформирован новый социальный заказ системе образования, определяющий пути ее развития на обозримую перспективу.

Все это актуализирует необходимость определения методологических позиций обновления образовательного процесса как основы мыследеятельности и практики учителя.

Важнейшим из методологических оснований выступает парадигмальный подход, базовым понятием которого является «парадигма» (в пер. с греч. «образец», «модель»). Термин, введенный в науку американским ученым Т.Куном [1] и отражающий специфику мировосприятия в рамках того или иного научного сообщества, прочно вошел в понятийный аппарат современной педагогической науки и образовательной практики. Существующие определения образовательной парадигмы сводятся к пониманию ее как теоретико-нормативной модели, отражающей систему ценностей педагога, источники и способы целеполагания, особенности содержания и технологического обеспечения образовательного процесса, особенности взаимоотношений его участников. Тем самым образовательная парадигма выступает основой построения образовательного процесса и концептуализации профессиональной деятельности педагога, придавая ей черты целесообразности, осмысленности, структурированности и направленности.

Каждая парадигма имеет свои возможности, границы применения, продиктованные историко-культурными, социально-экономическими, организационно-управленческими и другими условиями. Субъективные и объективные ограничения в деятельности, возникающие в зависимости от ценностных оснований и норм, принятых в той или иной парадигме, определяют специфику образовательного процесса, его качественные характеристики.

Любой образовательный процесс разворачивается в

контексте социально-педагогического пространства, организованного по тем или иным парадигмальным законам, определяющим выбор ценностей, результатов, методик и технологий, нормативов, регламентирующих педагогическую деятельность.

До недавнего времени отечественная система образования развивалась на основе монопарадигмального видения образовательной практики, направленной на формирование у обучающихся прочных систематизированных знаний, освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества. Ориентация на принципы классической рациональности, адаптацию человеческих качеств к производственным, технологическим, экономическим требованиям приводила к внешней жесткой детерминированности педагогической деятельности, нацеленности на передачу максимального объема знаний, унифицированности мышления духовно-нравственной основы человеческого становления. Успешно отвечая на вызовы того времени, данная парадигма обуславливала ценностно единообразное построение образовательного процесса.

В настоящее время мы имеем иную ситуацию. Смысловые ориентиры современного образования представлены широким спектром ценностей, определяющим идеал образованности, складывающийся в обществе. Во главу угла поставлено становление личности, способной жить в условиях высокотехнологичного, конкурентного мира, успешного гражданина своей страны, владеющего современными знаниями, компетенциями, воспитанного на основе идеалов гражданского общества, единства национальных и общечеловеческих ценностей. Это находит отражение в содержательном наполнении качества образования, выступающего ведущей идеей Федеральных государственных образовательных стандартов, устанавливающих требования и нормы, принимаемые за эталон качества образования, адекватного современным и даже прогнозируемым запросам личности, общества, государства. Обозначенная в стандартах система образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) обеспечивает «приращение» личностных ресурсов человека, включая мотивационные (ценностные ориентации, потребности и т.д.), инструментальные (освоенные универсальные способы деятельности), когни-

тивные (знания, обеспечивающие ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки). Чтобы реализовать это многокачественное «приращение», отражающее сформированность компетентностей, универсальных учебных действий и т.д., необходимо обратиться к разным парадигмальным подходам (традиционному зна- ниевому, лично ориентированному, антропологиче- скому, компетентностному) с целью проектирования пол- ноценного пространства развития человека, поскольку к

настоящему моменту не сформировалась модель, которая бы обеспечивала решение заявленного спектра акту- альных задач. Это приводит к необходимости применения парадигмального синтеза (от греч. *synthesis* соединение, сочетание, составление) при построении образователь- ного процесса, что придает современной образовательной практике полипарадигмальный характер.

Цена вопроса — прорыв в эффективность, в дости- жение нового качества образования.

Литература:

1. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977.

МЕДИЦИНА

Сравнительная характеристика эффективности лечения хронического верхушечного периодонтита с применением препарата Диоксизоль в условиях эксперимента

Ишков Николай Олегович, ассистент;
Беликов О.Б.,
Давыденко И.С.

Буковинский государственный медицинский университет (г. Черновцы, Украина)

Проведены исследования на 20 крысах линии Вистар, в которых моделировали экспериментальную модель хронического верхушечного периодонтита. Для лечения, в качестве антисептиков, использовали Диоксизоль и стоматофит А. Установлено, что больший антисептический эффект достигается при использовании Диоксизоля.

Ключевые слова: хронический верхушечный периодонтит, Диоксизоль, экспериментальная модель.

Comparative Characteristic of the Effectiveness of the Treatment of Chronic Apical Periodontitis with the Application of Preparation of Dioksizol under the Conditions for the Experiment

Ishkov O. Nikolay, assistant; Belikov O.B., Davydenko I.S.
Bukovina State Medical University, Chernovtsy, Ukraine

Experimental studies on 20 rats, which simulated an experimental model of chronic apical periodontitis. For treatment, used as antiseptics and Dioksizol and Stomatofit A. It is established that the greater antiseptic effect is achieved by using Dioksizol.

Key words: chronic apical periodontitis, Dioksizol, an experimental mode.

Введение

Заболевания периодонта на сегодняшний день является сложной общемедицинской и социальной проблемой, которая сопровождается потерей зубов у пациентов и неблагоприятным воздействием очагов периодонтальной инфекции на организм в целом. В терапевтической стоматологии проблема успешного лечения хронических верхушечных периодонтитов все еще остается важной и до конца не решенной [1, С. 59–69]. По данным статистических исследований, 35% от всех посещений составляют пациенты с пульпитами и периодонтитами [2, с. 25–28, 4, с. 385–388]. Традиционные терапевтические методы лечения хронического периодонтита в ряде случаев являются неэффективными и не дают достаточно длительной ремиссии [3, с. 123–145]. Эндодонтическое лечение хронических периодонтитов заключается в устранении инфекции из корневых каналов и лечебному дей-

ствию на очаги периапикального воспаления. При этом важную роль в этом процессе, наряду с механической, играет и медикаментозная обработка [5, С. 47–49]. Широкое использование antimicrobных препаратов с целью лечения различных заболеваний с инфекционным компонентом бактериальной и грибковой этиологии привело к появлению и широкому распространению резистентных штаммов микроорганизмов [6, С. 24–36].

Сложность и трудоемкость врачебных манипуляций, значительный процент неудач при лечении хронических верхушечных периодонтитов указывает на необходимость постоянного поиска новых медикаментозных средств и методов лечения [7, С. 16–19, 8, Р. 599–604, 9, Р. 43–48].

Перспективным в этом отношении является использование препаратов на полиэтиленоксидна основе, в частности, Диоксизоль. Положительные клинические ре-

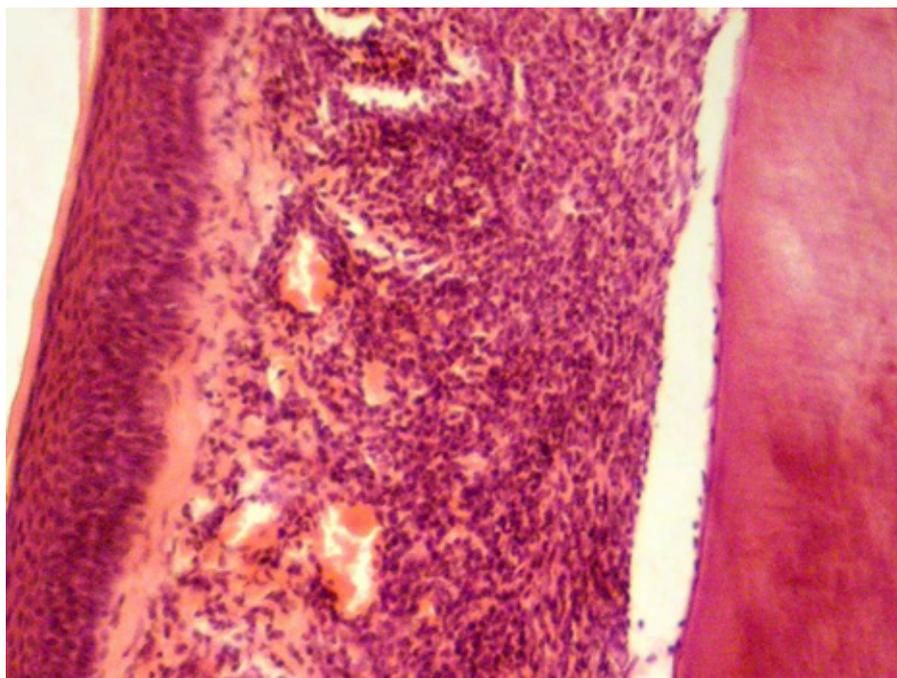


Рис. 1. Экспериментальный периодонтит (контрольная серия). Стрелкой обозначена воспалительная инфильтрация у кровеносных сосудов, с накоплением полиморфноядерных лейкоцитов, лимфоидных клеток, макрофагов. Раскраска гематоксилином и эозином. Об.20 х

зультаты применения при лечении различных гнойных инфекций, в развитии которых принимает участие большое количество микрофлоры, дают основания для применения его в стоматологической практике качестве антимикробного средства при лечении хронических верхушечных периодонтитов.

Цель исследования. Экспериментальное обоснование возможности и целесообразности рационального использования Диоксизоль при лечении хронического верхушечного периодонтита.

Материал и методы. Для характеристики развития хронического периодонтита и антимикробного действия антисептических препаратов в сравнительном аспекте была смоделирована экспериментальная модель хронического периодонтита на крысах линии Вистар.

Эксперимент проведен на 20 крысах, которые были разделены на три серии эксперимента и одну контрольную. В первой серии были отнесены 5 животных, в которых смоделирован периодонтит с дополнительным инфицированием *S.aureus* без применения антисептиков. Ко второй — были отнесены 5 животных с смоделированным периодонтитом с дополнительным инфицированием *S.aureus* и применением в качестве антисептического средства Диоксизоля. В третьей серии было 5 крыс с экспериментальным периодонтитом с дополнительным инфицированием *S.aureus* и применением раствора Стоматофит А. Для контроля взяты крысы с экспериментальной моделью периодонтита без дополнительного инфицирования.

Результаты и обсуждение. При обзорном микроскопическом исследовании материала костных блоков у всех изученных морфологических препаратов наблюдается неоднотипность изменений, происходящих в костных тканях и периодонте. Важной выявленной признаком является выраженность воспалительных реакций. При определенных условиях адекватная воспалительно-репаративная реакция может перейти в хронический патологический процесс. В результате исследования гистологических препаратов было установлено следующее.

Контрольная серия (экспериментальная модель периодонтита без дополнительного инфицирования).

При исследовании гистологических препаратов в околокорневых оболочке отмечалось полнокровие, мелкие диапедезные кровоизлияния, отек интерстиция, воспалительная инфильтрация, которая локализовалась преимущественно вокруг кровеносных сосудов с накоплением полиморфноядерных лейкоцитов, лимфоидных клеток, макрофагов. В лунке часто отмечалась мелкоочаговая остеокластическая резорбция костной ткани, иногда наблюдались явления мелкоочагового рассасывания цемента корня зуба (Рис. 1.).

Также воспалительный процесс отмечен и в слизистой оболочке десен с развитием отека, воспалительной инфильтрации, гиперемии.

Экспериментальная модель периодонтита с дополнительным инфицированием *S.aureus* без применения антисептиков. При исследовании гистологических препаратов в этой серии признаки воспаления были выра-

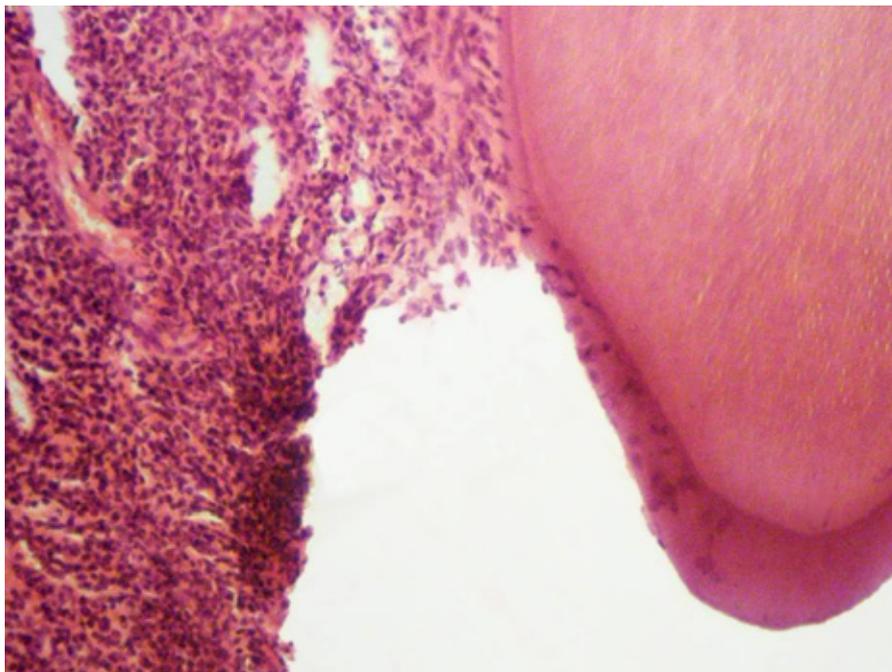


Рис. 2. Экспериментальный периодонтит (первая серия). Стрелкой обозначен фрагмент микроабсцесса вокруг верхушки корня зуба. Раскраска гематоксилином и эозином. Об.20 х, Ок.10х.

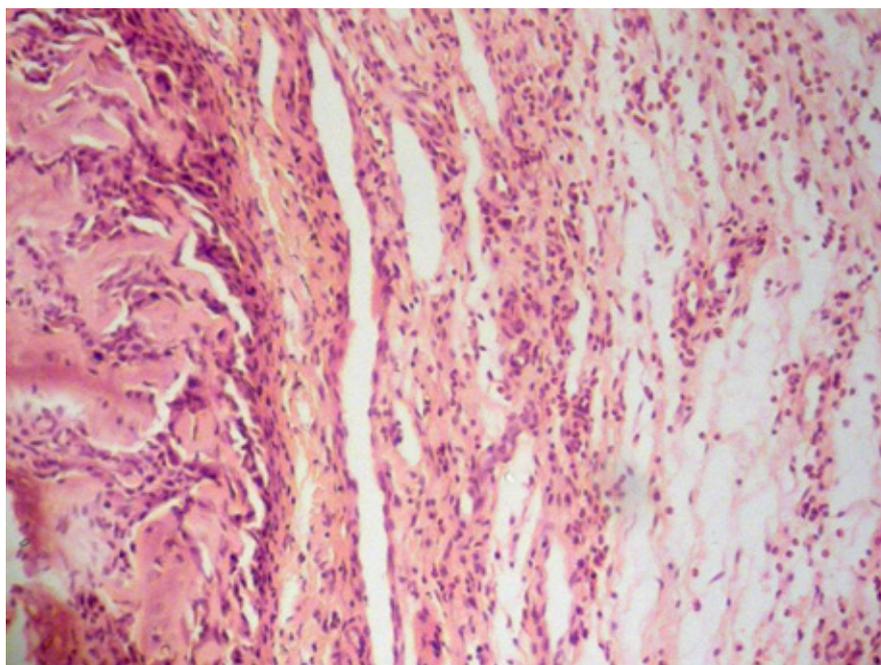


Рис. 3. Экспериментальный периодонтит (вторая серия). Стрелкой обозначена зона воспаления с умеренным накоплением полиморфноядерных лейкоцитов. Раскраска гематоксилином и эозином. Об.20 х, Ок.10х

жены более сильно, чем в контрольной. Это проявлялось не только более выраженным отеком и густой лейкоцитарной инфильтрацией, но и тем, что воспаление имело преимущественно гнойный характер с образованием микроабсцессов, особенно вокруг верхушки корня зуба. Ткани периодонта очагово отслаивались от поверхности цемента. Также наблюдались значительные участки ре-

зорбции костной ткани альвеолярного отростка и поверхности цемента корня зуба. Кроме того, инфицирование *S.aureus* сопровождалось образованием значительных очагов колликвационного некроза с колониями микробов. В соединительной ткани вокруг зуба местами отмечались участки разрастания молодой грануляционной ткани с новообразованными кровеносными сосудами.

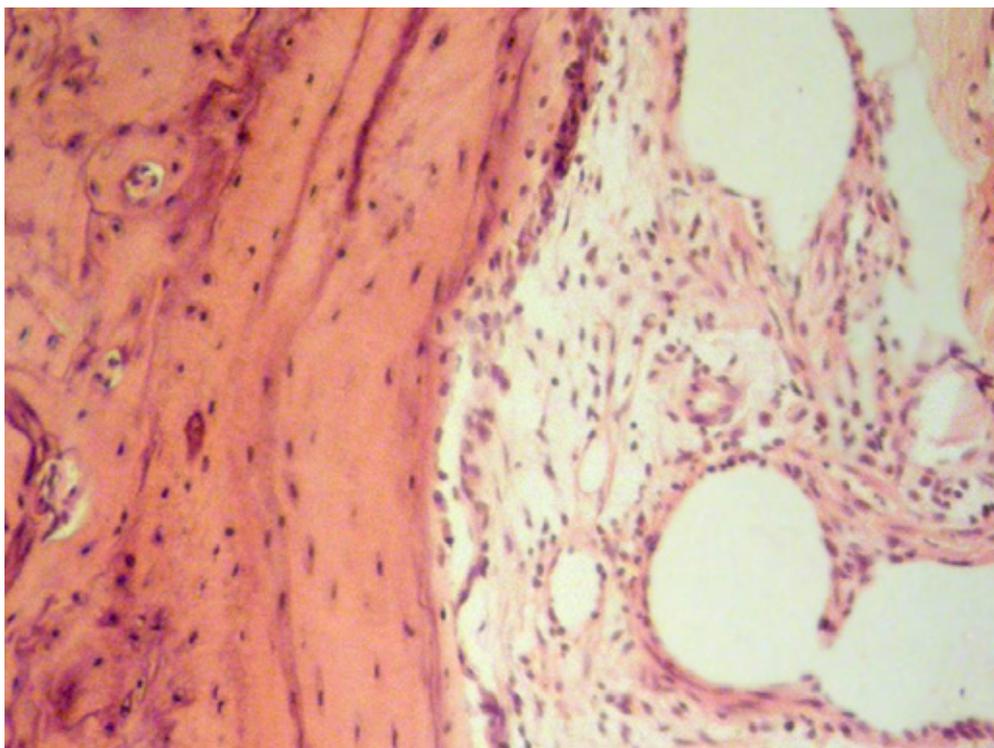


Рис. 4. Экспериментальный периодонтит (третья серия). Стрелками обозначены ткань периодонта с отеком и незначительным скоплением лейкоцитов. Раскраска гематоксилином и эозином, увеличение x400

Экспериментальная модель периодонтита с дополнительным инфицированием *S.aureus* с применением Диоксизоля. При исследовании гистологических препаратов у этих животных, в отличие от первой серии, не обнаружено некротических участков с колониями микробов, и абсцессов. Воспалительный процесс распространялся преимущественно на периодонт и был при этом выражен умеренно.

В слизистой оболочке воспалительных изменений не выявлено, хотя наблюдались признаки полнокровия микроциркуляторного русла и отека интерстиция. Также имели место очаговые разрастания грануляционной ткани в цементе корня зуба и костной ткани альвеолярного отростка не наблюдалось явлений резорбции. (Рис. 3.).

Экспериментальная модель периодонтита с дополнительным инфицированием *S.aureus* с применением Стоматофита А.

При исследовании гистологических препаратов животных третьей серии не обнаружено участков с некротическими изменениями и абсцессов. Воспалительный процесс в основном распространялся на периодонт и проявлялся умеренным накоплением лейкоцитов и отеком интерстиция. Без существенных воспалительных изменений в слизистой оболочке. Также имели место очаговые разрастания грануляционной ткани, которая была менее зрелой, чем в препаратах второй серии. В цементе корня зуба и костной ткани альвеолярного отростка не наблюдалось явлений резорбции. (Рис. 4.)

Выводы

1. Изучение гистологических препаратов экспериментального развития хронического периодонтита показало различное течение воспалительного процесса в тканях периодонта и слизистой оболочке. Он был наиболее выражен в первой серии, где был смоделирован развитие периодонтита с дополнительным инфицированием *S.aureus* в отличие от контрольной серии исследования. Воспаление проявлялось полнокровием, мелкими диапедезные кровоизлияния, отек интерстиция, воспалительной инфильтрацией с накоплением полиморфноядерных лейкоцитов, лимфоидных клеток, макрофагов и т.п.

2. При исследовании действия антисептических препаратов в сравнительном аспекте на экспериментальных моделях хронического периодонтита обнаружена их различная антимикробная эффективность. Так, при характеристике экспериментальной модели периодонтита второй серии с применением Диоксизоля наблюдалось существенное уменьшение выраженности воспаления, нарушений микроциркуляции, улучшение состояния костной ткани и цемента корня зуба.

3. Меньший положительный эффект достигнут в третьей серии при использовании Стоматофиту А, где отмечались очаги со слабо выраженным воспалением, мелкими очагами распада с периферийным развитием грануляционной ткани..

Дальнейшие исследования позволят повысить эффективность лечения хронических верхушечных периодонтитов путем рационального применения для обработки корневых каналов Диоксизоля.

Литература:

1. Антанян А.А. Гидроокись кальция в эндодонтии: обратная сторона монеты. Критический обзор литературы /А.А. Антанян/ //Эндодонтия today. — 2007. — № 1. — С. 59–69
2. Артюшкевич А.С., Трофимова Е.К., Латышева С.В./ А.С.Артюшкевич, Е.К.Трофимова, С.В. Латышева// Клиническая периодонтология: Практическое пособие. — Минск.: Ураджай — 2002. — с. 25–28.
3. Беер Р. Иллюстрированный справочник по эндодонтологии / Рудольф Беер, Михаэль А. Бауман, Андрей М. Киельбаса. Пер. с нем. // Под ред. Е.А.Волкова. — М.: МЕДпресс-информ, 2006. — с. 123–145.
4. Боровский Е.В. Терапевтическая стоматология./Е.В.Боровский// Учебник для студентов мед. ВУЗов М:МИА — 2004. — с. 385–388.
5. Ивашкевич Л.Г. Аналіз лікування періодонтитів різними антибактеріальними засобами /Л.Г. Ивашкевич // Нов. стоматол.-1995.-№1 (2). — С. 47–49.
6. Лукиных Л.М. Верхушечный периодонтит:/Л.М.Лукиных, Ю.Н.Лившиц// Учебное пособие. 2е издание. — Н. Новгород: Изд-во Нижегородской государственной медицинской академии, 2004. — С. 24–36.
7. Максимовский Ю.М. Основные направления профилактики и лечения хронического воспаления в области периодонта /Ю.М. Максимовский, А.В. Митронин // Рос. Стоматол. журнал. — 2004. — №1. — С. 16–19.
8. Molecular epidemiology and association of putative pathogens in root canal infection / Y.Jungl, B.K.Choi, K.Y.Kum [et al.]/ J. endod. — 2000. — P. 599–604.
9. Trusewicz M. The effectiveness of some methods in eliminating bacteria from the root canal of a tooth with chronic apical periodontitis /M.Trusewicz, J.Buczowska-Radlinska, S.Giedrys-Kalemba //Ann. acad. med. stetin. — 2005. — 51 (2). — P. 43–48.

Метрологические средства аналитического контроля средней скорости повышения температуры пальца после снятия окклюзии конечности

Пересыпкина Елена Николаевна, магистрант;
Истомина Анна Игоревна, магистрант;
Черникова Анастасия Михайловна, магистрант;
Чичканова Ольга Васильевна, магистрант;
Тамбовский государственный технический университет

Диагностика заболеваний сосудов в современном мире приобретает все большее значение. Окклюзионный тест — один из методов обследования периферических сосудов.

Он проводился путем наложения манжеты тонометра на плечо с созданием давления, превышающего систолическое на 50 мм рт. ст. С помощью инфракрасного термометра измеряли среднюю температуру в области дистальной фаланги пальца кисти в предокклюзионный, окклюзионный и постокклюзионный периоды. В результате исследования была зарегистрирована температурная реакция области дистальной фаланги пальца на окклюзию плечевой артерии для контрольной группы из 17 человек (рис. 1).

Средняя скорость повышения температуры пальца в постокклюзионный период описывается формулой (1).

$$V_i = \frac{1}{t}(T_{\max} - T_{\min}), \quad (1)$$

где T_{\max} — максимальное значение температуры после снятия окклюзии, °С;

T_{\min} — минимальное значение температуры, достигаемое во время окклюзии, °С;

T — интервал времени от снятия окклюзии до достижения максимуматемпературы, с;

V — средняя скорость повышения температуры после снятия окклюзии, °С/с.

Снятие давящей повязки в случае нормы проявляется резким повышением температуры выше исходного уровня, развивается постокклюзионная гиперемия и артериальное русло конечностей быстро заполняется свежей кровью [1]. T_{\max} и t — информативные параметры, помогающие описать этот процесс в организме.

В случае вегетативных сосудистых нарушений наблюдается снижение разностей максимальной и минимальной температур, отсутствие резкого повышения температуры послеснятия окклюзии (параметр V).

Минимальное значение температуры T_{\min} , достигаемое во время окклюзии, — один из основных параметров, характеризующих динамику температуры и скорости изменения температуры, который в случае сосудистых нарушений у пациента показывает сниженное значение по сравнению с контролем, поэтому столь важно повысить качество его измерения.

Повышение точности измерения может быть достиг-



Рис. 1. Динамика температуры и скорости изменения температуры указательного пальца в процессе проведения окклюзионного теста

нуто синтезом метрологических средств аналитического контроля средней скорости повышения температуры пальца после снятия окклюзии. Калибровка позволяет устранить не только аддитивные и мультипликативные погрешности, но и учитывает нелинейность функции аналитического контроля [2].

Скорректируем градуировочную функцию (1), применяя модель калибровки {1.1}, в которой информативные параметры являются постоянными величинами [2].

Проведем калибровку функции (1) по двум известным параметрам $t_0=0,517753$, $T_{max0}=155,37$ и построим ее график (рис. 1).

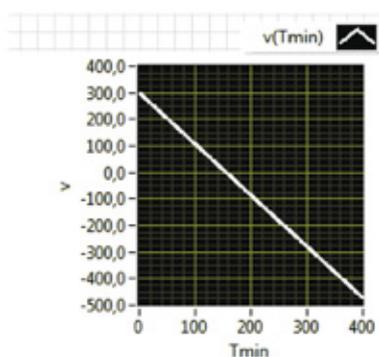


Рис. 2. График зависимости скорости от минимальной температуры

Используя рис. 1 и формулу (1), найдем информативные параметры t_0 и T_{max0} , проведем калибровку. Задавая T_{min_i} ($i=1;2$), найдем параметры t_0 и T_{max0} .

Так как число информативных параметров равно двум, то необходимо сделать 4 измерения. Найдем значения $T_{min1}, T_{min2}, V_1, V_2$ (рис. 2): по точке T_{min1} находим V_1 , а по точке T_{min2} находим V_2 .

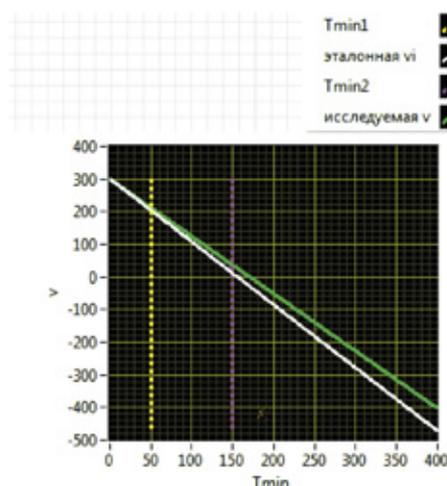


Рис. 3. График модели-эквивалента, анализируемой модели и параметров T_{min1} и T_{min2}

Для нахождения информативных параметров t_0 и T_{max0} , используя значения $T_{min1}, T_{min2}, V_1, V_2$, составим систему уравнений (2).

$$\begin{cases} V_1 = \frac{1}{t_0} (T_{max0} - T_{min1}) \\ V_2 = \frac{1}{t_0} (T_{max0} - T_{min2}) \end{cases} \quad (2)$$

Выразим из системы уравнений (2) переменную T_{max0} , для этого поделим первое уравнение системы на второе.

$$T_{max0} = \frac{V_2 T_{min1} - V_1 T_{min2}}{V_2 - V_1} \quad (3)$$

Найдем t_0 , используя систему уравнений (2). Выразим из первого и второго уравнения T_{min1} и T_{min2} и поделим первое уравнение на второе. Получим t_0 по формуле (4).

$$\frac{T \min_1}{T \min_2} = \frac{T \max_0 - V_1 t_0}{T \max_0 - V_2 t_0} \tag{4}$$

$$t_0 = \frac{T \max_0 (T \min_1 - T \min_2)}{T \min_1 V_2 - T \min_2 V_1}$$

Используя выражения (3) и (4) и рис. 2, построим новую функцию. Для этого найдем по рис. 2 численные значения $T_{\min 1}, T_{\min 2}, V_1, V_2$. Получим, $T_{\min 1} = 50, T_{\min 2} = 150, V_1 = 203, V_2 = 10$.

Подставив эти значения в формулы (3), (4), найдем t_0 и $T_{\max 0}$. Получим, $t_0 = 0,518664, T_{\max 0} = 155,181$.

По найденным значениям t_0 и $T_{\max 0}$ построим график функции (5) (рис. 3).

$$V_i(T \min) = \frac{1}{0,518664} (155,181 - T \min_i) \tag{5}$$

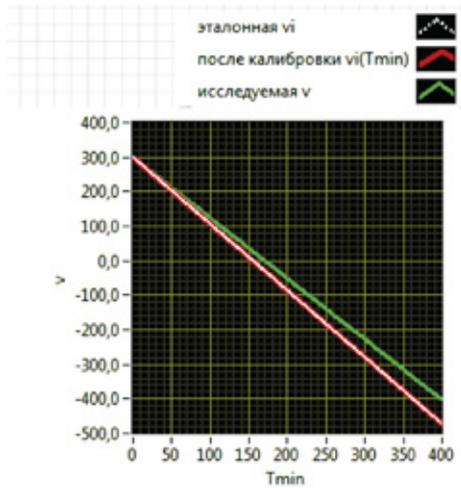


Рис. 4. График эталонной, анализируемой функций и функции после калибровки

Итак, для функции (1)

$$V_i(T \min) = \frac{1}{t} (T \max - T \min_i),$$

описывающей зависимость скорости от минимальной температуры, мы имеем два графика – график эталонной функции и график функции после калибровки

$$V_i(T \min) = \frac{1}{0,517} (154,657 - T \min_i) \tag{рис. 3}.$$

Посчитаем относительную погрешность по формуле (6).

$$\varepsilon = \left| \frac{V_0 - V_i}{V_0} \right| * 100\% \tag{6}$$

Погрешность составляет 0,29194%.

Итак, функция (1) была восстановлена в заданном диапазоне по образцу. Погрешность составила 0,29194%, что показывает, что калибровка функции верна.

На рис. 5, приведена блок-схема модели калибровки по двум параметрам $\{t, T_{\max}\} = \{1, 1\}$, поясняющая аналитический контроль средней скорости в координатах времени по образцовым мерам границ нормированного диапазона с минимальной погрешностью [2].

На блок-схеме показано три режима: калибровка (а), измерение (b) и ожидание (с – команда «стоп»), которые инициируются блоком 1 в диалоговом режиме оператором по адресу $n = a, b, c$. Блоком 2 по условию $j = n$ задаются выбранные оператором режимы a, b, c. По адресу a через блок 3 вводятся оператором известные значения интервал времени t от снятия окклюзии до достижения максимуматемпературы границ диапазона и измеряются минимальные значения окклюзионных температур $T_{\min i}$ образцовых мер. В блоке 4 по формулам (3) и (4) вычисляются оптимальные параметры t и T_{\max} , которые по условию блока 5 выводятся в блок 6 регистрации.

После калибровки автоматически по адресу b включается режим «Измерение». При этом через блок 7 измеряются минимальные значения температур, достигаемых во время окклюзии $T_{\min j}$, определяются в блоке 8 по формуле (7) действительные значения средней скорости V (T_{\min}, t, T_{\max}) по данным блока 6 «Регистрация», и выводится блоком 9 на экран дисплея искомый результат V_{0j} .

$$V_{0j} = t(V_{0i}, T \min i) [T \max (V_{0i}, T \min i) - T \min j] \tag{7}$$

При стандартных условиях число циклов j измерения неограниченно ($j = 1, m$), а при нестационарных условиях режим «Измерение» следует последовательно за режимом «Калибровка». Окончание контроля средней скорости повышения температуры пальца после снятия окклюзии инициируется оператором по адресу c, и блок-схема переходит в режим ожидания по команде «Стоп». Контроль средней скорости при калибровке двух параметров $\{t, T_{\max}\} = \{1, 1\}$ оперативен, технологичен и прост благодаря использованию двух образцовых мер, соответствующих границам диапазона $\{t_{0i}, T_{\max 0i}\}$ и двум итерациям в цикле «Калибровка» [2]. При этом информативные параметры при стандартных условиях постоянны $= \text{const}$ $T_{\max} = \text{const}$, а калибровочная формула 9 с минимальной погрешностью аппроксимирует реальную статическую характеристику. Метрологическая эффективность обусловлена явным видом функции (1), формул расчёта (3) и (4) информативных параметров и формулой (7) определения действительных значений исследуемой функции.

Описанный инженерный метод оценки качества и увеличения точности измерения средней скорости повышения температуры пальца после снятия окклюзии конечности путем калибровки по линейной функции (1) в явном виде может быть использован при разработке методов диагностики различных патологий, связанных с нарушением регуляции кровотока в периферических сосудах.

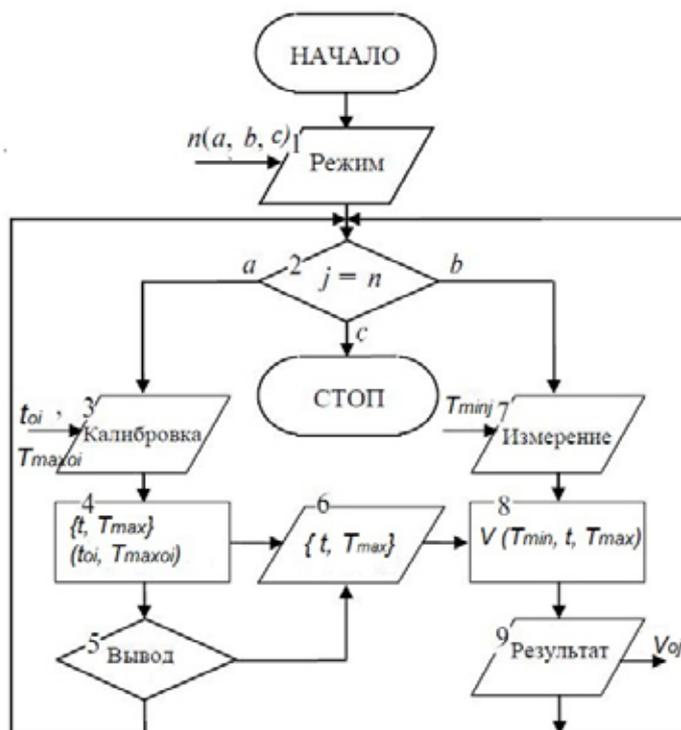


Рис. 5. Блок-схема метода калибровки по двум параметрам $\{t, T_{max}\} = \{1, 1\}$

Литература:

1. Усанов Д.А. Динамика температуры конечностей во время проведения окклюзионной пробы [Текст] / Д.А. Усанов, А.В. Скрипаль, А.А. Сагайдачный // Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.
2. Глинкин Е.И. Технология аналого-цифровых преобразователей: монография [Текст] / Е.И. Глинкин, М.Е. Глинкин. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та. — 2008. — 140 с. — 500 экз. — ISBN 978-5-8265-0737-7.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Онтоконструктивный анализ кинематографического произведения

Штейн Сергей Юрьевич, кандидат искусствоведения
Колледж предпринимательства №11 (г. Москва)

В результате практической апробации сформулированных ранее теоретических принципов системного кинознания [2–4] возникла потребность выработки такого метода исследования кинематографических произведений, который бы полностью удовлетворял данным принципам. В настоящей работе делается попытка формирования такого метода: его теоретическое обоснование и описание.

I. Методологические обоснования онтоконструктивного анализа кинематографического произведения

Системное кинознание рассматривает всю совокупность вопросов, связанных с кинематографом как единую систему, приводимую с помощью системного инструментария к гомогенизированному виду.

Для того, чтобы иметь возможность преодолевать волюнтаризм гуманитарного познания и выстраивать парадигмальное знание о кинематографе как объекте научного исследования, в рамках системного кинознания вводится принцип *«демаркационной линии»*, заключающийся в условном разделении всей возможной сферы познания данного объекта на две части — предметную, включающую в себя всю совокупность концептуальных знаний о нём, и допредметную — содержащую в себе знания, которые возможно объективировать. Совокупность наилучшим образом организованных допредметных знаний о кинематографе объявляется полноценной научной парадигмой в его отношении.

Так как все существующие подходы к изучению отдельных кинематографических произведений лежат в предметной области и являются выражением своеобразных общих или же частных предметоформирующих позиций (искусствоведческой, культурологической, семиотической и т.д.), то в рамках системного кинознания должен быть разработан собственный метод исследования фильмов, отвечающий познавательным принципам системного исследования кинематографа.

Исходя из специфики кинематографического произведения, связанной с *исходным материалом* (пространственно-временная ситуация), *онтологизированным способом его первичной организации* (фотографический принцип) (в диссертации «Онтология кино в кон-

цепции Андре Базена», на примере разбора представления онтологии искусства в изложении О. Кривцуна [1, с. 168], было доказано, что онтологии искусства не существует, а вся её проблематика находится в области эпистемологии, тогда как кинематограф имеет свою доказуемую онтологию [4, с. 37–41]), *производным материалом* (зафиксированное — ограниченная рамкой кадра, осуществлённая в определённый пространственно-временной период ситуация, визуальная/аудиовизуальная форма которой сохранена посредством аппарата фиксации на том или ином материальном носителе для последующего возможного воспроизведения на плоскости в виде двухмерного/псевдотрёхмерного изображения, создающего иллюзию естественного (в преднамеренных случаях — неестественного) развёртывания-движения материально-пространственной формы ситуации во времени), а также с совокупностью способов *организации и трансформации* производного материала, искомый метод должен учитывать его *онтологическую и конструктивную* специфику.

Определив это, исходя из оценки имеющихся предметных представлений кинематографических произведений, можно констатировать, что, несмотря на задаваемую целостность принципов вырабатываемого метода, результаты исследований объектов с его использованием едва ли смогут носить целостный характер — быть взаимосвязанным целым, но будут развёртываться в параллельных плоскостях в качестве *объективированных срезов — «карт»*, выражающих *онтологическую и конструктивную* (драматургическую, монтажную, визуальную, звуковую) особенности разбираемых кинематографических произведений, основываясь на которых уже будет строиться и выражаться в той или иной форме (текстовой, схематической) непосредственно *допредметная характеристика* той или иной составляющей конкретного кинематографического произведения.

Кроме того, что онтоконструктивный анализ будет являться методом получения объективированных знаний о кинематографических произведениях в рамках познавательных принципов системного кинознания (что чрезвычайно важно для утверждения системного кинознания в качестве научной парадигмы в отношении всей совокупности вопросов, связанных с кинематографом), получение и сопоставление такого рода объективированных срезов может быть использовано как в педагогических целях, так и при предметном изучении творческих методов авторов кинематографических произведений, а также в анализе механизмов формирования предметных представлений.

II. Онтологический анализ кинематографического произведения

Если не касаться вопросов трансляции и восприятия кинематографического произведения, которые здесь вполне допустимо опустить, то можно говорить о том, что **онтология кино имеет двойственную структуру**, связанную с фиксацией визуального и звукового ряда (рассмотрим здесь случай несинхронности этих двух процессов).

В фиксации визуального ряда присутствуют два субстанциональных элемента — аппарат фиксации и материальная действительность, а также процесс взаимодействия между ними, основанный на фотографическом принципе. В результате такого рода процесса возникает производное — **зафиксированное-визуальное** — ограниченная рамкой кадра, осуществлённая в определённый пространственно-временной период ситуация, **визуальная форма** которой сохранена посредством аппарата фиксации на том или ином материальном носителе для последующего возможного воспроизведения на плоскости в виде двухмерного/псевдотрёхмерного изображения, создающего иллюзию естественного (в преднамеренных случаях — неестественного) развёртывания-движения **видимой** материально-пространственной формы ситуации во времени.

В фиксации звукового ряда также присутствуют два субстанциональных элемента — аппарат фиксации и материальная действительность, а также процесс взаимодействия между ними, основанный на технической возможности фиксации звуковых волн. В результате такого рода процесса возникает производное — **зафиксированное-звуковое** — осуществлённая в определённый пространственно-временной период ситуация, **звуковая форма** которой сохранена посредством аппарата фиксации на том или ином материальном носителе для последующего возможного воспроизведения в форме звука.

Здесь же необходимо сказать, что и в случае фиксации визуального ряда, и в случае фиксации звукового ряда, между фиксируемым — материальной действительностью, разворачивающейся перед аппаратом фиксации в момент фиксации, и зафиксированным всегда (при условии, что зафиксированное не подверглось затем необратимой

трансформации) устанавливается **связь**, которую можно определить как **онтологическое соответствие**.

Соединение зафиксированного-визуального и зафиксированного-звукового, между которыми не может быть установлена связь, определяемая как онтологическое соответствие (визуальный ряд и звук фиксировались не синхронно), приводит к их **взаимной онтологической трансформации**. Также **онтологическую трансформацию**, но несколько иного рода следует определять в самих визуальном и звуковом зафиксированном, если они подверглись такого рода трансформации (компьютерная графика, соединение нескольких «слоёв» гомогенного зафиксированного) независимо друг от друга.

Далее для того, чтобы сформулировать принципы онтологического анализа кинематографического произведения, введём понятие моделируемое: **моделируемое** — это историческая, разворачивающаяся в настоящее время, футуристическая или же фантомная действительность, над кинематографическим воплощением которой и работают создатели фильмов (*подробнее см. ниже — 3.1.a*). Таким образом, зафиксированное по отношению к моделируемому будет являться **моделью**, а между моделируемым и моделью будет устанавливаться **отношение**, определение которого — **условное онтологическое соответствие** или же **условное онтологическое несоответствие** — будет зависеть от личностного восприятия модели (отдельных кадров, фильма в целом) субъектом, а, следовательно, лежать в предметной области — выше принятой в рамках системного кинознания «демаркационной» линии. В тоже время, в отдельных случаях между зафиксированным и моделируемым вполне объективно может устанавливаться и связь в виде онтологического соответствия, — когда зафиксированное является полным выражением моделируемого (например, в хроникально-документальном кино). Также, в отдельных случаях, вполне объективно между зафиксированным и моделируемым может устанавливаться отношение в виде условного онтологического соответствия: эти случаи связаны с фантомным моделируемым (сны, мечты, галлюцинации), то есть тем, что априори никогда не имело и не могло иметь материального пространственно-временного выражения, то есть онтологически соответствующей ей действительности.

Таким образом, онтологический анализ кинематографического произведения будет заключаться в создании **одноплоскостной** (визуальной/звуковой) или же **двухплоскостной** (визуальной и звуковой) **онтологической «карты»** фильма, состоящей из установленных отношений между моделью и моделируемым, а также при необходимости и наличии такой возможности — установления характера зафиксированного (нетрансформированное/трансформированное) и определения наличия или отсутствия, а также характера взаимной онтологической трансформации визуальной и звуковой составляющих визуального произведения.

III. Конструктивный анализ кинематографического произведения

Кинематографическое произведение является материальным выражением сложноподчинённой совокупности неомогенных процессов, включающих в себя *процессы пре моделирования* (*абстрактное моделирование* — возникновение первичного представления (замысла фильма); *схематическое моделирование* — создание проекта сценария; *текстовое моделирование* — создание сценария; *текстовое пред условно-знаковое моделирование* — создание режиссёрской экспликации; *условно-знаковое моделирование* — создание режиссёрского сценария; *изобразительное моделирование* — создание постановочных эскизов, эскизов костюмов и грима, создание раскадровки; *пре-пре моделирование пространства* — выбор природы и интерьеров; *пре-пре моделирование человеческой деятельности* — отбор актёров; *пре моделирование пространства* — создание декораций, декорирование и трансформация аутентичного пространства; *пре моделирование человеческой деятельности* — общая работа над созданием «образа» персонажа, репетиции; *ситуационное пре моделирование* — определение пространственно-временного континуума, в котором будет происходить процесс фиксации: режим, немоделируемые условия — толпа, митинг и т.д.), *процессы онтологического пространственно-временного моделирования* (*процесс фиксации визуального ряда*, включающий в себя *процессы внутри кадрового и аппаратного моделирования*; *процесс фиксации звукового ряда*), *процессы пост моделирования* (*пост моделирование организационное* — монтаж; *пост моделирование трансформационное* — процессы трансформации визуального и звукового рядов; *финальное пост моделирование* — печать фильмокопии).

По тем же причинам, по которым онтологическая и конструктивная особенности того или иного разбираемого кинематографического произведения не могут быть рассмотрены в целостности и при анализе развёртываются в параллельных плоскостях, составные части конструктивного анализа, включающего *драматургическую, монтажную, визуальную и звуковую* конструкции, также могут быть допредметно представлены только в качестве параллельных объективированных срезов (в отдельных случаях допустимо «сращиваемых» между собой и в таком случае образующих единую *конструктивную «карту»* кинематографического произведения).

1. Драматургическая конструкция

Определённые в первой части настоящего исследования методологические принципы при разборе драматургической конструкции позволяют говорить о следующих её частях, которые будут составлять драматургическую «карту» кинематографического произведения:

а) пространственно-временная конструкция; собственно определение пространственно-временной кон-

струкции кинематографического произведения является развёрнутым определением моделируемого, получаемым по результатам анализа его модели (кинематографического произведения), и включает в себя такие слагаемые как *моделируемое историческое время* (прошлое/настоящее/будущее, век/год/месяц/день) и *моделируемое историческое пространство* (географическая локация), *моделируемые фантомное время* и *фантомное пространство*, а также выявляемые на основании анализа системно-схематической конструкции драматургической ситуации (см. ниже — 3.1.b) — *ситуационное время* (время развёртывания драматургической ситуации от начала до конца) и *ситуационное пространство* (конкретные места развёртывания драматургической ситуации).

б) системно-схематическая конструкция драматургической ситуации в её генезисе; так как мы не можем говорить здесь о сюжетной конструкции, включающей в себя такие понятия как фабула, сюжет, конфликт, экспозиция, завязка, развитие, кульминация, развязка, финал, выпадающие в предметную область, то понятие сюжет мы вынуждены заменить понятием *ситуация*, рассматриваемым через ряд последовательных срезов (ситуация в генезисе, где каждый новый «шаг» среза может выражать как значимое для всей ситуации в целом изменение, так и самое незначительное «смещение», не влияющее на характер ситуации), представляемых в виде *схематически выраженных полисистем*, образуемых совокупностью погружённых в определённые среды микро и макросистем, исходными элементами которых являются человеческие индивиды с установленными связями и отношениями друг с другом, организованная совокупность которых и является системообразующей структурой.

2. Монтажная конструкция

Монтажная конструкция кинематографического произведения напрямую связана как с его онтологической структурой (гомогенизированные по тем или иным формальным признакам (чаще всего пространственным или пространственно-временным) соединённые кадры создают иллюзию их онтологического единства и тенденцию к установлению между ними и моделируемым отношения в виде условного онтологического соответствия), так и с его драматургической конструкцией (совокупность монтажных кадров является аудиовизуальным выражением драматургической ситуации). Разбор элементов монтажной конструкции можно разделить на следующие части, совокупность которых будет составлять *монтажную «карту»* разбираемого кинематографического произведения:

а) формальная монтажная конструкция; общее количество монтажных кадров в кинематографическом произведении и их временная протяжённость.

б) онтологическая монтажная конструкция; группировка монтажных кадров по их онтологическому «тяготению» — группировка онтологически гомогенных монтажных кадров.

с) **драматургическая монтажная конструкция**; группировка ситуационно гомогенных монтажных кадров, которая может быть произведена с большим или меньшим приближением к системно-схематической конструкции драматургической ситуации.

Надо заметить, что онтологическая и драматургическая монтажные конструкции могут как совпадать, так и не соответствовать друг другу. Указание на это будет являться одним из «узлов» монтажной «карты» разбираемого кинематографического произведения.

3. Визуальная конструкция

Визуальная конструкция кинематографического произведения является одной из форм выражения элементов драматургической конструкции и связана с процессами внутрикадрового и аппаратного моделирования внутри процесса онтологического пространственно-временного моделирования. В связи с этим целесообразным видится проведение анализа визуальной конструкции через разбор инструментов, которые были использованы авторами кинематографического произведения в процессе фиксации видимого. При этом определяющим будет **выбор стратегии анализа**, который может быть связан как с подробным покадровым разбором кинематографического произведения и последующими обобщающими выводами, так и с изначальными обобщениями без проведения подробного анализа.

Выражением анализа визуальной конструкции кинематографического произведения будет являться **визуальная «карта»**, состоящая из следующих частей:

а) **самые общие характеристики визуальной конструкции**; формат кадра, цвет (чёрно-белое, цветное, велюрованное изображение).

б) **инструменты внутрикадрового моделирования**; под внутрикадровым моделированием в процессе фиксации визуального ряда подразумевается всё то, что делается силами съёмочной группы внутри фиксируемого пространства непосредственно в момент фиксации, то есть **трансформация пространства посредством манипулирования пространственными элементами** (искусственно создаваемый свет, атмосферные явления — дождь, снег, ветер, а также запланированные пространственные трансформации — например, взрыв, падение предмета и т.д.) и **трансформация пространства посредством нормирования психофизического состояния и деятельности человека, находящегося в фиксируемом пространстве** (физическое и эмоциональное состояние человека, мыслительная, физическая (телесная и мимическая), речевая деятельности), однако, при разборе визуальной конструкции кинематографического произведения могут учитываться и фиксироваться в виде элементов конструкции любые детали, находящиеся внутри зафиксированного пространства кадра, информация о которых может быть выражена в объективированном виде.

с) **инструменты аппаратного моделирования**; под аппаратным моделированием подразумевается совокупность принципов кадрирования фиксируемого аппаратом фик-

сации и его собственное движение в момент фиксации, то есть совокупность инструментов, включающих в себя: **принципиальные крупности** (деталь, крупный план, средний план, ростовой план, общий план, дальний план), **принципиальные ракурсы** (горизонтальный — параллельный земной поверхности, вертикальный снизу вверх, вертикальный сверху вниз, ракурс снизу вверх 25–75°, ракурс сверху вниз 25–75°), **принципиальные пространственно-высотные положения аппарата фиксации** относительно земной поверхности (нижняя точка, средняя точка, верхняя точка), **принципиальные пространственно-оптические состояния аппарата фиксации** (широкоугольный «взгляд» — объектив <50 мм, «взгляд» приближенный к естественному человеческому — объектив 50 мм, длиннофокусный «взгляд» — объектив >50 мм), **принципиальные пространственно-временные положения аппарата фиксации** (статика, движение (нормированное — съёмка со штатива, «интуитивное» — съёмка с рук): горизонтальная панорама, вертикальная панорама, диагональная панорама, физический наезд, трансфокаторный наезд, физический отъезд, трансфокаторный отъезд, проезд/проход, вертикальный подъём, вертикальный спуск, смешанное движение), **формируемая глубина внутрикадрового пространства** (одноплановый кадр, двухплановый кадр, трёхплановый кадр, многоплановый кадр), **принципиальные временные состояния зафиксированного** (ускоренное время, естественное время, замедленное время).

4. Звуковая конструкция

Звуковая конструкция наравне с визуальной конструкцией является формой выражения элементов драматургической конструкции и связана с процессом фиксации звукового ряда внутри процесса онтологического пространственно-временного моделирования. Однако так как в кинематографическом произведении над звуковой конструкцией доминирует визуальная конструкция (онтологически зафиксированный визуальный ряд оказывается сильнее зафиксированного звукового ряда, теоретическому обоснованию и доказательству чего, конечно же, должно быть посвящено отдельное исследование), то стратегия анализа звуковой конструкции будет строиться, исходя из отношения её составляющих к изобразительной конструкции (причём **внутри конструктивного анализа** может быть опущен вопрос об онтологическом соответствии визуального и звукового рядов, и сделано **допущение**, исходя из которого слышимый звук, источник или источники которого выявляются в видимой части кадра или же который явно может быть соотнесён с закадровым пространством, связанным с видимой частью кадра, будет считаться аутентичным видимому и онтологически ему соответствующим).

Таким образом, выражением анализа звуковой конструкции кинематографического произведения будет являться его **звуковая «карта»**, состоящая из покадрового анализа звукового ряда, выявляющего в нём следующие элементы: **звуки аутентичные видимому**

(звуки, источник или источники которых выявляются в видимой части кадра), *звуки условно аутентичные видимому* (звуки, источник или источники которых явно могут быть соотнесены с закадровым пространством, связанным с видимой частью кадра), *звуки неаутентичные видимому* (звуки, источник или источники которых не выявляются в видимой части кадра и не могут быть явно соотнесены с закадровым пространством, связанным с видимой частью кадра).

Музыка и речь не выделяются в самостоятельные элементы звуковой партитуры фильма и отмечаются внутри указанных звуковых элементов.

В свою очередь, первые два звуковых элемента (звуки аутентичные видимому и звуки условно аутентичные видимому) могут быть классифицированы по характеру звучания: *условно естественное звучание* (звук, специфика звучания которого оправдана естественными физическими условиями его распространения в конкретном пространстве) и *условно неестественное звучание* (звук, специфика звучания которого не оправдана естественными физическими условиями его распространения в конкретном пространстве).

Заключение

В ответ на предлагаемый метод анализа кинематографического произведения критики системного кинознания могут заявить о его функциональной ограниченности. Но на это сразу же необходимо ответить следующим образом: онтоконструктивный анализ в полной мере удовлетво-

ряет тем двум целям, на достижение которых в том числе, в первую очередь, и было направлено введение принципа «демаркационной линии» в рамках системного кинознания — *общенаучной*, связанной с необходимостью организации всей совокупности вопросов, связанных с кинематографом, в научную парадигму, и *педагогической*, заключающейся в формировании такого подхода к изучению кинематографа и, в том числе, кинематографических произведений, при котором учащийся мог бы самостоятельно отделять объективированные знания об объекте исследования от их предметных представлений, и также самостоятельно выявлять механизмы формирования последних.

В то же время онтоконструктивный анализ даже в таком виде содержит в себе, по крайней мере, одно серьёзное допущение, которое вносит определённую долю субъективности в предлагаемый метод: используя такие понятия как время и пространство, мы ставим себя на определённую, материалистическую, предметоформирующую позицию. Однако выход за пределы данного допущения приводит нас к «принципу неопределённости» и невозможности ведения вообще какой-либо конструктивной познавательной деятельности.

В конечном счёте, оставаясь в лоне классической методологии, абстрагированной от предметных научных областей, системное кинознание и стремится не только к предельно точной демаркации объективированного от предметного, но и к расширению существующих рамок человеческого познания.

Литература:

1. Кривцун О.А. Эстетика: Учебник [Текст] / О.А. Кривцун. — 2-е изд., доп. — М.: Аспект Пресс, 2011.
2. Штейн С.Ю. Допарадигмальная кинонаука и предпосылки к научной революции. Системное кинознание [Текст] / С.Ю. Штейн // Менеджер. Кино. — 2010. — №7. — с. 54–63.
3. Штейн С.Ю. Методология исследования концепции Андре Базена в рамках дисциплинарной матрицы системного кинознания [Текст] / С.Ю. Штейн // Менеджер. Кино. — 2010. — №12. — с. 42–51.
4. Штейн С.Ю. Онтология кино в концепции Андре Базена : дисс. ... канд.искусствоведения : 17.00.03 : защищена 20.04.2011 [Место защиты: Всерос. гос. ун-т кинематографии им. С.А. Герасимова] : утв. 09.02.2012 [Текст] / С.Ю. Штейн. — М., 2011. — 124 с. — Список исп. лит.: с. 116–119. — Список упоминаемых фильмов: с. 120–121.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Интерпретация и объяснение в процессе понимания

Алексеевко Марина Алексеевна, преподаватель
Кемеровский государственный университет культуры и искусств

И для кого не секрет, что проблема понимания художественного произведения непосредственно связана с проблемой интерпретации или истолкования. Интерпретация берет свое начало от комментариев и толкований Священного Писания, чем занимается герменевтика. В центре внимания герменевтики находится процесс чтения, понимания и анализ текстов, которые были написаны в совершенно ином историческом контексте. Библейская герменевтика подробнейшим образом изучает прочтение, осмысление, практическое применение текстов Священного Писания и особенно их влияние на нашу жизнь. Как справедливо указывает Э. Тисельтон, «с начала XIX века, благодаря трудам Фридриха Шлейермахера (1768–1834), герменевтика включает несколько академических дисциплин. (1) Библейская герменевтика затрагивает, в первую очередь, библейские и богословские вопросы; (2) во-вторых, философские, включающие нашу способность понимать текст, а также условия, которые создают возможность понимания; (3) вопросы литературоведения, касающиеся видов текстов, а также способов их прочтения; (4) социологические вопросы о том, как принадлежность к той или иной социальной группе, расе или полу оказывает влияние на прочтение текстов; (5) и, наконец, герменевтика непосредственно связана с теориями коммуникации, а зачастую с лингвистикой, поскольку изучает весь процесс передачи содержания или воздействия текстов на читателя или сообщество» [8, с. 7].

По утверждению Незнамовой, Шлейермахер выдвигает общие методологические правила истолкования текстов:

- 1) общий обзор произведения;
- 2) использование грамматической и психологической интерпретаций, т.е. рассматривается язык произведения, стиль, эпоха, биография автора, особенности его личности и индивидуальность;
- 3) увязывание двух интерпретаций;
- 4) их согласование или же поиск причины их расхождения [6, с. 129].

Шлейермахер уделяет достаточно много внимания психологическому истолкованию, поскольку его невоз-

можно обнаружить непосредственно в тексте произведения. По мнению Шлейермахера, следует обращать внимание на то, «как были даны автору предмет и язык и что можно знать о его личной жизни» [10, с. 20]. Согласно теории Шлейермахера, существует два метода психологической интерпретации. Первый основывается на интуитивном поиске понимания, а второй — на сопоставлении мнения интерпретатора и мнения автора. При этом результаты использования данных методов не должны противоречить друг другу, и только в этом случае возможна успешная интерпретация произведения. Как утверждал Шлейермахер, истолкователь может понимать произведение лучше, чем понимал его автор, т.к. реципиент (истолкователь) пытается понять замысел художественного текста, основываясь на знаниях особенностей жизни автора, с высоты исторического опыта. Но любой интерпретатор обязательно привносит некое субъективное мнение, понимание, основываемое и на своем собственном опыте. Лихачев Д.С. писал: «Писатель создает концепт, который обладает потенцией своего развертывания у читателей. Поэтому каждое новое воспроизведение художественного произведения может продвигаться вглубь, открывая неизвестное ранее... Воспринимающий может даже лучше понимать произведение, чем сам автор, или не так, как автор» [5, с. 68–69]. И действительно, «одно из фундаментальных положений современной герменевтики состоит в том, что понимание укоренено в предшествующем опыте, никогда не начинаясь «с нуля» [9, с. 4]. Таким образом, можно утверждать, что в различные эпохи одни и те же произведения интерпретируются по-разному.

Для более полного и верного истолкования мало одного художественного текста. По мнению многих исследователей (Д.С. Лихачев, М.М. Бахтин, В.Г. Кузнецов, и др.) рассматривать произведение необходимо в рамках исторической ситуации, т.е. следует уделять внимание исторической интерпретации. Данная интерпретация предполагает мысленное перенесение истолкователя в эпоху автора и его отождествление с личностью автора. Историческая интерпретация должна была объяснить осоз-

нанные и бессознательные моменты, повлиявшие на авторский творческий процесс [6, с. 131].

В трудах Шлейермахера, а позднее Дильтея, также указывается на необходимость истолкования художественного текста как результата соединения, совмещения самого произведения с жизнью автора, исторической ситуации с авторской биографией [2, с. 108]. Но «в методе Шлейермахера нет связи прошлого с настоящим; не уделяется внимание (он попросту отсутствует) моменту новизны, привносимого интерпретатором, и этим исключается неисчерпаемость литературного произведения» [6, с. 132].

Как уже упоминалось ранее, каждый новый интерпретатор (или, говоря обыденным языком — читатель) в каждую новую историческую эпоху привносит свое собственное суждение о смысле того или иного художественного произведения. И действительно, очевидна «неисчерпаемость» смысла любого литературного произведения, которая существует как некая аксиома и не отменяется толкованием художественного текста. Об этом же говорит и Фуксон Л.Ю.: «В уникальных особенностях произведения... скрыт важный, внутренний, то есть актуальный лишь для данного произведения, смысл... Любая, по необходимости конечная формулировка неизбежно огрубляет и искажает смысл именно из-за его бесконечности» [9, с. 11].

То бесконечное многообразие восприятий одного и того же художественного произведения обусловлено самим произведением, «ожиданием» того или иного смысла, которое возникает у реципиента лишь при беглом взгляде на художественный текст или даже на название. Об этом говорил Гадамер: «...проблеск смысла...появляется лишь благодаря тому, что текст читают с известными ожиданиями, в направлении того или иного смысла» [1, с. 75]. Об этом же говорили и Лотман Ю.М., упоминая «априорно заданную структуру ожидания» и некие «контуры ожидания», а также Яусс Х.Р., который ввел понятие читательского «горизонта ожиданий» [11, с. 60].

Работа по истолкованию художественного текста — это общение с ним. Текст и реципиент все время обращаются друг к другу, как бы ведут между собой молчаливый диалог. По утверждению Зись А.Я., «сознание интерпретатора, обращенное к произведению, должно вопрошать так, чтобы знаковость обрела реальный смысл в актуальных жизненных структурах личности» [4, с. 94]. Каждое произведение требует определенных усилий от читателя, ведь для того, чтобы понять, нужно «услышать» само произведение, сделать так, чтобы само произведение «заговорило», а не просто суметь сформулировать свое «приватное мнение о произведении» [3, с. 176].

Для читателя работа по истолкованию текста является, прежде всего, работой по преодолению временной и культурной отдаленности, что ставит, в конечном итоге читателя на один уровень с чуждым поначалу текстом. В результате это позволяет включить смысл данного художественного текста в то понимание, каким обладает читатель в настоящий момент.

Следует отметить мысль Рикера, полагающего, что интерпретация — это «работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении. Так символ и интерпретация становятся соотносительными понятиями: интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов» [7, с. 19].

Рикер утверждает, что интерпретация является продолжением давно ушедшего, высвечиванием традиции: «Традиция остается мертвой традицией, если она не является непрерывной интерпретацией. Наследие — сокровищница, откуда можно черпать пригоршнями и которая наполняется в самом этом процессе. Всякая традиция живет благодаря интерпретации, она остается живой традицией» [7, с. 38].

Очень часто поэты и писатели заимствуют своих героев из мифологии или библейских сюжетов и дают им новую жизнь. Чем ярче художественные образы, чем глубже след, оставленный произведением в истории мировой литературы, тем отчетливее видна связь с традицией. В качестве примера хотелось бы упомянуть одно из величайших литературных произведений XX века, каковым является «Доктор Живаго» Б. Пастернака. Сам Пастернак считал этот роман вершиной своего творчества и в его главном герое без труда угадывается мировоззренческий образ автора с судьбой, схожей с биографией писателя. С позиции читателя многие видят в данном произведении еще одну попытку по-своему раскрыть Евангелие (так же, как это было сделано, скажем, в «Мастере и Маргарите»). Некоторые исследователи склонны интерпретировать главных героев этого произведения как библейских, а жизнь доктора как путь Иисуса на грешной земле. Другие авторы полагают, что Живаго — это символ русской интеллигенции, несмелой и нерешительной, не умеющей соответствовать исторической ситуации, «идти в ногу со временем»; находят критики, разоблачающие самого Б. Пастернака, его «приспособленчество» в сталинскую эпоху и даже вменяющие ему в вину тот факт, что он выжил. Были у него оппоненты в советское время, найдутся и сейчас, но художественные достоинства произведения очевидны и вряд ли будут оспорены.

В «Докторе Живаго» смысл не существует наряду с чем-то иным, бессмысленным. Смысл есть всегда и его проявление непрерывно. Поэтому столь важно для автора устранение всех «лишних» деталей в процессе работы над произведением, поэтому так старался автор найти самые простые слова и обозначить ими явления самые сложные, поэтому так важно было избежать всего лишнего и «бессмысленного». Сколько прекрасных (и не очень) работ написано по исследованию этого произведения, и открытия все еще продолжаются. То же самое происходит со всеми художественными текстами. С течением времени смысл становится все более широким, открываются бескрайние просторы для дальнейших интерпретаций.

Смысл художественного произведения неотделим от конкретного образа, и невозможно в художественном произведении выразить лишь одну главную идею, «спрятав» ее за деталями. Каждая деталь, каждый образ помогает найти художественный смысл и подтверждает мнение о том, что художественный текст не содержит ничего случайного.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что всякий художественный текст понимается читателем через его интерпретацию. Понимание и интерпретация находятся между собой в тесной связи и не существуют один без другого. «Как по-

нимание, интерпретация должна быть, с одной стороны, аналитическим и обобщающим знанием, дающим понятие о произведении, а с другой стороны, художественным восприятием и переживанием всех деталей интерпретации» [4, с. 99]. Для понимания художественного текста необходимо знание, получаемое в результате объяснения художественного произведения. Интерпретация привносит личностный момент в истолкование художественного произведения. Единство интерпретации и объяснения в процессе понимания дают наиболее глубокое истолкование художественного текста.

Литература:

1. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного: [пер. с нем.] / Х.-Г.Гадамер. — М.: Искусство, 1991. — 366 с.
2. Дильтей В. Собр. соч.: в 6 т. / Вильгельм Дильтей; [под ред. А.В. Михайлова, Н.С. Плотникова]. — М.: Дом интеллектуальной кн., 2001. — Т. 4: Герменевтика и теория литературы. — 531 с.
3. Зельдмайр Г. Проблема интерпретации // Г. Зельдмайр. Искусство и истина. — Спб., 2000.
4. Зись А.Я. Интерпретация произведения как феномена культуры / А.Я. Зись, М.П. Стафеецкая // Теории, школы, концепции: художественная рецепция и герменевтика. — М.: Наука, 1985. — С. 69—102.
5. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества / Д.С.Лихачев. — СПб.: Блиц, 1999. — 160 с.
6. Незнамова С.П. Проблема понимания художественного текста и произведения [Электронный ресурс]: Дис... канд. филос. наук: 09.00.01. — М.: РГБ, 2005.
7. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П.Рикер. — М.: Искусство, 1996. — 622 с.
8. Тисельтон Э. Герменевтика. Пер. с англ. — Черкассы: Коллоквиум, 2011. — 430 с.
9. Фуксон Л.Ю. Чтение: учебное пособие. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. — 218 с.
10. Шлейермахер Ф.Д. Речи о религии к образованным людям, ее презирующим. Монологи / Ф.Д. Шлейермахер. — СПб.: Алетейя, 1994. — 344 с.
11. Яусс Х.Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение, 1995, №12, С. 60.

Богадельни и больницы в монастырях Верхнего Поволжья (вторая половина XVIII – начало XX века)

Денисов Валерий Витальевич, кандидат культурологии, докторант
Ярославский государственный университет им П.Г. Демидова

Одним из важнейших направлений благотворительной деятельности монастырей Верхнего Поволжья во второй половине XVIII — начале XX в. являлась организация богаделен, приютов и медицинских учреждений на территориях и силами самих обитателей. Несмотря на то, что первые попытки государственной власти организовать подобные социальные институты относились еще к периоду правления Петра I, на начальном этапе успешно решить эту задачу не удалось. В соответствии с императорскими указами в обители региона направлялись отдельные отставные солдаты, инвалиды, которые содержались за счет средств монастырей и проживали в принадлежащих им помещениях. К сожалению, массовым явлением подобные мероприятия не стали, поскольку у обитателей не хватало ни денег, ни людей.

Только со второй половины XVIII в. в монастырях Верхнего Поволжья началось создание благотворительных учреждений. Первоначально это были богадельни и больницы, предназначенные для содержания пожилых и немощных монахов, не способных ухаживать за собой. С ростом доходов обитателей региона началось существенное увеличение числа мест в учреждениях призрения, куда стали приниматься жители окрестных населенных пунктов. В первой половине XIX в. в монастырях Верхнего Поволжья появились приюты для несовершеннолетних детей.

Однако, наивысший подъем этой деятельности пришелся на вторую половину XIX — начало XX в., когда в дополнение у упомянутым выше типам благотворительных учреждений добавились учебные заведения. Как отмечал

И.К. Смолич: «В целом можно сказать, что в начале XX в. в России не было монастырей, которые не располагали бы достаточными средствами для содержания братии и самого монастыря (хотя средства эти распределены были между обителями неравномерно), в противном случае они были бы не в состоянии расширять свою благотворительную деятельность» [25].

Уже в первой половине XVIII в. в архивных собраниях монастырей Верхнего Поволжья встречаются законодательные акты, регулирующие участие этих институтов Русской Православной Церкви в благотворительной деятельности. Указом Ее Императорского Величества от 31 ноября 1739 г. о постройке богаделен предписывалось: «... Велено от получаемых от продажи при церквях свеч построить у церквей везде богадельни, ради нищенствующих, больных, которых там и кормить...» [27; Л. 262—263 об.]. Настоятелям монастырей вменялось в обязанность систематически докладывать в Синод, в каких обителях вышеупомянутый законодательный акт исполняется, а в каких — нет, сколько богаделен организовано, какое число нищенствующих в них обретается. В тексте документа давались ссылки не более ранние законодательные акты по данной тематике: указ Петра I от 1721 г. и определение Святейшего Синода от 1725 г.

Во второй половине XVIII в. процесс организации богоугодных заведений на территории региона значительно ускорился. Наиболее ранние по времени сведения о богадельнях и приютах сохранились в архивных фондах монастырей Ростово-Ярославской епархии. Так, 13 ноября 1760 г. датируется указ Ростовского митрополита Арсения (Мацеевича), предписывающий сообщать «...о имеющихся во граде Угличе мужских и женских богадельнях, и в них жительствующих мужеска и женска полов людех и о протчих, принадлежащих до того обстоятельствах следствии потребно быть известно от вас о сем» [28; Л. 495]. Настоятели должны были ответить на вопросы о том, имеются ли в их монастырях подобные заведения и с какого времени, по чьему указу построены и на какие средства содержатся, в полном ли ведомстве монастырей состоят, не имеется ли оклада на содержание, денежных пожертвований или других доходов, сколько жительствующих в наличии.

В исследуемый период в архивных собраниях обителей Ростово-Ярославской епархии встречаются сведения, свидетельствующие о существовании на территории региона нескольких монастырских больниц. Указом Ярославской духовной консистории от 7 марта 1771 г. архимандриту Ярославского Толгского монастыря Иринарху предписывалось «находящегося в параличной болезни бываго в Ростовском Белогостицком монастыре строителя иеромонаха Филофея определить для пребывания в реченой Ваш Толгской монастырь и по болезненному того Филофея состояния Вам архимандриту иметь над ним Филофеем человеколюбивое призрение, а сверх того определить онаго Филофея для жительства в такую келью, в коей бы с ним житье имел из монашествующих че-

ловек лет непрестарелых, который бы ево Филофея в болезни присматривал или для такового же присмотру и услуге в болезни определить к нему Филофею вам архимандриту монастырского служителя» [16; Л. 557 об.].

Вероятнее всего, настоятель Толгской обители Иринарх не смог обеспечить на территории своего монастыря необходимый уход, поэтому указом консистории от 23 апреля 1771 г. строителя Филофея было предписано перевести в больницу Спасо-Ярославского монастыря [16; Л. 136]. Любопытно, что лечебное заведение при Ярославской Спасо-Преображенской обители упоминалось в переписке Толгского монастыря месяцем ранее. Указом архиепископа Ростовского и Ярославского Афанасия (Вольховского) от 26 марта 1771 г. «находящегося во оном Толгском монастыре вдоваго диакона Семена Львова о переведении ево из тово монастыря за крайнюю ево болезнью в Спасо-Ярославский монастырь в больницу» [16; Л. 133].

В соответствии с императорским указом от 28 сентября 1775 г. в Российской империи, при церковном ведомстве, была учреждена комиссия, занимавшаяся проблемами содержания «уволненных за старостию и по болезни от мест своих архимандритам, игуменам и игуменьям» [24; Л. 127]. Как показало исследование, традиционно отставленные от своей должности и вышедшие «на покой» настоятели обителей оставались на содержании при монастырях, в зависимости от их пожелания и возможностей епархиальных властей.

Указом Угличского духовного правления от 23 мая 1786 г. игуменья Угличского Богоявленского монастыря Павле «велено по предложенному при нем поданному Его Превосвященству экономического ведомства деревни Леванцова умершаго крестьянина Емельяна Козмина от жены вдовой Матрены Алексеевой прошению о определении ее в имеющуюся при оном девичь монастыре женскую богадельню на собственном содержании» [29; Л. 106]. Этим документом подтверждается существование во второй половине XVIII в. на территории этой обители женской богадельни, содержавшейся на собственные средства монастыря.

Годом позже, 24 декабря 1787 г., была составлена «Ведомость, учиненная в Угличском Богоявленском девичь монастыре о находящихся в оном монастыре белицах, жительствующих в больничной келье» [29; Л. 150—150 об.]. В списке, приложенном к документу, упоминалось восемь человек: солдатская вдова Дарья Иванова, девка Дарья Васильева, вдова Ксения Константинова, вдова Ирина Васильева, вдова Матрена Алексеева, вдова Марья Петрова, вдова Василиса Никифорова, вдова Авдотья Михайлова.

Ценные сведения о состоянии больничных заведений на территории Ярославско-Ростовской епархии сохранились до настоящего времени в «Деле о переведении из Ярославского Толгского монастыря учрежденной для монашествующих больницы в Югскую пустынь», датированной 1794 годом. Начало этому делу положил указ

Святейшего Синода от 24 февраля 1794 года, в котором имелись ссылки на аналогичный документ Синода от 17 мая 1793 года [19; Л. 1]. В источнике сообщалось: «Велено учредить в здешней Ростовской епархии для больничных пяти человек монашествующих в способном к тому по усмотрению Его Преосвященства монастыре или при Архиерейском доме больницу, с препровождением им каждому кроме положенного вообще всей братии на провизию и дрова суммы из государственной суммы по 8 рублей в год» [19; Л. 2–3]. Первоначально больница разместилась в Ярославском Толгском монастыре и функционировала в нем более трех десятков лет.

В переписке Югской Дорофеевой пустыни за 1806 г. сохранились сообщения имеются сведения, что помимо насельников мужских монастырей в ней «...находятся теперь десять человек в сей пустыни неимущие и бедные окрестные разнаго состояния люди одержимые болезнями лечатся собственным ея иждивением» [20; Л. 3]. Однако, после того как Югская пустынь была приведена в порядок, епархиальные власти решили, что в ней созданы лучшие условия для больных. Поэтому в начале 1830-х гг. епархиальное руководство приняло решение о переводе больницы.

Фактически это произошло 1 мая 1832 г., когда больные были перевезены на лошадях из Ярославля в Рыбинск. Сохранился «Список о находившихся в Ярославском Толгском монастыре в больнице больничных монашествующих, кто они имяны, из каких монастырей в больницу определены и колико от роду лет. О том значит под сим» [20; Л. 4]. В документе значились: 1) иеромонах Антоний из Ростовского Богоявленского Аврамиева, 81 г.; 2) иеромонах Андроник из Борисоглебского, 80 л.; 3) иеромонах Александр из Пошехонского Адрианова, 45 л.; 4) иеромонах Галактион из Угличского Николо-Улейминского, 43 г.; 5) монах Серафим из помянутого Толгского, 83 г. Анализ документа показал, что значительную часть больных составляли люди преклонного возраста, поэтому в большей степени она выполняла функции богадельни.

Относительно наличия медицинских учреждений в других монастырях Ростово-Ярославской епархии следует отметить, что в остальных обителях к середине XIX в. особых больничных помещений не имелось. Впрочем, «престарелые» и «дряхлые», не могущие уже продолжать службу, содержались и призревались в каждом монастыре [17; № 21]. Сведения о наличии в Рыбинском Софийском женском монастыре сохранились в архивных документах за 1911 г. В одном из каменных корпусов обители находилась богадельня и больница для сестер обители [18; Л. 3].

На средства монастырей в исследуемый период содержались больницы богадельни, странноприимные дома, сведения о которых дошли до нас в описании Ярославской епархии за 1914 г. Так, при Тихвинско-Владимирской церкви Ярославского Казанского монастыря был устроен и содержался на средства обители женский приют для сестер и мирских стариц [23; Л. 6]. При Толгском монастыре существовала больница с безвозмездною выдачей ле-

карств не только братии, но и посторонним лицам [23; Л. 6]. При Югской пустыни устроено обширное больничное здание с амбулаторным пунктом, приемною и аптекою, с бесплатной раздачей лекарств для приходящих больных. Согласно статистике их начитывалось в среднем около 6000 чел. в год [23; Л. 6]. Существовали больницы и при женских монастырях губернии: Ярославском Казанском, Угличском Богоявленском, Мологском Покровском, Рыбинском Софийском и Исаковой пустыни. Некоторые обители, например, Югский, кроме своих обитателей обеспечивали пропитанием своих богомольцев, а приют в странноприимной давали все монастыри епархии.

С 1914 г., в связи с началом Первой мировой войны, обители Ярославской епархии принимали активное участие в содержании раненых и больных воинов [23; Л. 6]. Толгский монастырь оборудовал лазарет на 10 коек, Ростовский Спасо-Яковлевский под госпиталь на 10 коек приспособил настоятельском помещении, Борисоглебский располагал 10 койками, Югский — 15 койками, все находились на полном содержании обителей. Угличский Покровский монастырь предоставил помещение для раненых на 3 кровати, Николо-Улейминский — на 4 кровати и Любимский Спасо-Геннадиев — на 5 кроватей; женские Ярославский Казанский и Молгский Афанасьевский для нужд раненых предоставили помещения на 10 коек с полным обеспечением, а Рыбинский Софийский на свои средства содержал 2 койки в Рыбинске.

Кроме того, 28 октября 1914 г. в новоосвященном здании богадельни, странноприимной и школы при Ростовском Спасо-Яковлевский монастыре был открыт госпиталь на 150 коек с полным оборудованием и содержанием на средства, изысканные настоятелем и епископом Угличским Иосифом [23; Л. 6 об.]. Обширное новое здание стоило свыше 80 000 руб. При изобилии света, воздуха и всевозможных удобств оно являлось прекрасным помещением для госпиталя. Только на оборудование его операционной и перевязочной, рентгенографического кабинета было затрачено свыше 6 000 руб. Потребность на содержание госпиталя составляла 4500 руб. в месяц, средства на нее предоставлялись настоятелем монастыря.

Первой половиной XIX в. датируются архивные данные о создании богоугодных заведений при обителях Тверской епархии. В указанный период приют для бедных девиц духовного звания был организован в Новоторжском Воскресенском женском монастыре. Почин в благородном деле открытия богоугодных заведений при женских обителях Тверской епархии принадлежал Новоторжской игуменьи Ерминигельде. Во вверенном ее управлению монастыре в 1842 г. был организован приют для 12 девиц духовного звания. Сведения об этом событии быстро распространились по всем женским монастырям епархии [26; С. 36].

Побуждаемая этим примером настоятельница Осташковского Знаменского монастыря игуменья Мария в 1844 г. испросила и получила разрешения Святейшего Синода и епархиального архиерея на создание аналогичного приюта для 9 бедных девиц духовного звания при своем

монастыре. Первоначально, до 1849 г., сироты содержались на собственные средства игуменьи Марии, а с 1949 г. в обитель стало поступать денежные средства от Тверского епархиального попечительства о бедных вдовах и сиротах духовного звания. Число сирот воспитывающихся в приюте колебалось от 9 до 18 человек. Целью учреждения приюта при Знаменском монастыре служило не одно лишь желание обеспечить сиротам достойное пропитание, «но главное намерение здесь было то, чтобы девицам преподав соответственные их силам и полу и званию науки с хозяйственным искусством, приготовить их быть достойными матерями детей, имеющих посвятить себя служению Господу и алтарю Его святому» [26; С. 37].

Во второй половине XIX — начале XX в. создание богоугодных заведений в монастырях Тверской епархии значительно активизировалось. Так, в 1889 г. в Калязинском Троицком монастыре иждивением старца Иринарха был надстроен вторым этажом, а также отремонтирован и покрыт железом каменный больничный корпус [15; Л. 3]. В описании Краснохолмской Николаевской Антониевой обители упоминается богадельня на пять кроватей, которая была открыта в 1893 г. и находилась на полном монастырском содержании [15; Л. 1 об.].

В Новоторжском Воскресенском монастыре по состоянию на 1897 г. имелись два типа богоугодных заведений: приют и больница. Помещения приюта были рассчитаны на содержание 66 девиц-сирот духовного звания, в том числе, 15 девиц находились на окладе Попечительства, 14 девиц содержались за счет монастыря, 9 девиц своекоштных и 28 девиц приходящих [13; Л. 1]. Также обитель располагала больницей на 6 кроватей предназначенной исключительно для лечения монашествующих, которая полностью содержалась за счет монастыря [14; Л. 10]. Богадельни в Новоторжском монастыре не имелось.

В описании Тверского Христорождественского монастыря, датированном 1914 г., сохранились сведения о находившихся на его территории богоугодных заведениях. В документе сообщается: «Два деревянных корпуса на каменном фундаменте, один смежный с храмом Святой Троицы, в нем больница для сестер на 5 кроватей и богадельня для престарелых сестер. В 1911 г. здание совершенно переделано внутри и отремонтировано с устройством второго этажа на средства монастыря» [12; Л. 2 об.]. В другом двухэтажном корпусе размещался приют для сирот-девиц духовного звания на 12 человек.

В архивном фонде Бежецкого Благовещенского монастыря сохранилось дело «О принятии в приют для воспитания детей от убиенных их отцов и умерших матерей», связанное с инициативой Святейшего Синода по организации приема в обители РПЦ детей военнослужащих погибших в период военных действий [8]. В описании Весегонской Троице-Пятницкой обители за 1913 г. имеется указание о наличии в нижнем каменном этаже одного из корпусов богадельни для престарелых сестер обители, а в одноэтажном деревянном корпусе — больницы для сестер обители [11]. Также в архивных фондах сохранились доку-

менты сообщавшие, что при домово́й церкви Свято-Троицкой женской общины Корчевского уезда были устроены помещения для больницы [9; Л. 32 об.].

Окончательные статистические сведения о богадельнях и больницах Тверской епархии можно представить, анализируя отчет о ее состоянии за 1914 г. По сообщениям документа, благотворительные учреждения таких типов имелись почти при всех монастырях епархии, но их благоустроенность зависела от благосостояния каждой конкретной обители. В Вышневолоцком Казанском женском монастыре упоминается больница на 12 кроватей с амбулаторией и специальной аптекой и 2 приюта [22; Л. 6 об.]. В Шестоковской женской общине Кашинского уезда имелась богадельня и больница, размещенная в одном из домов [1; С. 35]. В ней призревало 15 женщин, крестьян и убогих старух [22; Л. 6 об.]. При Петроградском подворье общины тоже имелась богадельня для 10 человек [22; Л. 6 об.].

Новоторжский Воскресенский монастырь располагал приютом для бедных сирот духовного звания на 15 девиц, на содержание которых выделялось по 30 руб. попечительством [22; Л. 7]. При Тверском Христорождественском имелся приют на 12 девиц духовного звания [22; Л. 7]. При Осташковской Знаменской обители приют на 18 девиц и больница на 6 кроватей [22; Л. 7]. На денежные пожертвования монашествующих при Тверском архиерейском доме в г. Твери был открыт лазарет на 50 чел. для больных и раненых воинов, заведывание которым поручено настоятелю Желтикова монастыря игумену Иоасафу [22; Л. 6 об.]. Кроме того, женские монастыри обслуживали земские и городские лазареты личным трудом по уходу за больными и ранеными воинами.

Обители Костромской епархии в указанный период подобно другим административно-территориальным образованиям региона Верхнего Поволжья занимались созданием больниц и приютов, однако, их деятельность получила отражение только в документах, относящихся ко второй половине XIX — началу XX в. Как отмечалось в одном из описаний епархии, недостаточные материальные средства Костромской епархии «имеют возможность проявлять свою «благотворительно просветительную деятельность лишь в скромных размерах» [21; Л. 10].

Так, в материалах за 1884 г. настоятельница Галицкого Староторжского Николаевского сообщала, что с 1868 г. в обители имелась больница для сестер и аптека, из коей бесплатно выдавались лекарства всем приходящим за врачебной помощью больным, бедным и крестьянам поставлены в больнице 2 кровати, для приходящих больных из монастырской аптеки получают бесплатно [3; Л. 2 об.]. В 1884 г. при монастыре открылся приют для сирот духовного звания, в котором воспитывалось 13 девиц, из коих 8-и сиротам выдавались деньги из епархиального попечительства, по 45 рублей в год на человека.

Аналогичным образом обстояло дело в Богородицко-Федоровской женской общине. В источниках сообщается: «Для призрения шести бедных и престарелых лиц

духовного звания и других сословий имеется при богадельне, в которой в настоящее время призываются пять лиц: крестьянская вдова Марфа Тимофеевна Салова 87 лет, крестьянская девица Клавдия Самойловна Самутина 68 лет, крестьянская вдова Марфа Антоновна Кочнева 59 лет, крестьянская вдова Екатерина Алексеева 67 лет и из мещан девица Александра Агапова 87 лет. Больница и призываемые в богадельне содержатся на собственные средства общины» [3; Л.Л. 14].

Однако, наиболее активно лечебные учреждения на территории Костромской епархии стали создаваться после опубликования в 1873 г. указа Святейшего Синода об организации при монастырях сельских лечебниц. В соответствии с ним в том же году два подобных заведения были организованы при Костромском Богоявленском монастыре: центральная — в помещении упраздненного ранее Костромского Крестовоздвиженского монастыря и Назаретская — в 15 верстах от Костромы в Назаретской пустыни. Интересно отметить, что на период военных действий был разработан план приспособления лечебного заведения под эвакуационный госпиталь на 60 кроватей [7; Л. 1], а Назаретского госпиталя — под приют на 15 коек для пребывания выздоравливающих [7; Л. 3]. Несмотря на то, что лечебницы в указах именовались сельскими, право получения бесплатной помощи в них имели и беднейшие слои городского населения.

По примеру Богоявленского монастыря на территории Костромской епархии в январе 1874 г. была создана сельская лечебница в Галичском Николаевском монастыре, а на 1875 г. планировалось организовать аналогичную лечебницу при Макарьевском Троицком монастыре [6; Л. 7–9]. В 1887 г. в принадлежавшей Богоявленскому монастырю Беркинской дачи в 70 в. от Костромы была открыта амбулатория [4; Л. 7 об. — 8].

Более подробно организацию медицинской помощи на местах можно рассмотреть на примере Богоявленской обители. Так, центральная монастырская сельская лечебница имелись шесть помещений: больничная палата на 6 кроватей, приемный покой для приходящих больных, хирургическое отделение, аптека, коктория, помещение для сестер, служащих при больнице и аптеке. В Назаретской лечебнице имелось три служебных помещения: больничная палата на 6 кроватей, приемный покой и малая аптека, снабжаемая медикаментами из монастырской аптеки [4; Л. 25–27].

Учет расходных материалов велся по двум лечебницам сразу. Строго велась регистрация как амбулаторных, так и стационарных больных. Для больничных нужд медиками закупались в Санкт-Петербурге и Москве аптекарские припасы: спирт, деревянное масло, рыбий жир, свиной жир и прочее, а также аптекарская посуда и аптекарская мебель. Средства на обеспечение больниц монастырские власти получали в качестве пожертвований от частных лиц (Костромского вице-губернатора, представителей купечества Костромы и Нерехты, крестьян, Общество попечения о бедных) [5; Л. 31–32]. Особым разделом сметы

являлось содержание лошадей в Назаретской лечебнице.

Штат медицинских учреждений состоял из врачей, фельдшеров, кухарок, дворников. Три сестры принимали больных в амбулатории, четыре ухаживали за заболевшими монахинями, три сестры следили за соблюдением чистоты в лечебницах и приемном покое. Сестры при больных умели перевязывать раны, язвы, накладывать гипсовые повязки, ставить банки, готовить бинты и компрессы и многое другое [5; Л. 27 об. — 30]. Любопытно, что многие монахини и послушницы обители исполняли послушание в качестве медицинских сестер.

Анализ состояния благотворительных учреждений в монастырях Костромской епархии в последние годы исследуемого периода можно провести на основании материалов обследования епархии за 1914 г. Так, согласно статистическим данным, в 6 женских обителях упоминались, однако, они были небольшие по размерам, с числом кроватей от 3 до 12 и предназначены, в основном, для лечения монастырских сестер. Для общенародного пользования предназначались только лечебницы Костромского Богоявленского монастыря: одна лечебница на 12 кроватей в Костромском Крестовоздвиженском монастыре с амбулаторией и аптекой в самой Костроме и три врачебных покоя в уездах Костромских при пустыньках монастырских Назаретской, Покровской и при монастырской мельнице на р. Мезе [21; Л. 10–10 об.]. Не отказывали в медицинской помощи населению в Свято-Троицкой и Боголюбской обителях, хотя первая больница предназначена исключительно для жителей соседних селений. В Боголюбском монастыре больницы не было, имелась только аптека из которой отпускали лекарства для жителей соседних селений.

Кроме лечебных заведений женские монастыри Костромской епархии содержали больницы для призрения престарелых и убогих, с количеством от 5 до 20 кроватей, в Богоявленском, Белбажском, Боголюбском, Свято-Троицком и Богородице-Федоровском. Только в последнем призревалося 10 крестьянских женщин, остальные предназначались для сестер, в Белбажском монастыре проживали 7 бедных девочек.

Со второй половины 1914 г., по приказу Святейшего Синода от 20 июля за № 6562, обители Костромской епархии принимали участие в оказании помощи жертвам войны [2]. Общими усилиями и на общие средства был организован лазарет для раненых и больных воинов на 50 кроватей. Помещался он в здании, уступленном для целей благотворительности Кинешемским женским Успенским монастырем. Настоятельница его заведовала лазаретом, для обслуживания раненых было направлено 11 сестер [21; Л. 12]. Помимо общего лазарета Богоявленский монастырь увеличил число коек в своей больнице с 20 до 35. Аналогичным образом поступили другие обители: Назаретский монастырь увеличил число мест на 5 кроватей, Решемский — на 6 кроватей, Галичский Староторжский на 8 кроватей. Кроме того, последний монастырь уступил помещение для городского лазарета. В целях оказания

помощи детям воинов женские монастыри взяли на содержание девочек: Богоявленский — 50 чел., Николо-Надевский — 20 чел. Мужской Железоборовский монастырь принял под свою опеку 15 мальчиков [21; Л. 12–13].

Как показало исследование, во второй половине XVIII — начале XX в. в монастырях Верхнего Поволжья велась благотворительная деятельность по организации богаделен, приютов и медицинских учреждений. Неко-

торые наиболее крупные и богатые обители региона содержали все перечисленные типы заведений на своих территориях. В них получали медицинскую помощь как монашествующие, так и население близлежащих территорий. В приютах и больницах менее богатых монастырей, основные виды помощи оказывались только монашествующим, а для местных жителей выдавались лишь бесплатные лекарства.

Литература:

1. Александр, отец. (Тяжлов). Летопись Шелдомежского монастыря Шестоковской Иконы Божией Матери. Мышкин, 2002. С. 35.
2. Бадина Н.В. Деятельность Костромской епархии в годы Первой мировой войны // Светоч. Альманах. 2010. № 6. www.kocio.mrezha.ru.
3. Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 702. Оп. 1. Д. 144.
4. ГАКО. Ф. 707. Оп. 1. Д. 1351.
5. ГАКО. Ф. 707. Оп. 1. Д. 617.
6. ГАКО. Ф. 707. Оп. 1. Д. 651.
7. ГАКО. Ф. 707. Оп. 1. Д. 751.
8. Государственный архив Тверской области (ГАТО). Ф. 177. Оп. 1. Д. 222.
9. ГАТО. Ф. 180. Оп. 1. Д. 12.
10. ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 11.
11. ГАТО. Ф. 191. Оп. 1. Д. 71.
12. ГАТО. Ф. 193. Оп. 1. Д. 58.
13. ГАТО. Ф. 199. Оп. 1. Д. 4.
14. ГАТО. Ф. 199. Оп. 2. Д. 478.
15. ГАТО. Ф. 209. Оп. 1. Д. 4.
16. ГАЯО. Ф. 245. Оп. 1. Д. 8.
17. Отчет по Ярославской епархии за 1860 г. // ЯЕВ. 1861. ч. оф. № 21.
18. Государственный архив Ярославской области филиал в Рыбинске (РбФ ГАЯО). Ф. 115. Оп. 1. Д. 108.
19. РбФ ГАЯО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 16.
20. РбФ ГАЯО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 51.
21. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 796. Оп. 442. Д. 2645.
22. РГИА. Ф. 796. Оп. 442. Д. 2673.
23. РГИА. Ф. 796. Оп. 442. Д. 2684.
24. РГИА. Ф. 796. Оп. 443. Д. 83.
25. Смолич И.К. Русское Монашество: Возникновение. Развитие. Сущность (988–1917). М., 1997. www.sedmitza.ru.
26. Успенский В., прот. Описание Осташковского Знаменского женского монастыря. Тверь, 1890. С. 36.
27. Государственный архив Ярославской области филиал в Угличе (УФ ГАЯО). Ф. 37. Оп. 1. Д. 2.
28. УФ ГАЯО. Ф. 37. Оп. 1. Д. 4.
29. УФ ГАЯО. Ф. 37. Оп. 1. Д. 5.

Национальная культура современного Израиля

Жукова Ольга Михайловна, аспирант

Научный руководитель: Большаков Валерий Павлович, доктор философских наук, профессор
Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств

Вопрос о существовании и внутреннем содержании единой национальной культуры в Израиле был открыт в день образования государства в 1948 году и прописан в Декларации Независимости, согласно которой Израиль

является государством евреев и имеет еврейский национальный характер.

Изначально, создатели государства ставили перед собой цели «уменьшить дискриминацию евреев, сформировать

ровать еврейскую национальную культуру, основанную на уникальном еврейском видении мира» [2, с. 15], которая бы существовала независимо от внешнего влияния.

В результате определенных факторов и требований, одновременно с этим было отмечено, что равные права имеют и национальные меньшинства, в тот момент представляющие собой достаточно маленькие арабские этнические группы (арабы-мусульмане, арабы-христиане, бедуины, а также неправильно отнесенные к ним друзы, черкесы, самаритяне, алавиты и другие). Это соответствовало демократическому характеру государства и не противоречило Декларации независимости, так как значительное большинство населения страны являлось евреями, а так же давало право на самоопределение этническим меньшинствам.

Таким образом, на государственном уровне прописано, что в Израиле существует одна доминирующая национальная культура — еврейская, являющаяся по своему составу неоднородной и имеющая внутри себя некоторые, не решенные до сих пор, проблемы между ашкеназской и сефардской, светской и религиозной составляющими. Также можно выделить, что согласно Закону о регистрации населения, каждый житель страны должен отдельно фиксироваться по конфессиональной и национально-этнической принадлежности, в зависимости от идентификации себя к той или иной группе или общности [1, с. 424].

По Закону о Возвращении любой человек, который является евреем по матери (по Галахе) или прошел процедуру ортодоксального гиюра, и не принадлежит к другой религии, может получить израильское гражданство. Детям, внукам, супругам, супругам детей и внуков евреев также предоставляется гражданство. Подавляющее большинство израильских евреев сегодня — это олим (репатрианты) или их дети, рожденные в Израиле — сабры (цабарим). Современное еврейское население государства сформировалось из репатриантов из стран диаспоры. Это единая народность, с одинаковым происхождением, религией, духовным наследием и национальным самосознанием. Однако длительное существование на различных территориях привело к делению еврейской нации на отдельные общины с разными языками, различиями в религиозных обрядах, традициях, нормах и обычаях, а также в быту. На еврейские общины оказывали воздействие культуры стран, в которых они жили, а также, нужно принять во внимание, что жили они в обществах с неодинаковой политической и экономической политикой.

Как же мы можем определить понятие «нация» в культурологическом аспекте, если не рассматривать экономические и географические факторы её образования?

Британский мыслитель Милль в 1861 году писал, что «определенную группу можно назвать нацией, если её члены объединены чувством солидарности, не связывающим их с другими людьми, — чувством солидарности, побуждающим их кооперироваться с друг другом охотнее, чем с другими людьми, желать находиться под общим управлением, а также того, чтобы это управление нахо-

дилось исключительно в их собственных руках или в руках какой-то их части» [3, с. 84].

Эрнест Геллнер же определял, что нация и культура по сути равны, причем люди, принадлежащие к одной культуре, должны признавать друг друга носителями идентичной культуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что нация — человеческое сообщество, внутри которого формируется культура минимум на основе культурно-языковой связи, стремящаяся стать общей и доступной для всех её членов, которые являются равными по отношению к ней самой. А национальная культура — исторически сложившаяся на определенной территории, объединенная единой экономикой и языком, образом жизни, нормами, традицией, религией, а самое главное положительной личной самоидентификацией по отношению к самой культуре, при этом возможно относя себя и к своей личной этнической группе. Стоит отметить, что «настоящая идентичность зависит от той поддержки, которую человек черпает из коллективной идентичности... его нации» [6, с. 134].

Довольно часто ученые предлагают рассматривать национальные группы на основании системы «свой-чужой» — возможность личной идентификации к принадлежности к той или иной группе. При этом отмечается, что самосознание — субъективное явление, и индивид должен обладать дополнительными признаками — язык, физический тип, культура, религия и так далее.

Как уже упоминалось выше, Израиль был образован как национальный очаг для евреев всего мира, существование которого основывалось на государственной программе «плавильного котла», в результате чего должны были пропасть все культурные составляющие тех стран, из которых приехали новые жители, а вместо этого появиться новая нация — «израильтянин», существование и самосознание которого могло быть связано только с Израилем. За основу для этого перевоплощения была взята ашкеназская культура, в основном со светским мировоззрением, как и у основателей государства. Постепенно, это привело к противостоянию с сефардской общиной, которая являлась полностью религиозной. Исторически сложилось, что сефардская культура являлась более традиционной, основанной на Священных книгах, что привело к желанию ассимилировать её носителей в европеизированную ашкеназскую. Сефарды стремились влиться в израильскую культуру, но не поддавались давлению в отношении изменении своих уникальных традиций и обычаев. Этот конфликт практически разрешен в данный момент, особенно, после того как в 90-х годах, правительство признало свои ошибки в этом вопросе. Таким образом, национальная культура является в данный момент еврейской, а именно ашкеназской и сефардской одновременно, насколько это возможно.

Другой сложный вопрос можно обозначить, как религиозный, в результате которого происходит отделение некоторого количества ортодоксальных евреев от самого понятия «израильтянин», а государство Израиль счита-

ется ими «угрозой иудаизма» и всего еврейства в целом [4, с. 16].

Таким образом, израильская культура, начиная с образования и до сегодняшних дней, собирает себя из культуры репатриантов, представляющих различные языки и традиции многих стран мира. Предполагалось, что от других похожих национальных культур, таких как США или Канада, она отличается этнической гомогенностью иммигрантов, которые обладали единой религией и историей. Это повлияло на решение правительства Израиля, рискнувшего провести политику исчезновения общинных языков диаспоры и культурного разнообразия. Но этот проект потерпел неудачу. В настоящее время мы не сможем определить типичного израильянина-еврея, как носителя доминирующей израильской культуры. Репатрианты стараются ассимилироваться в новом обществе, что в результате приводит к постоянному культурному взаимодействию. Можно сделать вывод, что в Израиле происходит взаимообогащение традиций и культур, когда каждая еврейская этническая община может заимствовать лучшее от других.

Существует вопрос об ассимиляции, так называемых «лиц неопределенного вероисповедания». С 1990 года из СССР/СНГ репатриировались примерно 80 тыс. этнически смешанных семей, а также семей внуков и детей евреев, которые не являются евреями по Галахе (319 тыс. человек) [5, с. 194]. В составе смешанных семей, которые иммигрируют из стран Европы и Америки, также велико количество неевреев. Уже более 15 лет не прекращаются попытки ограничить возможность о возвращении этой категории граждан. Причем, по данным статистики, только 10% от общего числа иммигрантов, которые начали проходить процедуру гиюра, успешно проходят его [5, с. 53]. В СМИ появляются материалы об увеличении количества неевреев-иммигрантов, что представляется, как угроза иудаизму и еврейскому характеру государству, а также, возникают предложения о прекращении выделения им корзины абсорбции, льгот и пособий. «В Израиле смешанные браки между евреями и неевреями определяются как межконфессиональные, и считаются, как правило, отклонением от нормы» [5, с. 196]. Среди еврейского населения существует мнение, что смешанные браки не приемлемы даже в нерелигиозном секторе.

Государственная же политика по отношению к смешанным бракам отражает противоречия, которые возникли в результате столкновения политических и религиозных сторон. Неевреи, репатриировавшиеся в Израиль по Закону о Возвращении, получают гражданство, служат в армии, голосуют, платят налоги, но одновременно с этим, их права ограничиваются: дополнительные проверки, невозможность детям из смешанных семей (нееврей по Галахе) вступить в брак на территории государства, проблемы захоронения и так далее. Общественные организации и некоторые политические партии пытаются вмешаться в сложившуюся ситуацию, а также перечисляют проблемы, которые необходимо решить: «граждан-

ские браки на территории Израиля для всех желающих, независимо от вероисповедания и национальности; практическое решение проблемы гражданского захоронения; невмешательство религии в вопросы государственной политики; ужесточение ответственности за проявление дискриминации по национальному и религиозному признаку, вплоть до уголовной; упорядочение права пребывания в стране родителей неевреев — граждан Израиля; изменение социальной политики в отношении смешанных семей с целью их успешной интеграции в израильское общество и культуру» [5, с. 201].

Проблема с противостоянием доминирующей культуры и арабской является до сих пор открытой, актуальной и практически не решаемой на данный момент. Рассматривая все составляющие определения «национальная культура» с соотношением к израильской, можно выделить самое главное — среди арабского населения не существует самоидентификации себя с этой культурой. Идет противопоставление и существование арабско-палестинской идентификации и самосознания, что усугубляется правом меньшинств на существование в своей национальной культуре, а также законного и логического признания арабского языка, как второго государственного, на котором и происходит преподавание в арабском секторе, что не способствует интеграции.

С другой стороны, надо заметить, что практически отсутствует налаженное взаимодействие арабского и еврейского секторов, а, если оно и происходит, то только на бытовом уровне и достаточно минимально. Причем, обучение арабских детей происходит отдельно от остального населения, отдельно от еврейского характера государства, изначально закладывая отторжение и противоречия.

Таким образом, большую роль в этом играет культурная обособленность, усиливающаяся бытовой и отчасти государственной дискриминацией, что усиливается непростыми отношениями Израиля с арабскими странами в период всей истории существования страны. Сферы деятельности, связанные с вооруженными силами и службами безопасности, закрыты для арабов-мусульман, а армия является определяющим и важным периодом в жизни каждого израильянина. Еврейские работодатели, как правило, предпочитают еврейских работников арабским, что также уменьшает возможности коммуникации между национальными группами.

Израильское общество признает право арабов на культурную обособленность. Сами арабы не поддерживают активных культурных контактов с евреями, что приводит к тому, что шансы израильских арабов на культурное сближение с еврейской общностью крайне малы, тем более что ни одна из сторон к этому не стремится.

Израиль является уникальным государством, в котором на фоне одной главной национальной культуры, неоднородной по составу, присутствует абсолютно противоположная по идеологии общность.

Процесс формирования общей израильской культуры далек от завершения. Если проблемы внутри доминиру-

ющей общности разрешимы, то противоречия еврейской и арабской культур могут быть уменьшены только тогда, когда изменится общая израильская идентичность, и возникнет понятие «израильтянин» вместо отдельных «израильский еврей» и «израильский араб». Поиск воз-

можности сосуществования одновременно двух, по сути отдельных, культур в одной, вероятно и есть, выход из непростой сложившейся ситуации непонимания, который поможет сложиться новой израильской национальной культуре.

Литература:

1. Барнави Э. Евреи и XX век / сборник статей под ред. Э. Барнави, С. Фридлендер. — М.: Текст-Лехаим, 2004. — 1021 с.
2. Еврейское государство в начале XXI века: антология современной израильской общественно-политической жизни (избранные публикации иерусалимского журнала «Azura» / сборник статей под ред. А. Эпштейна. — Москва/Иерусалим: Мосты культуры / Гешарим, 2008—5768. — 422 с.
3. Занд Ш. Кто и как изобрел еврейский народ / Ш. Занд. — М.: Эксмо, 2010. — 544 с.
4. Рабкин Я. Еврей против еврея. Иудейское сопротивление иудаизму / Я. Рабкин. — М.: Текст, 2009. — 541 с.
5. «Русское» лицо Израиля: черты социального портрета / сборник статей под ред. М. Кенигштейна. — Москва/Иерусалим: Мосты культуры / Гешарим, 2007—5767. — 504 с.
6. Эриксон Э. Трагедия личности / Э. Эриксон. — М.: Эксмо, 2008. — 256 с.

Драматургия реалити-шоу в условиях социальной трансформации в России

Поляков Кирилл Вячеславович, аспирант

Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М.А. Литовчина (г. Москва)

В статье рассматривается роль современного телевидения в формате реалити-шоу, на формировании ценностных ориентиров личности, на последствия влияния данного телевидения на подрастающее поколение.

Ключевые слова: телевидение, реалити-шоу, общество, воздействие, аудитория, восприятие.

Key words: television, society, influence, audience, perception.

Средства массовой информации влияют как на поведение, так и на самосознание человека. Они снабжают его новой шкалой самооценок, навязывают образцы поведения, которым он стремится соответствовать, формируют стремления, внушают пути удовлетворения желаний, другими словами, «подсказывают ему, как он может чувствовать себя таким, каким хотел бы быть, даже не будучи им, то есть дают забвение в иллюзии» [6].

Самое мощное воздействие на население России оказывает телевидение, поскольку оно обладает возможностью в разных формах избирательно пропагандировать ценности настоящего и будущего. 57% россиян утверждают, что «смотреть телевизор» им доставляет особое удовольствие среди обыденных занятий; их условно можно назвать «любителями телевидения», тогда как остальные относятся к нему более индифферентно [2].

Сегодня телевидение сочетает в себе все те важные функции, которые когда-то выполняли книги, газеты, журналы, радио и другие источники информации. Цели, поставленные перед телевидением, носят полифункциональный характер. Являясь культурным фактором, оно охватывает все функции экономической, политической, со-

циальной и этической информации. Кроме того, будучи своеобразной эстетической ценностью, телевидение является новым видом искусства. Телевидение оценивается не только как одно из средств массовой информации, но также как и новый синтетический вид искусства. Оно способно передавать происходящие события на дальние расстояния, усваивая их в эстетической форме. Хотя сегодня телевидение, с массовой точки зрения, схоже и с киноискусством, но оно все же опережает его.

Исследования телевизионной коммуникации показали, что лица, проводящие много времени у телевизора, обнаруживают большую веру в социальные и культурные стереотипы, пропагандируемые по ТВ. С его появлением люди стали меньше слушать радио, читать книг, ходить в кино, заниматься спортом, меньше спать и реже заниматься домашними делами. Частота обращения к массовым периодическим изданиям также снизилась. Все эти виды досуга и самообразования в настоящее время в России пользуются значительно меньшей популярностью, особенно у стареющей части аудитории.

На сегодняшний день российские СМИ выполняют две функции: информационную и релаксирующую. Сейчас

общественное мнение отдает предпочтение нейтральной развлекательной информации в сравнении с политической информацией.

Попытка классификации телезрителей приводит к выводу, что по своим требованиям аудитория развлекательных программ делится на тех, кто их смотрит потому что нечего больше смотреть, это как правило поколение выросшее в СССР; на тех, которые смотрят их меньше, а это молодая аудитория, так как их отвлекает Интернет, радио и т.д.

Какую же роль и место занимает телевидение в жизни россиян, от чего они готовы отказаться, а от чего нет? Каким жанрам, каким типам телепередач уделяют наибольшее внимание? Вот ответы на вопрос «Чем вы занимались в последний выходной день?». Порядка 2/3 опрошенных были у себя дома. Еще четверть находилась на даче. Но это ситуация летняя, зимой респонденты тоже склонны оставаться дома. Соответственно, какие-то другие активные формы отдыха, например, спорт выбирает 1% респондентов, поездки куда-то — 2%, прогулки с семьей, с детьми — всего 7%. Следующий вопрос был таким: «Как вы обычно проводите свободное время?». Большинство (67%) смотрят телевизор и слушают радио. Причем, эта форма лидирует везде, вне зависимости от типа поселений. Нельзя сказать, что все селяне телевизионно зависимы, а москвичи и петербуржцы отдают предпочтение чему-то другому. Если сравнивать телевидение с такими формами досуга, как кино, театр, концерты, то видно, что 2% россиян обычно ходят в кино, театр, на концерты; в Москве чуть побольше — порядка 4%. Книги, музыка, отдых на природе, работа на даче — все это важные формы досуга, но все они, безусловно, сильно проигрывают основной форме, которой у нас и является телевидение, — телесмотрению.

Ответ на вопрос «Как часто вы смотрите телевизор?» показал, что 72% делают это каждый день; один-два раза в неделю — порядка 6%, еще реже — порядка 4%, 14% утверждают, что 3–4 из каждых 7 дней просматривают телепрограммы. Чем старше россиянин, тем активнее он смотрит телевизор. В самой старшей возрастной группе (60 лет и старше) 77% опрошенных смотрят телевизор каждый день. В самой молодой возрастной группе от (18 до 24 лет) — 69% [1].

На сегодняшний день телевидение, к сожалению, уже не защищает духовное пространство, скорее, утилитарно приспособливает человека к жизни с помощью многочисленных потребительских программ, реалити-шоу и серийных драм, служащих простыми «инструкциями к поведению». Опыт, получаемый из этих передач, связанный с освоением новых понятий и развитием новых навыков, порой соперничает даже с реальным жизненным опытом людей. Однако телевидение адаптирует нас к тому образу жизни, который само же и провозглашает. Оно каждодневно занимается построением достаточно искусственных моделей мира или его фрагментов, которые зрители принимают за вполне реальные [7].

Развлекательное телевидение в стиле реалити-шоу — это всегда отдых, это снятие напряжения, поэтому, как правило, под развлечением понимают «легкое» и интересное времяпрепровождение, с целью увеселения, не всегда содержательное, иногда бессмысленное, но почти всегда приносящее удовольствие и наслаждение, а посему развлекательное телевидение принято считать приятным, но пустым довеском к остальному телеещанию. При этом мало кто принимает во внимание, что каждый из развлекательных проектов несёт в себе важнейшую смысловую составляющую.

Реалити-шоу и юмористические передачи при кажущейся легкомысленности учат моделям приемлемого и неприемлемого социального поведения, тому, что одобряется обществом и тому, что обществом осуждается. Викторины и телеигры воспитывают лидерские качества, прагматизм, учат соревновательности. Реалити-шоу учат строить отношения в социуме и максимально трезво оценивать окружающую действительность. Естественно, речь в данном случае идёт о теоретической стороне дела, имеется в виду то, какими должны быть передачи, а не о том их зачастую подобии, которое мы имеем на российском телевидении.

О. Ермолаева, директор «Медиакомитета»: «У нас это как-то не связано ни с каким содержательным моментом, хотя развлечение, это в том числе и получение эстетического удовольствия и наслаждения от произведения искусства» [8]. Слова Ермолаевой имеют право на существование потому, что сегодня под развлекательным телевидением в стиле реалити-шоу понимают, как правило, а) то, что «смешно», б) то, что в подавляющем большинстве случаев рассчитано на зрителя с невысоким культурным уровнем, в) то, что скандально, эксплуатирует тёмные стороны человеческого сознания, апеллирует к инстинктам, г) то, что преходяще, то есть либо не несёт в себе особой смысловой нагрузки, либо несёт её, но в очень малых количествах, и смысл этот, эта ценность, остаются в памяти аудитории всего лишь некоторое время, не имея особого значения в социально-культурной ориентации человека.

Сегодняшняя практика показывает, что телевидение осуществляет целый спектр социальных функций. Стоит обратиться к идеям известных психологов, педагогов и культурологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского, В.А. Крутицкого, М.С. Кагана, писавших о ведущих видах деятельности, сопровождающих человека всю жизнь по мере взросления, с раннего детства до глубокой старости, и соотносить их с видами телевизионной деятельности. Мы обнаружим поразительные соответствия. Ведь телевидение плотно укоренено в повседневности, оно — необходимый и постоянный спутник человека и человечества. Несколько поколений уже не помнят тех времен, когда телевидения не было. Оно постоянно занимается конкретной социализацией каждого отдельного представителя всех, без исключения, возрастных групп. Причем «то, что человеческая жизнь начинается с формирования ком-

муникативной деятельности и овладения ее механизмами, не должно вызывать удивления, — пишет М.С. Каган. — Ведь общение есть условие всех других видов деятельности человека как общественного существа» [3].

В настоящее время СМИ являются одним из основных социализирующих институтов в качестве наиболее доступного и наиболее влиятельного механизма формирования личности. Значительные возможности воздействия на российскую аудиторию этого общественного института обуславливаются тем обстоятельством, что их содержанием охватывается весь спектр психологического воздействия в диапазоне от информирования, обучения, убеждения до манипулирования (воздействия на уровне чувств и подсознания).

Как показывают исследования, по глобальности воздействия на личность и возможности способствовать формированию мировоззрения информационные технологии и средства массовой информации, в первую очередь телевидение, можно сравнить только с участием семьи в социализации личности. Телевизор для современного человека стал практически основным источником информации, познания окружающей действительности.

Популярность различного рода телевизионных передач, несущих в себе некие незаурядные идеи и темы,

актуальные в молодежной среде, ведет к значительному ухудшению умения молодежи общаться, зачастую телевизор становится их главным собеседником. В результате молодые люди всё хуже правильно строят фразы и находят нужные слова, чтобы выразить свою мысль. Телевидение фактически предоставляет уже переработанную информацию, которую нужно только «проглотить». Педагоги, психологи, социологи с тревогой отмечают, что катастрофически понизился интеллект молодежи, что с каждым годом неизбежно растет агрессивная масса ущемленных сызмальства, отверженных молодых людей [4, 5].

Исходя из этого, можно сказать, что важность развития экранной культуры с массовой культурой придает первому первостепенное значение. Посредством экранной культуры известные музеи, библиотеки, исторические памятники, театральные салоны и концертные залы становятся доступными для широких масс, что обеспечивает распространение культурных артефактов. Каждый человек получит возможность выбрать нужную ему информацию и избежать негативных влияний извне. Этот процесс восстановит первоначальную сущность телевидения. В процессе формирования духовно богатого и всесторонне развитого человека телевидение будет участвовать все ближе и с новой силой» [5].

Литература:

1. Грушин, Б.Ф. Эффективность массовой информации и пропаганды: понятие и проблемы измерения / Б.Ф. Грушин. — М.: Знание, 1979. — С. 64.
2. Данные опроса общественного мнения, проведенные Фондом общественного мнения и ВЦИОМ. См.: Ослон А. Социология и телевидение // Политические исследования. 2004. №6. С. 174–175.
3. Каган М.С. Человеческая жизнь. (Опыт системного анализа). М., 1974. С. 272–273
4. Кара-Мурза, С.Г. Манипулирование сознанием / С.Г. Кара-Мурза. — М.: Мир, 2000. — С. 79.
5. Кулиев Э. Телевидение: теория, тенденции развития. Баку: «Восток-Запад», 2004. — С. 197.
6. Миллс Р. Властвующая элита. М., 1999. с. 421.
7. Мясникова М.А. Адаптивно-моделирующая функция телевидения: векторы воздействия на аудиторию // Профессиональная культура журналиста как фактор информационной безопасности. Екатеринбург, 2008. С. 49–60.
8. <http://www.muzcentmm.ru/topics/topic1/?id=264>

Понятие «стыда» в японской культуре

Шабаева Мария Владиславовна, преподаватель
Томский политехнический университет

На первый взгляд такое понятие, как «стыд» может показаться универсальным для всех народов, но, познакомившись с японской культурой поближе, приходишь к выводу, что японское восприятие этого понятия имеет некоторую специфику.

Иероглиф 恥 (hazi), обозначающий «стыд», в японском языке состоит из двух элементов — ухо и сердце. То есть стыд — это то чувство, которое испытываешь, если

не слушаешь свое сердце. То чувство, которое возникает, если не поступаешь, как велит тебе сердце, не поступаешь, как следует поступить, как правильно поступить. А под «правильным» в Японии понимают соблюдение правил и предписанных норм поведения. «Не выделяйся из толпы» — учат каждого японца с детских лет, а для того, чтобы не выделяться и быть достойным членом общества, необходимо соблюдать правила. А если ты не соблюдаешь

установленные правила, будь то писанные или неписанные, ты должен испытывать чувство стыда. Такова схема жизнедеятельности японского общества, где стыд выступает регулирующим фактором.

Давайте в первую очередь рассмотрим, какие действия в японском обществе принято считать постыдными. Одной из самых постыдных вещей в Японии считается поставить другого человека в затруднительное положение, доставить ему неудобства или неприятности. По этой причине, находясь в Японии, постоянно слышишь слова извинения. Еще одна из постыдных вещей — это когда другие видят, что ты прилагаешь усилия. Как бы это ни проявлялось, будь то попытка говорить на иностранном языке или попытка справиться со своими чувствами, никто не должен видеть твоих усилий. Читать вслух английский текст, проносить учебные диалоги — все это ужасно постыдные для японца вещи, и поэтому они совершенно не практикуется на уроках английского. Встретив иностранца, японцы зачастую опускают глаза и стараются обойти стороной, но не, потому что не хотят помочь, а потому что стесняются разговаривать на иностранном языке. Помимо этого, в Японии стыдно выделяться из толпы, поступать так, что твои действия привлекут к себе внимание, независимо от того, положительно ли отнесутся к поступку окружающие, или отрицательно. К примеру, в Японии стыдно раньше всех весной распахнуть окно или включить печку на собрании, даже если тебе холодно, так как страх выбиваться из общего коллектива очень силен. Стыдно уйти раньше начальника с работы, который, скорее всего, засидится допоздна, либо вообще домой не уйдет. Также под знаком стыда желание провести свободное от работы время с семьей. Ужасно стыдно предпочесть семью коллективу.

«Поступай так, чтобы не было стыдно тебе, а значит твоему народу!» гласит японское высказывание. По словам американской исследовательницы Р. Бенедикт, в японской культуре принадлежность к группе имеет большее значение, чем сохранение индивидуальности и главным механизмом социального контроля является именно стыд [4, с. 169]. И действительно, чувство коллективизма очень сильно в Японии, с детства каждый японцев чувствует свою принадлежность к какой-то группе, сначала это — семья, в школе — это кружки по интересам (музыка, спорт, танцы и т.д.), затем группа в университете, далее коллектив на работе и так всю жизнь. И постыдным считается, не столько опозорить себя, сколько запятнать имя группы, к которой ты принадлежишь, будь то семья, коллектив или вся нация.

У японцев принято выезжать, куда бы то ни было, группами, в школе ездят классом на экскурсии, в компании также устраивают групповые выезды на природу любоваться сакурой, за границу, на горячие источники. Кстати, в Японии существует традиция обязательного похода коллег после работы в бар. Оторваться от коллектива и предпочесть жену и семью коллективу считается постыдным. Желание провести время с семьей, а не с коллегами расценивается как слабость, поэтому боль-

шинство японских мужчин стыдится открыто выражать подобные желания.

Про японцев очень часто говорят, что они очень стыдливая и самая закомплексованная нация. Это хорошо прослеживается в многочисленных японских пословицах и поговорках, связанных со стыдом, которые дают возможность утверждать, что стыд в Японии действительно воспринимается как источник добродетели. К примеру, «Самое постыдное — не знать стыда» (*hazi wo siraneba hazi kakazu*). Как говорится, «знающий стыд человек, добродетельный человек». Согласно Ю. Накамура, стыд в жизни японца находится на высшей ступени иерархии, и это означает, что японцу предельно важно, как отнесутся к его поступку другие [2, с. 229]. Это опять же возвращает нас к теме о принадлежности к какой-либо группе, честь и репутацию которой тебе следует защищать.

Такого количества пословиц и повседневных выражений, связанных со «стыдом» нет, наверно, ни в одном другом языке. «Спросить — минутный стыд, не спросить — стыд на всю жизнь», «Кто чувствует стыд, то чувствует и долг», «Позабудь про стыд в путешествии», «Это еще более постыдно» и множество других.

Американский антрополог Р. Бенедикт в своей книге «Хризантема и меч: модели японской культуры» окрестила Японию «культурой стыда» (*хадзи-но-бунка*), которая проявляется в обостренной восприимчивости к оценкам окружающих [4, с. 169]. Однако ее труд вызвал шквал критики со стороны, как японских исследователей, так и зарубежных. Кроме того, до сих пор не умолкают упреки в адрес автора в том, что, не будучи японцем и даже не посетив Японию, делать подобные выводы — это говорит об однобокости суждений автора.

Однако одна сторона правды в этом определенно есть — японцы очень социально зависимы, для них важно, как воспримут их поведение окружающие люди. Неписаными правилами японского общества являются: знай свое место; веди себя как подобает; делай, что тебе положено. Возможно, это связано с тем, что в Японии очень четкая иерархическая структура общества, у каждого есть свое место, свои обязанности, которые ему следует выполнять. Невыполнение своих обязанностей перед обществом, компанией, которой ты служишь, семьей, влечет за собой расстройство системы, когда кто-то будет вынужден сделать за тебя твою работу, тем самым будет унижен или оскорблен. А это уже воспринимается как неподобающее поведение, следовательно, постыдное поведение. А для любого японца нет ничего хуже, чем оказаться в ситуации, когда ты своими действиями или словами можешь оскорбить или унижить человека и уж, тем более, заставить его работать за себя.

В России в тех случаях, когда вы испытываете благодарность по отношению к другому человеку, который что-то для вас сделал, принято говорить «спасибо», а извиняться принято в случаях, когда вы сделали что-то плохое другому человеку и испытываете чувство вины. Для нас это естественное поведение. Однако, в Японии, испы-

тывая благодарность, вместо «спасибо» (ありがとう) зачастую японец может сказать в ответ «извините» (すみません). К примеру, незнакомый человек открыл вам дверь и пропустил вперед. Любо́й русский человек ответит «спасибо», но, открой вы дверь японцу, он скажет вам «извините». Это связано с тем, что русский человек оценивает ситуацию со своей собственной позиции, а японец в первую очередь поставит себя на место другого человека, поняв, что он доставляет ему некоторые неудобства, в связи с чем и выскажет вам свое сожаление. В свое время Б. Пильняк назвал Японию культурой «наоборот»!

Кроме того, довольно часто употребляемая японцами фраза 迷惑をかける (meiwaku wo kakeru) переводится, как «доставлять неудобство». Такого рода выражения, присутствующие в речи, указывают на то, что японский народ, что бы он не делал, постоянно оглядывается на оценку окружающих и оценивает свое поведение со стороны. Будь то неподобающее действие или, наоборот, поведение, достойное благодарности или похвалы, японец, если он доставил неудобство другим людям, всегда будет испытывать чувство стыда.

В японском обществе не принято напрямую говорить да или нет, все по той же причине нежелания обидеть, оскорбить или унизить кого-либо своими словами, а также доставить неудобство, что в свою очередь породило огромное количество двусмысленных, неясных, размытых выражений в японском языке, так называемых «аймайго» (曖昧語). Именно из-за этого у иностранца при общении с японцами постоянно возникает чувство недосказанности, неопределенности.

О том, что нужно «знать стыд» внушают каждому японцу с детства. От родителей часто можно услышать, что, поступив так, люди будут над тобой смеяться, или люди могут тебя не понять, тебе должно быть стыдно и т.д. Другими словами, японцы с детства воспитываются родителями так, чтобы не те не совершали поступки, за которые им будет стыдно.

В. Овчинников в свое книге «Ветка сакуры» пишет следующее: «Боязнь быть осмеянным, униженным, отлученным от родни или общины с ранних лет западает в душу японца. Поскольку образ его жизни почти не оставляет места для каких-то личных дел, скрытых от окружающих, и поскольку даже характер японского дома таков, что человек все время живет на глазах других, — угроза отчуждения действует серьезно».

Школьные годы — это период, когда детская натура познает первые ограничения. В ребенке воспитывают осмотрительность: его приучают остерегаться положений, при которых он сам или кто-либо другой может «потерять лицо».

Ребенок начинает подавлять в себе порывы, которые прежде выражал свободно, — не потому, что видит теперь в них некое зло, а потому, что они становятся неподобающими.

Однако полная свобода, которой японец пользуется в раннем детстве, оставляет неизгладимый след на его жизненной философии. Именно воспоминания о беззаботных днях, когда было неведомо чувство стыда, и порождают взгляд на жизнь как на область ограничений и область послаблений; порождают необъяснимую на первый взгляд противоречивость японского характера» [6, с. 151].

Слово «хадзукасий» в японской речи присутствует так же часто, как слово «каваии». «Хадзукасий» переводится, как «я стесняюсь» или «мне стыдно». В повседневной жизни японцы используют это слово в таких же условиях, как и мы, когда они напряжены перед выступлением, когда им нужно высказать свое мнение перед большим количеством людей или начальником. В общем, в типичных ситуациях, заставляющих сердце биться чаще. Но, что отличительно, японский народ также применяют «хадзукасий» в просьбах, мол «мне очень стыдно вас просить...». К примеру, «o hazukasii sidai desu» — «Мне очень стыдно говорить (спрашивать)...» или «o hazukasii kagiri de gozaimasu» — «Мне крайне стыдно (неловко), что ...».

Таким образом, стыд в японском обществе в высшей степени является двигателем для каждого члена общества, заставляя соблюдать правила и поступать правильно, как подобает в данной ситуации. Конечно, нельзя сказать, что все японцы поголовно, движимые стыдом, поступают именно так как предписано, а не иначе. Ведь, как и в любом обществе, в Японии встречаются и крайности, такие как самоубийство, в результате чувства стыда перед теми, кто видел твое унижение, и абсолютное бесстыдство. Но, тем не менее, не следует воспринимать японское чувство стыдливости, как нечто гипертрофированное. Большинство японцев назовут стыд «силой, заставляющей их двигаться вперед», стыд дает возможность расти как личности. В этом не усомниться ни один иностранец, побывавший в Японии, и видевший тот уровень вежливости, сдержанности и развитости японского общества.

Напоследок хотелось бы отметить, что русский писатель Б. Пильняк, посетивший Японию в начале 1920-х годов, писал в своей книге «Корни японского солнца» о том, что в Японии не стыдятся естественных отпавлений человеческого организма, обнаженного тела. И автор приводит такой пример: «В Икахо, у сернистых источников, я сидел в бассейне с минеральной водой, — пришли две японки, разделись, омылись и полезли ко мне; однажды я услышал женский писк, присущий только европейкам, — я пошел расследовать и установил, что к Ольге Сергеевне в ванну собирались лезть мужчины-японцы» [5, с. 40].

И, действительно японцев, которые так беспокоятся за свою репутацию, японцев, которые так чувствительны к оценкам окружающих людей, как ни странно, совершенно не стесняет подобная естественность человеческой жизни. Япония славится своими общественными туалетами и, даже, имеет так называемые туалеты — унисекс! Воистину, уникальный народ, эти японцы!

Литература:

1. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры. — М.: РОССПЭН, 2004. — 256 с.
2. Накамура Ю. Зло и грех в японской культуре: еще раз об «Аум-синрике» // Иностранная литература. — 1997. — № 8. — с. 227–241.
3. 作田啓一. 恥の文化再考. — 筑摩書房, 1970, — 282 с.
4. Шкапа Н.В. Стыд и вина в японской культуре // Вестник Челябинского университета. Сер. 10. Востоковедение. Евразийство. Геополитика. — 2004. — N 1. — с. 169–173.
5. Пильняк Б. Корни японского Солнца, Ким Р. Ноги к змее. — Прибой, 1927, — 198 с.
6. Овчинников В. Сакура и дуб. Ветка сакуры. Корни дуба. — АСТ, М., 2005, — 608 с.
7. 中国课件站. 言葉に見られる日本人の恥意識. <http://www.taodocs.com/p-267400.html>

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Результаты исследований процессов обезвоживания при тепловой обработке рыбы

Вотинов Максим Валерьевич, зав. лабораторией;
 Ершов Михаил Александрович, кандидат технических наук, доцент;
 Полонская Диана Андреевна, магистрант;
 Смышляева Екатерина Александровна, магистрант
 Мурманский государственный технический университет

Статья посвящена вопросам изучения технологических процессов термической обработки рыбного сырья. Представлены и проанализированы экспериментальные данные процессов сушки и вяления рыбы с использованием трубчатых электронагревателей и инфракрасных ламп.

Рыбная промышленность в Мурманской области является одной из традиционных ведущих отраслей. По данным Росстата объем производства пищевой рыбной продукции в России в 2010 году составил 3 млн 400 тысяч тонн. Предприятиями Мурманской области было выпущено 553,5 тысяч тонн рыбной продукции. Объем производства рыбы сушеной и вяленой в Мурманской области составил 736,1 тонн. В настоящее время наблюдаются тенденции, направленные на расширение видового состава сырья и, как следствие, на расширение ассортимента готовой продукции. Разрабатываются новые и совершенствуются существующие технологии производства той или иной продукции.

В Мурманском государственном техническом университете разработана и внедрена в производство в учебно-экспериментальном цехе малогабаритная сушильная установка (МСУ). Целью исследования является анализ технологий сушки и вяления рыбного сырья с использованием различных способов обезвоживания.

Малогабаритная сушильная установка (рисунок 1) характеризуется небольшими габаритами (1180x780x1430 мм), равномерным полем скоростей внутри камеры, автоматическим регулированием режимов тепловой обработки на протяжении всего процесса в диапазоне температур от 18 до 130°C [1].

Установка работает автономно. В ее состав входит термокамера с элементами подогрева сушильного агента, а также блок автоматики, реализующий систему автоматического управления процессами сушки и вяления. Камера малогабаритной сушильной установки оснащена дверью загрузки и выгрузки рыбопродукции.

Конструкция для подготовки и подогрева сушильного агента установки включает следующие элементы:

- центробежный нагнетательный вентилятор;
- камера нагрева воздуха с трубчатым электронагревателем (ТЭН) мощностью 2 кВт;
- лампы инфракрасного излучения (ИК-лампы) мощностью 2 кВт.

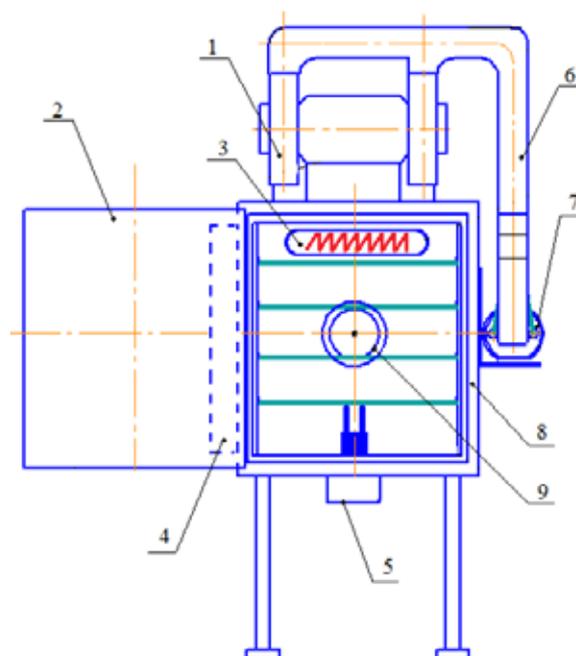


Рис. 1. Общий вид малогабаритной сушильной установки

- 1 – двухсторонний центробежный вентилятор; 2 – дверь загрузки-выгрузки; 3 – инфракрасные лампы; 4 – блок автоматики; 5 – выходной патрубок; 6 – нагнетающий воздуховод; 7 – камера нагрева воздуха с трубчатым электронагревателем; 8 – корпус малогабаритной сушильной установки; 9 – входной патрубок.

Таблица 1. Начальные условия экспериментом

Условие	Мойва		Путассу	
	ТЭН	ИК-Лампы	ТЭН	ИК-Лампы
Влажность, %	77	78	78	78
Контрольная масса, г	130	132	210	207
Соль, %	3.2	3.1	3.5	3.6

На малогабаритной сушильной установке была поставлена и проведена серия экспериментов, в ходе которых рассматривались технологии обезвоживания рыбного сырья, как с использованием трубчатого электронагревателя, так и с использованием ламп инфракрасного излучения для процессов сушки и вяления. В качестве рыбного сырья использовались традиционные объекты промысла северного бассейна – мойва и путассу. Эксперименты были объединены общими начальными условиями. Условия проведения экспериментов представлены в таблице 1.

Относительная влажность воздуха в цеху во время проведения экспериментов, рассчитанная с использованием психрометра составляла в среднем 78%.

В экспериментах с использованием трубчатого электронагревателя сушильный агент нагревался в камере нагрева воздуха еще до поступления в термокамеру малогабаритной сушильной установки. В случае использования инфракрасного излучения сушильный агент нагревался непосредственно в термокамере, инфракрасные лампы находились на уровне 25 см над полуфабрикатом.

Температура в термокамере, автоматически поддерживаемая разработанным программным обеспечением «Система автоматического управления малогабаритной сушильной установкой», составляла для экспериментов по обезвоживанию мойвы и путассу 50°C и 60°C соответственно.

В ходе процесса обезвоживания производились промежуточные взвешивания полуфабриката с целью определения массопотерь и установления закономерностей обезвоживания рыбы [2]. Эксперименты проводились до потерь влаги полуфабрикатами мойвы 40% массы от первоначальной контрольной величины, а полуфабрикатами путассу – 30% массы от первоначальной контрольной величины.

Кривые кинетики массопотерь мойвы для двух исследуемых технологий представлены на рисунке 3, а кривые кинетики массопотерь путассу представлены на рисунке 4.

Как видно из графиков, процесс обезвоживания гидробионтов протекает достаточно интенсивно даже при относительно плотной загрузке камеры сырьем. Исходя из графиков, можно судить о том, что процессы с использованием инфракрасного излучения доходят до ожидаемого порога массопотерь дольше, чем с использованием трубчатого электронагревателя в среднем на 30 минут.

Обработанные сводные данные по сравнению используемых технологий обработки полуфабрикатов представлены в таблице 2.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для достижения требуемых массопотерь в 40% для мойвы при 45°C и в 30% для путассу при 55°C технологическому процессу с использованием инфракрасных ламп требуется больше времени на 15% и 12% соответственно.

Данные технологические режимы обезвоживания могут применяться при предварительной тепловой обработке рыбного полуфабриката для производства консервов.

Традиционная технология производства вяленой продукции предусматривает включение в процесс временных интервалов, когда подача теплоносителя в установку прекращается. Это рекомендуется делать для предотвращения пересыхания поверхности объекта обезвоживания. Во время таких выдержек происходит перераспределение влаги внутри продукта. Скорость выравнивания влаги в теле будет определяться как свойствами самого объекта обезвоживания, так и свойствами окружающей его среды. В литературных источниках нет достаточных сведений, позволяющих рационально использовать временные интервалы выдержки в процессах холодного копчения, вяления и сушки рыбы. В учебно-экспериментальном цехе МГТУ были проведены работы по выявлению эффективности внедрения в традиционную технологию режимов релаксации объекта обезвоживания («пунктирное» обезвоживание). Данная технология апробировалась на универсальной коптильно-сушильной установке (УКСУ). В качестве объектов обезвоживания использовались камбала-ерш, путассу и морской окунь. На рис. 5 представлены кривые кинетики обезвоживания путассу с применением нового режима обезвоживания и для традиционного процесса сушки. На рис. 6 изображены кривые распределения влаги по толщине путассу с применением режимов релаксации (заключительная фаза перераспределения влаги, $t = 44,5$ часа) и для непрерывного обезвоживания ($t = 44,5$ часа). Легко заметить хорошее совпадение результатов обезвоживания продукта при использовании старой и новой технологии.

Обезвоживание путассу производили в течение двух суток. Были задействованы два модуля УКСУ с одинаковыми параметрами теплоносителя. В первом модуле размещались образцы, которые подвергались непрерывному

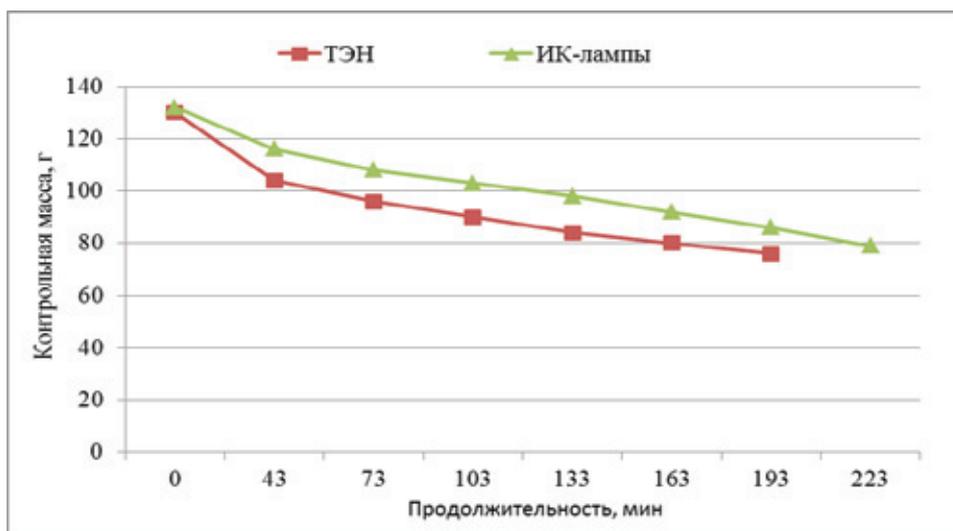


Рис. 3. Кривые кинетики массопотерь мойвы для двух исследуемых технологий

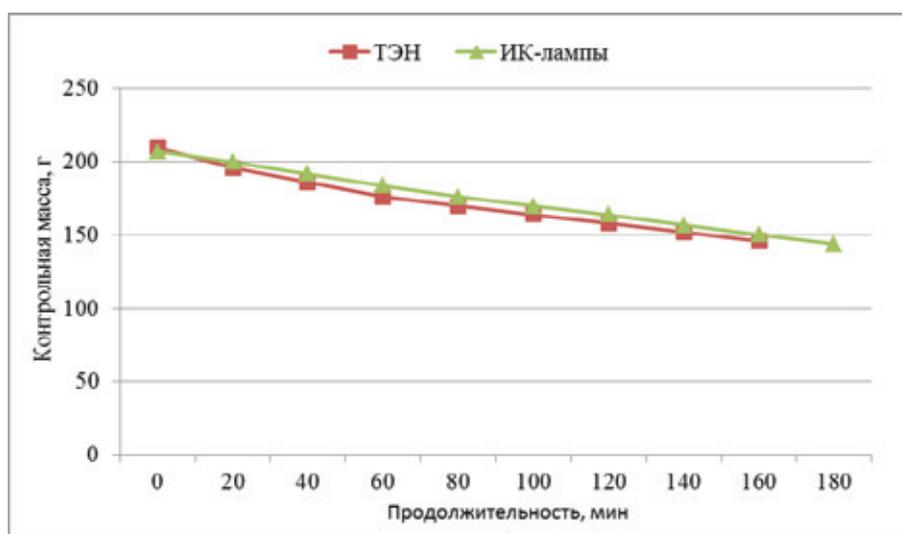


Рис. 4. Кривые кинетики массопотерь путассу для двух исследуемых технологий

Таблица 2. Начальные условия экспериментом

Параметр	Мойва		Путассу	
	ТЭН	ИК-Лампы	ТЭН	ИК-Лампы
Начальная масса, г	130	132	210	207
Конечная масса, г	76	79	146	144
Массопотери, %	41,5	40,1	30,5	30,4
Температура в термокамере, °С	45	45	55	55

обезвоживанию. Во втором модуле находились образцы для обезвоживания с периодической релаксацией полуфабриката. Объекты сушки имели максимально приближенные размерно-массовые характеристики и находились в равных условиях обезвоживания. Образцы с применением релаксации во время сушки и традицион-

ного обезвоживания высушивались с одинаковой скоростью. Однако суммарное время релаксации для нового процесса составило 5,5 часов, то есть применение новой технологии позволяет экономить электроэнергию при одинаковых по сравнению с традиционной сушкой конечных результатах.

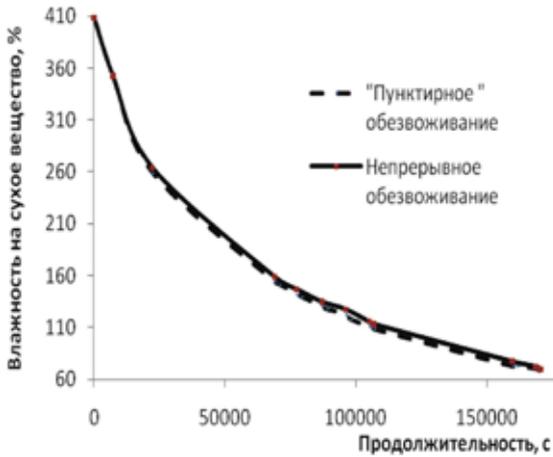


Рис. 5. Кривые кинетики обезвоживания путассу с применением «пунктирного» и непрерывного обезвоживания

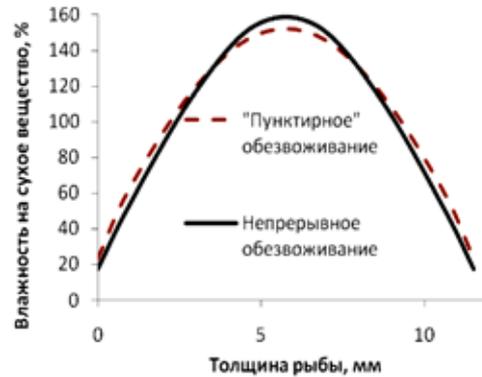


Рис. 6. Кривые распределения влаги по толщине путассу с применением «пунктирного» и непрерывного обезвоживания по прошествии 44,5 часов

Экономия появляется за счёт использования этапов прерывания процесса, в течение которых происходит релаксация продукта. Контрольный анализ конечной влаги в высушенных образцах показал, что при разрабатываемом режиме обезвоживания содержание влаги на сухую массу составило 38,5%, а при непрерывном обезвоживании — 39,5%. Анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод, что применение данного способа обезвоживания может стать основой при разработке новых энергоэффективных режимов.

Заключение

Для дальнейшей разработки теории и технологии обезвоживания с использованием инфракрасных ламп необходимо реализовать следующее:

Провести дополнительные эксперименты для подтверждения эффективности выбранной технологии и целесообразности последующих изысканий. Разработать численный метод исследования нелинейной математической модели процесса обезвоживания с учетом специфики новой технологии и реализовать решение полученной модели.

Литература:

1. Паспорт на малогабаритную сушильную установку.
2. Ершов, А.М. Определение коэффициентов диффузии влаги в рыбе при обезвоживании / А.М. Ершов, М.А. Ершов, А.А. Мазанников. / Мурманск, МГТУ, Вестник МГТУ, 2004, Т.7, № 1 с. 31–34.
3. Глазунов, Ю.Т. Моделирование процессов пищевых производств. / Ю.Т. Глазунов, А.М. Ершов, М.А. Ершов / Москва: Колос 2008. 360 с.

Для повышения эффективности использования режимов релаксации при обезвоживании гидробионтов необходимо определить рациональные комбинации периодов сушки и интервалов релаксации в зависимости от химического состава, геометрических размеров обрабатываемой рыбы и параметров сушильного агента.

Разрабатываемая технология выпуска вяленой и солено-сушеной продукции направлена на повышение энергетической эффективности производства. Эксперименты показывают, что затраты электрической энергии при производстве данных видов продукции снижаются на 8–12% по сравнению с традиционной технологией. Применение данных режимов позволяет модифицировать процесс за счёт рационального использования диффузионных свойств обрабатываемого сырья.

Разрабатываемая технология не требует существенных технических изменений в традиционном технологическом процессе. Поэтому представляется возможным её внедрение на предприятиях рыбоперерабатывающей отрасли, специализирующихся на выпуске вяленой и сушеной продукции.

Влияние фазы вегетации и технологии заготовки на содержание сырого, растворимого и расщепляемого протеина

Зензина Татьяна Александровна, студент;
Гражданкина Анна Владимировна, студент;
Лисунова Людмила Ивановна, профессор;
Токарев Владимир Семенович, профессор
Новосибирский государственный аграрный университет

Роль зеленых кормов в кормлении сельскохозяйственных животных и особенно жвачных трудно переоценить. В рационах летнего периода зеленые корма занимают до 90–95%, а в годовой структуре кормового баланса на долю зеленых кормов приходится 30–35% по питательности.

Достоинством зеленой травы является высокая (более 75%) переваримость основных питательных веществ.

Полноценность пастбищной травы в значительной степени зависит от ее химического состава и питательности травостоя, которая меняется от ряда факторов, в первую очередь, от фазы вегетации [1].

Донник желтый является основной кормовой культурой в Западной Сибири. Крупный рогатый скот ее с удовольствием поедает в виде травы, травяной муки, сена и сенажа. Из-за наличия в доннике кумарина растение обладает специфическим запахом, поэтому скот его вначале поедает неохотно, хотя после привыкания коровы могут съедать донника до 50 кг в день [2].

Целью нашего исследования было определения химического состава донника в зависимости от фазы вегетации, а также уровня сырого, растворимого и расщепляемого протеина при различной консервации культуры.

Материал и методика исследований

Летом 2011 г был исследован донник желтый в четырех фазах вегетации: стеблевания, бутонизации, начала цветения и образования бобов. Культура была собрана на естественных сенокосах Венгеровского района Новосибирской области.

В межфакультетской научно-исследовательской лаборатории при Новосибирском государственном аграрном университете на инфракрасном спектрофотометре был определен химический состав и питательность этой травы.

На приборе «искусственный рубец» были исследованы растворимый и расщепляемый протеин в траве и в консервированном корме из донника.

Результаты исследования

В результате химического анализа было определено, что количество сухого вещества в растении не зависит от фазы растения, оно оказалось в пределах 85,14–85,89%. Содержание сырого и переваримого протеина уменьшалось от фазы стеблевания к образованию бобов в 1,4 раза.

В корме сырого жира было на 23,1% больше в фазу цветения по сравнению со стеблевания, и в следующие фазы роста культуры снижался на 9,5%, а сырая клетчатка имела тенденцию постепенного увеличения, и в фазу образования бобов ее стало больше на 11,6 г по сравнению с первой исследуемой фазой.

Количество безазотистых экстрактивных веществ по мере созревания донника увеличивалось, и в фазу начала созревания бобов оно было равно 382,8 г. В эту группу питательных веществ входит сахар. В зависимости от фазы вегетации его количество уменьшилось и в заключительную фазу стало 17,9 г.

Содержание кальция и фосфора не меняется с ростом растения, и было в пределах 7,2–7,6 г кальция и 1,8–1,9 – фосфора.

В фазы стеблевания, бутонизации, цветения и начала созревания бобов, было изучено содержание сырого, растворимого и расщепляемого протеина в изучаемом корме (табл. 1).

Количество сырого протеина было максимальным в молодом растении и по мере его созревания уменьшилось 3,25%.

Растворимый протеин – это белковые и небелковые азотистые вещества растворимые в жидкости рубца. Чем

Таблица 1. Влияние фазы вегетации донника желтого на содержание сырого, растворимого и расщепляемого протеина, %

Фаза вегетации	Содержание протеина		
	сырого	растворимого	расщепляемого
Стеблевания	18,76	55,55	76,58
Бутонизации	17,66	40,50	65,10
Цветения	16,25	32,18	58,82
Начало созревания	15,51	26,20	54,31

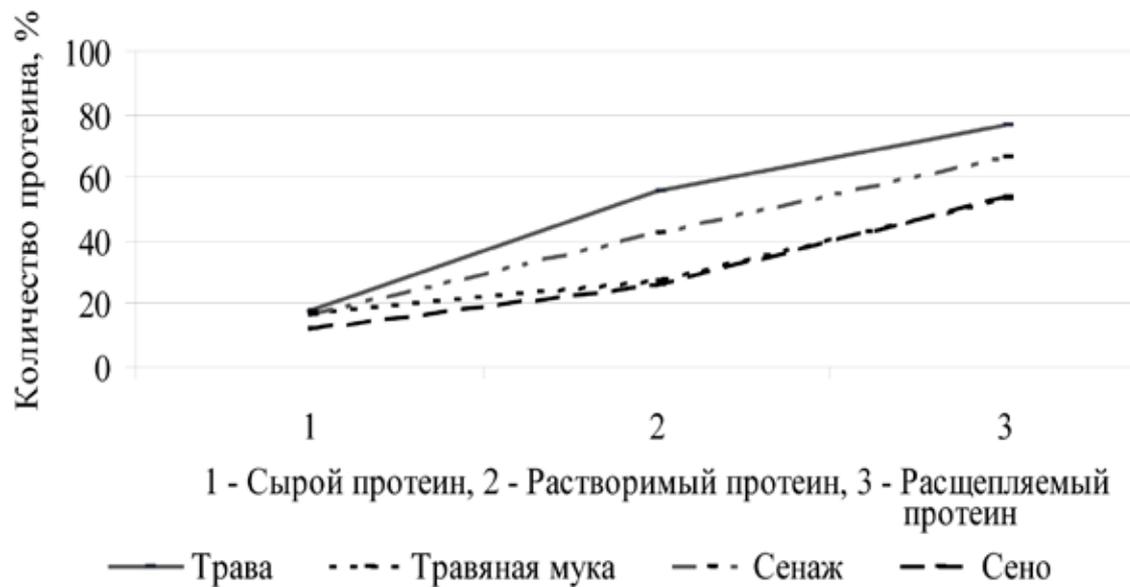


Рис. 1. Зависимость сырого, растворимого и расщепляемого протеина от технологии заготовки донника желтого, %

выше растворимость протеина, тем больше его расщепляемость в рубце. У донника желтого растворимость протеина по мере созревания растения уменьшилось в 2,1 раза.

Расщепляемый в рубце протеин — это часть сырого протеина корма, которая расщепляется в преджелудках под действием ферментов микроорганизмов их населяющих. Протеин в рубце расщепляется до аммиака и летучих жирных кислот. Количество расщепляемого протеина донника так же снижается на 22,28% от фазы стеблевания к фазе созревания бобов.

Наибольшее количество протеина (сырого, растворимого и расщепляемого) было в доннике желтом в фазу стеблевания растения и наименьшее — начала созревания бобов.

Главной задачей при консервировании зелёных кормов является максимальное сохранение их качества. В практике же, желание заготовить большое количество кормов часто приводит к ухудшению их качества. Несмотря на большой сбор кормовой массы, количество питательных веществ в корме уменьшается. Одно из важнейших решений в заготовке кормов — выбор времени уборки трав [2].

В фазе бутонизации была проведена консервация донника желтого. В травяной муке, сене и сенаже так же были исследованы сырой, растворимый и расщепляемый протеин (рис. 1).

Литература:

- Новикова Л.М. качество пастбищной травы и продуктивность животных / Л.М. Новикова / Калининградский аграрий, 2010. — №11 (231). — с. 11–12.
- Токарев В.С. Кормовые средства Западной Сибири: учеб. пособ. — Новосибирск, 2008. — 308 с.
- Новикова Л.М. Качество пастбищной травы и продуктивность животных / Л.М. Новикова / Калининградский аграрий. — №11 (231). — 2010.

По сравнению с зелёной массой уровень протеина уменьшался в консервированных кормах и нагляднее всего это заметно в сене. Содержание сырого и расщепляемого протеина в этом корме снизился в 1,4 раза, а растворимого — в 2,2.

Сенаж по содержанию питательных веществ близок к зелёным кормам. Это относится и к протеину. Изменения в количестве исследуемого протеина в этом корме из донника произошли наименьшие по сравнению с другими кормами. Так уровень сырого протеина уменьшился на 1,32%, растворимого — на 13,35 и расщепляемого — на 10,18% при сравнении с травой.

Из всех законсервированных кормов меньше всего сырого протеина уменьшилось в травяной муке, всего на 0,55% по сравнению с зелёной травой, но снижение растворимого и расщепляемого протеина в этом корме были почти максимальными. Их уровень изменился на 28,14 и 23,48% соответственно.

Выводы

1. В доннике желтом больше всего сырого, растворимого и расщепляемого протеина было в фазу стеблевания растения и меньше в фазу созревания бобов.

2. В фазу бутонизации донника желтого большее количество сырого, растворимого и расщепляемого протеина было сохранено в сенаже, наименьшее — в сене.

Способ сепарации корнеклубнеплодов

Соловьев Сергей Владимирович, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Мичуринский государственный аграрный университет

Целью уборки сахарной свеклы является сбор корнеплодов, обеспечивающий наибольший выход сахара с гектара и минимальные затраты, ресурсов. Сбор урожая и качество свеклы зависят от влажности почвы во второй половине вегетации, ее продолжительности и качества проведения уборочных работ. При влажной почве загрязнение корнеплодов и ботвы выше, а отсев земляных примесей ухудшается. От массы почвы на корнеплодах зависят затраты на их транспортировку к заводу и ее обратную транспортировку. Кроме того, в результате выноса почвы разрушается ее плодородие [1]. Для восстановления почвенного плодородия необходимо будет восполнять потери с помощью внесения органических удобрений, или с помощью посева сидеральных культур, что является достаточно затратным мероприятием.

Целью работы является повышение качества сепарации. Для достижения поставленной цели предлагается способ сепарации корнеклубнеплодов, предусматривающий пропускание вороха корнеклубнеплодов сразу после выкапывания через каскадный штифтовой сепаратор почвы. Существующие способы сепарации корнеклубнеплодов предусматривают одновременное отделение почвенных и растительных примесей на всех стадиях очистки. Однако это приводит к тому, что разные по свойствам примеси не могут быть одновременно полностью отсепарированы каждым типом очистительных рабочих органов. Поэтому, они последовательно переходят от одного очистительного рабочего органа к другому, не отделяясь один от другого, и покидают всю зону очистки с очень малой скоростью и степенью сепарации. Таким образом, каждый тип примесей, можно так сказать «мешает» в некоторой степени другому при взаимодействии с разными типами очистительных рабочих органов. Например, влажная почва залепляет просеивающие отверстия и мешает прохождению через них растительных примесей, растительные же примеси часто наматываются на очистительные вальцы и также уменьшают зазоры для просеивания почвы и т.д. Поэтому, для существенного повышения качества сепарации вороха необходимо после выкапывания корнеклубнеплодов сразу отсепарировать все почвенные примеси (по возможности большую их часть). Этого можно достигнуть целенаправленным отбором почвенных примесей сразу после выкапывания корнеклубнеплодов таким сепарирующим рабочим органом, который бы в малой степени реагировал на другие примеси, кроме почвенных. Таким сепарирующим рабочим органом для почвенных примесей может быть каскадный штифтовой сепаратор почвы, у которого каскад штифтовых заборных вальцев установлен дугообразно (т.е. по дугообразной кривой в продольно-верти-

кальной плоскости). При этом сверху над указанным каскадом установлены дополнительные направляющие (или прижимающие) рабочие органы, которые принудительно проталкивают только почвенные примеси в пространство между штифтами сепаратора. Корнеклубнеплоды из-за их размеров и расстояния между штифтами по внешним диаметрам вальцев в указанное пространство попасть не могут. Каждый заборный валец каскадного штифтового сепаратора в нижней части принудительно очищается от почвенных примесей, которые отсепарированы и покидают очиститель. Таким образом, каскадный штифтовой сепаратор почвы может отсепарировать до 95...98% почвенных примесей сразу же после выкапывания корнеклубнеплодов. Другие примеси (растительные остатки, камни) в дальнейшем будут легко отсепарированы другими типами очистительных рабочих органов.

Устройство, при помощи которого предлагается осуществить данный способ, схематически изображено на рисунке 1. Оно имеет подающий транспортер 1, каскад заборных вальцев 2 штифтового сепаратора (он может состоять из четырех заборных вальцев, которые расположены по дуговой линии в продольно-вертикальной плоскости). При этом первый заборный валец штифтового сепаратора 2 имеет больший диаметр, чем другие; все вальцы связаны с приводом во вращательное движение и вращаются в одном направлении, их штифты входят в пространство между штифтами предыдущих вальцев. Сверху над первым заборным вальцем 2 установлена приемная отбивающая приводная щетка 3, над вторым заборным вальцем 2 (строго на вертикальной оси вальца) установлена первая прижимающая приводная щетка 4, а в пространстве между третьим и четвертым заборными вальцами 2 установлена вторая приводная прижимающая щетка 5. При этом щетки 3, 4, 5 образованы пучками эластичного ворса. В нижней части всех заборных вальцев 2 в пространстве между их штифтами, подведены концы механических очистителей почвы 6. К последнему (четвертому) заборному вальцу 2 подведен конец пальчатой очистительной горки 7, а внизу под ней установлен прутковый транспортер 8. При этом штифты заборных вальцев 2 каскадного сепаратора могут иметь резиновое покрытие. Концы штифтов каждого последующего заборного вальца 2 входят в пространство между штифтами предыдущего заборного вальца 2 на незначительное расстояние (глубину), только перекрывают пространство между вальцами 2 и не мешают вращению всех заборных вальцев 2 в одном направлении. Направления вращения заборных вальцев 2 каскадного штифтового сепаратора, приводных щеток 3, 4 и 5, транспортеров 1, 8 и пальчатой очистительной горки 7 показаны стрелками. В процессе работы

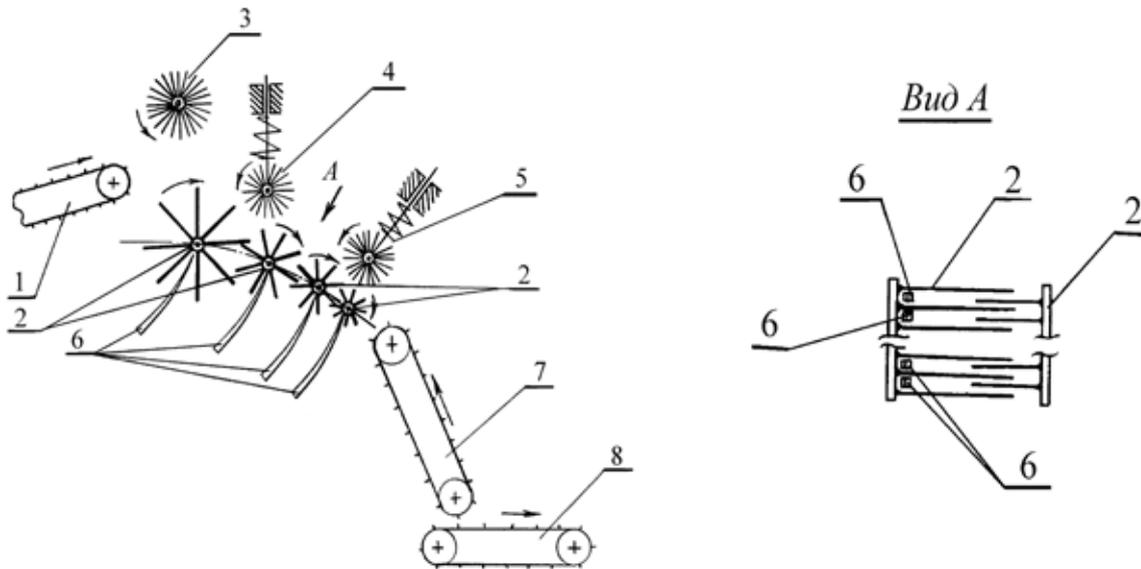


Рис. 1. Устройство для сепарации корнеклубнеплодов:

1 – подающий транспортер; 2 – заборный валец штифтового элеватора; 3,4,5 – приводные щетки; 6 – очиститель почвы; 7 – очистительная горка; 8 – прутковый транспортер

устройства подающий транспортер 1 подает ворох корнеклубнеплодов, которые очищаются, в зону сепарации. При этом приемная приводная отбивающая щетка 3 пучками эластичного ворса рассредоточивает ворох и с ускорением направляет его на поверхность первого заборного штифтового вальца 2, в результате чего почти вся масса почвенных примесей попадает на поверхность между его штифтами. Поскольку первый заборный валец 2 имеет наибольший диаметр, то значительная масса почвы после выкапывания попадает именно в указанное пространство.

Корнеклубнеплоды, как твердые тела (с учетом расстояния между штифтами) в указанное пространство не попадают. При вращении первого заборного вальца 2 значительная масса почвы переходит в нижнюю часть и счесывается там механическими очистителями почвы 6. Поскольку скорость подачи вороха будет меньшей, чем угловая скорость вращения первого заборного вальца 2, то он способен отсепарировать (захватить своими штифтами) значительное количество почвенных примесей. Корнеклубнеплоды и часть почвенных примесей, которые будут не отсепарированы на первом каскаде очистителя, переходят на второй каскад сепаратора, то есть на второй заборный валец 2. При этом первая приводная прижимающая щетка 4, расположенная над вторым заборным вальцем 2, пучками своего эластичного ворса еще больше рассредоточивает ворох и принудительно проталкивает почвенные примеси, которые попадают уже в пространство между штифтами второго заборного вальца 2. Однако и в этом случае корнеклубнеплоды, перешедшие с первого заборного вальца 2 не могут попасть в пространство между штифтами второго заборного вальца 2, и переходят на третий, а в дальнейшем и на четвертый ка-

скад, четвертый заборный валец 2. А почвенные примеси при вращении второго заборного вальца 2 попадают в нижнюю часть устройства и при помощи очистителя 6 счесываются и покидают сепаратор. Если почвенные примеси не будут отсепарированы при помощи трех каскадов заборных штифтовых вальцев 2, то вторая приводная прижимающая щетка 5 пучками своего эластичного ворса окончательно захватит эти почвенные примеси и вынуждено направит их в пространство между штифтами последнего (четвертого) заборного вальца 2, который по аналогичному принципу выведет их из зоны сепарации. При этом пучки эластичного ворса прижимающей щетки 5 будут находиться в зоне, где пересекаются штифты третьего и четвертого заборных вальцев 2. Все указанные движения (штифтов двух заборных вальцев 2 и пучки ворса щетки 5) создают в сильной степени рассредоточение (перемалывание) частиц почвы и она окончательно будет отсепарирована в пространстве между штифтами четвертого заборного вальца 2. Кроме того, поскольку вторая приводная прижимающая щетка 5 установлена в промежутке между третьим и четвертым заборными вальцами 2, то пучки ее эластичного ворса будут самостоятельно отделять налипшую на корнеклубнеплоды почву, а также сметать мелкие почвенные примеси. В этом случае они эффективно счесывают указанную налипшую на корнеклубнеплоды почву и принудительно направляют ее в пространство между штифтами последнего (четвертого) заборного вальца 2. Таким образом, двигаясь по каскаду четырех (а может быть и большее число каскадов) штифтовых заборных вальцев 2 по дугообразной траектории движения – сверху вниз, под действием собственного веса и вынужденных прижимающих усилий со стороны

щеток 3, 4 и 5 почвенные примеси будут полностью отсепарированы. Корнеклубнеплоды движутся по внешним поверхностям заборных очистительных валцов 2 не попадая в пространство между их штифтами и в пространство между самими валцами 2, а, следовательно, их потери будут полностью исключены. Поскольку штифты заборных валцов 2 могут иметь резиновое покрытие, то это позволит не допустить их травмирования. Очищенные от почвенных примесей корнеклубнеплоды попадут в

дальнейшем на полотно пальчатой очистительной горки 7 и скатятся вниз по ее полотну на прутковый транспортер 8. Полная сепарация вороха корнеклубнеплодов от всех примесей, таким образом, произойдет на пальчатой очистительной горке 7, поскольку большие по размерам прочные почвенные примеси или камни могут быть не отсепарированы каскадным штифтовым сепаратором почвы.

Применение данного способа позволит повысить качество сепарации корнеклубнеплодов на 15...20%.

Литература:

1. Шпаар Д., Дрегер Д., Захаренко А. и др. Сахарная свекла (Выращивание, уборка, хранение) / Под общей редакцией Д. Шпаара. — М.: ИД ООО «DLV АГРОДЕЛО», 2006—315 с.

Очистка сахарной свеклы в сложных погодных условиях

Соловьев Сергей Владимирович, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Мичуринский государственный аграрный университет

Уборка сахарной свеклы — сложный технологический процесс, который включает в себя следующие операции: удаление ботвы; извлечение корнеплодов из почвы; очистка их от почвенно-растительных примесей и транспортировка последних посредством транспортно-очистительных элементов в бункера свеклоуборочных машин. В конструкции механизмов, предназначенных для извлечения корнеплодов из почвы, применяют подкапывающие лемеха и дисковые копачи. Учитывая, что выкопанные корнеплоды несут на себе большое количество почвы и примесей, они проходят многократную очистку на сепарирующих устройствах корнеуборочных машин. Используют комбинации различных типов сепарирующих устройств (очистительные шнеки, прутковые транспортеры, вращающиеся турбины и др.).

Известны способы транспортировки и очистки корнеклубнеплодов, которые реализуются корнеуборочными машинами и которые включают операцию подачи вороха выкопанных корнеклубнеплодов на сепарирующие рабочие органы, рассредоточение вороха на рабочих органах, которые сепарируют его от почвенных и растительных примесей, и погрузку в транспортное средство [1,2]. Однако при проведении уборочных работ в неблагоприятных погодных условиях, что в условиях Тамбовской области наблюдается довольно часто, качество очистки резко ухудшается. В конечном итоге увеличивается загрязненность корнеплодов и как следствие это приводит к снижению их приемочной стоимости.

Целью работы является — обеспечение качественной и производительной очистки корнеклубнеплодов от примесей. Для достижения поставленной цели предлагается способ транспортировки и очистки корнеклубнеплодов, предусматривающий пропускание вороха корнеклубне-

плодов перед подачей на очистительные рабочие органы через протряхиватель вибрационного действия. Это позволит рассредоточить на 90—98% ворох, который подается на все компоненты: корнеклубнеплоды, почвенные и растительные примеси. И хотя после протряхивателя корнеклубнеплоды и примеси одновременно будут подаваться на очистительные рабочие органы, прочной связи между ними уже не будет, и сепарирующие рабочие органы в дальнейшем легко отсепарируют (на 100%) корнеклубнеплоды от примесей. Особенно это касается налипшей на корнеклубнеплоды почвы, которая в протряхивателе вибрационного действия полностью будет отделена от корнеклубнеплодов. Травмирование корнеклубнеплодов внутри протряхивателя почти полностью отсутствует. Кроме этого, установленная под протряхивателем вибрационного действия пальчатая очистительная горка, благодаря углу наклона и линейной скорости движения ее полотна, сразу очень эффективно разделяет компоненты вороха, поскольку они попадают на нее с разной скоростью падения.

Устройство, при помощи которого предлагается реализовать данный способ, схематично изображено на рисунке 1.

Это устройство имеет подающий транспортер 1, протряхиватель вибрационного действия 2, который установлен на упругих опорах 3 и кинематически связанный с механизмом 4 привода его в колебательные движения. Нижняя часть протряхивателя вибрационного действия 2 образована парами приводных встречно вращающихся щеток 5, которые имеют встречное вращательное движение и состоят из пучков эластичного ворса. Снизу под протряхивателем вибрационного действия 2 установлена пальчатая очистительная горка 6 с резиновым полотном.

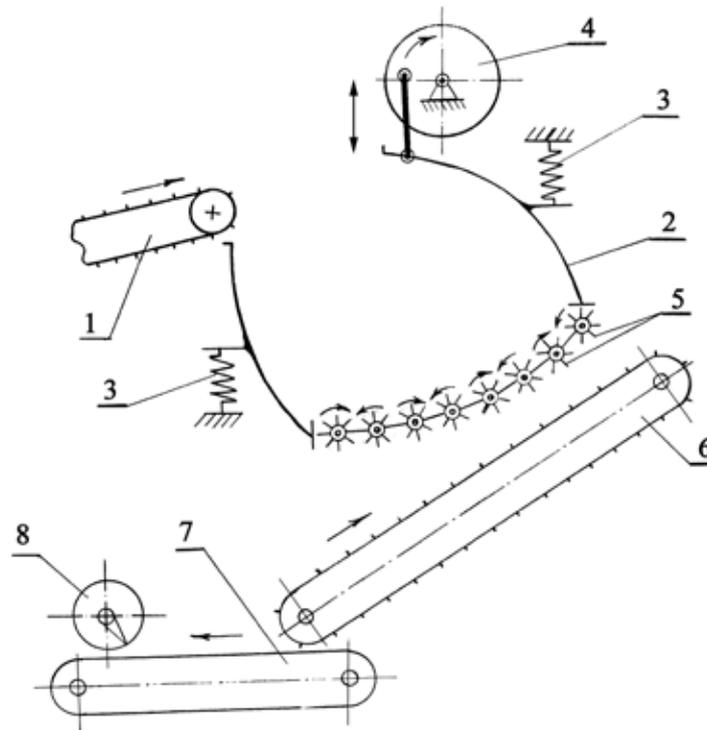


Рис. 1. Устройство для очистки корнеклубнеплодов:

- 1 – подающий транспортер; 2 – протряхиватель вибрационного действия; 3 – опора; 4 – механизм; 5 – щетки; 6 – пальчатая очистительная горка; 7 – прутковый транспортер; 8 – винтовой транспортер

Под нижний конец пальчатой очистительной горки 6 подведен продольный прутковый транспортер 7, над рабочей ветвью которого перпендикулярно с зазором установлен винтовой транспортер 8. Направления колебательных движений протряхивателя вибрационного действия 2, движений транспортера 1 и пальчатой горки 6 показаны стрелками.

Во время работы подающий транспортер 1 подает ворох очищаемых корнеклубнеплодов во внутрь протряхивателя вибрационного действия 2. При этом ворох падает на дно протряхивателя вибрационного действия 2 и попадает на поверхность, которая образована парами приводных встречно вращающихся щеток 5 с эластичным ворсом. Корнеклубнеплоды как тела, которые имеют удельный вес больше, чем почвенные примеси и растительные остатки, могут сразу при падении во внутрь протряхивателя 2 пройти сквозь эластичный ворс приводных щеток 5 и сразу же попасть на резиновую поверхность пальчатой очистительной горки 6. При таком падении и прохождении сквозь пучки эластичного ворса в случае принудительного вращения приводных встречно вращающихся щеток 5 почва налипшая на поверхности корнеклубнеплодов гарантировано отделяется. Если корнеклубнеплоды сразу не проталкиваются сквозь пары приводных встречно вращающихся щеток 5, то в дальнейшем под действием колебательных движений протряхивателя вибрационного действия 2 они обязательно освободят внутреннюю его поверхность. Другие компоненты вороха, которые имеют

меньший удельный вес (растительные остатки, мелкие почвенные примеси), будут захвачены пучками эластичного ворса приводных встречно вращающихся щеток 5 и также выйдут из внутренней части протряхивателя вибрационного действия 2. Колебательные движения, которые создаются механизмом 4, обязательно стряхнут эти компоненты вороха на полотно пальчатой очистительной горки 6. Одновременное взаимодействие компонентов вороха с парами приводных встречно вращающихся щеток 5 и колебательных движений протряхивателя вибрационного действия 2 полностью отделяет все компоненты вороха один от другого, и они с разной скоростью в сильно рассредоточенном виде попадают на пальчатую очистительную горку 6. Поскольку пальчатая очистительная горка 6 установлена с наклоном под углом к горизонту, то корнеклубнеплоды скатываются по ее поверхности вниз, а другие компоненты вороха (мелкие почвенные примеси и растительные остатки) захватываются ее пальцами и, поднимаясь вверх, окончательно покидают зону очистки. Корнеклубнеплоды дальше подаются на полотно пруткового транспортера 7, транспортируются им и в конце его рабочей ветви выгружаются шнековым транспортером 8 в перпендикулярном направлении. Та часть почвенных и растительных примесей, которая может попасть на прутковый транспортер 7, способна просеяться сквозь его прутки, а также может проходить сквозь зазор между рабочей ветвью транспортера 7 и витками шнекового транспортера 8. Внутренняя нижняя поверхность протряхи-

вателя вибрационного действия 2 состоит из четырех пар приводных встречно вращающихся щеток 5. Поэтому корнеклубнеплоды могут попасть либо в пространство между пар приводных щеток 5, которые встречно вращаются в направлении из середины протряхивателя вибрационного действия 2 наружу, а также могут попасть в пространство между двух соседних щеток, которые встречно вращаются в середину протряхивателя вибрационного действия 2. Это создает условия, при которых корнеклубнеплоды в середине протряхивателя вибрационного действия 2 интенсивно движутся, оборачиваясь вокруг собственных

осей, которые обеспечивают полную их очистку пучками эластичного ворса приводных щеток 5 от налипшей почвы. Механизм 4 может создавать колебательные движения протряхивателю вибрационного действия 2 на упругих опорах 3 с разной амплитудой и частотой колебаний. Это обеспечит разную степень рассредоточения компонентов вороха, который проходит сквозь протряхиватель вибрационного действия 2.

Применение предложенного способа позволит улучшить качество очистки корнеклубнеплодов на 20–30 % и повысить производительность очистки в 1,5–2 раза.

Литература:

1. Аванесов Ю.Б. и др. свеклоуборочные машины. М.: Колос, 1979.
2. Погорелый Л.В. и др. Свеклоуборочные машины. Конструирование и расчет. К.: Техника, 1983.-с. 38.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 6 (41) / 2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Шульга О. А.

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6