

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика

№3/2009

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 3

**Москва
Издательство МГОУ
2009**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель редсовета, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя редсовета, доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор биологических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – доктор философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Общая педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Бенеш Павел – почетный профессор МГОУ, декан педагогического факультета
Карлова университета (Прага, Чехия)
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор
Симонов В.П. – доктор педагогических наук, профессор
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Теория и методика обучения и воспитания»:

Анисимова Л.Н. – доктор педагогических наук, профессор
Воителева Т.М. – доктор педагогических наук, профессор
Хижнякова Л.С. – доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия раздела «Открытое образование»:

Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор
(ответственный редактор)
Хапаева С.С. – кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 3.
– М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 214 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., С.5) и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. (См.: Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007, в апреле 2008 г. и в январе 2010 г.). На сайте МГОУ информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей находится постоянно, обновляясь с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2009

© Издательство МГОУ, 2009

Содержание

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

БЕЛЯЕВ Г.Ю. Педагогическая специфика проблемы детской общности	7
БОЛЬШАКОВА И.В. Подготовка будущих офицеров внутренних войск МВД России к выполнению профессионального долга	9
ВАРЛАМОВА А.И. Сравнительный анализ подходов к оценке качества высшего образования в России и за рубежом	13
ВАСИЛЬЕВА Л.В. Поликультурная коммуникативность в контексте непрерывного образования преподавателей вуза	16
ВОЕВОДА Е.В. Языковая подготовка дипломатов и переводчиков для Посольского приказа в XVII веке	20
ВОЛОСОВИЧ Л.В. Мультикультурная направленность подготовки учителей в университетах и колледжах Канады	24
ВОЛОСОВИЧ Л.В. Профессиональная подготовка и повышение квалификации учителей в Канаде	26
ДНЕПРОВА Т.П. Ценностно-прагматическая сущность национальной толерантности в отечественном образовании	30
ЕГОРЫЧЕВ Д.Е. Управленческая карьера в России. Формирование (становление) системы управления персоналом туристского предприятия	35
ИСАЕВ А.В. Методика проведения учебного занятия в рамках концепции инерционного развития социального субъекта	38
КАФТАЙЛОВА Н.А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе	43
КРОТОВА В.Н. Интегрированный подход к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности старшеклассников	46
ЛОБАНОВА М.А. Преемственность в процессе экономического воспитания	50
МАЙОРОВА И.И. Проблема интеграции коренного населения Австралии и Канады в общенациональную культуру посредством билингвальных программ	53
ЛУНГУ К.Н. Понимание и его диагностика	56
МУШКИНА И.А. Профессиональные компетенции социального педагога как основа его эффективной работы с семьей	61
РОМАНЕНКО Н.Л. Формирование законопослушного поведения курсантов военного вуза	64
САДОВСКАЯ И.Л. К вопросу о дидактических мифах: миф о совместной деятельности учителя и ученика в методе обучения	68
СЕРЕДА Т.Ю. Создание программы элективного курса по алгоритму	71
СИМОНОВ В.П. Проблема оценки качества в образовании, ЕГЭ и их возможная взаимосвязь с Болонским процессом	75
СИТНИКОВ С.А. Сущность и структура ключевых компетенций будущих юристов	81
ТАРАСОВ П.Ю. Аналитические умения как предмет исследования в педагогике высшей школы	86
ШАПТАЛА Н.Л. Пути и способы формирования познавательной компетентности у старшего дошкольника	89
ШИМАКОВСКАЯ С.Ю. Идеи здоровьесбережения школьников в педагогическом наследии И.А. Арямова	92
ЮЗЕФАВИЧУС Т.А. Классификация профессионально-педагогических ошибок: теоретический и прикладной аспекты	95

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

АДОНЯЕВ Д.Ю. Педагогически направленное содействие формированию профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров в вузе	100
БАГДУЕВА З.Н., ЧЕЛЯБОВ И.М. О некоторых аспектах ЕГЭ в преподавании математики	104
БОГОМОЛОВА О.Б. Оценка эффективности модульной системы учебных пособий по информационным технологиям для профильного обучения школьников (МОСЭК)	109
ВИТЧИНКИНА Т.А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	113
ДВОРЯТКИНА С.Н. Новый взгляд на плотность дискретного распределения	119
КОНДРАТЬЕВА Г.В. К вопросу о периодизации развития школьного математического образования в России	124
ЛАНСКАЯ И.А. Лингвопрагматическая направленность обучения менеджеров работе с рекламным текстом на примере рекламной листовки	132
ЛУНГУ К.Н. Диагностическая модель математической задачи	135

НАРЫШКИНА Е.А. Проблемы использования наглядности на уроках иностранного языка	139
НЕКРАСОВА И.М. Легко ли быть экскурсоводом? (Трудности в формировании экскурсионного высказывания)	143
ПОРТНЯГИНА Г.А. Приемы развития эмоционально оценочной лексики у детей	146
ПРОНИНА И.И. Система проверки знаний учащихся по химии в основной школе	149
СКВОРЦОВА И.И. Трудности при использовании электронных изданий учителями биологии в преподавании	155
СНЕГИРЕВА И.В. Роль урока в формировании личности ученика. Критерии эффективности урока	160
СМИРНОВ А.В. К проблеме разработки инновационных принципов и технологий системы непрерывного многоуровневого музыкального образования	164
СМИРНОВ А.В. Технология воспитания как обязательный компонент учебно-творческого взаимодействия педагога-музыканта с учащимися-инструменталистами	167
ХОДАКОВА Н.П. Подготовка конкурентоспособного специалиста дошкольного образования в вузе	169

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

БЕЛОКУР А.С. Роль графики в развитии изобразительных умений	173
ГАЛКИНА М.В. Народные художественно-культурологические традиции в системе дополнительного образования	177
ГАЛКИНА М.В. Профессиональная ориентированность компетентного подхода подготовки школьников в системе дополнительного образования	179
ЗУБРИЛИН К.М. Новые направления в обучении керамике	181
МУЛЛАКАЕВА И.Р. Роль национального башкирского орнамента в обучении младших школьников декоративно-прикладному искусству	183

РАЗДЕЛ IV. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВАЙНДОРФ-СЫСОЕВА М.Е. Инновационная составляющая многоуровневой системы подготовки педагогических кадров (с разным опытом работы) к профессиональной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды	191
ВАЙНДОРФ-СЫСОЕВА М.Е. Алгоритм деятельности при сетевом взаимодействии для решения образовательных задач повышения квалификации учителей (слушателей) в виртуальной образовательной среде МГОУ	197
КУЗНЕЦОВ Е.Г. Анализ теории и практики подготовки студентов – будущих инженеров по организации перевозок и управлению на водном транспорте к решению профессионально-экологических задач	205
НАШИ АВТОРЫ	210

Contents

SECTION I. THE GENERAL PEDAGOGICS

G. BELYAEV. Educational specificity of a kid community problem	7
I. BOLSHAKOVA. The internal troops future officers training to perform their professional duty	9
A. VARLAMOVA. The comparative analysis of the quality assessment in higher education in Russia and some foreign countries	13
L. VASILIEVA. Multicultural communicative ability in context of continued education of specialists in the higher school	16
E. VOEVODA. Linguistic training of diplomats and interpreters for Posolskiy prikaz in the 17 th century	20
L. VOLOSOVICH. Multicultural orientation of preparation of teachers at universities and colleges of Canada	24
L. VOLOSOVICH. Professional training and improvement of professional skill of teachers in Canada	26
T. DNEPROVA. Value-pragmatic nature of nation tolerance in the Russian education	30
D. EGORYCHEV. Management jobs in Russia. Formation (formation) personnel management system tourism enterprises	35
A. ISAEV. Methods of the undertaking the lesson within the concept of the inertial development of the social subject	38
N. KAFTAYLOVA. Intercultural communicative competence as an objective of foreign language teaching at a linguistic university	43
V. KROTOVA. The integrated approach to development of the intuitive, logical and creative components of the mathematical active of the student's	46
M. LOBANOVA. Continuity in the process of economic upbringing	50
I. MAJOROVA. Problem of integration of indigenous population of Australia and Canada in national culture by means of bilingual programs	53
K. LUNGU. Understanding and its diagnostics	56
I. MUSHKINA. The Social Teacher's Professional Competences as the Base of his/her Effective Working with Family	61
N. ROMANENKO. Formation of the Cadets' Law Obedient Behavior in the Institute of Internal Troops	64
I. SADOVSKAYA. To the problem of didactic myths: the myth about teacher and pupil mutual activity in teaching metod	68
T. SEREDA. Creation of program элективного of the course on algorithm	71
V. SIMONOV. The Problem of Education Estimate Quality, the United State Exam and their Possible Interconnection with Bolonskiy Process	75
S. SITNIKOV. Essense and structure of key jurisdictions of future jurists	81
P. TARASOV. Analytic skills as the subject of research in pedagogics at the higher school	86
N. SHAPTALA. Ways and means of formation of cognitive competence in a senior pre-schoolers	89
S. SHIMAKOVSKAYA. The ideas of health preservation of schoolchildren in pedagogical heritage of I.A. Aryamova	92
T. YUSEPHAVITCHUS. The classification of professional mistakes in teaching: theoretical and applied aspects	95

SECTION II. THE THEORY AND TEACHING TECHNIQUE

D. ADONJAEV. The pedagogical directed assistance to formation of the professional-practical competence the future designers in high school	100
Z. BAGDUEVA, I. TCHELYABOV. About some aspects of the sse in mach teaching	104
O. BOGOMOLOVA. Estimation of efficiency of modular system of manuals on an information technology for profile training of schoolboys (МОСЭК)	109
T. VITCHINKINA. About necessity of preventive maintenance disgraphy at children of the senior preschool age with ZPR	113
S. DVORYATKINA. New view on density of discrete distribution	119
G. KONDRATIEVA. Revisited periodization of the development of the Russian secondary-level mathematical education	124
I. LANSKAYA. The lingvopragmatic aspect of manager training in using an advertising text, specifically, a handout	132
K. LUNGU. Diagnostic model of a mathematical problem	135
E. NARYSHKINA. Problem of using visual aids in the foreign language studies	139
I. NEKRASOVA. Whether it is easy to be the guide? (Difficulties in formation of the excursion statement)	143
G. PORTNJAGINA. Ways of development of emotional evaluational lexis of children	146

I. PRONINA. The system of checking the school knowledge of chemistry	149
I. SKVORTSOVA. Some problems with using electronic editions in the teaching biology at school	155
I. SNEGIREVA. The function of the lesson is forming student's personality with the criterias efficiency	160
A. SMIRNOV. To a problem of working out of innovative principles and technologies of system of continuous multilevel music education	164
A. SMIRNOV. Technology of education as an obligatory component of educational creative interaction of the teacher-musician with pupils-instrumentalists	167
N. HODAKOVA. Preparation competitive specialists of preschool education in university	169

SECTION III. ART-GRAPHIC EDUCATION

A. BELOCUR. The role of graphics in the development of visual skills	173
M. GALKINA. Folk art-cultural traditions in the system of additional education	177
M. GALKINA. Professional competence-oriented approach, training students in the system of supplementary education	179
K. ZUBRILIN. New directions for teaching ceramics	181
I. MULLAKAEVA. Role of the national bashkir ornament in coaching junior pupils decorative and applied art	183

SECTION IV. OPEN EDUCATION

M. VAINDORF-SYSSOEVA. Innovative component of the multilevel system of training teachers (with a different work experience) for their professional activities with virtual educational environment	191
M. VAINDORF-SYSSOEVA. Algorithm of interaction with the network to address the educational objectives of improving teachers' skills (students) in a virtual educational environment MGOU	197
E. KUZNETSOV. Analysis to theories and practical persons of preparation student – a future engineer on organizations of transportation and management on water transport to decision professional – an ecological problems	205
OUR AUTHORS	210

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Беляев Г.Ю.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ОБЩНОСТИ*

Аннотация: В работе обоснована актуальность подхода к изучению и анализу детской общности как объекта и субъекта воспитания с позиций социальной феноменологии, что позволяет увидеть важный аспект значимости детской общности в контексте обоснования современных методологических подходов развития теории и практики воспитания.

Ключевые слова: детская общность, социально-феноменологический анализ.

Проблема детской общности имеет свою педагогическую специфику. В социологии предметом анализа являются социальные группы как ведущий элемент производительных сил любого общества, выявление общего, единичного и особенного в характеристике больших и малых социальных групп, связанных прежде всего культурно опосредованной динамикой производящей деятельности и производственных отношений. В социальной психологии предметом анализа являются прежде всего личностно-опосредованные, ценностно-целевые (в том числе и идеологические) отношения, складывающиеся в процессе, в результате и в перспективах контакта больших и малых социальных групп. В педагогике предметом анализа является педагогическое взаимодействие в организованной общности детей и взрослых – то есть в детско-взрослой общности. На методологическом пересечении социально-педагогического, социально-психологического и собственно педагогического подходов происходит становление отдельного, самостоятельного анализа детской общности как специфического единства организации (формы) и предметно-содержательного взаимодействия взрослых и детей, отношений деятельности, ориентированных на определенные образцы, эталоны, ценности материальной и духовной культуры, на критерии морали, аморальности и имморализма, поведения (как социального, так и диссоциального, социально ненормативного или субкультурного с различными ценностно-идеологическими векторами).

В таком контексте выявления социальных функций, поиска общих закономерностей, противоречий, социально-педагогических перспектив развития детской общности (детской общности, преимущественно, в форме коллектива) данная проблема исследовалась С.Т.Шацким, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, А.Н.Лутошкиным, Б.Ф.Ломовым, П.Г.Годиным и др. видными отечественными учеными и практиками образования [1,2,5,6,7,12]. Как социально-педагогическая система, как собственно воспитательная система, как развивающееся *единство общности и организации*, детско-взрослая общность как проблема педагогики была поставлена и решалась в трудах Л.И.Новиковой, А.Т.Куракина, Х.Й.Лийметса, А.В.Мудрика, Н.Л.Селивановой [3,7,9,10,11]. Именно в этом, в единстве общности и организации – специфика собственно педагогического анализа детской общности как проблемы науки и практики образования. В настоящее время весьма продуктивным становится социально-феноменологический анализ детской (детско-молодежной) общности с использованием ряда концептуальных идей синергетического подхода применительно к теории воспитания, заложенного в трудах Л.И.Новиковой (учет структур-аттракторов самоорганизации детских общностей, факторов риска и факторов-стимулов развития группы, воспитательной системы и т.п.) [8,9,10]. Новизна анализа проистекает прежде всего из назревшей необходимости осмысления обширного и крайне противоречивого комплекса современных факторов – *социально-педагогических* (кризис семьи как социального института воспитания, полиэтничность социальной среды), *социально-психологических* (проблема акселерации подростков, поведенческих новообразований и девиаций), и *собственно педагогических* (перестройка школы как социального института, системы дополнительного образования). Возникла проблема понимания

* © Беляев Г.Ю.

Работа выполнена при поддержке РГНФ

№ 09-06-00410а

** The case-study is fulfilled under RGNF support

№ 09-06-00410а

социальной перспективы детской общности.

Детская общность – понятие нейтральное по социально-этическому смыслу. Это родовое, общее, корневое понятие по отношению к рядоположенным – социальная группа, отряд, коллектив, группировка, банда, и др., своего рода социальная микросистема, социально-педагогический портрет которой выражен в каждом случае характером функционирования социальных связей, мерой открытости-закрытости, структурированностью, и ценностно-целевой установкой, поведенческой доминантой объединяющей данную общность. Например, в традиционной интерпретации понятия *коллектив* поколениями людей закреплён смысл просоциально выраженного и структурированного качества социальной группы, отражена идея высокого уровня-этапа развития группы, с делегированием прав и обязанностей членов группы, со здоровыми морально-этическими установками, с мотивацией общего благоустройства жизни (методика КТД – коллективных творческих дел и т.п.). Культурно-поведенческий вектор в коллективе нацелен в принципе на приоритет товарищеских отношений и взаимодействия высокого уровня взаимной поддержки [1,5,6,10,12]. В неструктурированной (аморфной) детской общности – статусно-ролевые отношения иные, тем более они иные – в *клике, всегда старательно срежиссированной копии взрослых клик*.

Формально, *любая детская общность стремится к структурированию* – либо стихийному, либо целенаправленному. В одном случае превалируют факторы стихийности процессов социализации, как с положительным, так и с отрицательным социально-нравственным знаком. В другом случае уместно говорить о более или менее успешном воздействии социально-педагогических установок целенаправленной социализации на формирующуюся детскую общность. Здесь на первом плане структурирования детской общности – факторы собственно воспитания. Любая *организация*, как правило, отличается фиксированным членством, уставом и программой деятельности, делегированием полномочий и распределением обязанностей и прав внутри группы. Детское общественное *объединение* характеризуется общностью интересов и несколько размытым, нежестким типом социальных связей и отношений деятельности [2,11]. Детско-(молодежное) общественное *движение* обычно отличает разновозрастный состав, программная декларативность культурных установок, социально сфокусированных по ценностным векторам, характеризующим общественное лицо данного движения, его идеальный и, так сказать, общественно-товарный, повседневно предъявляемый окружающим образ-имидж. Любая детская общность развивается через фазы своего кризиса, приобретает черты – или *организации*, или *общественного объединения* (даже и с относительно небольшим числом членов-участников), или *молодежного общественного движения*. Эти кризисные превращения, эти внезапные для педагогов «фазовые переходы», скачки от ничтожно малого количества в весомое качество (иногда болезненное) – новый предмет социально-педагогического анализа.

В наборе мотивационных установок, определяющих самоидентификацию членов детской общности как через «формальную», так и «неформальную» группу преобладают потребности в избирательном общении со сверстниками, в выборе социальной, идеологической и культурной идентичности, в социальной защищенности. Статусные и карьерные потребности присутствуют, но в ряде случаев они связаны со стремлением к психологическому самоотождествлению с группой по принципу «свои – чужие», «наши – не наши». Нами выявлен неожиданный для многих педагогов факт, что многие современные подростки стали входить одновременно (!) сразу в несколько *смежных* детских общностей. Нами установлено, что детско-взрослая общность выступает одновременно и *объектом* социально-политических, социально-культурных, идеологических, духовно-нравственных, социально-педагогических связей и отношений – и *субъектом* (иногда только потенциальным) своего собственного развития, причем в сфере воспитания необходимо выделять воспитание диссоциальное – со знаком минус, деструктивное, конткультурное.

Детское общественное объединение, движение, организацию можно рассматривать как специфическую, разновозрастную или разновозрастную *общественную форму* достижения просоциальных или диссоциальных целей, сознательно конструируемую или стихийно сформировавшуюся при активном или скрытом участии взрослых социальную группу или субкультурную общность. В настоящее время требуют научно-педагогического осмысления новые социально-педагогические и культурно-идеологические феномены в сфере социализации и воспитания – фактическая полисубъектность процессов социализации и воспитания, кризис семьи с нарушением естественных традиционных ритмов эстафеты поколений, проблема духовно-нравственного и социально-психологического отчуждения подростков, кризис *ценности воспитания как общественного явления*, качественно новые виды дополнительного образования, появление новых, социально нестандартных детских и молодежных групп(ировок), организаций, объединений, движений. По определению А.А.Леонтьева [4], воспитание определяется не абстрактными значениями, а личностными смыслами, то есть отношением мотива деятельности к

ее цели и ценности, с выявлением социально-нравственной перспективы индивидуальной адаптации человека в мире природной, социальной и духовной среды обитания. Все это актуализирует педагогическую специфику *проблемы детской общности, и детской общности как проблемы* теории и практики современной теории воспитания, критически полноценно учитывающей данные смежных с педагогикой научных дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крупская Н.К. Об учителе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. с.11.
2. Кульпединова М.Е. Деятельность детского общественного объединения как фактор воспитания личности. // Воспитание как социокультурный феномен / М., ГНИИ семьи и воспитания, 2003. Ч.2. с.42-46.
3. Куракин А.Т., Лийметс Х.Й., Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника. Основы теории воспитательного коллектива / в.1, ч.1- 2. Таллинн, 1981-1982. с. 9-15.
4. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. // «ШКОЛА 2000...» в.1. Под науч. ред. А.А.Леонтьева. М., Баласс, 1997. с. 9-23.
5. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.,1978. с. 21-27.
6. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Пед. соч. в 8 тт., Т.1. М., 1983. с. 267-329.
7. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М, 1983. с. 32-36.
8. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. М.,1988. с. 5-7.
9. Развитие личности ребенка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы / Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. Тула, 2002. с. 151-163.
10. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. Пермь, 2001. с. 82-89.
11. Социокинетика. Детское движение: стратегия и тактика нового века. М., 2002.-2003. с. 41-49, 72-77.
12. Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни. Избр. пед. соч. в 2-х тт., Т. 2. М., 1980. с.122-151.

G. Belyaev

EDUCATIONAL SPECIFICITY OF A KID COMMUNITY PROBLEM

Abstract: The executed research gives ground for studies and educational analysis of kid-teenagers-adult communities as a social and pedagogical phenomena in the context of modern methodological approaches. Therefore potentiality of new specific subjects of socialization should be adequately described for social risks, restrictions and probably constructive dialogue with school and family.

Key words: children's generality, the socially-phenomenological analysis.

УДК 355.232.6:355.13

Большакова И.В.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА*

Аннотация: Данная статья посвящена педагогической проблеме – подготовке будущих офицеров внутренних войск МВД России к выполнению профессионального долга в свете реформирования Вооруженных Сил России. Обоснована важность нравственного воспитания курсантов и раскрыто понятие «профессиональный долг». Выведены основные педагогические условия, которые необходимо создать в высшем военном учебном заведении, для качественной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России к выполнению профессионального долга.

Ключевые слова: профессиональный долг, педагогический процесс, будущий офицер, подготовка, нравственность, личность.

На современном этапе развития общества происходит реформирование Вооруженных Сил России. В связи с переводом армии на профессиональную основу с особой остротой ставится вопрос о реформировании высшей военной школы, необходимости совершенствования профессиональной подготовки офицерских кадров.

В соответствии с профессиональным предназначением офицерских кадров внутренних войск

* © Большакова И.В.

МВД России и с учетом возрастающих требований к их военно-профессиональным и морально-нравственным качествам, в настоящее время особое внимание уделяется деятельности высших военных учебных заведений внутренних войск МВД России по подготовке будущих офицеров к выполнению профессионального долга. Это обусловлено современными условиями развития научно-технического прогресса и переходом Вооруженных Сил от количественных к качественным параметрам. Офицерские кадры внутренних войск МВД России, способные в любой момент встать на защиту прав и свобод граждан, наряду с высокой профессиональной компетентностью должны обладать высокими морально-нравственными качествами.

Будущий офицер внутренних войск должен быть подготовлен решать сложнейшие задачи в нестандартных условиях, оперативно принимать решения и находить оптимальные пути их реализации. В силу специфики задач, которые решают офицеры внутренних войск МВД России, профессиональный долг не столько пожелание личности, сколько требования государства и социальной среды, которые должны быть беспрекословно выполнены.

Подготовка будущего офицера внутренних войск МВД России к профессиональной деятельности, а в частности, к выполнению профессионального долга – актуальная и неоднозначно трактуемая проблема в современной педагогике. В литературе понятие «подготовка» раскрывается через педагогический процесс.

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «профессиональный долг», «выполнение профессионального долга», необходимо остановиться на категории «долг».

В словаре С.И. Ожегова понятие «долг» определяется так же, как обязанность, а понятие «обязанность» – круг действий, возложенных на кого-нибудь и безусловных для выполнения [1]. Расширяя данное определение, можно выделить в нем общественную необходимость, выраженную в нравственных требованиях к личности. Нравственность охватывает практически все отношения между людьми, их отношения к государству и обществу. Те же требования, которые предъявляются государством и обществом к человеку в его повседневной жизнедеятельности, нравственность отражает и закрепляет в нормах общежития, соответствующих определенному идеалу. Нормы морали, воспринятые личностью, становятся её внутренним побуждением, овладевают чувствами, приобретают силу привычки. Общественная мораль способствует дальнейшему укреплению общественного строя и формирует активную личность.

Долг – это этическая категория, которая означает обязанность человека перед обществом или социальной группой, выполняемую под влиянием общественного мнения и нравственных побуждений личности.

Долг – это моральное обязательство. Долг может быть продиктован: индивидуальным сознанием – это моральные обязательства в собственном смысле слова, то, что Жан-Жак Руссо называл «голосом совести» и присутствует в нас в виде социального сознания, или коллективного сознания, описанного Дюркгеймом и Джеймсом: «Именно социальное сознание заставляет нас вставать по утрам. Жизнь, а также искусство множат противоречия, часто жестокие, между сознательным долгом и социальным долгом» [2].

Долг – это требование общества, коллектива, желаемое – атрибут личности. Важно осознать, что, в конечном счете, долг работает на достижение желаемого, а желаемое при его правильном понимании ведет к более успешному выполнению долга. Человек с высокоразвитым чувством долга может подняться над субъективными желаниями и подчинить всего себя требованиям долга. В понятии «долг», как ни в какой другой категории, силен обязательный побудительный момент. Так, ученые Г.В. Дубов и А.В. Опалев отмечают, что быть человеком долга – значит не только знать его сущность, его требования, но следовать этим требованиям на практике [3]. Таким образом, можно констатировать, что долг – это своеобразный фокус, через который вся совокупность моральных норм непосредственно связывается с практической деятельностью людей. В нем теория преобразуется в практику, идея добра и справедливости в могучую материальную силу, моральные принципы и нормы – в реальные действия и поступки.

Существует множество разнообразных видов долга: общественный, нравственный, родительский, профессиональный и т.д. Остановимся на рассмотрении профессионального долга. Если понятие «долг» – категория этики, тогда «профессиональный долг» – понятие профессиональной этики. Он представляет собой совокупность нравственных норм, регулирующих профессиональную деятельность людей. В сфере правоохранительной, служебно-боевой деятельности именно долг является движущей людьми силой. Анализ работ по данной проблеме показал, что профессиональный долг необходимо рассматривать с позиций внутреннего и внешнего проявлений личности в профессиональной деятельности. По мнению ученых В.С. Аванесова, А.Д. Сазонова и др., под профессиональным долгом следует

понимать совокупность требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности, к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлять определенные трудовые функции, правильно строить взаимоотношения в коллективе, с коллегами по своему коллективу и обществу в целом [4].

Моральная ценность объективного содержания профессионального долга офицера внутренних войск МВД России состоит в следующем: он подчинен решению самой высокой и справедливой задаче, а именно – защите прав и свобод личности, обеспечению безопасности страны, укреплению правопорядка. Профессиональный долг офицера внутренних войск МВД России – это высокая, почетная обязанность, вытекающая из объективных потребностей защиты личности, общества и государства, освященная государственно-правовыми требованиями и внутренними нравственными побуждениями личности.

Из вышеизложенного следует, что профессиональный долг будущего офицера имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона определена потребностью защиты безопасности государства и общества, обеспечения прав и свобод его граждан, отражена в правовых и служебных документах, где обязанности будущих офицеров России раскрыты в полном объеме. Аналогичное утверждение приводится в исследованиях З.К. Сокова, то есть объективное содержание общественного долга обусловлено потребностями общества. Для будущих офицеров выполнение профессионального долга выступает в качестве охраны правопорядка, прав личности и граждан, соблюдения законности и т.д. [5].

Субъективная же сторона определяется рядом условий, поставленных государством перед внутренними войсками МВД России: это сознательность и ответственность офицеров в выполнении возложенных на них задач по охране и укреплению правопорядка, защите безопасности государства и общества, прав и свобод его граждан, готовность и способность каждого офицера внутренних войск осознать требования профессионального долга, свое место и роль в общем деле, определить свое внутреннее отношение к профессиональному долгу, предъявлять высокие требования к самому себе. Соответственно основной задачей подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России к выполнению профессионального долга является превращение его из внешней необходимости определенного поведения, в добровольно принимаемую на себя обязанность, которая призвана стать внутренней потребностью личности. Соответственно, в процессе обучения важно учитывать, что предпочитает будущий офицер – уважение к духовным ценностям и необходимость утверждения гуманности, составляющие содержание долга, или свои желания. Данный выбор характеризует духовную развитость и нравственность личности.

Через нравственную основу профессионального долга раскрываются высокие качества – исполнительность и самое главное разумная инициатива, самоотверженность, мужество, достоинство и честь. Подводя итог вышеизложенному, можно определить профессиональный долг офицеров внутренних войск МВД России, как профессиональные обязанности, регламентированные в Уставах и служебных документах. В высших военных учебных заведениях внутренних войск МВД России они должны подкрепляться определенными нравственными нормами воспитания, необходимыми для успешного выполнения поставленных государством и обществом задач.

На практике нельзя четко разграничивать правовые и нравственные стороны профессиональной деятельности. Специальным качеством правовой стороны, как известно, является возможность контроля и применения административной санкции, наказания в случае невыполнения предписания. Моральные же нормы реализуются на основе внутренней убежденности, веления совести, под влиянием силы общественного мнения. В профессиональном долге будущего офицера оба этих компонента сливаются воедино.

Из вышеизложенного следует, что профессиональный долг представляет собой единство правовой и нравственной сторон, так как моральные требования совпадают с государственной волей.

В стенах высшего военного учебного заведения должны быть созданы оптимальные педагогические условия, обеспечивающие подготовку будущих офицеров внутренних войск МВД России к выполнению профессионального долга. В первую очередь это – создание мотивационного фона учебно-воспитательной деятельности, непрерывное обеспечение курсантов информацией о нормах нравственности и роли нравственных качеств в процессе реализации профессиональной деятельности в течение аудиторных занятий и во внеучебное время, четкое определение принципов гуманизма, нравственной ориентации, морального выбора в образовательно-воспитательной работе, определение алгоритма совместной учебно-воспитательной деятельности офицеров и курсантов, обеспечивающей общность целей и способов их достижения, развитие единого нравственно-смыслового пространства, привлечение к процессу формирования нравственных качеств курсантов военного вуза

ветеранов войн и Вооруженных Сил, представителей общественности, офицеров, имеющих богатый опыт служебно-боевой деятельности в «горячих точках».

Очевидно, что выполнение этих условий будет продуктивным, если в высшем военном учебном заведении действует соответствующая социально-гуманитарная микросреда, стимулирующая интеллектуальную, эмоциональную и духовно-нравственную активность курсантов, учитывающая современную специфику профессиональной деятельности российских офицеров.

Важно учитывать огромное воздействие на сознание и поведение будущих офицеров внутренних войск МВД России воинских ритуалов, таких как принятие воинской присяги, вынос боевого знамени части и многих других, а также разнообразных форм, методов и средств воспитательной работы, которыми так богата современная действительность. Речь идет об активном использовании в формировании у курсантов высоких моральных качеств в системе общественно-государственной подготовки, информационно-воспитательной, культурно-досуговой работы, разнообразных средств массовой информации, произведений литературы и искусства.

Одной из фундаментальных основ воспитания у будущих офицеров внутренних войск МВД России чувства профессионального долга являются боевые традиции. Это связано с тем, что без того ценного опыта, который накоплен предшествующими поколениями во всех сферах жизни и деятельности армии, новое поколение российских офицеров обойтись не может. Более того, знание данного опыта, опора на все лучшее, что в нем есть, использование и развитие, обогащение этого лучшего – обязательное условие преемственности поколений.

Одними из важнейших боевых традиций Российских Вооруженных Сил являются: беззаветная преданность Родине и постоянная готовность к её защите, самоотверженность и самопожертвование в бою ради достижения общей победы, воинская доблесть и уверенность в победе, верность военной присяге и воинскому долгу, умение стойко переносить трудности военной службы, верность боевому знамени части и многие другие [6].

Выполнение профессионального долга будущими офицерами России должно проявляться в точных, безошибочных действиях профессионалов, в творческом использовании системы знаний, умений и навыков, полученных в ходе обучения в высшем военном учебном заведении в ходе своей дальнейшей профессиональной деятельности. Очевидно, что выполнение профессионального долга невозможно без специальных навыков.

В заключении можно констатировать, что подготовка к выполнению профессионального долга у курсантов высших военных учебных заведений России должна способствовать формированию такого состояния будущих офицеров, когда чувство профессионального долга становится устойчивым фактором мотивации добросовестного выполнения своих профессиональных обязанностей. Высокий уровень подготовки курсантов к профессиональной деятельности, а в частности, к выполнению профессионального долга, поможет будущим офицерам успешно выполнять свои обязанности, правильно реагировать при возникновении непредвиденных ситуаций, сохранять самоконтроль, уметь соразмерять каждый поступок с задачами общества, стремиться принести как можно больше пользы народу, армии, стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2001.
2. Дидье Жюлиа. Философский словарь. М., 2000.
3. Профессиональная этика работников правоохранительных органов /Под ред. Г.В. Дубова, А.В. Опалева. М., 1998.
4. Аванесов В.С., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация учащихся / Под ред. А.Д. Сазонова. М., 1988.
5. Сокова З.К. Профессиональная этика // Курс лекций. М., 2000.
6. Яхновец С.Е. Верность воинскому долгу / Под ред. В.В. Смирнова. М., 1998.

I. Bolshakova

THE INTERNAL TROOPS FUTURE OFFICERS TRAINING TO PERFORM THEIR PROFESSIONAL DUTY

Abstract: The article is devoted to such educational problem as future officers training in Internal Troops in the field of Armed Forces reforms. The importance of moral upbringing is highlighted and the notion of professional duty is determined. The main didactic conditions for future officers training in a higher school are also discussed.

Key words: Professional duty. Educational process. Future officers. Preparation. Morality. Personality.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ*

Аннотация: В данной статье представлены результаты проведенного автором сравнительного анализа подходов к оценке качества образования на примере систем высшего образования России, США и западноевропейских стран. В статье использованы работы отечественных и зарубежных исследователей.

Ключевые слова: оценка качества образования, система высшего образования.

Усиливающийся интерес к проблемам определения качества в системе высшего образования характерен не только для России, отдельных европейских стран, но и для всего мира в целом, т.е. данная проблема приобрела в настоящее время глобальный характер. Чем же вызван такой интерес? На наш взгляд, очень хорошо объяснил данное положение дел известный голландский исследователь Д.Ф.Вестерхайден. Он привел следующие доводы:

- главная причина лежит в общей социальной концепции увеличения государственного бюджета в целом, в связи с чем поднимаются вопросы о преимуществах, которые должны предоставляться высшему образованию по сравнению с другими социальными областями;

- повышение внимания к качеству образовательного процесса, что, в свою очередь, объясняется расширением западноевропейской образовательной системы. Быстрый рост числа студентов сопровождается увеличением и появлением новых образовательных областей (особенно в социальной сфере), факультетов и институтов. Что влечет за собой дискуссии об увеличении национального бюджета в секторе высшего образования;

- «открытость» во многих областях современного общества: информация о данном учреждении, о системе его работы, программах, уровне знаний и квалификации, которую получают выпускники данного института или университета, становится все более доступной вне этого учреждения;

- усиление международной мобильности студентов, преподавателей и исследователей в Европе, а также интернационализация европейского рынка труда [12].

В политике оценки качества в системе высшего образования за рубежом можно выделить два подхода: *континентальный* (страны Европы) и *британский*. Для континентального подхода наиболее важным является определение того, насколько выпускники подготовлены к участию в национальной экономике страны. Это можно объяснить тем, что высшие учебные заведения финансируются государством. Для британского подхода качество определяется большей независимостью и автономностью, т.к. университеты свободны в своем развитии и выборе форм контроля. Это происходит потому, что система высшего образования в Великобритании находится в меньшей зависимости от государственного финансирования.

Система оценки качества высшего образования в России, на наш взгляд, традиционно ориентируется на стандарты и показатели эффективности. Основные элементы этой системы – это стандартизация процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации, а также комплексное оценивание вузов в целом и отдельных специальностей на основе рейтинговой системы. Все эти процедуры включают в себя проведение внутренней проверки. В Законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» указано, что «... государственные образовательные стандарты высшего и послевузовского профессионального образования предназначены для обеспечения: 1) качества высшего и послевузовского профессионального образования». [1.ст.5] В этом же Законе определены цели процедур лицензирования, аттестации и аккредитации. Лицензия дает образовательному учреждению «... право на реализацию образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования...», т.е. свидетельствует о государственном признании за учреждением возможности давать качественное образование. А «... целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников высшего учебного заведения требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования» [1.ст.10].

Очевидно, что в последние годы проблема оценки качества образования в России и в зарубежных странах приобрела больший социальный оттенок в связи с изменением взглядов на управление

* © Варламова А.И.

образованием. На сегодняшний момент задача повышения уровня качества образования встает не только на уровне государства и органов управления вузами, она является приоритетной для самих вузов, которые в условиях развития рынка предоставления образовательных услуг и все увеличивающейся конкуренции должны искать дополнительные преимущества, а именно повышать качество обучения. Как отмечается в Коммюнике Конференции министров высшего образования (Берлин, 19 сентября 2003г.) – «качество высшего образования является краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования» » [2].

Для стран-участниц Болонского процесса, к числу которых теперь присоединилась и Россия, обязательным условием является эффективная система обеспечения качества образования. Согласно Берлинскому Коммюнике, национальные системы обеспечения качества должны включать: определение ответственности вузов и др. организаций, участвующих в образовательном процессе; сопоставимые критерии и методики оценки качества образования; внешнюю и внутреннюю оценку образовательных программ вузов, в том числе со стороны студентов; систему аккредитации, сертификации и подобных процедур; свидетельства международного участия в оценке, международном сотрудничестве и в международных научно-образовательных сетях.

Сравним некоторые подходы к пониманию «качество образования», предлагаемые зарубежными и российскими авторами.

Анализ публикаций российских авторов позволяет выделить следующие основные значения термина «образование» – это общественная и индивидуальная ценность, социальная задача по отношению к подрастающему поколению и личная задача человека по преобразованию общества, сложная система и отрасль народного хозяйства, организованный процесс и присвоенный человеком результат [4, 6]. Соответственно, каждый аспект выражает ту или иную особенность термина «качество образования», основа которого – образование конкретного человека. А именно оно, по-моему, является общественной и индивидуальной ценностью, социальной и личной задачами, для решения которых создана система образования.

Рассматривая качество образования в средней школе, исследователи С.Е. Шишов и В.А. Кальней, которые в числе первых попытались раскрыть сущность понятия «качество образования» применительно к образовательному учреждению, дают такое определение: «... под качеством образования понимается «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач», что является достаточно общим определением этого понятия» [5, 189].

В словаре по образованию и педагогике «качество образования» трактуется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства [3].

При этом не следует упускать из вида то обстоятельство, что, обсуждая проблему качества образования, чаще всего говорят об *оценкивании, контроле, мониторинге, обеспечении качества* и др. Чтобы понять область применения этой терминологии, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть англоязычные термины и их русские аналоги.

"Quality control" – контроль качества (знаний, умений и навыков). Применяется для обозначения в основном внешних процедур оценки качества, ориентированных на достижение некоторого ожидаемого уровня качества. Сюда входят методы и виды деятельности оперативного характера, которые используются для выполнения требований к качеству. Они могут быть направлены как на управление процессом, так и на устранение причин неудовлетворительного функционирования. Контроль качества также подразумевает определение достигнутого уровня знаний или выявление разницы между реальным и запланированным уровнем освоения учебной программы студентами.

"Quality monitoring" – мониторинг качества или надзор за качеством. Это непрерывное наблюдение и проверка состояния объекта. Определяется «уровень» качества, подразумевает процессы непосредственной оценки или отслеживания тех или иных критериев или индикаторов качества. Мониторинг связан также с оценкой эффективности материальных вложений.

"Quality assessment" – оценка качества (наиболее широко используемый термин в англоязычных публикациях). Означает систему оценивания качества в широком смысле – как внешнего, так и внутреннего оценивания. Включает ряд этапов: этап планирования, собственно оценки или мониторинга, анализа и т.д. Более узкие процедуры оценивания обозначаются также терминами *quality evaluation, quality audit, quality judgement* и др.

"Quality assurance" – можно перевести как обеспечение качества или гарантии качества в обра-

зовании. Это все виды скоординированной деятельности по руководству и управлению образовательным учреждением применительно к качеству: разработка политики и целей в области качества образования; планирование качества; управление качеством; оценка качества и улучшение качества образования. Термин «гарантии качества» в образовании, по существу, является аналогом термина «менеджмент качества».

"Quality of Education" – качество образования. Это сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). Раскрывается в таких понятиях, как: качество преподавания (учебного процесса, педагогической деятельности); качество научно-педагогических кадров; качество образовательных программ; качество материально-технической базы; качество студентов, учащихся, абитуриентов; качество управления образованием; качество научных исследований и др.

Исследователи Бреннам, Вильямс, Харрис, МакНамара (1997), после проведения опроса в образовательных учреждениях сделали следующие выводы: оценивание качества образовательного пространства является коллективным и многофакторным процессом, цель которого не только оценивание как таковое, но и контроль за соблюдением системы стандартов, отслеживание изменений и новшеств; процесс оценивания должен быть очевидным, основанным на реальных явлениях и фактах, касающихся работы конкретных институтов и образовательных учреждений [8, 300].

П. Джекобсон, рассматривая качество образовательного процесса, выделяет несколько направлений: качество абитуриентов; качество процесса обучения; качество экзаменов; качество и уровень образовательного финансирования. Также он отмечает, что различные подходы к определению качества чаще всего основаны на таких идеях, как удовлетворение потребителей. Пригодность для использования или превосходный уровень. Определение понятия качества также зависит от того, что и кем оценивается, какие критерии или индикаторы выделяются, какие видны перспективы, с какой целью [10].

Д.Ф. Вестерхайден, рассматривая определение качества, отмечает, что достижение конкретных образовательных целей является характерным элементом качества. Достижение практических целей эквивалентно степени качества конечного «продукта». Отдельно подчеркивается, что качество является многомерным понятием: оно измеряется относительно множества различных целей, стоящих перед участниками образовательного процесса [11, 183-184].

Исследователи Харвей и Грин рассматривают пять подходов к системе качества в высшем образовании. Для них качество – это специальный процесс, направленный на положительный результат на «выходе»; процесс усовершенствования в рамках образовательного процесса; соответствие целям, что обозначает выполнение запросов, требований и ожиданий потребителей; результат капиталовложений; трансформации, обозначающие изменения в совершенствовании, предоставлении возможностей для студентов или в развитии новых знаний [9, 25].

В США система оценивания и контроля качества образовательного процесса называется аккредитацией. Она является ведущей формой оценивания образовательного процесса в университетах и колледжах США. Оценка ведется по двум направлениям – внутренняя система оценивания и внешняя. Во внешней системе задействованы такие организации, как федеральный орган, орган конкретного штата, агентство по аккредитации института, специализированное агентство по аккредитации учебных программ учебного заведения. Процесс внутреннего оценивания включает отчет Комитета университета по выполнению учебных программ, планирование и развитие новых учебных программ, оценивание студентов по результатам их успеваемости. Таким образом, в результате аккредитации образовательная программа или институт получают или не получают права на дальнейшее существование.

В последнее время в США введен новый термин – оценивание. Он означает оценивание выпускников или студентов. В этом процессе используются новые методики и технологии. Оценивание является частью аккредитации и выступает в роли инструмента, с другой стороны, оценивание рассматривается как отдельный процесс, отличный от аккредитации [7].

Нельзя не согласиться с данными факторами, т.к., на наш взгляд, расширение западноевропейской системы высшего образования и увеличение расходов на его развитие и поддержку должно, в конечном итоге, привести к тому, что образовательные учреждения встанут перед необходимостью демонстрировать качественный уровень подготовки специалистов. А это, в свою очередь, приведет к повышению качества образования. Проведенный нами анализ подходов к определению понятия «оценка качества образования» позволяет сделать вывод, что в этом вопросе существует разнообразие и многоплановость мнений как в России, так и в странах Европы и США. Сопоставление этих точек зрения привело нас к выводу о том, что поскольку целью высших образовательных учреждений является обеспечение профессионального образования специалистов, то, говоря о качестве высшего образова-

ния, необходимо иметь в виду показатели качества образования выпускника вуза, т.е. уровень его профессиональной образованности, готовности к работе. В то же время, учитывая, что в законе «Об образовании» образование определяется как *процесс* воспитания и обучения, качество образования – это качество организации учебного и воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Таким образом, говоря о качестве высшего образования, мы должны иметь в виду и качество процесса организации образования, как это установил Закон, и качество результата этого процесса, проявляющегося в образованности (личностном качестве) студента и выпускника вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996г. №125-ФЗ.
2. Коммюнике Конференции министров высшего образования «Формирование общеевропейского пространства высшего образования», Берлин 19 сентября 2003г. Вестник Совета ректоров вузов Северо-Западного Федерального округа. С.6 <http://umu.spbu.ru>
3. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. М.: Просвещение, 1996. с. 20
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташкина. М., 2000.
5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.
6. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998.
7. El-Khawas E. Accreditation's role in quality assurance in the United States // Higher Education Management, November 1998. Vol.10 No.3. p.43-56.
8. Gordon G Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis // Tertiary Education and Management/ Vol.4 No.4. 1998. p. 295-301.
9. Harvey L. External quality monitoring in the market place // Tertiary Education and Management. Vol.3. No.1. 1997. p. 25-35.
10. Jacobsson P A plea for more consistent definition of quality in education and research // Quality and communication for improvement: proceedings 12th European AIR Forum, University Claude Bernard Ecole Normale Supérieure Lyon, France, September 9-12, 1990, Enschede: EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma. P.59-84.
11. Westerheijden D.F. Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands // Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education / eds.: Leo C.J. Geodegebuure, Peter A.M. Maassen, Don F. Westerheijden. Utrecht: Lemma. P.183-207.
12. Westerheijden D.F. Systems of quality assessment in European higher education: paper presented to the 4th EAIE Conference, Berlin, 5-7 November. 1998.

A. Varlamova

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE QUALITY ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND SOME FOREIGN COUNTRIES

Abstract: The article deals with the problem of quality assessment in higher education. Author's analysis of different ways of quality assessment in Russia, the USA and West Europe is presented in the article.

Key words: higher education, quality assessment.

Васильева Л.В.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА *

Аннотация: В статье обосновывается актуальность проблемы формирования поликультурной коммуникативности преподавателей, рассматриваются основные подходы к личностно-ориентированному обучению как составляющей непрерывного образования специалистов высшей школы.

Ключевые слова: поликультурная коммуникативность, личностно-ориентированное обучение.

* © Васильева Л.В.

Проблема эффективной коммуникативной подготовки преподавателей вуза приобретает в современном обществе большое значение. Развитие образования в условиях усиления экономической, политической, культурной интеграции стран приводит к объективной интернационализации современного образования, перед которым встает задача формирования личности на базе общечеловеческих ценностей, готовой к сотрудничеству и коммуникации с межкультурным сообществом студентов. Динамика этих преобразований выдвигает на первый план переосмысление профессионально-значимых характеристик и роли преподавателя высшей школы в существующем социокультурном контексте, знаменующим переход к культурно-исторической (личностной и индивидуальной) педагогике. В качестве одной из основных функций образования XXI века рассматривается фактор «восходящего воспроизводства качества человека в культуре».

В современном мире образовательное пространство высшего учебного заведения поликультурно. Это обусловлено тем, что исторически и фактически Россия является полиэтническим государством, и под российской культурой понимается культура тех россиян, для которых, вне зависимости от национальностей, русский язык является родным, на котором мыслят и говорят. Осознание поликультурности русской культуры необходимо специалистам высшей школы для успешного функционирования коммуникативной деятельности в образовательном пространстве вуза. Коммуникативная природа образования актуализирует способность ее субъектов к эмпатии, к пониманию внутреннего мира другого. Благодаря коммуникации сами преподаватели становятся более открытыми социальному опыту. Однако основным условием успешного функционирования образовательной системы в современном поликультурном пространстве вуза является обеспеченность специалистами, обладающими коммуникативной компетентностью, основанной на интеграции ряда культур. Это делает необходимым выработку новой парадигмы подготовки преподавателей вуза, позволяющей выделить составляющую в профессиональной деятельности преподавателей – поликультурную коммуникативность и определить пути и средства ее формирования в условиях высшего учебного заведения.

Поликультурная коммуникативность представляет собой часть культурной коммуникативности и определяет эффективность общения с представителями иных национальных культур. Различия между культурной и поликультурной коммуникативностью – это различные части целого. Поликультурная коммуникативность – это часть культурной коммуникативности, которая ответственна за коммуникативное поведение личности в рамках данного межнационального общения. При этом стратегия коммуникативного поведения гораздо шире таких понятий как общение, диалог, дискурс, так как включает цепочки культурно-обусловленных и невербальных действий, в свою очередь состоящих из следующих элементов: языка, явлений, ценностных представлений о нормах и правилах жизнедеятельности в социуме, определяющих коммуникативные стратегии. Из этого следует, что поликультурная коммуникативность – это индивидуально-личностное интегрированное качество личности, помогающее ориентироваться в коммуникативном поведении, обеспечивающем межличностные коммуникации, включающее в себя следующие основные компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, инструментальный), требующее организации специальной коммуникативной подготовки.

Профессиональная деятельность преподавателей вуза – это постоянное учение, приобретение новых знаний, понимание того, что в течении всей жизни будут появляться новые идеи, модели, техники взаимодействия со студентами. В связи с этим цель данного исследования – обосновать эффективность предложенной нами модели личностно-ориентированной технологии формирования поликультурной коммуникативности.

Поставленной проблеме – формированию поликультурной коммуникативности в наибольшей степени отвечает личностно-ориентированное образование. Центром образовательного процесса при лично-ориентированном подходе становится личность и ее потребности; она осознается как цель образования, субъект образовательной системы. Педагогическая рефлексия философского понимания личностного подхода, представленного в исследованиях многих ученых, не только убеждает в необходимости новой образовательной парадигмы – переходу от нормативно-заданного образования к личностно-ориентированному, но и дает возможность выявить типологические характеристики такого образования. К ним относятся: перспективная обращенность личностно-ориентированного образования к познавательным-профессиональным интересам и потребностям личности, которая не просто усваивает соответствующее содержание, а рефлексировать его как перспективу образования, личностного развития, удовлетворения собственных запросов и потребностей; утверждение личности в качестве субъекта собственной деятельности, ее достоинства и самооценки; реализация творческого начала в организации образовательного процесса. Предпочтительность личностно-ориентированного образования заключается также в культурологическом аспекте, заключающемся в установке, что главные ценности данного образования – сама личность, культура и творчество, культурологический подход

– это видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределяющимся в мире культурных ценностей. Основные ценности культурологического личностно-ориентированного образования заключаются в следующем: человек есть субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; образование – культурная развивающая среда, растящая и питающая личность, придающая ее жизни культурные смыслы, творчество и диалог являются способами существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве. Ядро личностно-развивающегося образования – это саморазвитие личности, обеспечивающееся следующими элементами:

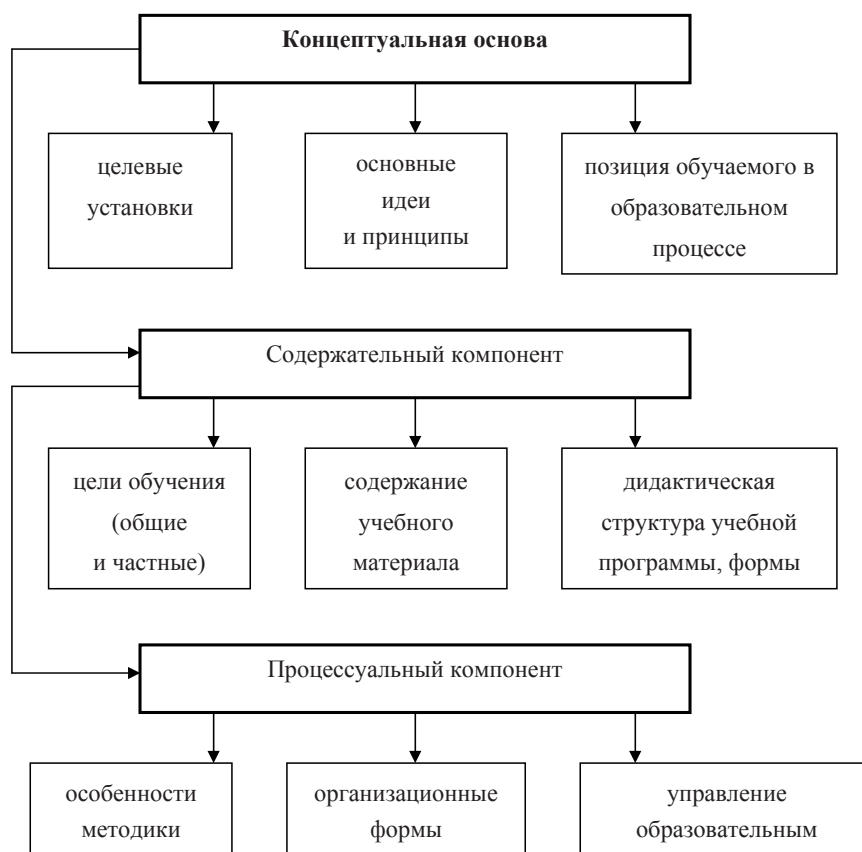
а) дидактически переработанного социального опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде образовательного стандарта;

б) личностного опыта, приобретаемого на основе общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития.

Эффективность личностно-ориентированного образования преподавателей вуза в том, что его стратегические направления: деятельностный (человек развивается и существует в деятельности), культуроведческий (образование и воспитание личности – это ее «вхождение», «вращивание в культуру»), коммуникативный (коммуникативная деятельность выступает как основное средство образования и воспитания) обеспечивают сформированность поликультурной коммуникативности.

При конструировании личностно-образовательной технологии мы прошли основные стадии, т.е. определили ее возможности с помощью фундаментальных исследований и эффективность с помощью прикладных исследований, а также, проанализировав потребности преподавателей. Содержание современной личностно-ориентированной технологии представляет собой целостную дидактическую систему, отвечающую определенным требованиям (коллективные формы обучения в сочетании с персонализацией обучения; оптимизация обучения с помощью инновационных методов; реализация принципов обучения: мотивации, актуализации, самооценки, рефлексии; учет характеристики педагогической среды). Образовательная технология – это модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с обязательным обеспечением комфортных условий для обучающихся.

Структурную модель личностно-образовательной технологии мы представляем следующим образом:



Представленная нами модель личностно-образовательной технологии как целостная дидактическая система должна обеспечить системную и последовательную реализацию целей, задач формирования поликультурной коммуникативности преподавателей с соблюдением необходимых психолого-педагогических условий и этапов технологического процесса.

Выводы.

1. Проблемы формирования поликультурной коммуникативности, находясь на стыке психологии и педагогики, являются частью более общей проблемы - профессиональной подготовки преподавателя высшей школы.

2. Разрешению указанной проблемы способствует специальная смоделированная личностно-ориентированная технология, направленная на формирование поликультурной коммуникативности преподавателей в условиях вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика, 1999 г. №3.
2. Васильева Л.В. Феномен коммуникативной готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности // Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований : Материалы III Международного науч.-практ. конф. в 5 т. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008.
3. Васильева Л.В. Содержательная характеристика поликультурной коммуникативности преподавателей высшей школы // Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований : Материалы III Международного науч.-практ. конф. в 5 т. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008.
4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Дисс. докт. псих. наук. Л., 1990.
5. Змеев С.И. Андрогогика: становления и пути развития // Педагогика, 1993. № 2.
6. Ковалев Е.Г. Лекция-диалог // Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения. Л., 1990.
7. Кузьмина Н.В. Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии, 1984 г. №1.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
10. Основы педагогического мастерства. Учебное пособие для педагогических специальностей высших учебных заведений // Под ред. И.А.Зязюна. М.: Просвещение, 1989.
11. Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова. М.: Наука, 1985.
12. Психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. М.: Юнити-Дина, 2002.
13. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
14. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации, преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995.
15. Флиер И.Б. Культурология для культурологов: Учеб. пособие для магистров, аспирантов и соискателей, а также для преподавателей культурологии. М.: Акад. проект, 2002.

L. Vasilieva

MULTICULTURAL COMMUNICATIVE ABILITY IN CONTEXT OF CONTINUED EDUCATION OF SPECIALISTS IN THE HIGHER SCHOOL

Abstract: The article deals with the problem of multicultural communicative ability of teachers. The author characterizes basic approaches to the personally-oriented education of specialists in the Higher School.

Key words: multicultural communicative, student-centered learning.

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ДИПЛОМАТОВ И ПЕРЕВОДЧИКОВ ДЛЯ ПОСОЛЬСКОГО ПРИКАЗА В XVII ВЕКЕ*

Аннотация: В статье предлагается исторический обзор профессиональной иноязычной подготовки русских государственных чиновников, в частности – служителей Посольского приказа в XVII веке. Автор объясняет, как государственная внешняя политика влияла на развитие образования, в частности, на изучение иностранных языков, и рассматривает вопросы организации преподавания иностранных языков: подбора педагогических кадров, отбора учебных материалов и методики обучения.

Ключевые слова: языковое образование, латинская и греческая школа, Чудовское училище, Типографская школа, Славяно-греко-латинская Академия, учебники грамматики, подстрочный перевод, сократический метод, азбуковники.

Образование является одной из непреходящих ценностей. В разные века, исходя из государственных потребностей, по-разному определялись цели и содержание образования. В свою очередь, уровень развития образования во многом определял как политико-экономическое, так и социо-культурное развитие страны. Неотъемлемой частью современного образования является языковое образование. Однако и несколько веков назад изучению иностранных языков в России придавалось большое значение. Люди, знающие иностранные языки, были необходимы для государственной службы, в первую очередь – для дипломатической службы. Рассмотрим, как осуществлялась языковая подготовка дипломатов и переводчиков в России в XVII веке.

В XVII веке Адам Олеарий, ученый, дипломат и путешественник, писал о жителях государства Московского: «В настоящее время они ... хотят заставить свою молодежь изучать греческий и латинский языки. ... У них нет недостатка в хороших головах для учения. Между ними встречаются люди весьма талантливые, одаренные хорошим разумом и памятью» [8, 440-441]. Настоящим прорывом в области образования, в частности – языкового образования, явился XVII век. Этому способствовало расширение политических, экономических и культурных связей Русского государства с зарубежными странами. Знание иностранного языка приобрело практическое значение. Некоторые юноши выезжали за границу для изучения иностранных языков и получения высшего образования. Другие обучались на дому, а также во вновь открывавшихся школах и училищах.

В 1601-1603 годах правительство Бориса Годунова послало большую группу боярских сыновей в Англию, Францию и Любек для изучения иностранных языков и других наук. (Разные источники приводят разное количество русских студентов – от 15 до 18 человек.) В конце 1602 года московское правительство поручило английскому купцу Джону Мерику сопровождать в Лондон Никифора Григорьева, Софона Кожухова, Казарина Давыдова и Федора Костомарова, которые направлялись в английские колледжи и университеты для изучения иностранных языков и других наук. Через десять лет государство попыталось вернуть своих молодых ученых, но безуспешно: четыре человека были «в аглинской земле задержаны неволею», а Никифор Олферьев отступился от православной веры и стал англиканским пастором [2, 20].

В 1603 пять русских учеников были посланы в Любек, где они должны были учиться в школе немецкому, латинскому и другим языкам. Однако через три года выяснилось, что двое из этих молодых людей убежали от учителей. По сообщению представителей городской администрации Любека, русские ученики отличались плохой дисциплиной и были неприлежны. Неизвестно, присланы ли были они обратно. Неизвестно также, что стало с теми, кто был послан во Францию – их следы затерялись. А.В. Арсеньев отмечает, что «изо всех посланных в Борисово время молодых людей за границу, воротился только один, ... да и то неизвестно – который» [2, 20].

После периода Смуты, которая высветила необходимость развития науки и образования, в Москве было предпринято несколько безуспешных попыток организовать школу с изучением греческого языка. В 1649 году в Москву прибыл старец Арсений Грек, о котором пишет Адам Олеарий: «Они (русские) уже устроили, рядом с дворцом патриарха, латинскую и греческую школу, находящуюся под наблюдением и управлением грека Арсения» [6, 441].

В XVII в Москве было уже много иностранцев, которых приглашали частными учителями в дома зажиточных горожан. Довольно много было учителей – выходцев из Польши и Белоруссии, которые

* © Воевода Е.В.

преподавали польский язык и латынь, что способствовало распространению не только западноевропейских, но и католических идей среди русской знати. Было также немало западнорусских и южнорусских ученых, которые внесли большой вклад в развитие образования, в том числе языкового образования, в Московском государстве: Арсений Сатановский, Епифаний Славинецкий, Дамаскин Птицкий, Симеон Полоцкий и другие. Н.Г. Савич считает, что при Андреевском монастыре при содействии Ртищева была открыта школа (1646?), в которой преподавали киевские ученые. В 1649 году трое учеников этой школы – И. Озеров, П. Зеркальников, Л. Голосов – хлопотали о возможности ехать «доучиваться» в Киев [7, 41]. О Л. Голосове известно, что он сначала был подьячим Поместного приказа, на учебу был направлен уже из Разрядного приказа, овладел латинским языком и вернулся в Разрядный приказ. В 1669 году Л. Голосов стал думным дьяком Посольского приказа. Известно также, что в 50-е и 60-е годы XVII века Арсений Сатановский и Дамаскин Птицкий преподавали в Чудовском училище (при Чудовом монастыре), которое возглавлял Епифаний Славинецкий. В училище, помимо других предметов, обучали греческому языку и большое внимание уделяли переводу. В период работы в Чудовском училище Епифаний Славинецкий составил Греко-славянский Лексикон, который служил учебным материалом.

Во второй половине XVII века подготовка специалистов для государственной службы, в том числе для Посольского приказа приняла более целенаправленный характер. Посольский приказ состоял из основных служащих (приказных судей, подьячих) и вспомогательных служащих (переводчиков, толмачей, золотописцев, приставов). Подьячие вели переписку по-русски, а переводчики занимались письменными переводами. Тем не менее, знание иностранных языков было весьма желательным и для подьячих, если они хотели продвинуться по служебной лестнице. С 1645 года по 1682 год в приказе служили 32 судьи (дьяка), 162 подьячих, 84 переводчика и 185 толмачей. Каждый толмач знал не меньше двух языков и, поступая на службу, сдавал экзамен по иностранному языку одному из переводчиков. Количество переводчиков и толмачей постоянно менялось в зависимости от необходимости иметь специалистов с тем или иным языком. Выбор языков определялся политическими интересами Московского государства. Во второй половине XVII века Посольский приказ имел специалистов по 21 языку: латинскому, греческому, древнегреческому (эллиническому), английскому, немецкому, цесарскому (южно-немецкому), французскому, датскому, голландскому, шведскому, белорусскому, польскому, валашскому, венгерскому, грузинскому, калмыцкому, татарскому, турецкому, персидскому, арабскому, монгольскому [3, 10]. Многие переводчики и толмачи приобретали знание языков в плену. Были, однако, специалисты, которые выучивали иностранные языки во время деловых поездок за рубеж. Ярким примером может служить Алмаз Иванов, дьяк Посольского приказа, которого упоминает Адам Олеарий, говоря, что он в молодости посетил Персию и Турцию и так хорошо изучил языки этих стран, что теперь может свободно общаться на них. Следует отметить, что восточным языкам в Москве не учили. Из западных иностранных языков наиболее востребованными для Посольского приказа в XVII веке были латинский, польский и немецкий. Латынь, как и прежде, оставалась языком международной дипломатии.

Для подготовки кадров в ученики к подьячим Посольского приказа определяли молодых людей и подростков, которых обучали иностранным языкам и специфике работы в Приказе. В 1653 году учеником переводчика в Посольский приказ был определен подьячий Новгородской чети Лихвинцов для обучения польскому языку и грамоте. Эта формулировка предполагала не только обучение «разговору», но также обучение письму, чтению на иностранном языке и переводу, т.е. всем тем речевым навыкам, которые определяет современная методика.

Были и целевые направления в московские учебные заведения. В 1665 г. четверо молодых подьячих (Сильвестр Медведев, Семен и Илья Казанцы, Василий Репский) были направлены в только что открывшуюся школу при Спасском монастыре за Иконным рядом для обучения латинскому языку и грамматике. Для школы было построено специальное здание. Обучал молодых подьячих приехавший в 1663 г. (1664 г.?) году в Москву выпускник Киево-Могилянской Академии Симеон Полоцкий – ученый монах и педагог. А. Галкин считает, что С. Полоцкий преподавал своим ученикам, в основном, латынь, так как именно это определялось требованиями Посольского приказа, где они должны были работать позже [4, 24]. Школа просуществовала, по-видимому, до 1668 года, когда трое подьячих были посланы в Курляндию для практики латинского и польского языков. С. Медведев приобрел там несколько книг на немецком языке, что говорит о том, что он, возможно, изучал в Курляндии немецкий язык. Характерной особенностью всех перечисленных школ было их целевое и, в то же время, временное существование: они открывались для определенных целей и прекращали свое существование, когда эта цель была достигнута, а иногда и раньше.

В 1681 г. была открыта Типографская школа – первая внесловная школа с преподаванием греческого языка, которая готовила переводчиков для Печатного двора и Посольского приказа. В 1687 году на базе Типографской школы было открыто первое высшее учебное заведение – Славяно-гре-

ко-латинская Академия, в которую принимали учеников всех сословий и без ограничения возраста. Преподавателями в новом учебном заведении были греки братья Иоаникий и Софроний Лихуды. Преподавание «свободных наук» велось на греческом и латинском языках: грамматику и пиитику преподавали на греческом языке, а логику, риторику и физику – на греческом и латинском. Обучение языкам в Академии было настолько хорошо организовано, что через три года учащиеся уже не только читали и говорили, но и переводили книги на русский язык.

Учебные пособия, использовавшиеся в процессе обучения, были составлены самими братьями Лихудами. Особого внимания заслуживают учебники грамматики, поскольку именно они вводили учащихся в мир иностранных языков. Это были «Краткая греческая грамматика», «Пространная греческая грамматика» в двух частях и «Латинская грамматика» в трех частях. При написании первых двух учебников за основу была взята грамматика Константина Ласкаря. Однако учебники Лихудов методически были значительно выше базового оригинала: они предложили собственные объяснения правил и снабдили все правила примерами; для снятия трудностей в первой главе «Краткой греческой грамматики» был дан подстрочный перевод греческого текста на славянский язык. По сути своей это были не просто учебники грамматики, а комплексные языковые пособия, в которых также содержались элементарные сведения по фонетике и лексикологии. В «Латинской грамматике» Лихуды использовали опыт авторов аналогичных учебников, изданных в Италии и Греции. Планировалось написать этот учебник на четырех языках – латинском, греческом, славянском и грузинском. Однако в свет вышел только латинский вариант с параллельным греческим переводом первого тома. Особо следует отметить методические рекомендации для преподавателя и учащихся, содержащиеся в первой части.

Уволенные из Академии по доносу иерусалимского патриарха Досифея, братья Лихуды продолжали преподавать латинский и итальянский языки при типографии в Замоскворечье. В 1697 году, после заключения союза с Венецией против Турции, Петр I приказал представителям знати, приказного сословия и купцам посылать своих сыновей к Лихудам для обучения итальянскому языку. Многие выпускники Академии, Типографской и Патриаршей школ работали переводчиками в Посольском приказе и на Печатном дворе. И.Г. Савич сообщает, что один из 10 учеников, Моисей Арсеньев, в 1700 году был принят переводчиком в Посольский приказ. Знание иностранных языков проверял у него Николай Спафарий. До наших дней сохранился перевод итальянской грамоты, сделанный Арсеньевым и заключение Спафария, что, если молодой человек будет прилежно работать и учиться «у стариков», из него выйдет «совершенный переводчик» [7, 48]. Было немало случаев, когда, начав свою карьеру с переводчика, молодые люди дослуживались до весьма высокого положения. Примером может служить Петр Шафиров, который дослужился до чина тайного советника и стал первым в России вице-канцлером.

Во второй половине XVII века русские юноши ездили на учебу в Киев, Польшу, Францию, Италию, Голландию, Берлин, Пруссию, Саксонию. Эти поездки уже были инициированы самими русскими студентами или их семьями, хотя известны случаи посылки на учебу за границу за казенный счет. Подобные поездки стали особенно частыми в последние два десятилетия XVII века. В царствование Петра I целевых направлений на учебу за рубежом стало значительно больше.

Среди тех, кто старался дать своим детям хорошее образование особенно выделялись представители приказного сословия: дьяки, подьячие, переводчики. Они понимали, что знание иностранных языков и других наук давало возможность продвинуться по служебной лестнице. По ходатайству отцов – служащих Посольского приказа – за рубеж на учебу были отправлены П. Постников, П. Ларионов, братья Волковы и другие. Петр Постников, выпускник Славяно-греко-латинской академии, учился за казенный счет в Италии и в 1701 г. указом Петра I был определен в Аптекарский приказ с условием, что, когда в Посольском приказе возникнет необходимость, он будет переводить документы. Знал латинский, греческий, французский, итальянский и, вероятно, голландский языки. После получения образования в Европе Петр Ларионов, Григорий и Петр Волковы стали переводчиками Посольского приказа.

Для дипломатических поручений иногда использовали купцов, поскольку их профессиональная деятельность подразумевала знание иностранных языков. Иногда купцы выступали в роли дипкурьеров (Семен Блазнов), иногда – в роли посланников русского государя в отдаленные государства Средней Азии: Бухару, Хиву, Иран (Анисим Грибов), Индию (Семен Маленький). Однако чаще всего купцов приглашали выступать толмачами. Лучшие устные переводчики были в Новгороде, Пскове, Тихвине, Архангельске. В истории сохранилось имя холмогорца Вторко Леонтьева, хорошо переводившего с голландского языка на русский язык. Неудивительно, что как сами купцы, так и их дети стремились к изучению иностранных языков. В 1668 году в Москве по просьбе прихожан церкви Иоанна Богослова был открыт «гимнасион», в котором преподавали славянский, греческий и латинский языки.

В XVII веке появились новые учебные материалы – азбуковники, лексиконы, грамматики – как переводные, так и на иностранных языках. Азбуковники были известны с XIII века. Это были предшествен-

ники современных словарей и энциклопедий, которые содержали перевод и толкование иностранных слов, использовавшихся в русской книжной речи, а также включали комментарии культурологического характера. Исследования М.П. Алексеева и И.Г. Савича показывают, что азбуковники XVII века не только содержали иноязычные словари, но и использовались русскими непосредственно для изучения иностранных языков. В справочно-учебных материалах XVII века давалась транскрипция иностранных слов, написанная русскими буквами: это облегчало воспроизведение слов и их заучивание.

Учебной литературой, необходимой для изучения иностранных языков, главным образом, латинского и греческого, располагали не только учебные заведения, но и Посольский приказ и Патриаршая библиотека. Помимо того, в библиотеке Посольского приказа имелось большое число книг на иностранных языках, необходимых сотрудникам для работы. По описи 1673 года там значилось 112 иностранных печатных книг и 6 рукописей. На латинском языке была 81 книга, на польском – 17, на немецком – 9, на шведском – 3, на итальянском – 2, на голландском, польско-латинском, немецко-французском и белорусском – по одной [5, 60-61]. В библиотеке Посольского приказа и Патриаршей библиотеке имелись также учебная литература.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Государство способствовало профессиональной иноязычной подготовке государственных чиновников, в первую очередь, служащих Посольского приказа – подъячих и переводчиков. С этой целью молодых людей отправляли на учебу за рубеж. Первые зарубежные поездки не принесли успеха, поэтому правительство стало прибегать к услугам иностранных учителей в Москве.

- В первой половине века образование было распространено, в основном, среди знати и купцов. Они получили либо домашнее образование, либо выучили языки во время зарубежных поездок. Во второй половине века интерес к образованию и изучению иностранных языков возрос, что объяснялось расширяющимися международными и торговыми связями Московского государства со странами Европы.

- С середины XVII века начали открываться специальные школы и училища, в которых изучались иностранные языки. В качестве учителей привлекали иностранцев и выпускников южно- и западнорусских учебных заведений. Учебными материалами служили книги богословского и светского характера, как переводные, так и в оригинале, зарубежные и отечественные учебники грамматики, азбуковники и разговорники.

- В начале XVII века в Посольском приказе служили люди, чье знание иностранных языком было эмпирическим; к концу века подъячие и переводчики часто имели специальное языковое образование. Помимо международного языка дипломатии – латинского – многие переводчики и дипломаты владели новыми европейскими языками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев М.П. Словари иностранных языков в русском азбуковнике XVII века. Л., 1968. 156 с.
2. Арсеньев А.В. История посылки первых русских студентов за границу при Борисе Годунове. СПб., 1887. 20 с.
3. Беляков А.В. Служащие Посольского приказа второй трети XVII века. Автореферат дисс. к.и.н. М., 2001.
4. Галкин А. Академия в Москве в XVII столетии. М., 1913. 97 с.
5. Кессельбреннер Г.Л. Известные дипломаты России: От Посольской избы до Коллегии иностранных дел: К 450-летию дипломатической службы России. / Предисловие А.В. Торкунова. М., 1999. 528 с.
6. Россия XVII века. Воспоминания иностранцев. Смоленск, 2003. 496 с.
7. Савич Н.Г. Изучение иностранных языков русскими в XVII веке. // Сб. статей «Историографические проблемы русской культуры. АН СССР. Институт истории СССР. М., 1982. 209 с.

E. Voevoda

LINGUISTIC TRAINING OF DIPLOMATS AND INTERPRETERS FOR POSOLSKIY PRIKAZ IN THE 17TH CENTURY

Abstract: The article presents a research into the history of professional linguistic training of Russian state officials, diplomats and interpreters in particular. The author explains what factors influenced the choice of foreign languages which were vitally important for a diplomat in the 17th century Russia and gives a survey of the variety of linguistic educational establishments, commonly used methods of language teaching and teaching material.

Key words: language formation, Latin and Greek school, Chudovsky school, Typographical school, Slavjano-Greek-Latin Academy, grammar textbooks, interlinear translation, socratic method, azbukovnik.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ И КОЛЛЕДЖАХ КАНАДЫ*

Аннотация: Статья рассматривает мультикультурную направленность программ подготовки учителей Канады. В программы вводится блок специальных дисциплин, отражающих мультикультурную направленность, кроме того, в процессе обучения используются специальные методы обучения, позволяющие формировать важные качества современного специалиста, готового к работе в многонациональной, поликультурной среде.

Ключевые слова: мультикультурная направленность, учителя Канады, поликультурная среда.

В учебных планах педагогических университетов и колледжей Канады чётко выделяется мультикультурный аспект подготовки, который, в основном представлен учебными дисциплинами, блоками специальных дисциплин, а также специальными методами и формами обучения.

Общий план программ бакалавра образования обычно включает: общие навыки преподавания, навыки общения, менеджмент урока, постановку целей урока, оценку и контроль, язык общения, специальную методологию, развитие ребёнка, возрастную психологию, социологию образования, историю и философию образования, образовательное право, права учителя, профессиональное мастерство учителя, введение в специальное образование, технологию образования, практику.

Содержание подготовки учителей состоит из двух компонентов – специальной (по учебному предмету) и профессионально-педагогической. Самый низкий уровень учительской программы обычно включает следующие дисциплины: начальное и среднее образование, профессиональное образование, специальное образование, образование коренных и северных народов, образование для взрослых, специальные программы по искусству и музыке, второй иностранный язык, религия, основы ухода за ребёнком и физическая культура. Например, учительская программа в Британской Колумбии включает несколько основных курсов: основные принципы обучения, построение учебного плана и урока, организация взаимодействия на уроке. Также существуют курсы-составляющие: специальное обучение, образование коренных и северных народов, мультикультурализм (как модули в других курсах). В программе начального образования университета Рейджана на первом году обучения предполагается вводный курс образования и пять учебных курсов по естественнонаучным дисциплинам и искусству; второй, третий и четвёртый год обучения включает: общий курс по образованию, занятия по методике (по специализации), высший курс по методологии, занятия по естественнонаучным дисциплинам и практика. Продолжительность практики меняется от одного дня в неделю (второй курс) до одного семестра (четвёртый курс). В программу обучения также включены занятия по межкультурным, социальным исследованиям, где изучаются вопросы взаимоотношений с группами людей, не представленными в обществе. Сочетание общих профессиональных знаний и знаний по специализации, необходимо для получения квалификации учителя.

Особое внимание в подготовке учителей для массовых школ обращается в последнее время на вопросы школьной адаптации, интеграции и обучения детей различных этнических групп, иммигрантов. Указанные аспекты межкультурных знаний предполагают изменение содержания учебных программ, включение разделов по этнолингвистике, этнопсихологии, что позволит расширить знания каждого будущего учителя о представителях различных культур, а также будет способствовать формированию этнокультурной толерантности и готовности к продуктивному межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

Соответствующие разделы включены в профессиональные учебные дисциплины и курсы. Эти курсы готовят учителей к работе с детьми, плохо владеющими английским языком и испытывающими в связи с этим психологический дискомфорт.

Одним из важнейших пунктов межкультурного аспекта подготовки учителей является умение учителя владеть разными типами обучения, которые соответствуют разным культурам, разным стилям усвоения знаний. Специальные дисциплины призваны формировать умение будущих учителей использовать этнографические исследовательские методы, такие как полевые заметки, наблюдение за учащимися, интервью с детьми, родителями, членами сообщества, учителя могут узнать о культурных особен-

* © Волосович Л.В.

ностях студентов, их особых стилях учения и коммуникации. Так как считается, что учителя, занимающие позицию этнографа, способны понимать как культурные особенности их учеников определяют стиль обучения и общения. Исследователи (Lomawaima T.K., McCarthy T.L., 2002) приводят пример, что в культуре индейцев сформирован стиль учения через наблюдение. Предполагается, что ученики не задают вопросов, они наблюдают за старшими внимательно и спокойно. Однако, часто учителя неиндейского происхождения ожидают, что школьники будут активно задавать вопросы и отвечать на вопросы учителя. Однако, подобный стиль учения считается проявлением неуважения к страшим у школьников-индейцев. Они понимали тот факт, что учителя воспринимали их поведение на уроке как желание игнорировать урок, но ничего не могли с собой поделать. Консультант из индейского сообщества рассказывает, что учащиеся-индейцы воспринимают материал лучше, если сидят в конце классов, они многому учатся таким образом. Они слушают и слышат все, но не вступают в дискуссии, так как подобный тип поведения основан на их культурном опыте. Учителя-исследователи в межкультурных ситуациях нацелены на признание того факта, что им многому необходимо научиться от своих учеников для того чтобы обучать их, учитывая культурные особенности. На основе этого учитель должен быть способен разработать новые методы обучения, соответствующие культурным особенностям школьников.

Программы подготовки учителей предоставляют студентам уникальную возможность развивать мультикультурное мышление. Важной задачей считается формирование у будущего учителя положительной установки по отношению ко всем учащимся, вне зависимости от расовой, этнической, лингвистической, религиозной принадлежности. Исследования, проведенные учеными, поддерживающими идею «обучение через сотрудничество» (relational education) (Hargreaves A., 2003, Huss-Keeler R.L. 1997) показали, что стереотипизирование учащихся оказывает огромное влияние на их развитие и отношение к учёбе. Базовым элементом становления мультикультурного мышления считается развитие ясного понимания собственной этнокультурной идентичности, осознание важности изучения собственных культурных основ. Мультикультурная подготовка учителя включает в себя изучение природы стереотипов, их роли в формировании предубеждений, расизма, дискриминации и конфликтов.

Обучение мультикультурным вопросам требует упора на новую образовательную парадигму, для которой необходимы глубокие знания не только содержания дисциплины, но и мультикультурных методов преподавания. Необходимо анализировать не только теорию открытия, методологию, но также манеру преподавания, отношения студентов и преподавателей к предмету становится такой же важной целью, как и содержание. Акцент на процесс также приносит новые знания, особенно знания об опыте тех групп, чья история замалчивается.

Студенты, обладающие мультикультурным мышлением утверждают культурные корни собственной идентичности, понимая, что утрачено в собственном культурном наследии, признают различия и не рассматривают другие культуры как высшие или низшие. Конфликты с членами других групп рассматриваются, как возможность принять участие в конкретных акциях, как возможность расширить свои знания и развивать самопонимание.

Для развития важных качеств современного специалиста, в обучении используются особые методы и приёмы. Переходящие журналы признаются многими преподавателями идеальной формой упражнений, которая мотивирует критическое мышление, помогает студентам формулировать свои мысли, идеи. Журналы являются инструментом самовыражения, критического мышления по поводу прочитанного или проведённых дискуссий. Журнал является конфиденциальным документом между студентом и преподавателем и мотивирует их к честному выражению мыслей. Преподаватель как можно быстрее возвращает журнал с комментариями и вопросами, и студенты продолжают темы, отвечая на вопросы. Материалы журналов используются в дальнейшем как материал для занятий и дискуссий.

В обучении также используются дискуссии в больших и малых группах, игры, фильмы, ролевые игры, приглашение гостей, заполнение анкет и тестирование, участие в деятельности исследовательских лабораторий. Все эти формы работы предлагаются для того, чтобы понять абстрактные теории и концепции, представленные на лекциях и при самостоятельном изучении.

В учебный план также включается исследовательская работа в культурно-многообразной школьной среде. Подобная исследовательская работа включена в учебные планы педагогических колледжей и университетов.

При многих университетах действуют специальные программы подготовки учителей для коренного населения страны. Такие программы стали создавать ещё в 70-х годах после провозглашения Оттавой официальной политики мультикультурализма, целью которой провозглашалось устранение исторической несправедливости в отношении к коренному населению Канады – многочисленным индейским племенам, инуитам. Представители этих народов прежде были лишены многих прав, в том числе и возможности получения специальности учителя родного языка. Современные программы

подготовки таких специалистов включают изучение предметов индейских и инуитского циклов. Обучение по этой программе предполагает изучение языков некоторых племен коренных народов в сочетании с английским, изучение ряда предметов на родном языке, а также изучение истории и культуры коренного населения Канады.

Таким образом, очевидно, что идеи мультикультурализма находят отражение в программах подготовки учителей Канады. Учебные программы, содержащие разделы по этнолингвистике и этнопсихологии способствуют формированию этнокультурной толерантности и готовности учителей к продуктивному межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

Одним из важнейших пунктов межкультурного аспекта подготовки учителей является умение учителя владеть разными типами обучения, которые соответствуют разным культурам, разным стилям усвоения знаний. Для достижения этой цели в учебные программы включается блок специальных дисциплин, кроме того, в процессе обучения используются специальные методы обучения, позволяющие формировать важные качества современного специалиста, готового к успешной работе в многонациональной, поликультурной среде.

В результате проведенного исследования, можно сделать вывод, что сложившаяся в Канаде система подготовки учителя направлена на формирование качеств нового специалиста, способного работать в мультикультурной среде, и позволяет создать такие условия обучения, которые позволят научить студента максимально учитывать особенности специфической национально-культурной образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карпинская Л.А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде //США. Канада. 2005. №2. С. 81-92.
2. Clarke A. Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny//Teacher and Teacher Education, Vol. 11, no.3, 1995, pp. 243-261.
3. Conle C. Community, Reflection and the Shared Governance of Schools//Teacher and Teacher Education, Vol.13,No. 2, 1997, pp. 137-152.
4. McLeskey J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programms/ J.McLeskey, Waldron N.L.//Phi Delta Kappan.- 1996.- 78, №2.- P. 150-156.
5. Martin D. Mentoring in One's Own Classroom: An Exploratory Study of Contexts//Teaching and Teacher Education, Vol. 13, No. 2, 1997, pp.183-197.

L. Volosovich

MULTICULTURAL ORIENTATION OF PREPARATION OF TEACHERS AT UNIVERSITIES AND COLLEGES OF CANADA

Abstract: The article briefly reviews multicultural curriculums of educational faculties in Canada. Special methods of education as well as disciplines with multicultural core makes it enable to prepare a contemporary competent teacher to work successfully in a multicultural environment.

Key words: multicultural focus, the teachers of Canada, multicultural environment.

Волосович Л.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В КАНАДЕ*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы подготовки педагогических кадров в Канаде. Изложены условия работы учителей, дается анализ причин повышения престижа учительской профессии в Канадском обществе. Статья касается вопросов повышения квалификации и переподготовки учителей, работы профессиональных консорциумов и ассоциаций.

Ключевые слова: повышение квалификации, переподготовка учителей, учителя Канады, консорциум.

* © Волосович Л.В.

О престижности учительской профессии в Канаде свидетельствует постоянно растущее количество учителей в стране. Количество людей, работающих в области образования, постоянно повышается. Несмотря на обилие образовательных и педагогических факультетов в университетах и колледжах Канады, в учебные заведения зачисляются только 10% от общего количества абитуриентов, подавших заявление. Главным условием поступления является наличие хороших оценок, рекомендаций и опыта в данной сфере деятельности, кроме того, абитуриенту необходимо пройти личное собеседование. Отбор кандидатов для обучения на факультетах образования базируется на четырёх критериях: хорошая академическая подготовка; опыт, связанный с преподаванием; документация, которая отражает опыт и причины избрания им учительской профессии; а также наличие прочих навыков и умений. Зачисление абитуриентов на факультет осуществляется комиссией во главе с заместителем декана. Комиссия состоит из преподавателей той специализации, по которой ведётся набор.

Абитуриент с хорошей академической подготовкой, но с минимальным опытом педагогической деятельности значительно проигрывает при поступлении. Именно из-за того, что большое внимание уделяется опыту, средний возраст абитуриентов при поступлении на факультеты образования – 29 лет. Абитуриенты также должны написать творческую работу на заданную тему: работа должна быть логично структурирована, отражать имеющийся индивидуальный педагогический опыт поступающего, показывать владение педагогической терминологией. Также во внимание принимается качество написания работы (стилистика, орфография, пунктуация).

Все провинции, за исключением Британской Колумбии, имеют двуязычное и многоязычное соглашение с другими провинциями о преемственности учительского образования. Министерства образования провинций и территорий имеют специальные органы, в чьи обязанности входит проверка всех документов перед тем, как выписывается учительский диплом. В Британской Колумбии подобную роль выполняет учительский колледж, он и является органом управления в данной профессиональной сфере.

По окончании бакалаврской программы студенты получают дипломы учителя. Тип сертификата может различаться в разных провинциях. Большинство первых дипломов считаются временными и являются временными от двух до пяти лет. В Юконе, Британской Колумбии, Манитобе и Новой Шотландии первые дипломы являются постоянными.

Временные дипломы становятся постоянными после некоторого периода успешной работы, обычно два года (в Саскачеване – один год). Некоторые дипломы (Британская Колумбия) дают право преподавания на всех ступенях обучения. Другие дипломы могут быть рассчитаны на профессиональное, специальное, общее или техническое образование.

Окончание университета со степенью бакалавра образования и наличие преподавательского свидетельства не гарантируют трудоустройства, поскольку учителей нанимают на работу местные школьные Советы. При наличии вакантных мест они дают объявления в газетах. Получение работы имеет конкурсный характер. Прежде всего, претендент на место учителя средней школы сообщает о своей квалификации. При устройстве на работу в начальную школу необходим диплом бакалавра образования и педагогический сертификат провинции. Для того, чтобы получить право преподавания отдельных предметов необходима дополнительная специальная квалификация. Преподаватель средней школы также предъявляет преподавательский сертификат данной провинции, диплом бакалавра образования (иногда диплом бакалавра гуманитарных или математических дисциплин). Учителя также предоставляют информацию о своих интересах и увлечениях, что также учитывается школьными Советами, так как предполагается, что учителя будут вести не только предметы, но и кружки и другие внеклассные занятия.

В рамках провинции не существует обязательных требований для дальнейшего профессионального совершенствования (PD). Местные школьные Советы или школы могут вводить обязательные курсы для переподготовки учителей (5-10 дней профессионального совершенствования в течение учебного года), школьники в эти дни не приходят на занятия. Все учителя и администрация школы принимают участие в таких днях переподготовки, и они могут быть заняты разными видами деятельности.

Специфика учебного и воспитательного процесса требует от учителя непрерывного совершенствования квалификации, постоянного пополнения знаний, осмысления новых явлений, происходящих в повседневной жизни школы и окружающем мире. Серьёзным стимулом для повышения квалификации выступает зависимость зарплаты от образовательного уровня. В Канаде существует система стимулов повышения профессионального мастерства. Например, учитель, имеющий степень магистра по предмету или образованию, будет иметь более высокую категорию и соответственно более высокую оплату труда. Некоторые школьные Советы оплачивают обучение в магистратуре учителям, работающим в их ведомстве. Обычно, в таком случае учитель учится заочно. Всевозможные рабочие семинары,

краткосрочные курсы, летние институты и профессиональные конференции предлагаются Федерацией учителей и другими агентствами.

Некоторые школьные Советы оплачивают обучение в магистратуре, если учитель у них работает. Обычно в таком случае учитель учится заочно. Всевозможные рабочие семинары, краткосрочные курсы, летние институты и профессиональные конференции предлагаются федерацией учителей и другими агентствами.

Региональные консорциумы обычно объединяют несколько школьных советов или университетов. Они играют всё большую роль в организации программ переподготовки учителей. Проведение подобных мероприятий обычно доступны самоокупаемым образовательным учреждениям, но и Федерации могут оказывать помощь в осуществлении усовершенствования учителей. Предметные объединения (например, ассоциация учителей математики) также вносит существенный вклад в повышение подготовки своих членов через конференции, отправляемую информацию, журналы, программы профессиональной подготовки, особенно для учителей средних школ. Образовательные телевизионные каналы (Британская Колумбия, Алберта, Онтарио) регулярно показывают передачи по развитию специальных профессиональных навыков. TFO – французский канал телевидения Онтарио представляет электронный бюллетень по проблемам образования, где учителя и другие лица могут задать вопрос, обменяться идеями и поспорить по важным вопросам как на французском, так и на английском языке.

Многие школьные советы выдвигают как необходимое требование – наличие степени магистра для руководителей образовательных учреждений. В некоторых случаях, им может быть дан определённый срок для получения степени магистра. Онтарио – единственная провинция Канады, где существует требование, чтобы директор и заместитель директора имели соответствующий сертификат и прошли специальные курсы при Министерстве образования.

Отмечается, что уровень образования школьных учителей постоянно растёт. В 1970 г., только 37% учителей имели университетское образование. С того времени изменились требования Министерств к уровню подготовки школьного учителя, и в настоящее время учителя начальной и средней школы должны иметь университетские степени. К 1990 году 80% учителей Канады имели университетское образование.

Кроме того, в Канаде решается проблема доступа к педагогическому образованию самых разных слоёв населения, в том числе и занимающих невыгодное экономическое положение в обществе. Примером тому может служить учительская программа Западного Кутании (сельский район Британской Колумбии).

Программа была основана в 1990 г. как часть инициативы провинции в политике предоставления равного доступа к университетскому образованию в Британской Колумбии. С этого времени она предлагает три основные программы: 12-месячная программа начального образования, 12-месячная программа среднего образования и 24-месячная выборная программа начального обучения.

Программа была создана для того, чтобы отвечать двум основным целям:

- обеспечить доступ к учительскому образованию тем студентам, которые не смогли поступить в университет в Ванкувере или Виктории;
- обеспечить подготовку учителей для Кутании и других сельских регионов.

Около 70% студентов данной программы являются выходцами региона Кутании, остальные 30% являются выходцами из прилегающих сельских регионов.

В учительской профессии наблюдается равный процент работающих мужчин и женщин. Хотя большинство руководящих должностей занимают мужчины, количество женщин, занимающих руководящие посты постоянно повышается. В 1981-82 гг. женщины занимали 15% руководящих должностей, в 1984-85 – они занимали 16% и в 1992-93 они занимали – 29%. Женщины составляют 61%, работающих в начальных, средних школах. Что касается высшего образования, в 1993-94 гг. 40% профессоров колледжей были женщины и 22% - профессоров университетов.

Категория оплаты и тарифная сетка, по которой оплачивается труд учителя, соотносятся с двумя факторами: годы обучения в университете, требование наличия магистерской (или докторской степени) в соответствующей области и опыт (максимум 7-14 лет).

Анализ объёма заработной платы учителей Канады показал, что это в среднем достаточно оплачиваемая работа. У учителей средних школ и колледжей достаточно невысокие перспективы повышения заработка и карьерного роста, хотя это достаточно важный стимул. Большинство тарифных сеток полагают максимум роста за 10-15 лет. И в последующем, несмотря на дальнейшее продвижение, уже нет дальнейших стимулов. Несмотря на то, что существует фиксированная сетка заработной платы, женщины получают 90% от заработной платы мужчины.

Различия в заработной плате существуют в каждой провинции. Пенсия учителей также различа-

ется от количества проработанных лет.

В Канаде активно действуют ассоциации учителей, которые работают в направлении улучшения благосостояния преподавателей и активно участвуют в разработке образовательных стандартов и выдаче свидетельств. Например, в Саскачеване для преподавателей руководство студентами-практикантами является профессиональным долгом, за выполнение которого они не получают не дополнительной платы, ни отдельных вознаграждений. Когда какой-либо университет внедряет новые учебные программы для получения научных степеней, то его профессиональный комитет обращается за рекомендацией к ассоциациям преподавателей.

В последнее время наблюдается увеличение нагрузки учителей. Средняя нагрузка учителя увеличилась на 3.8% на национальном уровне (от 39.4 до 40.9 часов). Количество рабочих часов администраторов также возросло. В Канаде прослеживается тенденция увеличения рабочего времени учителей на общем фоне сокращения учебного времени. С 1982 по 1992, средняя нагрузка учителя возросла на 1.5 час (3.8%) на национальном уровне, от 39.4 до 40.9 часов. Среднее количество часов также возросло в каждой провинции. Количество рабочих часов администраторов также значительно возросло. Такая тенденция увеличения рабочего времени учителей прослеживается на общем фоне сокращения рабочего времени.

Анализ фактов в педагогическом образовании Канады свидетельствует о том, что здесь достигнуты значительные успехи в совершенствовании системы подготовки учителей, в модернизации его содержания, методов и средств обучения, повышении квалификации. Всё это прямо или косвенно будет содействовать повышению престижности учительской профессии в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карпинская Л.А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде //США. Канада.- 2005.- №2.- С. 81- 92.
2. Clarke A. Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny//Teacher and Teacher Education, Vol. 11, no.3, 1995, pp. 243-261.
3. Conle C. Community, Reflection and the Shared Governance of Schools//Teacher and Teacher Education, Vol.13,No. 2, 1997, pp. 137-152.
4. McLeskey J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programms/ J.McLeskey, Waldron N.L.//Phi Delta Kappan.- 1996.- 78, №2.- P. 150-156.
5. Martin D. Mentoring in One's Own Classroom: An Exploratory Study of Contexts//Teaching and Teacher Education, Vol. 13, No. 2, 1997, pp.183-197.

L. Volosovich

PROFESSIONAL TRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF TEACHERS IN CANADA

Abstract: The article reviews the problems of teachers' professional training in Canada. It observes the conditions of work and career development. Special attention is paid to the prestige of teacher profession in the society. The article touches upon the activity of professional associations.

Key words: training, retraining of teachers, teachers of Canada, a consortium.

ЦЕННОСТНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация: В статье рассматривается возможность согласования позиций консервативной и либеральной педагогических парадигм на основе национальной толерантности в образовании. Предполагается, что реализация комплекса функций национальной толерантности (менталеобразующей, медиационной, интегративной, коммуникативной, стабилизирующей) будет способствовать созданию целостности педагогической науки и отечественного образования, повышению его ценности и качества.

Ключевые слова: консервативная и либеральная педагогические парадигмы, медиационный процесс, функции национальной толерантности.

В отечественном образовании исторически сложилась биполярная педагогическая реальность, представляющая собой дуальную оппозицию консервативной и либеральной теории и практики воспитания и обучения подрастающего поколения. Каждая из них предлагает свою педагогическую парадигму и претендует на приоритетное положение в образовании. Консервативная педагогическая парадигма отражает идеи традиционализма в образовании и придает первостепенное значение духовно-нравственному воспитанию. Либеральная педагогическая парадигма ориентируется на модернизацию образования в соответствии с западными стандартами, где обучение выходит на первый план. На наш взгляд, полемика о приоритетах консервативной или либеральной педагогической парадигмы – это спор между людьми с разными убеждениями, касающихся одного объекта познания (отечественного образования) и пытающихся отстаивать часть «своей правды», выдавая её за истину, игнорируя аргументы другой стороны. Однако и та и другая стороны оппозиции суть части целостного национального историко-педагогического процесса. Поэтому, мы считаем, что этот межпарадигмальный конфликт должен быть разрешен с помощью консервативно-либерального консенсуса. Синтезирующей основой для этого может служить национальная толерантность в отечественном образовании. *Национальная толерантность в образовании* определяется нами как медиационный процесс, направленный на гармоничное сочетание конструктивных идей и практик консервативной и либеральной педагогических парадигм в отечественном образовании при сохранении и укреплении позитивной национальной идентичности. Медиация предполагает некоторый промежуточный вариант, некоторое, возможно сложное, соотношение внутри взаимопроникновения полюсов, отвечающее новым, более сложным условиям [1, 67]. Результатом медиации является то, что Н.А. Бердяев называл «срединной культурой» [5, 31]. Почему «национальная толерантность»? «Национальное» мы рассматриваем как государственное, общероссийское. Плодотворное функционирование и развитие отечественного образования, повышение его качества и ценности имеет общегосударственное значение, отражает национальные интересы России. К тому же в этих педагогических парадигмах проявляются наши национальные особенности. Толерантность рассматривается как примирение и согласие между консервативной и либеральной педагогическими парадигмами в образовательной политике, при которой «частные интересы» уравниваются в результате общего значения, ведущего к совершенствованию целого – системы отечественного образования и педагогической науки. Поэтому можно сказать, что национальная толерантность это путь «общегосударственного примирения в образовании». Национальная толерантность в образовании предполагает, с одной стороны, сохранение духовного наследия, педагогического опыта отечественного воспитания и образования, с другой стороны, способствует позитивному восприятию и использованию высших достижений мировой педагогической мысли и научных знаний. Такой подход дает возможность разумного решения проблем отечественного образования, преодоления тенденциозности и односторонности его развития, и выхода из ставшей уже традиционной «догоняющей модернизации», которая чаще всего сводится к частичным технологическим инновациям.

Рассматривая национальную толерантность в образовании с точки зрения аксиологического подхода, необходимо показать её значимость и в прагматическом аспекте. С точки зрения социальной прагматики возникают вопросы: что именно дает основание считать национальную толерантность синтезирующим началом в межпарадигмальном противостоянии консервативной и либеральной оп-

* © Днепрлова Т.П.

позиции в образовании и для чего нужна толерантность между ними? Эти вопросы связаны с функциями национальной толерантности в образовании.

В своем исследовании мы выделили пять основных функций: 1) *менталеобразующая*, 2) *медиационная*, 3) *интегративная*, 4) *коммуникативная*, 5) *стабилизирующая*.

Менталеобразующая функция представляет собой относительно новое направление исследований в педагогической науке. Впервые данная функция образования была выделена ученым-педагогом Б.С. Гершунским [8]. Он подчеркивал, что высшее предназначение образования должно быть связано с реализацией его менталеобразующих и менталепреобразовательных функций, влияющих на высшие духовные ценности человека и общества. Менталеобразующая функция, по мнению ученого, предназначена для формирования менталитета толерантности в образовании. Нам представляется, что менталеобразующая функция может сочетать в себе и преобразовательные элементы. Поэтому мы остановились именно на этом понятии.

Для Б.С. Гершунского термины «менталитет» и «ментальность» синонимичны. Он рассматривал «менталитет» как иерархически высшую категорию в структуре образовательно-педагогической аксиологии. Согласно представлениям ученого, менталитет, как всеобъемлющая категория, содержит в себе и сущее и должное, а путем изучения, формирования, преобразования его возможно духовное взаимодействие, взаимообогащение и постепенная интеграция все еще существенно различных и во многом искусственно разобщенных социумов. Социум трактуется Б.С. Гершунским как интегрально понимаемое общество – исторически сложившееся и социально-генетически обусловленное объединение людей, сообществ, которые могут различаться по определенным признакам (национально-этническим, сословным, профессиональным, идеологическим и др.), но входят в единую систему социальных институтов и связей, отражающих общественно-правовую, культурную, духовно-нравственную, экономическую и государственный уклад данной человеческой общности с учетом преемственности и специфики сменяющих друг друга поколений [8,127]. Данное определение, мы считаем, отражает особенности взаимоотношения дуальной оппозиции (консервативной и либеральной) в образовании. В нашем исследовании мы пришли к выводу, что консервативная и либеральная педагогические парадигмы отражают взгляды определенных социально-культурных групп, имеющих под собой различные ментальные основания. Поэтому национальная толерантность в образовании предполагает учет специфических особенностей коллективных представлений, умонастроений этих социально-культурных групп для их духовного взаимообогащения. А также способствует изменению сложившегося традиционного восприятия образования как постоянного противодействия («борьбы противоположностей») двух педагогических парадигм, которое оказывает деструктивное влияние на процесс развития отечественного образования.

Необходимо сказать, что идея о важности учета человеческой ментальности при исследовании проблем отдельного индивида и общества в целом не нова. Впервые понятие «менталитет» («ментальность») утвердилось в интеллектуальной жизни Запада в первой половине XX века (К. Леви-Строс, М.П. Фуко, Э. Фромм, К.Г. Юнг).

В нашей стране понятия «менталитет», «ментальность» в научных исследованиях появляются в конце 80-х гг. XX века. Хотя единичные работы в культурологии встречались и ранее. Сегодня в научной литературе имеются определенные устоявшиеся подходы к изучению менталитета и ментальности.

В отдельных отечественных культурологических работах понятие «менталитет» («ментальность») определяется как образ мышления, мировосприятия, духовной настроенности, присущие индивиду или группе [13, 563]. В философии В.И. Плотников [15, 194] дифференцирует эти два явления. Под *ментальностью* он понимает исходный и потаенный пласт пробуждающегося коллективного сознания, образуемый сплавом чувств и умонастроений, бессознательных влечений и не вполне осознаваемых предпочтений, определяющих изменчивую форму предметной ориентации индивидов. *Менталитет*, по его мнению, представляет собой устойчивую совокупность предпочтений, складывающихся на уровне коллективного сознания вокруг традиционно признанных образцов, стандартов и эталонов, влияющих на формирование массовых установок (сегодня в науке используется понятие «общественное сознание»).

В педагогике Е.Б. Бабошина с аксиологических позиций раскрывает менталеобразующие основы образования как феномена культуры. Анализируя различные подходы, *ментальность* она определяет как характеристику некоего целостного психо-социально-культурного образования индивида, которое является одним из основных источников его побуждений, мотивов, интересов, влияющих на цели и характер осуществляемой им деятельности. В ментальности отдельной личности выражает себя особого рода единство индивидуального и социального [2,43]. *Менталитет*, по мнению исследователя, представляет собой некий специфический социально-культурный синтез мироотношения, мировос-

приятия, мироощущения того или иного общества, народа или социально-культурной группы, имеющий свои механизмы воспроизводства и «горизонты» влияния во времени и пространстве на других индивидов, на другие культуры и общества [2,43].

Отсюда, в самом общем понимании, ментальность можно рассматривать как интегративную характеристику индивида, менталитет – как совокупную характеристику социума, народа. Эти характеристики объединяют в себе элементы рационального и иррационального, определяющие ценностные ориентации традиционно сложившиеся в обществе и поведенческие установки отдельных индивидов и социальных групп.

Для раскрытия сущности менталеобразующей функции национальной толерантности необходимо обратиться к семантике слова «менталитет» («ментальность»). Этот термин происходит от латинского «mens», «mentis» и имеет множество толкований [14,480]. В соответствии с различными интерпретациями, семантическое поле категории «менталитет» вбирает в себя элементы интеллектуальной (ум, мышление, рассудок), эмоционально-чувственной (настроение, душевный склад, совесть, гнев, страсть), и волевой (намерение, решение, желание) сферы сознания человека, а также, что очень важно, качественные характеристики (благоразумие, мужество). Однако понимание менталитета не ограничивается этими определениями, т.к. включает в себя и «глубинные пласты бессознательного» как указывают на это различные западные и отечественные исследователи. Отсюда менталитет нельзя считать идентичным общественному сознанию. По мнению современного психолога И.Г. Дубова, менталитет характеризует лишь специфику данного относительно общественного сознания других групп людей, как правило, больших групп – этнос, нация. В отличие от менталитета, мы считаем, *сознание* можно рассматривать как *способность человека* воспринимать, понимать и осмысливать окружающий мир и себя в этом мире, т.е. предполагает возможность к рефлексии. Менталитет и сознание рядоположенные понятия, но не тождественные.

Исходя из вышесказанного, осуществление менталеобразующей функции национальной толерантности в образовании представляет собой сложный интеллектуально-нравственный процесс, т.к. предполагает и изменение сознания человека, точнее *перемену сознания* индивида, определяемое как метанойя (metanoia – греч. – покаяние). Современный ученый-педагог Э.Д. Днепров ещё в конце 90-х годов XX в. назвал этот процесс «стержневой задачей новой образовательной реформы России» [9, 35]. В данном процессе особая роль отводится педагогическому сообществу, которое призвано осуществлять «человекообразовательную» миссию. Отсюда мы считаем, что педагогическое сообщество должно стремиться к «*интеллектуальной честности*» (понятие Б. Рассела) в своей профессиональной деятельности – мыслить по своей совести и долгу, сознательно избегать обмана и самообмана. Интеллектуальная честность предполагает постоянное самообразование (обновление знаний), изучение и осмысление отечественных и зарубежных научно-педагогических идей, концепций, образовательной практики с точки зрения научной объективности, уважения инакомыслия и толерантного отношения к нему. На наш взгляд, от педагогического сообщества сегодня требуется иной подход к осмыслению прошлого и настоящего, необходим *примирительный* анализ отечественной истории, педагогической науки и практики, преодоление эгоцентричности и амбициозности своей мировоззренческой позиции. Это обуславливает необходимость перехода на креативный уровень педагогического сознания, которое лишено манихейской инверсионной логики, основанной на абсолютизации какой-либо одной педагогической парадигмы и жесткого противопоставления консерватизма и либерализма в образовании.

Всё вышеперечисленное включает в себе реализацию менталеобразующей функции национальной толерантности в образовании. Как наиболее значимая, она, можно сказать, «присутствует» в каждой последующей функции, стимулирует рефлекслирующие процессы сознания и активизирует гуманистическое мировосприятие.

Медиацционная или посредническая функция предполагает критический анализ сущности дуальной оппозиции (консервативной и либеральной) для преодоления их ограниченности, выявления конструктивных теоретико-педагогических положений и образовательных практик, и поиска некоторого промежуточного варианта (срединной парадигмы) развития российской системы образования для достижения национального согласия и повышения её конкурентоспособности. Каждая педагогическая парадигма представляет ценность, вместе с тем не может претендовать на абсолютную истину и исключительность, т. к. имеет односторонний взгляд на образовательный процесс. Поэтому критический анализ консервативной и либеральной педагогических парадигм даст возможность отказаться от «индивидуального и культурного своецентризма» (термин В.А. Лекторского), прийти к обоюдному взаимои изменению позиций, учитывая и расширяя опыт друг друга и совместного нахождения плодотворного решения современных образовательных задач. Высказывание – «истина всегда посередине» как

нельзя лучше характеризует медиационную функцию национальной толерантности в образовании.

Следующая функция – *интегративная*. Интеграция (лат. *integratio* – восстановление, возобновление) – объединение в целое каких-либо частей [6, 239]. Признавая необходимость дифференциации в мире, отражающей естественный процесс самобытного развития разных человеческих общностей, нужно обратить внимание на естественность процесса интеграции – объединения, взаимодействия и сотрудничества государств, народов, социальных групп и отдельных индивидов для решения жизненно важных гуманитарных проблем, в том числе и образовательных.

В нашем контексте интегративная функция предполагает органичное объединение педагогических парадигм как частей единого отечественного образовательного пространства. Интеграция понимается как соединение *равноценных* педагогических парадигм, предполагающее взаимообогащение и взаимопроникновение, «как приобретение системой жизненных приоритетов новых качеств, не сводимых к простой механической сумме интегрируемых компонентов» [7, 5].

Интегративная функция национальной толерантности в образовании, как своеобразная «духовная интеграция», может противостоять расколу в педагогическом сообществе для объединения усилий в совместном решении проблем целеполагания, отбора содержания образования, его разумной стандартизации с учетом новейших достижений в мировой науке и образовательной практике, использования эффективных информационных технологий, ориентированных на повышение качества и ценности образования, в основе которого должен быть гуманитарно-нравственный компонент отечественного образования.

Коммуникативная функция обеспечивает установление контакта и развитие диалогических отношений на индивидуальном, социально-групповом и культурном уровнях. Для понимания этой функции значение имеют научные работы различных отечественных и зарубежных ученых.

Идею диалога М.М. Бахтин рассматривал как взаимодействие двух сознаний (Я и другого), взаимопроникновение с сохранением дистанции. Диалог для него – это «поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [4, 229]. Функциональное назначение контакта, по утверждению современного психолога Е.Л. Доценко [10], взаимное подтверждение субъектами по общению факта существования друг друга («Я» – «Ты», «Мы» – «Они»). Развитие контактов (общение) между людьми в первую очередь должно способствовать духовному обогащению, установлению доброжелательных отношений и сотрудничества, а не противостоянию «Мы» – «Они», т.е. предполагает диалоговый характер. Согласно М.М. Бахтину, диалогична уже сама природа сознания. «Жизнь по природе диалогична, – писал М. М. Бахтин, – жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться...» [3, 5]. Однако диалог может состояться в том случае, если между субъектами или социальными группами устанавливается взаимопонимание, то есть обоюдное понимание друг друга, что возможно лишь на основе толерантности. Поэтому большое значение здесь придается тому, как воспринимают субъекты по общению друг друга и происходит ли обоюдное *осознание смысла* «движения навстречу», т.е. требуется «диалогичность понимания» (термин М.М. Бахтина). В диалоге необходимо следовать человеческому разуму, который бесконечно превосходит рассудок и способен постигать целостность.

В данном контексте, мы считаем, необходимо остановиться на роли интеллектуальной сферы сознания (соотношении его элементов – рассудка и разума), как условия понимания необходимости диалога между дуальной оппозицией в образовании. Еще И. Кант убедительно развел понятия рассудок и разум: «рассудок – способность давать правила, разум – способность давать принципы» [12, 218]. В отличие от рассудка, разум конструктивен, рефлексивен и ориентирован на социальные цели высшего уровня – духовные. Необходимо заметить, что разум нельзя противопоставлять эмоционально-чувственному миру человека. Между интеллектуальной (разумной) и эмоционально-чувственной сферами человеческого сознания существуют скорее диалектические противоречия, взаимополагающие друг друга и взаимопереходящие друг в друга. Подлинно рациональный, действительно разумный путь человеческого существования и развития – это глубоко продуманный и рассчитано сбалансированный, и, прежде всего, нравственный путь, при котором толерантность, гуманизм, долг, ответственность и другие нравственные ценности не вытесняются, где знание не подавляет совести, а расширяет нравственный кругозор. О возможности разума устанавливать между субъектами по общению плодотворные контакты, т.е. осуществлять «диалогичность понимания», ещё писал К.Д. Ушинский: «при подчинении людей страстям интересы их сталкиваются, а при подчинении *разуму* – никогда, ибо интересы разума у всех одни и те же – *понимать*, и тут столкновение невозможно. Понимать – вот абсолютная добродетель души» [17, 286].

Указания на связь разума и коммуникации мы находим у философа-экзистенциалиста К. Ясперса. Он считал, что «разум требует беспредельной коммуникации, он сам – тотальная воля к коммуникации» [18, 442].

Следовательно, коммуникативная функция предназначена быть определенным средством взаимосвязи консервативной и либеральной педагогических парадигм, создающая условия для конструктивного диалога между ними, основанном на взаимопонимании и толерантности. Желательно, чтобы участники диалога обладали «волей к сомнению» (термин Б. Рассела), которая предполагает «умение взвешивать все существенные факторы, выслушивать каждую из сторон, уметь отказываться от не оправдавших себя концепций» [16, 163].

Стабилизирующая функция предназначена уравнивать консервативный и либеральный подходы в образовательной политике. Это позволит обрести отечественному образованию состояние гармонично функционирующего социального организма. Если выразиться метафорично – должно быть совместное *стояние* на двух опорах («ногах») – консервативной и либеральной педагогических парадигм. Такое *стояние* как равновесие придаст устойчивость отечественному образованию и равную значимость – ценность обеих парадигм. Амбициозность представителей той или иной стороны дуальной оппозиции, инверсионный характер педагогических парадигм придает неустойчивость, «шаткость» образовательной сфере, которая в любой момент может изменить свои ориентиры на противоположные. Поэтому в процессе реформирования отечественного образования необходимо «ориентироваться не на одну – пусть самую благую – идею, а на *образ и смысл целого*» [11,8], что придаст устойчивость и возможность дальнейшего его совершенствования.

Таким образом, национальная толерантность в отечественном образовании представляет собой ценностно-прагматическое явление и может быть реализована с помощью менталеобразующей, медиационной, интегративной, коммуникативной и стабилизирующей функций, способствующих созданию целостности педагогической науки и отечественного образования, повышению его ценности и качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта: в 2 т., Т. 1. Новосибирск, 1997. 805 с.
2. Бабошина Е.Б. «Человек культуры» как смысл современного образования: монография. Курган, 2006. 219 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 342 с.
4. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. 336 с.
5. Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990. 346 с.
6. Большой словарь иностранных слов /сост. А.Ю. Москвин. М., 2001. 816 с.
7. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3-12
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1997. 697 с.
9. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. 464 с.
10. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 2000. 344 с.
11. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. 64 с.
12. Кант И. Критика чистого разума. М., 1994. 591 с.
13. Культура и культурология: словарь /сост. А.И. Кравченко. М., 2003. 928 с.
14. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. М., 2008. 843 с.
15. Плотников В.И. Ценностный мир человека и его судьба. В кн. Двенадцать лекций по философии. Екатеринбург, 1996. С. 193-225.
16. Рассел Б. Воля к сомнению. В кн. Феномен человека: Антология / сост. П.С. Гуревич. М., 1993, С. 160-167.
17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии /собр. соч. М., 1950. Т.9. 628 с.
18. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М.И. Левиной. М., 1994. 527 с.

T. Dneprova

VALUE-PRAGMATIC NATURE OF NATION TOLERANCE IN THE RUSSIAN EDUCATION

Abstract: This article discusses the possibility of harmonizing the positions of conservative and liberal of pedagogical paradigms on the basis of national tolerance in education. It is anticipated that the implementation of a set functions of national tolerance will help to build the integrity of pedagogical science and the Russian education, enhancing its value and quality.

Key words: conservative and liberal of pedagogical paradigms, mediation process, functions of national tolerance.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КАРЬЕРА В РОССИИ. ФОРМИРОВАНИЕ (СТАНОВЛЕНИЕ) СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ТУРИСТСКОГО ПРЕДПРИЯТИЯ*

Аннотация: Кризис управленческой мотивации в России, как и во многих странах Европы, выражается в стремлении к уходу от ответственности за других. Но если в развитых странах оно связано с желанием увеличить свободное время, то в России – с сокращением объемов производства, численности работающих, сочетающимся со стремлением к росту личных доходов. Дефицит управленческих кадров в некоторых отраслях производства и сферах деятельности расширяет возможности должностного продвижения. Отсутствие же во многих организациях систем формирования управленческих кадров замедляет развитие персонала.

Ключевые слова: сфера туризма и гостеприимства, подготовка кадров.

В России можно выделить четыре группы взаимосвязанных условий, определяющих особенности формирования управленческого персонала, – общие, социально-экономические, кризисные и кадровые. К общим условиям относят количественные и качественные изменения информационных потоков и процедур принятия решений, расширение международных связей. Такие условия предполагают активное освоение нового опыта. Способность к обучению и коммуникабельность дают существенные преимущества для должностного продвижения (карьеры). Консерватизм, отсутствие пластичности поведения в значительной степени тормозят карьеру. Социально-экономические условия связаны с изменением форм собственности, освоением предпринимательской деятельности преимущественно путем «проб и ошибок». Расслоение общества определяет ведущую мотивацию должностного роста – стремление завоевать и упрочить место в определенном слое населения. Чрезмерная ориентация на рынок, краткосрочные цели, усиленный контроль над результатами финансовых операций в ущерб основной деятельности накладывают ограничения на личностное развитие. Относительная свобода средств и способов достижения целей, возникновение организаций и структурных единиц расширяют возможность должностного продвижения, позволяют делать карьеру благодаря созданию новых уровней систем управления. Характерными чертами кризисных условий становятся неопределенность, нестабильность, неуверенность. С ослаблением контроля государства возрастает значимость связей и личных отношений. Усиливается роль протекции в должностном продвижении. Более активно используются социально неодобряемые методы и приемы с целью сделать карьеру. Еще одной группой условий являются кадровые. Существовавшая система повышения квалификации руководителей разрушена при переходе к рыночным отношениям. Новая система подготовки руководителей только формируется. И еще предстоит проанализировать эффективность деятельности новых специалистов с высшим образованием (бакалавры, магистры) в области менеджмента.

Обобщая, можно сделать вывод, что за последнее время возможности для карьеры расширились для всех, но особенно для руководителей, отличающихся активностью, приспособляемостью, способностью к обучению и имеющих полезные личные связи. Карьера в определенной мере утратила функции последовательного выявления сильных и нейтрализации слабых сторон руководителей.

Профессиональная карьера выполняет важные функции в трудовой деятельности работника. Она стимулирует рост трудовой активности, ускоряет процессы кадровых перемещений, что позволяет работнику занять более высокое социальное положение, способствует росту удовлетворенности своим трудом. Реальная перспектива должностного продвижения складывается на основе оценки работником существующих условий для продвижения и самооценки своих возможностей. Кроме того, смена ориентиров в кадровой политике организации в сторону переосмысления роли и места человека в сфере трудовой деятельности приумножит его кадровый потенциал, изменит представление работников о своей профессиональной деятельности.

Формирование системы управления персоналом предполагает, прежде всего, построение «дерева целей», причем целей работников и целей администрации, обеспечение их наименьшей противоречивости, выявление роли и места управления персоналом в обеспечении главных целей туристской фирмы:

- повышение конкурентоспособности предприятия в рыночных условиях;

* © Егорычев Д.Е.

- повышение эффективности производства и труда, в частности, достижение максимальной прибыли;

- обеспечение высокой социальной эффективности функционирования коллектива.

Успешное выполнение поставленных целей требует решения таких задач, как: обеспечение потребности предприятия в рабочей силе в необходимых объемах и требуемой квалификации; достижение обоснованного соотношения между организационно-технической структурой производственного потенциала и структурой трудового потенциала; полное и эффективное использование потенциала работника и производственного коллектива в целом; обеспечение условий для высокопроизводительного труда, высокого уровня его организованности, мотивации, самодисциплины, выработка у работника привычки к взаимодействию и сотрудничеству; закрепление работника на предприятии, формирование стабильного коллектива как условие окупаемости средств, затрачиваемых на рабочую силу (привлечение, развитие персонала); обеспечение реализации желаний, потребностей и интересов работников в отношении содержания труда, должностного продвижения и т. п.; согласование производственной и социальных задач (балансирование интересов предприятия и интересов работников, экономической и социальной эффективности); повышение эффективности управления персоналом, достижение целей управления при сокращении издержек на рабочую силу.

Эффективность управления персоналом, наиболее полная реализация поставленных целей во многом зависят от выбора вариантов построения внутрифирменной системы управления кадрами предприятия, познания механизма его функционирования, выбора оптимальных технологий и методов работы с людьми. Между целями и функциями существуют определенные различия. Цель – это состояние, к которому стремятся, а функция – это фактическое действие. Цели туристской организации характеризуются тремя признаками: они отражают желаемые состояния в будущем; они обозначают эти состояния конкретно и отличаются от индивидуальных целей тем, что обладают свойством, обязательным для всех работников предприятия; их официально утверждают, а руководство предприятия одобряет. Цели выполняют три функции: управления, координации и контроля.

Цели – это стимул для поведения, поэтому они управляют поведением. Они позволяют и стимулируют взаимное согласование поведения и в этом смысле выполняют координирующую функцию. Управление персоналом осуществляется в процессе выполнения определенных целенаправленных действий и предполагает: определение целей и основных направлений работы с персоналом; определение средств, форм и методов осуществления поставленных целей; организацию работы по выполнению принятых решений; координацию и контроль выполнения намеченных мероприятий; постоянное совершенствование системы работы с персоналом.

Когда общая стратегия организации осознана, становится возможным установить индивидуальные функции управления персоналом, которые будут совмещаться с этой стратегией наилучшим образом.

Функции управления персоналом очень тесно связаны между собой и образуют в совокупности определенную систему работы с персоналом, где изменения, происходящие в составе каждой из функций, вызывают необходимость корректировки всех других сопряженных функциональных задач и обязанностей. Так, например, широкое распространение в мировой практике контрактной формы найма персонала привело к заметному изменению функциональных обязанностей. При таких условиях найма, естественно, повышается значение функциональных обязанностей, расширяется круг обязанностей в рамках функций найма, трудоустройства, материального вознаграждения.

В теории управления персоналом обычно выделяют восемь основных функций: планирование потребностей, отбор и найм, развитие и ориентация, продвижение по службе, оценка и вознаграждение. Система управления персоналом включает ряд стадий: формирование, использование, стабилизацию и собственно управление. Остановимся подробнее на стадии формирования (становления) персонала организации.

Формирование (становление) персонала организации – особая стадия, в процессе которой закладываются основа его инновационного потенциала и перспективы дальнейшего наращивания. Отклонение численности персонала от научно обоснованной потребности в ней, как в меньшую, так и в большую сторону влияет на уровень трудового потенциала. Это значит, что как дефицит, так и излишек персонала одинаково отрицательно влияют на трудовой потенциал. Нехватка персонала приводит к недоиспользованию производственного потенциала и чрезмерной нагрузке на работников. Таким образом, цель формирования персонала туристской организации – свести к минимуму резерв нереализованных возможностей, который обусловлен несовпадением потенциально формируемых в процессе обучения способностей к труду и личных качеств с возможностями их использования при выполнении конкретных видов работ, потенциальной и фактической занятости в количественном и качественном

отношении.

Стадия формирования персонала призвана решать следующие задачи: обеспечение оптимальной степени загрузки работников с целью полного использования их трудового потенциала и повышения эффективности их труда; оптимизацию структуры работников с различным функциональным содержанием труда.

В основу решения этих задач могут быть положены основные принципы использования персонала в организации: соответствие численности работников объему выполненных работ; согласование работника со степенью сложности его трудовых функций; обусловленность структуры персонала предприятия объективными факторами производства; максимальная эффективность использования рабочего времени; создание условий для постоянного повышения квалификации и расширения производственного профиля работников.

Рассматривая процесс управления персоналом как целостную систему, можно выделить основные элементы, реализующие следующие функции: организационную; информированность населения о наборе кадров и сроках набора; объем средств, выделенных на подготовку кадров и жилищно-бытовое строительство, и др.; воспроизводственную, обеспечивающую создание учебно-материальной базы и развитие персонала.

Каждая из этих подсистем может быть представлена как группой лиц, так и одним лицом, в зависимости от масштабов самой туристской организации и степени развития кадровой политики. Основное назначение приведенной специализации состоит в четком формулировании задач и функций управления в целом и отдельных администраторов в частности; в ясном понимании механизма воздействия на трудовые ресурсы.

Чтобы эффективно управлять, необходимо знать механизм функционирования изучаемого процесса, всю систему факторов, вызывающих его изменение, а также средства воздействия на эти факторы. Следовательно, можно говорить об определенном механизме функционирования системы управления персоналом и об использовании различных инструментов воздействия на работника, т. е. об определенной технологии работы с кадрами.

В самом общем виде технология представляет собой приемы, навыки или услуги, применяемые для того, чтобы произвести определенные изменения в каком-либо материале. Социолог Чарльз Перроу описывает технологию как средство преобразования сырья, будь то люди, информация или физические материалы, – в искомые продукты и услуги. Льюис Дейвис дает понятие технологии, как сочетание квалифицированных навыков, оборудования, инфраструктуры, инструментов и, соответственно, технических знаний, необходимых для осуществления желаемых преобразований в материале, информации или людях.

Управленческие воздействия на объект управления – персонал предприятия, могут быть направлены непосредственно на работника или на их совокупность как производственную ячейку, а также на факторы внутренней и внешней среды, в которой протекает процесс труда. В последнем случае можно говорить о косвенном воздействии на объект управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. C. Perrow. Organizing America: Wealth, Power, and the Origins of Corporate Capitalism. / Изд-во: Princeton University Press, 2005.
2. Гаранин Н.И. Педагогический менеджмент на предприятиях сферы гостеприимства. Тульский филиал РМАТ, 2001. /Сборник докладов научно-практической конференции 22-23 мая 2001. с. 62-64/
3. Разумовская А.Л. Маркетинг услуг. Настольная книга российского маркетолога-практика. М.: Вершина, 2006. 496 с.

D. Egorychev

MANAGEMENT JOBS IN RUSSIA. FORMATION (FORMATION) PERSONNEL MANAGEMENT SYSTEM TOURISM ENTERPRISES

Abstract: Crisis of administrative motivation in Russia, as well as in many countries of Europe, is expressed in growing lack of responsibility for others. But if in the developed countries it is connected with the wish to increase spare time, in Russia it is connected with reduction of productions and number of working personnel combined with aspiration to growth of individual incomes. Deficiency of administrative personnel in some branches of production and lines of business expands possibilities of promotion at work. In many organisations absence of system formations of administrative management slows down development of staff.

Key words: tourism and hospitality sphere, a professional training.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ИНЕРЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА*

Аннотация: Учебный процесс может рассматриваться как последовательное выстраивание различных управленческих ситуаций: анализ текущего состояния, изложение информационного блока, фиксация результата. В статье приведена методика построения учебного занятия, проведения стартового и итогового контроля. Представлены рекомендации по проведению лекционного занятия по технологии «лекция вдвоем».

Ключевые слова: инерционное развитие, построение учебного занятия, стартовый контроль, итоговый контроль.

Автором предложена концепция инерционного развития социального субъекта [1,2]. В ее основе лежит предположение об инерционном характере накопления и освоения субъектом тех или иных знаний и умений. Иными словами, автором обосновывается невозможность мгновенной трансформации полученных субъектом сведений (информационных блоков) в знания, характеризующие его как профессионала, то есть обосновывается невозможность мгновенного изменения уровня профессиональной компетенции субъекта.

Любое инерционное движение предполагает инициацию движения, формирование требуемых характеристик движения и его фиксацию. Аналогично, учебный процесс может быть условно представлен тремя качественными этапами.

Первый – обучаемый усваивает инструментарий работы с новой информацией и, как следствие, уровень компетенции обучаемого начинает наращиваться все более высокими темпами.

Второй этап – учебная траектория обучаемого линеаризуется, то есть материал новых информационных блоков воспринимается обучаемым одинаково эффективно. Это объясняется тем, что у обучаемого сформированы необходимые навыки работы с новой информацией (отработан инструментарий) и дальнейшее повышение уровня его компетенции связано лишь с наращиванием информационной составляющей.

Третий этап характеризует конечность возможностей усвоенного обучаемым инструментария. Динамика процесса получения новых знаний снижается в силу невозможности обучаемого усваивать новую информацию «старыми» методами и несовершенством его «старой» системы хранения информации.

Правомерность предложенного подхода находит свое подтверждение и в работах Владимира Тарасова [3]:

«... Любой управленческий прием состоит из трех частей:

- захват – помещение себя и партнера в ситуацию, когда проведение данного приема дает желаемый результат;

- тело приема – образец поведения или псевдоповедения (использованная роль), которая приводит к получению новой роли или к удержанию роли имеющейся (блокированию попытки изменения роли);

- фиксация – закрепление результата получения новой роли или удержания имеющейся созданием прецедента взаимодействия в желаемом ролевом соотношении (начало исполнения новой желанной роли или продолжение использования прежней желанной роли)...

Методика проведения стартового контроля

Захват ситуации. Преподаватель формулирует вопрос и просит дать пояснения любого из участников группы. На начальном этапе формулируемые вопросы должны касаться общих представлений, возможно, определений и терминов, пояснение которых было дано в информационно-учебном блоке на прошлых занятиях. Обучаемые, при ответе, не ограничиваются в возможностях использования любых имеющихся у них информационных ресурсов, кроме вмешательства других участников группы. Единственным ограничением является неформальное (нормативно не оговариваемое) ограничение

* © Исаев А.В.

по длительности подготовки ответа (реакция опрашиваемого). В случае затруднения с ответом одного из обучаемых, вопрос переадресуется другому. Если и в этом случае ситуация повторяется, то данный вопрос может быть задан любому участнику группы, кто готов на него ответить.

Для эффективного использования этого приема необходимо профессиональное умение преподавателя создавать психологически некомфортную и социально невыгодную обстановку для отвечающего в случае его неготовности к ответу. Важным является сохранение общего для группы благоприятного психологического настроя. При этом негативная оценка «нерадивого ученика» исходит не от преподавателя, а от группы, что является гораздо более весомым для обучающего, поскольку влечет за собой изменение его социального статуса. Вместе с тем, данная оценка не становится конфликтной для дальнейшего взаимодействия обучающего и преподавателя.

Все же следует упомянуть и о возможности ассиметричного (непрофессионального) использования методики предварительного опроса, результатом которого может стать появление в группе «негативного лидера» – ученика, чей низкий уровень компетенции является для группы наиболее социально удачным примером. Как правило, к такому результату приводит резко субъективное оценивание преподавателем того или иного обучающегося и сопровождающие такую оценку попытки навязывания всей группе своего мнения – постоянная критика одного выбранного ученика, и тому подобное. В этом случае, социальная роль такого ученика в группе резко трансформируется от роли «нерадивый ученик» до «жертвы авторитаризма преподавателя» и, далее, при наличии у него лидерских качеств, до «символа борьбы с преподавателем».

Итак, первый этап начального опроса решает следующие задачи:

1. Формирует психологический настрой группы на восприятие нового учебного материала.
2. Дает преподавателю первичное представление об уровне компетентности группы, то есть готовности ее участников продолжать изучать тот или иной учебный материал.
3. Позволяет выполнить в группе фиксацию прошлого учебного материала.

Тело приема. Основной задачей этого этапа является отработка обучаемыми навыков использования имеющегося (повторенного) понятийного аппарата, методов и алгоритмов обработки специализированной учебной информации. В зависимости от временного ресурса, может быть рекомендован либо аналогичный первому этапу устный опрос, либо решение задач у доски. В последнем случае, предполагается работа у «доски» (публичное решение задач) одновременно нескольких обучаемых. Наиболее эффективным является совмещение устного опроса с работой у «доски». В зависимости от степени квалификации преподавателя возможно контролируемое участие в решаемых у «доски» задачах оставшихся участников группы, что исключает потерю их внимания, а также способствует формированию навыков командной работы данной учебной группы.

На данном этапе преподаватель формирует устойчивую тенденцию в учебной группе к работе с новой информацией. При этом не ставится целью проведение анализа значений используемых в решениях величин и информационного фона задачи; цель – отработка навыков использования известного инструментария. Например, задача: в одной корзине было восемь различных яблок, сколькими способами можно разложить эти яблоки в две корзины? Основная информационная составляющая – это не то, что в корзине можно хранить яблоки! Важна отработка инструментария – метода решения. При этом смена информационной обстановки, объектов и их величин, используемых в задаче предполагает один и тот же метод ее решения.

Фиксация. Основная задача на данном этапе – это подготовка группы к восприятию новой информации через закрепление предыдущей. Отличительной особенностью формируемых преподавателем вопросов или задач является их направленность на активизацию самостоятельного поиска участниками группы дополнительной информации и разработки методов ее анализа. Здесь принципиально важным психологическим аспектом является участие в обсуждении как можно большего числа участников группы. Результатом такого приема является усиление позитивного соперничества в группе и появление, согласно ситуационной теории лидерства [4], долгосрочного или краткосрочного позитивного лидера группы.

Примером проведения фиксации является формирование преподавателем вопроса (задания) для обучающихся, решение которого предполагает не столько нахождение конечного ответа, сколько формирование рекомендаций по его определению. Проведение приема фиксации будет успешным, если в процессе выработки подобных рекомендаций группа предложит такие варианты решения, которые будут созвучны последующему учебно-информационному блоку.

Другим возможным вариантом проведения стартового контроля является, наряду с рассмотренным «устным опросом», проведение письменных контрольных работ – «Экспресс-контроля». Требования к проведению подобных работ остаются такими же, как и при проведении устного опроса: огра-

ниченность во времени; открытость методики оценивания результатов; своевременность оглашения результатов; открытость анализа результатов стартового контроля.

Поясним предлагаемую методику «Экспресс-контроля» более подробно.

Захват ситуации. Преподаватель формулирует задания для обучающихся, удобнее, если в письменной форме – карточки, тесты или, если есть возможность, программной оболочки. Важно – задания должны быть индивидуальны для каждого участника группы. Задания могут содержать как теоретические вопросы: знание специальных терминов, знание законов и тому подобное, так и задачи практического характера. Основное условие при составлении подобных индивидуальных заданий – ограничение трудоемкости их решения.

Цель проведения подобных контрольных работ актуализация опорных знаний и способов действий. Наибольшая эффективность подобного приема достигается при систематическом использовании подобной методики, исключающей эффект неожиданности для обучающихся. Обучающийся точно знает, что контрольный опрос точно будет и знает, какой информационный блок будет вынесен на предстоящую контрольную работу. Успешность данной методики во многом определена психологическим эффектом продления будущего урока в настоящее, то есть для обучающегося этап захвата начинается не на уроке, а еще до его начала.

Если же системность контрольных опросов нарушается или же выносимый на них материал не будет предположительным для обучающегося, то данная методика приведет лишь к усилению негативизма у обучающихся по отношению к данному учебному материалу. И, далее, к его носителю – преподавателю.

Тело приема. Как говорилось ранее, основная задача этого этапа является – отработка обучаемыми навыков использования имеющегося понятийного аппарата, методов и алгоритмов обработки специализированной учебной информации. Поскольку психологический захват был выполнен ранее – до урока, то решение заданий «Экспресс-контроля», по существу, это и есть отработка имеющегося у обучаемых приемов и методов работы с новой специализированной информацией (инструментарий).

Фиксация. Закрепление (или формирование) позитивной динамики (динамическая характеристика) учебной траектории происходит при анализе результатов «Экспресс-контроля». Психологическое усиление этапа фиксации достигается некоторым временным запаздыванием оглашения результатов проверки относительно момента окончания самостоятельного решения заданий обучаемыми. Данная временная пауза способствует продолжению работы обучающихся, а именно дальнейшему целенаправленному поиску (конспекты, рабочие тетради, учебники, пособия и так далее) правильного решения заданий своих уже завершенных контрольных работ, с целью выработки индивидуального прогноза относительно результатов их проверки.

Принципиальной ошибкой преподавателя является так называемая «проверка на ходу», при которой обучающийся лишается возможности индивидуального прогнозирования результата проверки своей работы, а, следовательно, не достигается основная цель этого этапа – рефлексия полученных знаний.

Оглашение результатов проверки требует от преподавателя профессионального умения систематизировать допущенные обучаемыми ошибки, выделять ряд успешных и ряд «слабых» работ. Для достижения максимальной эффективности данного этапа, преподавателю необходимо сформировать психологически комфортную обстановку в группе, не препятствующую процессу сопоставления результатов проверки.

Возможные серьезные педагогические ошибки:

- зачитывание, а, равно как и пояснение результатов проверки индивидуально для каждого обучающегося. При этом стартовый контроль становится психологически перегруженным и дальнейшая работа в группе будет малоэффективна;

- нечеткость в критериях оценки той или иной работы, необоснованность результата ее проверки порождает эффект «безысходности» для обучаемых, формированию «системы ярлыков», заложником которой оказывается и преподаватель;

- персональная критика или же персональная похвала преподавателем авторов работ способна свести процесс обучения к обсуждению не столько допущенных в работах ошибок, сколько к обсуждению персоналий авторов. Последнее ведет не только к формированию «системы ярлыков» в группе, но и порождает большое количество конфликтных ситуаций, которые, обобщаясь, приводят серьезному конфликту преподавателя и группы в целом.

Методика проведения лекционного занятия

Лекционное занятие, согласно предлагаемой автором концепции инерционности формирова-

ния уровней компетенции у обучаемого, также может быть рассмотрено как последовательно выстроенные ситуации захвата (вовлечение обучаемых в материал лекции), тела приема (линейное наращивание учебного материала) и фиксации (закрепление полученного материала обучаемыми, переход на новый Базис).

Ситуация захвата. Ситуация захвата характеризуется наращиванием интереса у обучаемых в изучении нового материала. Цель – формирование устойчивого интереса к изучению нового материала и инициация обучения именно со стороны обучаемых. Согласно предлагаемой автором концепции, управление захватом можно представить совокупностью последовательно выступаваемых учебных задач (микроцелей). Микроцель – самодостаточная учебная единица, характеризующаяся своими входными (исходный базис) и выходными (требуемый базис) параметрами. Задание степени различия входных и выходных параметров определяет успешность выполнения захвата – вовлечение обучаемых в процесс обучения. В случае успешного проведения стартового опроса, для обучаемых уже задана какая-либо положительная динамика, предполагающая дальнейшее восприятие учебного материала и наращивание обучающим интенсивности его изложения. В случае, когда стартовый опрос не дал ожидаемых результатов, то есть группа обучаемых продемонстрировала свою неготовность к дальнейшему изложению учебного материала, ситуацию захвата требуется повторить.

Наиболее удобной является технология открытого диалога обучающего с обучаемыми, целью которого ставится выявление усредненного устойчивого уровня компетенции учебной группы.

В процессе диалога обучающий предлагает обучаемым вспомнить учебный материал, на базе которого предполагается дальнейшее его изложение. Психологически важным аспектом при проведении диалога является создание обучающим психологической обстановки «виновности» – виновности за отсутствие надлежащего прилежания в прошлом, ощущаемой каждым членом учебной группы в отдельности. Здесь используется прием «продления картины мира в прошлое» [3] – высказывание замечания за реально совершенный проступок (отсутствие прилежания) и перенос данного психологического состояния в будущее. При этом, как таковое, замечание обучаемому не высказано, а, следовательно, у него нет возможности применения вербальных средств психологической защиты. При этом обучаемый помещается в психологически некомфортную для него ситуацию, виновником которой является он сам – его отношение к учебе. Стремление восстановить свое психологическое равновесие стимулирует обучаемого к большему прилежанию в изучении того или иного материала.

В процессе выявления исходного Базиса выявляются потенциальные точки роста, то есть некоторые учебные разделы, уровень подготовленности группы или ряда ее участников по которым несколько выше. Опираясь учебным материалом этих точек, а также формируя новые потенциальные точки роста, выстраивая соответствующую мотивационную систему для каждого участника группы, обучающий управляет учебной траекторией группы в целом.

Важным является умелое чередование обучающим микроцелей. Повторимся, каждая микроцель – это переход с одного базиса на другой. Таким образом, задавая степень различия базисов от довольно значительного – обучающие не в состоянии выполнить сам переход, но в состоянии наметить пути достижения данной микроцели, до незначительного – «вопрос – ответ». При этом в процесс обсуждения вовлекаются все новые и новые участники учебной группы.

А, следовательно, цель захвата выполнена.

Проведение лекции. Рассмотрим наиболее, на взгляд автора, потенциально емкую педагогическую технологию проведения лекции вдвоем.

Ситуационно, лекцию ведут два лектора с различными ролевыми статусами. Один ролевой статус – «Профессионал», а второй – «Новичок». По ходу проведения лекционного занятия ролевые статусы лекторов должны чередоваться. Последнее необходимо по целому ряду причин.

Во-первых, известно, в силу психологических особенностей человека эффективно удерживать его внимание возможно не более десяти – пятнадцати минут. Поэтому, изменение центра внимания способно поддерживать заинтересованность в излагаемом материале более длительное время.

Во-вторых, неизменность ролевых соотношений лекторов, их ролевых статусов, неизбежно будет персонализироваться учебной группой. В итоге, высказанное кем-либо из участников группы предположение о том, что учебные занятия ведутся непрофессионалами, другими участниками оспариваться не будет. Подобная ситуация ведет не только к потере эффективности лекционных занятий, но и к возникновению конфликтных ситуаций и открытому шантажу преподавателей со стороны обучаемых.

В-третьих, персонализация ролевых статусов резко снижает уровень доверия к «лектору-новичку» со стороны учебной группы, а, следовательно, потери таким лектором возможности управления группой. Иными словами, «лектор-новичок» становится частью учебной группы и в большинстве своем далеко не ее лидером, поскольку имеет «негативное» прошлое. Как правило, ролевой статус такого

преподавателя трансформируется от «руководителя группы» до «провокатора».

Рассмотрим более подробно технологию проведения лекции вдвоем с позиций предлагаемой автором концепции инерционности развития личности.

Лекционный материал является совокупностью последовательно излагаемых вопросов. Каждый вопрос (параграф) состоит из трех последовательно озвучиваемых обучающим составляющих:

- постановка вопроса – озвучивание темы, формулирование задачи, постановка проблемы. Цель – обозначение перехода от «того, что было» к «тому, что есть», иными словами, постановка психологической точки (завершение предыдущей ситуации), формирование некоторого краткосрочного прогноза на будущее;
- изложение сути вопроса – основная информационная составляющая;
- констатация полученного результата, формирование ситуации «завершенности», закрепление полученных результатов.

Очевидно, что роль второго преподавателя – «Лектора-новичка» наиболее весома при постановке вопроса и закреплении достигнутых при его рассмотрении результатов. При постановке вопроса оба лектора находятся в состоянии контролируемого диалога. Причем возможны различные варианты распределения степени инициации диалога между ними.

Рассмотрим некоторые из них при реализации ситуации «захвата».

«Новичок» → «Профессионал». Особенность проведения диалога в этом случае заключается в том, что «Новичком» задается ряд наводящих вопросов (желательно, из реально задаваемых обучаемыми), пояснение которых требует рассмотрения «Профессионалом» дополнительного материала. Цель – возбудить интерес учебной группы к новому учебному материалу, который планируется рассмотреть. Завершение «захвата» – формулирование «Профессионалом» темы следующего учебного раздела.

«Профессионал» → «Новичок». «Профессионал» обозначает тему следующего учебного раздела и иницирует вопросы «Новичку», следующего подтекста: «Как Вы думаете ...?», «Как по Вашему...?». Тем самым обозначается круг вопросов, которые будут рассмотрены позднее в данном информационном блоке. Цель «Новичка» выявить степень готовности учебной группы к восприятию обозначенного учебного материала. Для этого возможна переадресация «Новичком» вопроса какому-либо участнику учебной группы, формирование ситуации диалога с обучаемым.

Принципиальными ошибками являются:

- участие «Лектора-профессионала» в диалоге с участниками группы, поскольку его ролевой статус «арбитра», «судьи высшей инстанции» теряется, снижая «авторитетность» последующего излагаемого им учебного материала;
- инициация вопросов «Лектором-новичком» адресованных «Лектору-профессионалу». В этом случае неизбежно снижение в восприятии учебной группой ролевого статуса последнего.

Переход от ситуации «захвата» к рассмотрению учебного материала обозначается вербально «Лектором-профессионалом», как вариант – «Итак, рассмотрим более подробно ...».

Ситуация равнозначности инициации диалога со стороны обоих лекторов недопустима, поскольку влечет за собой психологическое соперничество персоналий лекторов, иными словами, обучающийся теряется, не понимая кто из лекторов излагает суть вопроса.

Особенностью построения контролируемых диалогов двух лекторов в ситуации «захвата», являются вербальные вопросы-маячки: «А вот почему...?», «А Вам не кажется...?», «А вот есть такая проблема...». При организации ситуации «фиксации», необходимой для выполнения рефлексии примерами вербальных фраз-маячков являются высказывания типа: «Именно потому, что...», «Я правильно понял...?», «Теперь нетрудно понять, что...», то есть превалируют утвердительные высказывания. Задаваемые «Новичком» вопросы должны носить лишь незначительно-уточняющий характер и предполагать короткие обязательно утвердительные ответы. В отличие от ситуации «захвата» недопустима постановка вопросов «Лектором-новичком», ответы на которые требуют значительного дополнительного пояснения «Профессионалом». В противном случае, у обучаемых не формируется психологическое состояние завершенности – «не понятно, чем дело кончилось». Как результат, из всего изложенного материала обучаемым будем сохранен лишь последний вопрос, на который «Лектор-профессионал» либо не смог, либо не захотел отвечать, что в долгосрочной перспективе для обучаемого одно и то же. Недопустимы вопросы, ответами на которые являются отрицания, типа: «Нет, неверно...», «Нет, это не так...». Подобные ответы в процессе фиксации формируют психологическое отрицание у обучаемого. При дальнейшем использовании этого материала данный обучаемый будет воспроизводить не сам материал, а акцентированный запрет «Нет...». Что повлечет для обучаемого усиление страха принятия неверного решения и, далее, либо к отчуждению этих знаний, либо выработки негативной их психологической оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Исаев А.В. Образование, как составляющая развития социального общества / А.В Исаев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». № 2. М.: Изд-во МГОУ, 2008. С 48–53.
2. Исаева Л.А., Исаев А.В., Исаев В.Ф. Концепция современного преподавателя в рамках теории векторного развития социального общества // Образование. Экология. Экономика. Информатика: Сб. науч. тр. VIII Междунар. конф. из серии «Нелинейный мир», 15 – 20. 09.04. Астрахань, 2004. С. 382–386.
3. Тарасов В.К. Искусство управленческой борьбы. СПб.: Политехника, 1998. 352 с.
4. Столяренко Л.Д. Психология управления: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 512 с.

A. Isaev

METHODS OF THE UNDERTAKING THE LESSON WITHIN THE CONCEPT OF THE INERTIAL DEVELOPMENT OF THE SOCIAL SUBJECT

Abstract: The Scholastic process can be considered as consequent straightening different management situation: analysis of the current condition, interpretation of the information block, fastening result. In article are brought methods of the building of the scholastic occupation, undertaking start and total checking. The Presented recommendations on undertaking the lecture lesson within technologies "lecture two together".

Key words: inertial development, construction of educational employment, the starting control, the total control.

УДК 36758

Кафтайлова Н.А.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ*

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме определения статуса межкультурной коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку в языковом вузе.

Ключевые слова: межкультурный подход, межкультурная коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку.

Основу модернизации современной системы лингвистического образования составляет межкультурный подход. Главное назначение данного подхода в обучении ИЯ заключается в формировании межкультурной / межкультурной коммуникативной компетенции. В данной статье мы ставим перед собой цель определить содержательную сущность межкультурной / межкультурной коммуникативной компетенции, выявить ее статус в ряду смежных и родственных понятий.

В последние годы стал очевидным подход к межкультурному измерению цели подготовки лингвистов. Появляются многочисленные формулировки **межкультурной компетенции** (МК) (И.С. Соловьева, Н.Е. Яковлева, Ю.Л. Вторушина, Н.М. Губина, Г.В. Елизарова, Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова, А.П. Садохин, Т.В. Ларина, М.В. Плеханова, Н.С. Тырхеева, М.Г. Корочкина, Т. Ваутер и др.), приводятся точки зрения на ее структурные особенности (Г.В. Елизарова, К.М. Ирисханова, А.П. Садохин, И.С. Соловьева, Н.М. Губина, М.В. Плеханова, Н.С. Тырхеева и др.). Анализ трактовок позволил прийти к заключению о том, что все подходы ученых к интерпретации МК могут быть условно поделены на несколько групп.

Первая группа ученых придерживается мнения, что МК представляет собой особый комплекс знаний и умений, качеств, способностей человека «Овладение межкультурной компетенцией предполагает владение целым комплектом знаний (не только о языке и культуре, но и самом процессе межкультурного общения), формирование специальных способностей и умений межкультурного общения, воспитания особого отношения к собеседнику и процессу общения» [7, 92]. Об этом же пишет другой автор: «Межкультурная компетенция представляет собой сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной деятельности и поведения коммуниканта в условиях межкультурного взаимодействия» [5, 23].

Вторая группа ученых предлагает формулировать особенности МК с позиций сугубо личностных доминант: «Под межкультурной компетенцией понимается способность, позволяющая личности

* © Кафтайлова Н.А.

реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [8, 36]. Аналогичное высказывание мы находим в следующей цитате: «Межкультурная компетенция – это основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивных для обеих сторон результатов общения» [2, 20].

Итак, казалось бы, задача определения специфики целевой установки в рамках межкультурного подхода решена. Однако анализ исследований последних лет (2002 – 2008 гг.) показывает, что это не совсем так. Ученые все настойчивее начинают заявлять о **межкультурной коммуникативной компетенции** (МКК) (О.Р. Бондаренко, В.В. Сафонова, Т.В. Ларина, И.А. Голованова, В.А. Брылева, Н.Е. Яковлева, М.П. Алексеева, И.П. Плужник, М.Г. Корочкина, К.В. Голубина, В.В. Громова, Т.В. Кожевникова, Л.Г. Ковтун, Г.А. Дубинина, Т.А. Плещова, И.А. Гусейнова, S. Luchtenberg и др.).

Понятие «МК» уже давно начинает претерпевать изменение в своей трактовке. Так, Т. Баумер различает МК в широком и узком смысле. «Под межкультурной компетенцией мы понимаем в широком смысле способность успешно коммуницировать с другими людьми. Эта способность может проявиться уже в детстве или развиться позднее при соответствующей склонности и соответствующих волевых усилиях» [9, 76]. Отечественные ученые разделяют мнение зарубежных коллег: «Межкультурная компетенция – это способность воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира. При этом нужна не только общая готовность к коммуникации и взаимодействию, но и особое культурное самосознание, реалистичная самооценка, эмпатия инокультурного индивида, толерантность, эмоциональная стабильность, уверенность в себе, умение преодолевать противоречивость и избегать конфликтов» [3, 53].

Как можно увидеть, широкая интерпретация МК фиксирует внимание на необходимости учета культурно обусловленных факторов взаимодействия людей вне зависимости от их принадлежности к одному или разным лингвокультурным сообществам.

Узкое понимание МК направлено на более четкую конкретизацию этих особенностей общения. «Межкультурная компетенция в узком смысле есть способность к полноценному и неконфликтному общению с людьми из разных культур (в общепринятом смысле других стран или континентов), а в широком смысле – к общению с другими людьми» [9, 76]. Такая более специфичная интерпретация МК свойственна многим исследователям (М.Г. Корочкина, Н.Е. Яковлева, И.С. Соловьева, Н.М. Губина, Ю.Л. Вторушина, Д.В. Цыкалов, Т. Baumer и др.).

Существует и иное мнение, по-своему конкретизирующее понятие МК, его «узкое» значение. В частности, Г.В. Елизарова пишет: «Межкультурная компетенция – это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять МКО (межкультурное общение – Н.К.) посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. МКК (межкультурная компетенция – Н.К.) не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, **изучающей некий язык в качестве иностранного** (выделено нами – Н.К.). Целью формирования МКК является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4, 236]. В данном определении четко выражено стремление автора уточнить, что средством (и необходимым условием) межкультурного общения является иностранный язык.

Таким образом, понятие МК в «узком» его значении претерпевает двойную конкретизацию: с позиций уточнения а) участников общения и б) владения ими (участниками) иностранным языком как средством их взаимодействия.

Итак, можно увидеть, что возникает необходимость более широкой и конкретизированной интерпретации термина «межкультурная компетенция». Снять возникшую неоднозначность призвано новое понятие – «межкультурная коммуникативная компетенция», которое появляется на страницах отечественных исследований в последние несколько лет.

Остановимся на интерпретации МКК с целью выявления того определения МКК, которое с максимально возможной на сегодняшний день точностью отразит сущность исследуемого явления.

Самое раннее и наиболее широко цитируемое (в работах И.А. Головановой, Н.Е. Яковлевой, В.А. Брылевой и др.) определение МКК дано О.Р. Бондаренко. Она квалифицирует МКК как «внешнекультурную коммуникативную компетенцию» и понимает ее как «ориентацию говорящим на иностранном языке неносителя языка своего речевого поведения на иностранного адресата, то есть успешное ис-

пользование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [1, 40].

Анализ этого определения показывает, что характеристика коммуникации как «внекультурной» указывает на внешний (причем односторонний) вектор общения партнеров по диалогу, ориентацию этого общения на инокультурного коммуниканта. В такой интерпретации компетенция приобретает скорее социокультурный характер.

Иной ракурс понимания и интерпретации МКК обусловлен необходимостью ее рассмотрения с позиций **профессиональной деятельности** специалистов. Согласно этому взгляду на сущность явления, понятие МКК «представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения, становиться максимально востребованным для современного специалиста. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности» [6, 4–5]. В данном определении внимание акцентируется на способности специалиста корректировать свое коммуникативное поведение с поправкой на партнера по межкультурному общению. Важно выделение профессиональной составляющей МКК, влияющей на цель и процесс подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации.

Находясь в целом на одной позиции с автором, мы, тем не менее, отмечаем, что данное определение не ориентировано конкретно на подготовку специалистов лингвистического профиля, оно интерпретирует содержательную сущность МКК достаточно широко. К тому же, в данном определении отсутствует указание на язык коммуникации. Учитывая эти аспекты анализа точки зрения автора, мы заключаем, что существует еще одна возможность (третья по счету) конкретизации МКК – в отношении ее преломления сквозь призму профессиональной деятельности человека. Эта конкретизация нам представляется чрезвычайно важной в контексте поставленных в данной статье задач.

Для полноты анализа позиций авторов к интерпретации МКК обратим внимание на определение 3. Лухтенберг, которое представляется важным для целей интерпретации МКК. «Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» расширяет давно устоявшееся понятие коммуникативной компетенции через способность соответствовать социальному и ситуативному [контексту] посредством семантико-структурных знаний. [Такие способности] необходимы в коммуникативных ситуациях, в которых участвуют собеседники, прошедшие социализацию в разных странах или этнических сообществах, и имеющие тем самым культурно обусловленные особенности. Эти особенности в большинстве случаев связаны с различными родными языками [коммуникантов]» [10, 202].

Это определение выявляет важные характеристики МКК:

1) МКК шире по своему содержанию, чем коммуникативная компетенция: «семантико-структурных знаний», а также способности «соответствовать социальному и ситуативному контексту» оказывается недостаточно в условиях межкультурного диалога;

2) для МКК необходима социализация (скорее вторичная социализация) в иной стране или этническом сообществе;

3) у партнеров по межкультурному общению имеется «различный культурный фон», который должен подлежать учету каждым из коммуникантов;

4) ведущие межкультурный диалог – носители разных языков, и это влияет на их мировосприятие и коммуникативное поведение.

На основании всего сказанного выше мы делаем вывод о том, что **межкультурная коммуникативная компетенция студентов языкового вуза** есть **сформированная полноценная (в социальном, профессиональном, ситуативном плане) способность к межкультурной коммуникации с представителем инокультурного социума на иностранном языке – языке партнера по диалогу**. Такое общение можно назвать **общением между лингвокультурами**, поскольку оно осуществляется в процессе и как результат взаимодействия культурных и коммуникативных особенностей партнеров.

Сочетание и комбинирование при нашем анализе трех аспектов конкретизации межкультурной компетенции, учет ее особых характеристик позволили нам дать определение термина «межкультурная коммуникативная компетенция» и, таким образом, обосновать его статус в качестве цели обучения в языковом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и

- организация обучения иностранному языку в языковом вузе. Сборник научных трудов. Выпуск 370. М.: МГЛУ, 1991. с. 38 – 48.
2. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора). Дис. ... канд. пед. наук. М.: 2007. 187 с.
 3. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 226 с.
 4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
 5. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс). Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 228 с.
 6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 326 с.
 7. Тыхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 208 с.
 8. Яковлева Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 183 с.
 9. Baumer, Thomas Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich: Orell Füssli, 2002. 223 S.
 10. Luchtenberg Sigrig Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. – Opladen: Westd. Verl., 1999. – 271 S.

N. Kaftaylova

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN OBJECTIVE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: The present article is devoted to the definition of intercultural communicative competence as an objective of foreign language teaching at a linguistic university.

Key words: the intercultural approach, the intercultural communicative competence, training to a foreign language.

УДК 51 (075.8)

Кротова В.Н.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНТУИТИВНЫХ, ЛОГИЧЕСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ*

Аннотация: В статье представлены дидактические условия, учет которых при организации процесса обучения математике позволит реализовать интегрированный подход к развитию у учащихся старшей школы интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности, повысить качество математических знаний учащихся.

Ключевые слова: интегрированный подход, развитие, компоненты математической деятельности.

Математическая деятельность учащихся представляет собой специфический вид деятельности. Если деятельность определить как вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [4], то под математической деятельностью можно понимать специфический вид активности субъекта, направленный на познание и творческое преобразование математических объектов. В данной формулировке акцентируется внимание на активности субъекта, на продуктивном характере деятельности, и на возможности самосовершенствования субъекта.

На основании всего вышеизложенного возникает необходимость следующего уточнения. Необходимо различать математическую деятельность и математическую учебную деятельность. Это связа-

* © Кротова В.Н.

но с тем, что результатом математической деятельности может стать объективно новый продукт, чего нельзя сказать о результатах второго типа деятельности. Кроме того, каждый вид деятельности протекает в различных условиях, и конечно, содержание продукта каждого вида деятельности отличается по своему уровню. Далее для краткости, под математической деятельностью, будем рассматривать именно математическую учебную деятельность.

В настоящее время в связи с активным развитием различных областей жизнедеятельности современного общества увеличивается объем знаний, которыми должен овладеть человек для успешной реализации своих целей и потребностей. Все это определенным образом увеличивает объем требований, которые предъявляются к современной школе.

В образовательных стандартах по математике подчеркивается, что математика должна оказывать положительное влияние на формирование качеств личности, необходимых человеку для полноценной жизни. Среди них указываются интуиция, логическое мышление, творческие способности [6]. Реализовать данное направление можно в результате организации учебного процесса, направленного на развитие интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся. Уточним, что под определенными компонентами деятельности понимаются действия, при выполнении которых в наибольшей степени проявляются качества соответствующего вида мышления.

В силу своей специфики математика предоставляет возможности для развития каждого компонента математической деятельности, как в отдельности, так и в совокупности. В связи с этим, наибольшей эффективности в развитии интуитивных, логических и творческих компонентов можно достичь в условиях интегрированного подхода. Данный подход на практике может быть реализован в двух направлениях. Первое направление основано на концепции творчества Я.А.Пономарева. По его мнению, интеллект человека ограничен сверху и снизу. В качестве нижнего предела выступает интуитивное мышление, верхним является логическое. Критерием творческого акта является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем уровне организации творческой деятельности, а средства удовлетворения этой потребности на низшем уровне. Они включаются в процесс, происходящий на высшем уровне, что приводит к возникновению нового знания. Тем самым творческий продукт предполагает включение интуиции и не может быть получен исключительно на основе логического вывода. При этом творческий процесс предполагает прохождение ряда последовательных стадий: логический поиск, интуитивное решение, вербализация интуитивного решения (отбор и проверка правильности решения), формализация вербализованного решения (оформление решения) [5].

На основании всего изложенного можно сделать вывод, который будет являться основополагающим для дальнейшего изложения: интуитивные компоненты математической деятельности не могут быть сформированы в отрыве от логической составляющей процесса обучения математике. Органическое взаимодействие интуитивных и логических компонентов, можно реализовать в процессе творческой деятельности. Поэтому процесс обучения математике необходимо организовывать с учетом последовательного прохождения стадий мыслительной деятельности, отличающихся друг от друга различной степенью соотношения логики и интуиции (стадия осознания поставленной задачи, стадия логического поиска решения задачи, стадия выдвижения гипотез, стадия обоснования гипотез, стадия обобщения).

Второе направление в реализации интегрированного подхода предполагает использование различных комбинаций задачного материала. При этом возможны два варианта. В первом случае учащимся предлагаются задачи, решение которых направлено на развитие только одного конкретного компонента математической деятельности: или интуитивного, или логического, или творческого. Интегрированный подход реализуется за счет смены совокупности предлагаемых задач. При этом результаты решения одной задачи должны приводить к возникновению потребности в решении другой. Например,

- 1) Выскажите свои предположения относительно... (учащимся предлагается конкретное задание). В каких предположениях вы уверены). Какие из них можете обосновать?
- 2) Какие прогнозы вы можете сформулировать относительно... (учащимся предлагается математическая ситуация)? Какие из них можете обосновать?
- 3) Докажите утверждение... Как можно преобразовать полученные выводы? (можно ли обобщить полученные выводы?) и т.п.

Во втором случае, учащимся предлагаются задачи, решение которых предполагает взаимодействие и сочетание умений, соответствующих разным компонентам математической деятельности. Например, интуитивным и творческим, интуитивным и логическим, логическим и творческим, или всем трем одновременно.

Выбор того или иного направления развития интуитивных, логических и творческих компонен-

тов математической деятельности учащихся будет определяться структурой изучаемого материала, индивидуальными возможностями учащихся.

Успешность реализации интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности зависит от соблюдения ряда условий.

При организации учебной деятельности учащихся важно помнить о том, что положительная мотивация к учению способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, что естественным образом сказывается на результатах обучения, на развитии у них интеллектуальных и личностных качеств. На основании этого, одним из основных условий в реализации интегрированного подхода является условие по формированию положительной мотивации к процессу изучения математики.

Под мотивацией будем понимать динамический процесс формирования мотива [3].

При организации учебного процесса ориентируются на «деловой» мотив; «состязательный» мотив; познавательный интерес [2]. Но, с нашей точки зрения, учитывая потребности учащихся старшей школы и специфику школьного курса математики, при развитии интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности старшеклассников, ведущими должны стать мотив достижения и познавательный интерес. Это связано с тем, что любой старшеклассник сталкивается с выбором своего дальнейшего жизненного пути после окончания школы. Ему необходимо разобраться со своими склонностями, определиться с интересами. Старшеклассник должен осознать, что достичь успеха в любой деятельности он сможет только при условии определенного уровня развития интеллектуальных и личностных качеств.

В любой деятельности, направленной на развитие какого-либо качества личности, важно установить наличный уровень развития этого качества. Результаты должны быть обязательно доведены до сведения учащихся в индивидуальной и желательно позитивной форме. Это можно осуществить при помощи условия, которое мы назвали «условие оптимизации». Каждый субъект учебного процесса должен ощущать свою эмоциональную причастность к тому, что происходит во время занятия. Он должен понимать, что полученные им результаты не являются окончательными и неисправимыми, что при добросовестной, активной и целенаправленной работе можно изменить их в лучшую сторону.

Из этого условия следует необходимость соблюдения условия – формирования у учащихся сознательности в выполнении своих действий, то есть учащиеся должны понимать и принимать требования учителя и добросовестно их выполнять.

С этим условием тесно связано условие, которое мы назвали «условие открытости». Оно заключается в том, что если мы хотим, чтобы учащиеся старших классов готовы были воспринимать то, что мы им предлагаем, готовы были по собственной инициативе оптимизировать результаты своей учебной деятельности, тогда необходимо: раскрывать перед ними цели и задачи каждого урока; объяснять ученику, почему он получил именно эту оценку; демонстрировать учащимся критерии оценки письменных и устных ответов; предоставлять возможность учащимся открыто выражать свое мнение относительно происходящего на уроке.

Одним из обязательных условий, которое необходимо соблюдать в рамках интегрированного подхода является условие создания проблемности. При этом следует руководствоваться принципом последовательности, что означает постепенный переход от разрешения простых проблемных ситуаций к более сложным, с возрастанием степени самостоятельности учащихся.

Условие создания проблемности практически сложно отделить от условий сотрудничества и самостоятельности. Соблюдение условия сотрудничества важно для развития интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности, так как, опираясь на определение «зоны ближайшего развития», сформулированного Л.С.Выготским [1], можно утверждать, что в процессе сотрудничества учащиеся могут продвинуться в своем развитии гораздо дальше, чем при индивидуальной работе. К тому же, сотрудничество на разных уровнях, в сочетании с индивидуальными формами работы, оживляет атмосферу урока, делая его результаты наиболее позитивными и продуктивными.

Условие самостоятельности заключается в том, что в процессе обучения математике старшеклассникам необходимо предоставлять возможность самостоятельно формулировать и обосновывать новые математические факты, обобщать и систематизировать знания. Роль учителя при соблюдении этого условия не принижается, а даже в некоторой степени усложняется. Ведь для того, чтобы учащиеся смогли полностью раскрыть свои выводы, превратив их в полноценное знание, учитель должен указать им правильное направление, не нарушив при этом условие самостоятельности. Таким образом, при соблюдении условия самостоятельности учитель не сообщает готовые знания, а помогает учащимся самим их получить и включить в общую систему математических знаний. Условия самостоятельности и сотрудничества не противоречат друг другу, они являются взаимодополняющими.

Для реализации интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих

ких компонентов математической деятельности требуется соблюдение условия преемственности при формировании компонентов математической деятельности. С учетом специфики концепции Я.А.Пономарева, это выражается в том, что на начальном этапе оперирования математическими объектами должны преобладать действия, соответствующие логической составляющей процесса изучения математики, затем осуществляется переход к действиям, реализация которых носит менее осознаваемый характер. Результаты этих действий должны быть подвержены логическому анализу и впоследствии обобщению. Например, от актуализации знаний учащихся, осознания поставленных целей и задач, пробы известных способов решения можно перейти к интуитивному поиску, выдвижению гипотез, прогнозированию возможных результатов, к их обоснованию и доказательству, а от них к обобщению.

Обязательным элементом учебного процесса является контроль и оценка результатов учебной деятельности учащихся. Под результатами мы понимаем уровень успеваемости учащихся и уровень развития их интеллектуальных и личностных качеств. Для получения объективных сведений, поддержания и развития познавательного интереса к занятиям по математике важно, чтобы система контроля и оценки была объективной, понятной ученику. Он должен понимать, что всегда сможет оптимизировать результаты своей работы. Проверочные работы должны содержать задания, которые для своего выполнения требуют проявления умений, соответствующих интуитивным, логическим и творческим компонентам математической деятельности.

Опыт практической работы показал эффективность форм организации учебной деятельности старшекласников, которые мы называли «реши и составь», «как можно больше».

При использовании формы «реши и составь», учащимся предлагается группа заданий, соответствующая изученному материалу, которые они должны решить. После решения, учащимся необходимо составить задания, аналогичные данным или ряд подзадач, которые будут являться вспомогательными задачами для решения основного задания. Например, «Решите задачу: дан прямоугольный параллелепипед заданного объема V , в основании которого квадрат. В каком случае его полная поверхность будет наименьшей? Составь ряд вспомогательных задач».

С данной формой связана форма «составь и реши». В этом случае учащиеся должны составить задачи, удовлетворяющие предложенным учителем условиям. Например, «Составьте и решите задачи на нахождение наибольшего значения функции, в которых используется какая-либо геометрическая фигура».

В процессе использования формы «как можно больше», учащимся предлагается или задание, для решения которого они должны предложить как можно больше способов, или утверждение, из которого необходимо вывести как можно больше следствий, или задание на поиск наибольшего числа предположений для разрешения проблемной ситуации и т.п. Например, «Выведите как можно больше следствий из утверждения « $ABCD, B_1C_1D_1$ – куб со стороной a ». Составьте как можно больше задач с использованием этого утверждения».

Перечисленные формы организации учебной деятельности учащихся можно использовать в качестве форм домашнего задания и при проведении проверочных работ. Они эффективно сочетаются с групповыми формами работы.

Для оценки устных ответов учащихся допустимо использовать прием, который мы называли «система – плюс»: за каждый правильный ответ учащемуся выставляется плюс. Определенное количество плюсов позволяет получить соответствующую отметку. Если учащийся не отвечает на поставленный вопрос, то ему выставляется «минус», который в дальнейшем, при желании он может исправить. При этом необходимо подчеркнуть, что в зависимости от содержания предлагаемого вопроса ученику можно сразу поставить оценку в журнал. С этим приемом связан другой прием – «система накопительных баллов»: за каждый правильный ответ ученик получает определенный балл, который зависит от уровня сложности вопроса. Количество баллов по истечению установленного срока суммируется и на основании этого выставляется соответствующая оценка.

Перечисленные выше условия организации процесса обучения математике, направленного на реализацию интегрированного подхода к развитию интуитивных, логических и творческих компонентов математической деятельности учащихся, в ходе экспериментального исследования доказали свою эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. 368 с.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Под ред. А.И.Подольского. М.: Изд-во Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
4. Немов Р.С. Психология: Кн.1. Основы общей психологии. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1997. 688 с.

5. Пономарев Я.А. Основные звенья психологического механизма творчества/ Интуиция, логика, творчество. М.: Наука, 1987. 5-23 с.
6. Стандарт основного общего образования по математике. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике/ Математика в школе № 4. 2004. 4–9 с.

V. Krotova

THE INTEGRATED APPROACH TO DEVELOPMENT OF THE INTUITIVE, LOGICAL AND CREATIVE COMPONENTS OF THE MATHEMATICAL ACTIVE OF THE STUDENT'S

Abstract: The article represents didactic terms for organization of Maths studies that is sure to realize the integrated approach to development of the intuitive, logical and creative components of the mathematical active of the student's, to raise quality of mathematical knowledge of student's.

Key words: the integrated approach, development, components of the mathematical active.

УДК 373.2.03

Лобанова М.А.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ*

Аннотация: В статье изложены позиции отечественных ученых и исследователей, занимающихся проблемой экономического воспитания, как наиболее эффективного средства формирования социально активной личности. Рассматривается авторское решение проблемы преемственности в процессе экономического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: преемственность, экономическое воспитание, адаптация, дошкольник, младший школьник, метод проектов.

Российская педагогика уделяет большое внимание проблеме экономического образования и воспитания подрастающего поколения. Ученые-педагоги А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий экономическую подготовку школьников осуществляли в тесной связи с нравственным воспитанием. А.Ф. Аменд, Ю.К. Васильев, Е.Н. Землянская, Л.М. Кларина, Б.А. Райзберг, И.А. Сасова, С.Л. Чернер, Л.Е. Эпштейн и др. продолжили рассматривать вопросы экономического воспитания и образования учащихся, находящихся на разных ступенях общеобразовательной школы. Их работы раскрывают взаимосвязь экономического воспитания с трудовым, нравственным, экологическим. Большой научный интерес представляет исследование Т.В. Боровиковой «Формирование экономической культуры школьников», в котором она выделяет понятия «экономическая культура», «экономическая ценность», «экономическое сознание» и акцентирует внимание на воспитании деловых качеств личности учащихся.

Однако, отдавая должное данным исследованиям и опираясь на имеющийся положительный опыт, мы согласны с выводами Т.В. Дробышевой, Е.А. Курак, А.А. Смоленцевой, М.Ю. Стожаровой, А.Д. Шатовой о том, что непрерывное экономическое образование и воспитание необходимо начинать с дошкольного возраста, когда дети приобретают первичный опыт в экономических отношениях, закладываются основы базовой культуры личности. Основные идеи, изложенные в работах этих педагогов, оказали значительное влияние на наше исследование.

Как отмечает Т.М. Кондратенко, психика ребенка-дошкольника характеризуется повышенной подражательностью, любознательностью, яркостью воображения. Доверительность и открытость детей этого возраста к педагогическому воздействию воспитателей и родителей создает благоприятные возможности для формирования в сознании детей первичных социально-ценностных представлений о такой важнейшей стороне жизни общества, как экономическая.

Психолого-педагогическими предпосылками экономической подготовки младших школьников являются: интерес и стремление детей включиться в мир социальных отношений, новая социальная ситуация развития, связанная с приобретением социальной роли «я-ученик» и расширением социальных связей, рост самосознания, изменение мотивационно-потребностной сферы, эмоциональное отношение к познаваемому, а также развитие произвольности.

* © Лобанова М.А.

Для более целостного и глубокого изучения проблемы мы рассматриваем экономическое воспитание в единстве следующих аспектов: цели и задач, содержания и организации, функций и педагогических условий.

Целью экономического воспитания, на наш взгляд, является формирование экономической воспитанности посредством ценностного освоения экономической деятельности. Данная цель раскрывается в задачах экономического воспитания:

- развитие экономического мышления;
- формирование нравственно-экономической направленности личности;
- приобретение практических навыков и форм поведения.

В содержании экономического воспитания мы выделяем следующие компоненты: эмоционально-познавательный (осознание экономических понятий и их взаимосвязь), ценностно-нравственный (подразумевает ценностное отношение к окружающему миру, уважение к труду людей, развитие трудолюбия) и преобразующий (умение добывать необходимые знания и применять их в деятельности). Именно эти компоненты в наибольшей степени способствуют решению задач экономического воспитания, а также учитывают возрастные особенности детей.

Для внедрения положений исследования в практику, нами разработана и реализуется в г. Смоленске на базе МДОУ д/с № 23 и № 18 программа по экономическому воспитанию для детей подготовительной группы и начальных классов «Мир Экономики», построенная на единой концептуальной основе всех отмеченных выше аспектов экономического воспитания. В качестве основного метода экономического воспитания используется метод проектов, который, с нашей точки зрения, является наиболее эффективным, результативным, а также доступным возрасту детей.

Мы согласны с выводами Джона Дьюи, основателя данного метода, который считал, что «прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления» [5, 40]. Метод проектов позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний; помогает связать обучение с практической стороной жизни; формирует навыки исследовательской деятельности; развивает активность, самостоятельность, умение планировать и работать в коллективе. Именно такие качества способствуют становлению человека с активной жизненной позицией, ответственным отношением к делу и экономически грамотного, способного сочетать личные интересы с интересами общества, деловые качества – с нравственными. Применение данного метода воспитывает и развивает ребенка таким образом, что он становится способным решать любые практические задачи самостоятельно.

Уже в старшем дошкольном возрасте дети проявляют готовность участвовать в создании проектов, так как это позволяет им действовать в соответствии со своими желаниями и интересами, реализовать потребность в деятельности, получить ответы на самостоятельно поставленные вопросы. Итогом такой деятельности становится осознание необходимости получаемых знаний и умений. Доступность метода проектов обусловлена накоплением определенного социального опыта (общение со сверстниками, разнообразная совместная деятельность), развитием самостоятельности, самоконтроля и самооценки. В младшем школьном возрасте с расширением представлений детей о реальном мире проектная деятельность усложняется и обогащается по содержанию.

Одним из важных вопросов исследования является определение функций в экономическом воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Нами выделены следующие: познавательная (направлена на усвоение экономических понятий), ценностная (способствует превращению совокупности экономических знаний во внутренние установки через деятельность, нравственно-ценностному самоопределению личности), эвристическая (позволяет обнаружить новые грани уже усвоенных знаний в новой познавательной ситуации, а также использовать различные виды деятельности), адаптационная (способствует последовательному переходу детей от дошкольной к начальной ступени образования).

Необходимыми педагогическими условиями для эффективного экономического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, с нашей точки зрения, являются:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей (учет индивидуальности личности мы понимаем, как предоставление возможности каждому ребенку проявлять активность и творчество);
- интеграция социальных институтов с семьей и социальной средой;
- интеграция детского сада и школы.

Семья – это реальная экономическая среда, в которой ребенок получает первый опыт экономических отношений. Каждой семье присущи свои принципы домашней экономики, ценностные ориентации, а также подверженность влиянию социальной среды, в том числе СМИ (рекламе). Детский

сад, школа – это важнейшие социальные институты, которые осуществляют целенаправленное педагогическое воздействие, направляют, закрепляют и корректируют опыт, полученный в семье [7, 6]. Успешность процесса экономического воспитания напрямую зависит от тесного взаимодействия между детским садом и школой, согласованности и преемственности каждого методического компонента системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации). Преемственность обеспечивает полноценное развитие личности, его физическое и психическое благополучие в переходный период от дошкольного воспитания к воспитанию и обучению в начальной школе. В педагогической литературе под преемственностью понимается целостный процесс последовательного формирования личности [3, 4]. В философии преемственность характеризуется связью между старым и новым в процессе развития, тем, что предшествующее развитие сохраняется, служит основой совершенствования, дальнейшего движения вперед на более высокую ступень в существенном образом преобразованном виде [3, 9].

В ходе исследования, при анализе психолого-педагогической литературы, мы столкнулись с тем, что вопросы осуществления преемственности в экономическом воспитании при переходе ребенка из дошкольного учреждения в школу недостаточно освещены. Важность данной проблемы заключается в том, что наиболее эффективным средством для формирования социально активной личности является экономическое воспитание. Именно оно призвано оказывать опережающее влияние на формирование качеств, которые способствуют успешной социализации в обществе [4, 27].

Проанализировав различные точки зрения по данному вопросу, мы понимаем преемственность в экономическом воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, как целостный педагогический процесс формирования экономической воспитанности, представляющий собой присвоение экономических знаний и смысло-жизненных ориентаций, способствующий успешной адаптации на последующих ступенях системы образования.

Данное понятие позволяет учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей при отборе содержания, форм и методов экономического воспитания, акцентирует внимание на самооценности каждого возрастного периода развития и обеспечивает опору на имеющийся уровень достижений дошкольного детства.

Таким образом, преемственность в процессе экономического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста обеспечивает эффективные условия для реализации системы непрерывного экономического воспитания, стимулирует расширение адаптационных возможностей, позволяет проследить динамику формирования экономической воспитанности и развитие ценностных ориентаций личности. Реализация преемственности обогащает содержание существенных компонентов экономического воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боровикова Т.В. Формирование экономической культуры школьников / Т.В. Боровикова. Соликамск: СГПИ, 1999. 264 с.
2. Д.Дьюи Школа и ребенок / Пер. с англ. Л.Азаревич. М.: Петроград, 1923. 59 с.
3. Лыкова В.Я. Последовательно и гармонично: преемственность в воспитании / В.Я.Лыкова. Смоленск.: СГИИ, 2001. 132 с.
4. Петушкова Г.А. Преемственность в экономическом воспитании детей младшего и среднего школьного возраста: Дис. ...канд. пед. наук. Смоленск, 2005. 212 с.
5. Флегонтова Н.П. Метод проектов в педагогике Джона Дьюи // Ребенок в детском саду. 2003. № 4. С. 39-43.
6. Сманцер А.П. Преемственность в системе непрерывного образования: Методические рекомендации для студентов пед. отделений ун-в, слушателей факультета повышения квалификации учителей/А.П.Сманцер. Минск, 1992. 42 с.
7. Шатова А.Д. Дошкольник и ... экономика // Обруч. 1999. № 1. С. 5-8.

M. Lobanova

CONTINUITY IN THE PROCESS OF ECONOMIC UPBRINGING

Abstract: In this article the views of home scientists and researches, who are dealing with the problem of economic upbringing, as a most effective means of forming a socially active personality are stated. The author's decision of the problem of continuity in economic upbringing of children of senior and junior school age is examined here.

Key words: continuity, economic upbringing, adaptation, preschool child, junior school child, method of projects.

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ АВСТРАЛИИ И КАНАДЫ В ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНУЮ КУЛЬТУРУ ПОСРЕДСТВОМ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ПРОГРАММ*

Аннотация: Данная статья характеризует проблемы интеграции коренного населения Австралии и Канады в общенациональную культуру посредством билингвальных программ. Автор анализирует эффективность программ уже внедренных в учебные планы школ Австралии и Канады, выявляет их плюсы и минусы.

Ключевые слова: проблемы интеграции, коренное население Австралии и Канады, билингвальные программы.

В настоящее время система образования аборигенных народов ориентирована на соединение двух разнонаправленных векторов: обеспечение возможности успешно социализироваться в современное общество и, в то же время, сохранить и продолжить традиционную культуру.

Именно Канада явилась страной, в которой получили распространение теории обогащающего и взаимно дополняющего билингвального образования. При создании программ учитывался опыт других провинций Канады, а также разработки зарубежных ученых, исследовавших проблемы билингвального обучения [2].

Провинция Квебек явилась местом, где было сосредоточено французское население Канады, которое в 60-х годах XX века хотело отделиться от остальной части страны не только в политическом и экономическом плане, но и в лингвистическом. Официальным языком в провинции Квебек был объявлен французский, и у вновь прибывших иммигрантов не оставалось выбора между французским и английским языком. Правительство Канады не могло допустить создание «государства в государстве» и с середины 60-х годов министерство образования стало предлагать различные иммерсионные билингвальные программы для англоговорящего населения Квебека.

На основе иммерсионных билингвальных программ были разработаны программы для детей коренного населения (канадских индейцев и эскимосов), которые преследовали аналогичные цели – помощь детям в преодолении психологических и академических барьеров; помощь в обучении и общении; возрождение или поддержание языков, которые находились на грани исчезновения (в случае с языками коренного населения) [4].

Школы аборигенов Канады начали активно внедрять билингвальные программы, которые предполагают использование в качестве языков обучения как инуитский, так и английский (французский) языки [6].

Предлагалось реализовать идею билингвального образования следующим образом: на ранних ступенях (дошкольное образование и 1-2 классы), учащиеся обучаются на родном языке преподавателями-инуитами. Начиная с третьего класса, они выбирают в качестве обучения английский или французский. На каждой ступени школы определенное время отводится на изучение некоторых предметов на родном языке или изучение инуитского языка и культуры как отдельных дисциплин [5].

Показательным в вопросе внедрения билингвальных программ явилась экспериментальная проверка в школах территории Нунавик. Полученные результаты позволили дать ответ на следующие вопросы: каково состояние инуитского языка, на фоне тех, которые безвозвратно утеряны; каков интеллектуальный потенциал учащихся в Нунавике; как билингвальное обучение влияет на усвоение языков и самооценку учащихся [1].

Для выявления реальной языковой ситуации было проведено анкетирование в ряде провинций Канады. Вопросы анкеты были направлены на выявление способностей респондентов, общаться на инуитском, французском, английском языках, а также выяснялось их мнение по поводу статуса, важности и будущего развития этих трех языков в общине.

Первый значимый вывод состоял в том, что инуитский язык является наиболее значимым в Нунавике. Были получены следующие результаты: инуиты лучше владеют устной, чем письменной речью, поэтому необходимо направить усилия на повышение грамотности населения. Во-вторых, было выявлено, что стержневое положение в общине занимает английский язык. На это существуют определенные причины – в средствах массовой информации, проникших в Нунавике в каждый дом, преобладает

* © Майорова И.И.

английский язык. В большей степени это относится к телевидению, которое респонденты смотрят в среднем по семь часов в день. Поэтому потребуются усилия, чтобы сохранить инуитский язык, в противном случае он может исчезнуть, как исчезли многие языки коренных народов.

Результаты исследования также показали, что представители коренного населения возлагают большие надежды на образовательные учреждения. Многие уверены, что не только дом является тем местом, где дети могут говорить на родном языке, но и школа должна быть равноправным партнером в этом процессе. С другой стороны, школа не может ограничивать обучение на английском или французском языке, так как они необходимы для подготовки молодых аборигенов к жизни в современном обществе.

Комиссия пришла к выводу, что при разработке школьных учебных планов из всего многообразия билингвальных программ, она должна взять курс на взаимодополняющее двуязычие, направленное на успешное овладение как родным, так и английским языком (или французским), а также продуктивное усвоение предметов общеобразовательной подготовки.

Научный анализ билингвальных программ проводился в общине поселка Куджуак. В 1988 году дирекция школы предложила родителям возможность выбора линии обучения на начальном этапе. Для этого все учащиеся были протестированы в начале и в конце учебного года. Итоги тестирования показали, что учащиеся, выбравшие линию обучения на родном языке, имеют в первых классах более высокие результаты в освоении всех учебных предметов, кроме второго языка. Те дети, которые выбрали английский или французский, также показали низкие результаты в родном языке. Навыки, приобретенные ими при обучении родному языку, позволили успешно осваивать и второй язык, тогда как выбравшие на начальном этапе обучения один из европейских языков, заметного улучшения в овладении родным языком не показали.

Был сделан еще один вывод в пользу билингвальных программ с начальным обучением на родном языке – повышение самооценки учащихся. Поступая в школу, дети попадают в непривычную для них среду, встречаются с новым окружением, новыми требованиями, предъявляемыми к ним. Эти трудности усугубляются, если их учитель является представителем другой культуры, и говорит на незнакомом языке. В процессе исследования было выявлено, что учащиеся практически не испытывают неудобств, если они выбирают обучение на инуитском языке. У них не только повышается личностная самооценка, но и выявляется осознание своей принадлежности к определенному этносу. Кроме того, данные программы повышают статус инуитского языка, выводя его за рамки бытового общения [6].

В Австралии также существуют подобные проблемы, которые находят свое решение. Среди коренного населения широкое распространение получили так называемые переходные программы. Данные программы не предполагали полноценного образования детей, они только в течение 2-5 лет подготавливали учащихся для перехода в основной поток (mainstream), где обучение полностью ведется на государственном языке.

Многие образовательные программы остались на переходной стадии, что подтолкнуло коренное население приступить к учреждению своих школ без участия правительственной или церковной поддержки.

Многие исследователи обращались к решению таких задач. Наиболее детальный анализ педагогических воззрений был представлен в работах Радо (Rado), которая доказала на опыте, что вполне возможно осуществление двуязычного обучения в ряде школ. Для того, чтобы программы успешно работали, необходимо наличие важных факторов, а именно: постоянное развитие и совершенствование программ, и обеспечение преемственности на разных ступенях образования. Особое внимание уделялось тому факту, что в ходе осуществления двуязычных образовательных программ часто не использовалась возможность развивать оба языка в равной степени. Это приводило к тому, что снижалась ценность данных программ. По мнению Радо, было бессмысленно инвестировать значительные суммы в процесс преподавания двух языков на начальной ступени и прекратить вливание финансовых потоков в старших классах средней школы [7].

Многие ученые сходились во мнении, что отсутствие ресурсной базы сдерживало их развитие. Специалисты не без основания считали, что в Австралии можно экспериментировать и внедрять инновации в учебный процесс. Несмотря на очевидный оптимизм, вопрос о двуязычном образовании остался нерешенным до конца и не получил одобрения со всех сторон.

Австралия обратилась к опыту Канады, но исследователи признают, что они не учитывали своей специфики, что и послужило причиной их неудач. Реализовать билингвальную политику в Австралии было чрезвычайно трудно из-за гораздо большего языкового многообразия, чем в Канаде, а также из-за того, что многие языки аборигенов потеряли письменную форму. Важными факторами выступали и финансирование этих программ, и подготовка квалифицированного педагогического состава, подде-

ржка представителей общин и многое другое.

Финансирование образовательных программ для аборигенов было чрезвычайно низким. Это также явилось причиной неуспеха реализации перспективных шагов.

Вопрос подготовки специалистов для работы с билингвальными программами в школах для аборигенов также не был решен. В университетах не существовало специальных учебных программ, направленных на подготовку учителей, а это означало, что и практикующие учителя, и студенты в университетах не получали профессиональной основы для дальнейшей работы [3].

Не менее важным аспектом в данном направлении является оказание внимания на должном уровне использованию языков коренного населения в средствах массовой информации. Не секрет, что вещание на родном языке в северных районах Австралии осуществляется чрезвычайно медленными темпами из-за недостаточного использования спутниковых технологий.

В Канаде опыт внедрения билингвальных программ оказался значительно успешнее, чем в Австралии, но и здесь нельзя в полной мере говорить о хороших результатах.

Одной из наиболее слабых сторон различных билингвальных программ можно назвать минимальное участие в них аборигенного населения, что являлось, в большей степени, проводимым для видимости мероприятием, а в некоторых случаях коренное население и вовсе отсутствовало в этих программах.

Таким образом, несмотря на ценность билингвального обучения, его перспективы, его внедрение в общеобразовательный процесс Австралии и Канады остается проблематичным. Учитывая привязанность автохтонных народов к их привычной среде обитания, трудности их социализации в условиях больших городов, билингвальное обучение должно помочь детям коренного населения преодолеть различные барьеры в процессе обучения, повысить личностную самооценку и статус родного языка и как следствие, успешно интегрироваться в общенациональную культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ahenakew, Freda, Program evaluation and quality control in Native language education. TESL Canada Journal, 5(2), 51-55, 1988.
2. Benton Richard. Problems and prospects for indigenous languages and bilingual education in New Zealand and Oceania. Case study in bilingual education, Rowley, MA: Newbury House, 1978.
3. Swain, M., & Lapkin, S., (1982) Evaluating Bilingual education. Clevedon, Avon.
4. Francis, N., (1999). Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second language.
5. Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M., (2004) Dual language development & disorders. Baltimore, MD: Brookes.
6. Wright, S. C., & Taylor, D. M. (1995) Identity and the language of the classroom: investigating the impact of heritage versus second language instruction on personal and collective self-esteem. Journal of educational psychology 87(2), 241-252.
7. Rado, M. & Rowley G., (1989) Evaluating Bilingual Education.

I. Majorova

PROBLEM OF INTEGRATION OF INDIGENOUS POPULATION OF AUSTRALIA AND CANADA IN NATIONAL CULTURE BY MEANS OF BILINGUAL PROGRAMS

Abstract: This article observes the problems of Australian and Canadian indigenous people in the sphere of their complete integration to the society with the help of bilingual programs. It gives the characteristic of bilingual programs integrated into the Australian and Canadian curriculum, their effectiveness and failure.

Key words: problems of integration, the indigenous people of Australia and Canada, bilingual programs.

ПОНИМАНИЕ И ЕГО ДИАГНОСТИКА*

Аннотация: В статье рассматривается вопрос понимания студентом, при объяснении ему материала и понимание при поиске решения задачи. Понимание осуществляется на основе приемов мыслительной деятельности и может быть диагностировано при помощи системы задач, которые должны включать вопросы “что”, “как”, “почему” и “откуда”. Автор рассматривает четыре уровня понимания, последний из них – творческий.

Ключевые слова: уровни понимания, понимание в математике, диагностика понимания.

Вопрос о понимании возникает всегда, когда речь идет об изучении какого-либо предмета, тем более математики. Каждый преподаватель стремится объяснить материал так, чтобы студенты понимали его. Студент, слушая объяснение, старается его понимать и составить адекватный образ тому, что объясняется. Предлагая решить задачу, преподаватель намерен добиться того, чтобы решение было понято. Успешность обучения и усвоения знаний определяется пониманием предмета. Не будет преувеличением сказать, что понимание должно быть одной из главных целей обучения.

Понимание является предметом изучения различных наук и, прежде всего, гуманитарных: философии, культурологии, науковедения, психологии, герменевтики, логики. В последнее время, пониманию уделяют внимание и в педагогике [1, 2], хотя понимание не общепризнано как наблюдаемая педагогическая категория. Понимание выступает как способ, процесс, результат, итог, как образ и деятельность [1, 7].

Все попытки понять «понимание» обретают многообразные связи, отношения «самого» понимания к другим, более конкретным: понимание знания, понимание смысла, понимание текста, понимание доказательства, теоремы, другого. Но в современном анализе понимания прослеживается особенность рассмотрения его как универсальной характеристики, присущей любой форме человеческой деятельности, как универсального познавательного процесса. В этом процессе понимающий пытается обнаружить смысл, который позволяет ему ориентироваться, осознанно действовать и утверждать себя в мире практики и общения.

Многoletний педагогический опыт позволяет утверждать, что вне понимания учебный процесс не имеет никакого смысла, он ведет лишь к загромождению памяти некоторыми сведениями, которыми пользоваться практически невозможно. Формальное выполнение математических заданий, заучивание математических истин без понимания их смысла, решение задач без осознания сущности производимых действий и операций, приводит к деформации интеллектуальных функций человека и впоследствии – к искажению понимания смыслового аспекта явлений окружающего мира.

В статьях [3; 4] нами был рассмотрен вопрос о том, как при решении той или иной задачи, решающий достигает событие и состояние понимания и выясняет какова роль понимания в усвоении учебного материала.

В этой статье нас интересует процессуальное определение понимания, на основе которого можно было бы разрабатывать эмпирические процедуры, позволяющие наблюдать за процессом понимания и диагностировать определенные его параметры.

Для этого будем анализировать разные психологические описания, характеристики и определения, где в понимание вкладывается процессуальный смысл. Например, «Понимание – мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека» [5]. Отсюда следует, что процесс понимания можно ассоциировать с процессом осмысления. Поскольку процесс обучения можно считать направленным, то приведенная характеристика понимания позволяет процесс понимания связать со структурированием свойств объекта, подлежащего пониманию.

«Понимание – мысленное воспроизведение объективного процесса возникновения и формирования предмета целенаправленной деятельности и мышления. Понимание представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей. Понимание осуществляется в актах внутренней речи субъекта и раскрывает ему мотивы, цели и содержание, обращенное к нему действия другого человека (поступка, речи, демонстрации или репрезентации пред-

* © Лунгу К.Н.

мета и т.п.)» [6]. Это определение связывает понимание с процессом мышления, результат которого наблюдаем, кроме этого понимание формируется посредством внутренней речи, т.е. является этапом полноценного формирования умственных действий (Н.Ф.Талызина).

В ходе процесса понимания всегда имеет место внутренний диалог (человек как бы беседует сам с собой, задавая себе вопросы и отвечая на них). Мышление, в том числе и понимание, как разновидность мыслительного процесса, происходят на языковой базе, т.е. на основе ранее приобретенных знаний, которые сохраняются в памяти, а в ходе процесса понимания актуализируются в виде скрытой (внутренней) речи.

П.П. Блонский [7] подчеркивал, что внутреннее повторение речи говорящего (симультанная репродукция при слушании речи) является необходимым моментом ее понимания. «Слушание речи – не простое только слушание: до известной степени мы как бы говорим вместе с говорящим».

Внутренняя речь – это есть речь про себя, с помощью которой происходит логическая переработка чувственных данных, их осознание и понимание в определенной системе понятий и суждений. Внутренняя речь, являясь внутренним механизмом понимания, позволяет перевести на язык собственной мысли то, что человек слышит.

В психологии принята трактовка мышления, согласно которой, «процесс мышления – это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем, абстракция и обобщение, являющиеся производные от них. Закономерности этих процессов и их взаимоотношения друг с другом суть основные закономерности мышления» [8].

Следовательно, мышление осуществляется посредством системы приемов мыслительной деятельности: синтез, анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, классификация, систематизация. Исходя из приведенного анализа можно заключить, что понимание выполняет функцию управления приемами мыслительной деятельности в процессе поиска состояния понимания. Понимание включает два аспекта: 1) направленность на объективно существующие свойства, связи и отношения исследуемых объектов и явлений окружающего мира; 2) выделение процессуальной составляющей субъективного понимания.

Важной составляющей процесса понимания являются базовые, опорные знания, составляющие базу понимания. Человек никогда не поймет нового, если не будет знать чего-то, на что опирается понимание. В чем бы ни состояло понимание, основным его механизмом является образование связей (ассоциаций) между новой информацией и системой усвоенных знаний.

Поэтому актуализация опорных знаний является существенным условием результативности процесса понимания, хотя эта актуализация и использование старых ассоциативных связей еще не есть гарант понимания. Как правило, процесс понимания включает не только использование старых, но и образование новых связей между известным и неизвестным.

Еще И.Кант в «Критике чистого разума» определил три способности субъекта, обеспечивающие возможность всякого положительного знания, тем более понимания. Эти способности суть рассудок, воображение и способность суждения. Их совместное действие дает адекватное представление об изучаемом объекте, т.е. приводят к пониманию и находят свое выражение в правильном суждении или последовательности правильных суждений, представляющих собой рассуждение или дискурс. Таким образом, понимание можно трактовать еще как способность, объединяющую три психических, когнитивных компонента и выражающуюся посредством рассуждения, дискурса.

Таким образом, понимание есть мыслительный процесс, направленный на поиск всех существенных связей данного объекта со всеми теми объектами, с которыми он связан и выражает адекватное его описание.

Нас интересует понимание в математике, т.е. понимание учебных математических элементов, которые можно разделить на четыре группы: **объекты** (числа, буквы, пределы, матрицы, определители, векторы, миноры, события и т.д.), **процессы** (арифметические, алгебраические и прочие действия, дифференцирование, действия с матрицами, со случайными величинами, наблюдение, объяснение и т.д.), **явления** (линии, поверхности, формулы, смешанное произведение векторов, двойной интеграл, сходимость и т.д.) и **методы действий** (вычисления, интегрирования, структурирования, систематизация, оптимизация и т.д.).

Профессор Антверпенского университета (Бельгия) Г.Парре считает, что понятие понимания можно трактовать как разновидность знания. Многообразные формы знания можно разделить на две группы. Первую составляют те знания, которые несут осведомленность о предмете, объектах, понятиях и т.д. Эти знания можно обозначать с помощью оборота «знать что». Вторая группа – это знания о процессах, приемах действия, применения, создания и т.д., которые можно обозначать с помощью оборота «знать как».

В нашей классификации эти знания характеризуют понимание двух первых видов учебных элементов. Таким образом, ответ на вопрос «что» определяет понимание математического объекта, а на вопрос «как» – понимание математического процесса.

Следуя профессору Г. Парре, мы вводим еще два оборота «знать почему» и «знать откуда». Этим мы определяем понимание двух других учебных элементов – явлений и методов действий, как ответы на вопрос «почему?» и «откуда?».

Таким образом, можно ввести четыре разновидности понимания или понимание четырех видов учебных математических элементов посредством соответствующих оборотов или как результат получения ответа на вопросы «что?», «как?», «почему?», «откуда?».

Например.

1. Что называется функцией?
2. Как умножаются две матрицы?
3. Почему модуль смешанного произведения трех векторов выражает объем параллелепипеда, построенного на этих векторах?

4. Откуда следует, что уравнение $x^2 - y^2 + z^2 = 0$ изображает однополостный гиперболоид?

Этими вопросами можно диагностировать понимание небольших отрезков учебного материала (на одно или два занятия). В этом смысле можно выделить четыре параметра понимания: полнота, отчетливость, обоснованность и глубина. Под полнотой имеется в виду максимальное выявление содержания определения, утверждения, сообщения, включая также его контекст и подтекст. Под отчетливостью подразумевается степень осмысления свойств, связей и отношений воспринимаемого объекта или сообщения; под обоснованностью – осознание оснований, которые обуславливают уверенность в правильности понимания объекта, определения, утверждения, формулы и т.д. Особый интерес в этом перечне представляет глубина понимания. К глубине в известной степени можно свести остальные параметры, поскольку глубина осмысления характеризует степень проникновения в сущность разбираемого, воспринимаемого и понимаемого (отчетливость и обоснованность), учет всех факторов, определяющих смысл (полнота). В зависимости от степени своей глубины понимание может осуществляться на нескольких уровнях, различия между которыми довольно условны.

Если отчетливость субъективный параметр, его нет смысла измерять, то остальные три параметра можно измерять в процентах или баллах. Полноту можно ассоциировать с вероятностью события – «ответ полный».

Между тем более гибкой является глобальная диагностика, т.е. целесообразно определять уровни понимания для относительно больших массивов учебного материала (тема, блок тем, раздел, дисциплина, учебный предмет, раздел науки, научное направление). Рассмотрим понятие уровня понимания.

В психологии математики различают три ступени понимания: 1) фрагментарное понимание (отдельных свойств понятия, отдельных мест доказательства или решения задачи) без умения связать эти фрагменты воедино; 2) логически необобщенное понимание (усвоение определения понятия, но без умения определить его место в общей теории; понимание всего доказательства или решения, но без умения выделить его идею или метод); 3) логически обобщенное понимание (умение включить новое понятие в систему понятий, умение выделить идею доказательства и провести его в любых условиях, усвоение общего метода решения задачи и его применение в любых ситуациях) [9, 33].

В соответствии с этими тремя уровнями можно согласовать отметки усвоения учебного материала – «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». При этом для разных специальностей проектирование целей, содержания, контроль, коррекцию можно и нужно согласовать с требованиями государственных стандартов.

Наша концепция диагностики понимания, учитывающая «дискурс», связанный достижением события понимания (см. [3, 4]) предполагает следующие четыре уровня понимания математического материала. Первый уровень – фрагментарный – совпадает с первой ступенью, описанной выше. Второй уровень – структурный – означающий усвоение определенных структур, не составляющих систему. Третий уровень – системный – означающий усвоение данной темы, раздела и т.д. как систему с соответствующими элементами и связями между ними. Мы рассматриваем также четвертый уровень понимания – коммуникативный – означающий, что после усвоения соответствующего материала студент может делать некоторое сообщение, доклад с собственной точкой зрения на данную математическую систему с возможными замечаниями, нерешенными вопросами или улучшенными объяснениями некоторых элементов, фактов и т.д. Этот уровень определяет творческий подход к данной системе учебного материала, который достигает небольшое число одаренных студентов. По некоторым темам, скажем «Интегрирование функций», многие студенты достигают уровень понимания, позволяющий

сделать «собственные» открытия, выделяют классы функций, которые легче интегрировать методом неопределенных коэффициентов, чем традиционным интегрированием по частям (см., напр., [10]).

Уровни понимания можно определить системой тестов, среди заданий которых должны быть вопросы: «что?», «как?», «почему?», «откуда?».

Заметим, что традиционные контрольные работы по математике ориентированы на второй и третий вопросы, а первый и четвертый вопросы выносятся на экзамен по предмету. Следовательно, в традиционной советской системе образования всегда присутствовало понимание, поэтому и уровень образования в 60 – 70-х гг. XX в. годах был достаточно высоким.

В изменившихся условиях старыми методами действовать нельзя, но некоторые новые методики контроля оказались недействительными, хотя концепция нового образования ориентирована на информацию, знание, социальный опыт, компетентность и понимание.

В заключение приводим вариант теста, включающего диагностику понимания для студентов технических специальностей по теме «Числовые последовательности и ряды». Время выполнения 40 мин.

Каждый ответ обосновать или делать ссылку на источник.

1. Пусть предел последовательности равен 10. Могут ли в этой последовательности:

- 1) быть члены больше, чем 100? 2) все члены быть больше 11?
- 3) быть отрицательные члены? 4) все члены быть меньше 10?
- 5) все члены быть больше 9? 6) все члены быть больше 10?

2. Какие из данных последовательностей возрастают и какие убывают:

$$1) a_n = \frac{1}{n} + \frac{12}{\lg n + 5}; \quad 2) a_n = \frac{n+3}{n^2 + 3n + 5}; \quad 3) a_n = \frac{1}{n^2 + 1} + \frac{2^n}{5^n};$$

$$4) a_n = \frac{n! + n^5 + n(n+5)}{n}; \quad 5) a_n = \frac{2^n}{n!}; \quad 6) a_n = \frac{n^4 + 12n^3 + 9n^2}{n}.$$

3. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = 0$, а $\{b_n\}$ – некоторая ограниченная последовательность. Чему равен предел $\lim_{n \rightarrow \infty} (a_n^n \cdot b_n^\infty)$?

4. Известно, что последовательность $\{a_n\}$ может быть представлена в виде суммы $a_n = A + \alpha_n$, где A – число, а $\{\alpha_n\}$ – бесконечно малая. Чему равен предел последовательности $\{a_n\}$?

5. Известно, что $a_n \rightarrow +\infty$ и $b_n \rightarrow +\infty$. К чему стремится сумма $(a_n + b_n)$?

6. Известно, что $a_n \rightarrow \infty$ и $b_n \rightarrow \infty$. К чему стремится отношение (a_n/b_n) ?

7. Последовательность $\{a_n\}$ обладает свойством: для любого $E > 0$ существует номер $N = N(E)$ такой, что $a_n > E$ при всех $n > N$. Написать это предложение в виде предельного равенства. Как называется последовательность обладающая таким свойством?

8. Заполнить пропуски: если $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = +\infty$ (или $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = -\infty$), то последовательность $\{a_n\}$ называется ... (или ...); скажем также, что эта последовательность ... к ... (или к ...).

9. Заполнить пропуски: если $\lim_{n \rightarrow \infty} |a_n| = +\infty$, то последовательность $\{a_n\}$ называется ...; скажем также, что эта последовательность стремится ... к ...

10. Вычислить пределы

$$1) a_n = \frac{1 + 2 + 3 + \dots + n}{3n^2 + 2n - 1}; \quad 2) a_n = \frac{\sqrt[3]{8n^3 + 4n^2 - 5n}}{\sqrt{4n^2 - 7n + 11}}.$$

$$3) a_n = \sqrt[3]{3n + 2} - \sqrt[3]{2n - 6}; \quad 4) a_n = \sqrt[3]{n^2 + 3} - \sqrt[3]{n^2 - 1}.$$

$$5) \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{3n}\right)^n; \quad 6) \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 - \frac{2}{3\sqrt{n}}\right)^{\sqrt{n}}; \quad 7) \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{n+3}{3n+4}\right)^{2n};$$

11. Какие из данных рядов сходятся, какие расходятся и почему?

$$1) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{2n+1}{3n^3-5};$$

$$2) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{3n+1}{\sqrt{3n+2}};$$

$$3) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{2^n}{n^{21}};$$

$$4) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{2^{-n}}{n^2};$$

$$5) \sum_{n=1}^{\infty} \sin \frac{1}{n};$$

$$6) \sum_{n=1}^{\infty} \ln \frac{n+1}{n};$$

$$7) \sum_{n=1}^{\infty} (e^{\frac{1}{n}} - 1);$$

$$8) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\sin n + 3}{5n^2 + 10};$$

$$9) \sum_{n=1}^{\infty} (e^{\frac{1}{n\sqrt{n}}} - 1).$$

Оценка (в баллах: не выполнено/без обоснования/с обоснованием = 0/1/2) Уровень – («отметка»): слабый («неуд»), если доля p ответов до 0,65; 1 («уд»), если p от 0,66 до 0,75; 2 («хор»), если p от 0,76 до 0,85; 3 («отл»), если p выше 0,85; 4, если p выше 0,95.

Таким образом, педагогическая категория «понимание» является наблюдаемой и может быть диагностирована. Она становится четвертой вершиной тетраэдра таксономии педагогических целей ЗУНП. Материал для составления тестов разных видов можно найти в [11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007.
2. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. М., 2004.
3. Лунгу К.Н. Дидактический и методический аспекты понимания. // Проблемы совершенствования математической подготовки в школе и ВУЗе, выпуск 11. М.: МПГУ, 2006. С. 110–115.
4. Лунгу К.Н. Понимание как системный компонент усвоения знаний. //Образовательные технологии, №1, 2008. С. 111–118.
5. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии /под редакцией Газелю М.В. М.: Педагогическое общество России, 2001.
6. Психологический словарь / Под редакцией В.В.Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983.
7. Блонский П.П. Память и мышление. М., Л., 1935.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
9. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. Книга для учителей. М.: Просвещение, 2003.
10. Лунгу К.Н. Метод неопределенных коэффициентов в курсе высшей математики. Сб. трудов VI научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и методики преподавания в систем школа-вуз» (26 апреля 2005). М.: МИРЭА. 2006. С. 176–182.
11. Лунгу К.Н., Норин В.П. Письменный Д.Т., Федин С.Н., Шевченко Ю.А. Сборник задач по высшей математике. Часть 1 и 2. Издание. 3-е. М.: Айрис Пресс, 2003.

K. Lungu

UNDERSTANDING AND ITS DIAGNOSTICS

Abstract: The article describes process of understanding of a student, who is being explained new themes and is solving equations. Understanding uses the methods of intellect activity and it can be detected by using of equation systems, ones must ask four questions "what", "how", "what", "where from". Author discusses four levels of understanding and highest is creative one.

Key words: levels of understanding, understanding in mathematics, diagnosis of understanding.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ЕГО ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ*

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме реализации профессиональных компетенций социального педагога как характеристики и основы его эффективной деятельности с семьей. Здесь отмечается, что при этой работе, он должен быть компетентным в области реализации следующих основных функций: образовательно-воспитательной, диагностической, организаторской, прогностической и экспертной, организационно-коммуникативной, охранно-защитной, посреднической и самообразовательной. Кроме того, характеризуются и основные методы работы с семьей.

Ключевые слова: компетентность социального педагога, изучение семьи, отношения в семье, методы и принципы социальной работы.

Каковы основные способы работы социального педагога с семьей учащегося? Анализ опыта показывает, что к ним, прежде всего, относятся методы его профессиональной деятельности. Изучая семью, педагогу важно выяснить, как уживаются в ней такие понятия, как любовь, понимание, жалобы, трудности, желания, надежды, отношение к современному состоянию общества в стране. Изучение отношений внутри семьи и их обсуждение помогают педагогу представить положение в ней ребенка.

После изучения семьи перед социальным работником стоит задача способствовать созданию внутри нее новых отношений. Это можно сделать, вовлекая семью в различные клубы, группы здоровья, советы и бытовые объединения, организовывая совместный труд в саду, в огороде, в быту. Первостепенное внимание при изучении семьи педагог обращает на положение в ней ребенка. Вместе с семьей он разрабатывает для него варианты реабилитационной программы. Здесь важно вместе убедить ребенка в правильности выбранного пути выхода из кризиса, с которым обсуждается режим дня, его свободное время, его дело и т.п.

Методом убеждения педагог может достичь успеха, если он достаточно владеет правовыми знаниями, чтобы убедить ребенка в последствиях его антиобщественного поведения. С помощью этого метода социальный педагог может добиться, чтобы воспитанник сам начал искать путь выхода из сложившейся ситуации.

В практике работы некоторые социальные педагоги составляют «карту семьи», где дается характеристика каждого члена семьи, указываются даты рождения знаменательных событий в семье. Определяется статус семьи, ее религиозная и национальная принадлежность, жилищные условия, соседство. «Карту» дополняет изучение воспитания в семье. Как и сколько родители проводят времени с ребенком, есть ли у них общие дела, какова форма общения, беседует ли отец с сыном, проводят ли вместе свободное время, что читают, посещают ли клубы.

Не менее важно представить: что знают родители о своих детях, чем ребенок интересуется, что читает, каковы его мечты, с кем он дружит; какие у него отношения в классе, в школе; кто его любимый учитель, учебный предмет; здоровье ребенка, а также его проблемы. Желательно выяснить, и что знают дети о своих родителях: их вкусы и интересы, друзья и авторитет на работе, заботы, проблемы, здоровье. Социальному педагогу также важно учесть все отношения внутри семьи; отношения взрослых между собой, взрослых и детей, родственников и других людей, которые живут в семье. Работа социального педагога с родителями может осуществляться при посещении семей, проведении групповых консультаций, а также при проведении консультаций с отдельными родителями в центрах.

По исследованиям американских ученых, неполноценные дети есть в каждой седьмой семье, дети, имеющие от родимого пятна на лице до функциональных недостатков, слепоты, глухоты, замедленного умственного развития и т.п. Для социального педагога важно выяснить отношения ребенка и родителей и формы реагирования взрослых членов семьи на степень неполноценности ребенка. Для одних родителей пятно на лице – трагедия, для других – тяжелое осознание, что ребенок будет всю жизнь беспомощным. Здесь необходима чуткость социального педагога, сегодня семья переживает огромные трудности, но если ко всем социальным и экономическим бедам добавляется и больной ребенок – это сверхтяжело.

Чаще всего в такой семье мать или отец работать не могут. Это вызывает трагедию, родители разводятся, кончают жизнь самоубийством, становятся алкоголиками. Кроме помощи ребенку, соци-

* © Мушкина И.А.

альный педагог обращает свое внимание и на родителей. Им, зачастую, нужна помощь несколько не меньше, чем больному ребенку. Важно убедить родителей искать выход из горя и озлобления, найти положительные черты у ребенка и направить все силы на их развитие. Нужно найти пути и возможности ухода за больным ребенком, его воспитания и обучения, однако важно при этом не стараться «нормализовать» ребенка, так как неудача приведет к трагедии. Родителей следует связать с другими родителями, у которых также больной ребенок; это поможет им легче переносить свои тяготы, побороть чувство беспомощности и одиночества.

Также, самым распространенным и естественным является метод наблюдения. Именно он дает педагогу больше всего материала для воспитательной работы. Педагог наблюдает за общением ребенка, его поведением в семье, в школе, на уроке, со сверстниками, его трудом. Не каждому удастся достичь успеха в общении с детьми, но, как показывает анализ практики, эту способность можно развить. Начинающему социальному педагогу помогают записи своих наблюдений, а общение поближе нужно начинать с двумя-тремя ребятами, постараться узнать их. Работая с группой, педагог делает пометки об отдельных ребятах, стараясь не оставить вне поля зрения «незаметных». Такие заметки помогут обратить внимание и на пассивных подростков, которые часто ничем себя не проявляют.

В понятие *компетентность школьного социального педагога* прежде всего входит:

- * обеспечение педагогической направленности содержания, форм и методов, используемых в ходе работы;

- * способность к изучению медико-психолого-педагогических условий, влияющих на личность, её интересы и потребности;

- * четкая организация социально-педагогической деятельности в социуме, а также различных видов сотрудничества детей и взрослых;

- * умелое содействие детям и взрослым в решении личных и социальных проблем; предотвращение правонарушений; реабилитация и адаптация их в социуме;

- * научно-обоснованное и грамотное представление и защита интересов детей, их семей во взаимоотношениях с различными общественными инстанциями и структурами оказывает содействие в повышении социального статуса семьи.

Социальный педагог должен быть посредником, привлекая медиков и юристов при физическом и сексуальном насилии над детьми. Он должен знать о мерах уголовной ответственности за преступления против детей, за доведение до самоубийства в результате жестокого отношения к ребенку, за побои и истязания, за оставление без помощи в опасном положении, за выдачу замуж до совершеннолетия.

Социальный педагог должен знать законодательные акты об охране материнства и детства, об охране труда детей и подростков, о праве ребенка на пенсию. Он также должен уметь помогать решать вопросы усыновления, знать права приемных детей, особенности семей с приемными детьми. Он должен помнить, что приемные дети в подростковом возрасте, в период своего взросления, повышенной возбудимости, чаще всего вступают в конфликты с приемными родителями.

Социальный педагог сталкивается и с проблемой лишения родительских прав. Это тяжелая крайняя мера, к которой прибегают, когда родители не выполняют своих обязанностей, злоупотребляют ими, вредно влияют на развитие ребенка, жестоко обращаются с ним. В таких случаях ребенок определяется в детский дом, на опеку или попечительство.

Социальный педагог должен быть компетентным и в законах об уголовной ответственности подростков (несовершеннолетних) за преступления. Ему следует знать, как ведутся судебные разбирательства, как осуществляется их защита и т.п.

Таким образом, социальный педагог должен обладать следующими *компетенциями и в организационно-правовой области*:

- * уметь представлять и защищать интересы детей и их родителей в органах законодательной и исполнительной власти;

- * собирать информацию, связанную с нуждами детей и их семей; проводить социальные опросы и диагностические обследования;

- * уметь делать официальные запросы в общественные организации, государственные учреждения с просьбой о решении личных и социальных проблем подопечных;

- * четко информировать государственные органы о состоянии той или иной проблемы в сфере своей деятельности;

- * вносить предложения в организации, учреждения, предприятия, коммерческие структуры о поощрении родителей за социальные инициативы и активность;

- * эффективно проводить активную работу по пропаганде положительного опыта семейного воспитания, используя средства массовой информации;

* уметь возглавить общественные, инициативные движения, направленные на решение конкретных социальных проблем по месту жительства, учебы или работы подростков;

* способствовать правовому регулированию взаимоотношений детских организаций, объединений с различными государственно-общественными структурами и общественными организациями.

Компетентность социального педагога включает в себя и *правовую работу в форме юридической защиты* ребенка. Нередко социальный педагог выступает в суде в его защиту. Кроме того, что социальный педагог по правовым аспектам консультируется с юристом, перед ним встает целый ряд жизненных вопросов, на которые он должен отвечать.

Социальный педагог должен *быть компетентным* в своей деятельности и при работе со следующей документацией:

1. Тексты административных документов по социально-педагогической работе, а также Законов и подзаконных актов по осуществлению прав ребенка и должностных инструкций;

2. Перспективный, календарный план работы на год, месяц, неделю;

3. Циклограмма или график работы на неделю, месяц, утвержденный руководителем учреждения;

4. График тематических групповых консультаций, график индивидуальных консультаций для отдельных групп населения;

5. Проекты или программы по отдельным наиболее актуальным направлениям социально-педагогической работы, информации по городским и районным службам для родителей и детей, а также о возможных путях решения их проблем.

6. Знать и вести документацию:

- по учету правонарушений и отклонений в развитии;

- о конфликтах в коллективе;

- по освоению индивидуальных образовательных программ детьми, стоящими на внутришкольном контроле;

- по контролю за движением учащихся;

- по действиям и результатам преодоления нарушений по вопросам опеки и попечительства, регистрации по месту жительства и трудоустройству, защите прав ребенка в органах МВД и судебных органах.

7. Чётко вести журнал учета обращений родителей, учителей, учащихся и разрешение поставленных ими проблем и данные по изучению социального состава семей, социального портрета ученика, класса, школы, социальных ожиданий родителей, учащихся, педагогов, как субъектов образовательного процесса; осуществлять учет мер по социальной защите детей из социально неблагополучных семей.

8. Разрабатывать и внедрять методические рекомендации для родителей, а также методические рекомендации для классных руководителей (учителей), по решению проблем социальной жизни ребенка и снятию конфликтов в межличностных отношениях и т.п.

Как известно, социальный педагог выполняет значительный объем педагогической работы. Его подопечными являются как ученики, так и их родители, и их семья. Таким образом, в целом, как показывает проведённый нами анализ практики, он должен быть компетентным в области реализации следующих своих основных функций:

1. *Образовательно-воспитательной*, состоящей в обеспечении целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых, содействия всех социальных институтов, учреждений физической культуры и спорта, средств массовой информации и т.п.

2. *Диагностической*, состоящей в постановке «социального диагноза», для чего проводится изучение личностных особенностей и социально-бытовых условий жизни детей, семьи, социального окружения; выявление позитивных и негативных влияний и различного рода проблем.

3. *Организаторской*, заключающейся в организации общественно-ценной деятельности детей и взрослых, педагогов и волонтеров, в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки воспитания и развития, в реализации намеченных планов и программ.

4. *Прогностической и экспертной*, означающей участие в прогнозировании и проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума, в деятельности различных институтов по социальной работе с данными детьми.

5. *Организационно-коммуникативной*, предполагающей включение добровольных помощников, населения микрорайона в социально-педагогическую работу. Организация совместного труда и отдыха, налаживание взаимодействия между различными институтами в их работе с детьми, с семьями.

6. *Охранно-защитной*, предусматривающей использование имеющегося арсенала правовых

норм для защиты прав и интересов личности. Содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или косвенные противоправные воздействия на подопечных социального педагога.

7. *Посреднической*, подразумевающей осуществление связи в интересах ребенка между семьей, образовательным учреждением и ближайшим окружением ребенка.

8. *Самообразовательной* – для любого профессионала важно постоянно пополнять свой интеллектуальный багаж. Этот факт касается и социального педагога не в меньшей мере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вострикова Т.П. Коммуникативная компетентность социального педагога: показатели и технология диагностики // Проблемы подготовки и профессионального становления. Самара, 2001. С. 37-51.
2. Гребенкина Л. К. Основы социальной педагогики / Л. К. Гребенкина // Классный руководитель. 1998. N 6. С. 2-26.
3. Карапетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения К.П.Н. М., 2000.
4. Клименко Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы // Педагогика. 2003. №2. С. 22-27.
5. Кудрявцева Г.А., Мустаева Ф.А. Формирование коммуникативной компетентности социальных педагогов. Магнитогорск, 1998.
6. Лукина А. К. Формирование компетентности специалистов в области социально-педагогического проектирования педагогических инноваций в селе. Красноярск, 2007.
7. Симонов В.П. Проблема компетенций, компетентности и качества образования в теории и практике педагогики. /Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. (Серия: Образование в XXI веке). Сб. н/трудов. Выпуск первый. М., 2008. С. 3-10.
8. Смирнова Г.С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. СПб., 2000.
9. Сморгачева В.П. Коммуникативная компетентность как фактор эффективности профессиональной деятельности социального педагога // Материалы 5-х научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики РГСУ 28 марта 2002 года. М., 2002. С. 137-139.

I. Mushkina

THE SOCIAL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES AS THE BASE OF HIS/HER EFFECTIVE WORKING WITH FAMILY

Abstract: The article is devoted to the problem of realization of a social teacher's professional competences as the base and characteristic of his (her) effective working with family. The author has noted the teacher must be the fully competent in the sphere of realization of such main functions as educational, diagnostic, organizational, prognostic, expert, communicative, intermediary and self-educated. Besides the author has given the characteristic of the main methods of working with the family.

Key words: competence of the social teacher, studying of a family, the relation of a family, methods and principles of social work.

УДК 355.232.6:355.233

ББК 68.4(2)39

Романенко Н.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗАКОНОПОСЛУШНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА*

Аннотация: Военно-профессиональное воспитание призвано формировать систему качеств, необходимых военнослужащему для выполнения задач по своему основному предназначению. Одно из формируемых качеств – законопослушное поведение. Основу формирования законопослушного поведения курсантов составляет образовательный процесс в военном вузе.

Ключевые слова: законопослушное поведение, курсант, формирование, закон, правовая культура, право.

* © Романенко Н.Л.

В реформируемом российском обществе в условиях разрушительных криминально-рыночных отношений, утраты нравственных идеалов, наблюдается тревожная тенденция отчуждения человека от коллектива, семьи, культуры и от самого себя. В настоящее время мы можем наблюдать негативные процессы социальной дезадаптации и утраты ценностных ориентиров, а также слабое знание основ правовой культуры у молодого поколения. Данные негативные изменения в равной степени касаются и молодых людей, избравших военную службу своей будущей профессией. Очевидно, что перечисленные выше факторы неизбежно ведут к усложнению задач обучения и воспитания курсантов высших военных учебных заведений. Государство и общество справедливо обеспокоено данным положением дел. В связи с данной проблемой происходит реформирование высшей военной школы, деятельность которой должна быть направлена на более качественную подготовку офицерских кадров, способных в любой момент встать на защиту своего народа и Отечества.

Военно-профессиональное воспитание призвано формировать систему качеств, необходимых военному служащему для выполнения задач по своему основному предназначению. Главным объектом здесь выступает военно-профессиональная компетентность военнослужащего. Его показателями являются знания, умения, навыки, психологические особенности, военно-профессиональные позиции.

Вопрос формирования законопослушного поведения человека — проблема, актуальная на протяжении многих веков. Люди всегда были озабочены тем, как сделать, чтобы отдельный индивид (группа, класс) в своей деятельности и поведении поступал соответственно нормам и правилам, установленным в обществе, как добиться, чтобы послушание закону стало его внутренней потребностью. Изучение этих вопросов тем более важно для процесса обучения и подготовки будущего офицера внутренних войск, который призван служить охране государственного строя и общественного порядка. Ответы на эти вопросы необходимо искать в исследовании законопослушного поведения, особенностях его формирования.

Проведя анализ научных работ педагогов, психологов, юристов: Е.А. Зорченко, В.И. Каминская, Н.М. Кейзеров, В.Н. Кудрявцев, Н.И. Матузов, А.Р. Ратинов, А.П. Семитко, можно констатировать, что законопослушное поведение понимается как элемент правовой культуры личности, проявление правовой культуры в деятельности и поведении людей. Правовая культура, в свою очередь, представляет собой единство правовых знаний, отношения к праву и поведения человека.

В самом общем плане ученые рассматривают правовую культуру в широком и личностном значении. В первом случае правовая культура – это качественное состояние правовой жизни общества, обусловленное всем социальным, духовным, политическим и экономическим его развитием. Сюда входит само право как система норм, правоотношения (система общественных отношений, регулируемых правом), правовые учреждения.

Правовая культура в личностном значении – сложное, комплексное свойство человека, во многом определяющее положительную направленность его действий и поступков в ситуациях, имеющих правовое содержание, это тесное единство правовых знаний, отношения к праву и правового поведения.

Чаще всего правовая культура личности представляется явлением субъективного порядка. Ее рассматривают как систему взглядов, убеждений, оценок и установок, выражающих отношение членов общества к праву, закону. Под правовой культурой понимают систему овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права, и их отражения в сознании и поведении людей [1].

Приведенные определения правовой культуры позволяют понять, что она – весьма сложно структурированное явление. В качестве элементов правовой культуры общества и личности у разных исследователей чаще всего выступают компоненты юридической надстройки со специфическим назначением – служить эталонами для поведения субъекта права и обеспечивать развитие общества и личности. Например, выделяют четыре элемента, к которым относят уровни правосознания, законности, совершенства законодательства, юридической практики [2]. Или считают необходимым акцентирование внимания на уровне развития законодательства, правовой практики, правосознания при характеристике структуры правовой культуры общества. Совершенство законов – лишь внешняя форма уровня объективного права.

Правовая культура личности – явление более широкое и «качественно насыщенное», чем правосознание. Она охватывает правосознание в единстве с формами его проявления. Ее всегда следует связывать с оценкой уровня знаний и понимания, с развитостью взглядов, представлений, убеждений, настроений, чувств людей относительно права, законности и с практическим поведением субъектов. Другими словами, правовая культура личности – это единство правовых знаний, отношения к праву и поведения человека.

Правовые знания являются исходным моментом правовой культуры, ее базисом. Правовая куль-

тура немыслима без знаний основ законодательства, правовой политики государства, осведомленности в законодательстве, правовой политики государства, осведомленности о юридических событиях, происходящих в стране и за рубежом, без знания общих закономерностей и принципов правового и государственного развития и др. Обширные, точные и систематизированные правовые знания принесут пользу личности только в том случае, если у нее сформируется правильное отношение к праву.

И все же судить о правовой культуре личности только по ее знаниям, отношению или правовой активности нельзя. Основным показателем является правомерное поведение личности, законопослушание в политической, производственно-экономической, социально-культурной сферах общественной жизни, урегулированных правом. Поэтому структура правовой культуры личности может быть представлена в виде следующей модели: правовые знания и умение ими пользоваться; отношение к праву (чувство уважения к закону, чувство законности); активная правовая деятельность, под которой мы понимаем правовую активность; правомерность поведения (законопослушное поведение) [3].

Для оценки и характеристики правовой культуры курсантов, к примеру, важнейшее значение приобретает анализ наличия у них правовых знаний, правовых оценок, правовой активности, правового поведения.

Правовая культура как степень свободного развития индивида проявляется, прежде всего, в его подготовленности к восприятию прогрессивных правовых идей и законов, умений и навыков, реального права. С этих позиций она характеризуется наличием правовых культурных ориентиров. Правовая культура — это определенный характер и уровень деятельности личности, в процессе которой она приобретает или развивает свои правовые знания, умения, навыки.

Понятие культуры является показателем развитости человека, во-первых, со стороны ее уровня, во-вторых, со стороны ее направленности (типа).

Профессиональный уровень правовой культуры складывается у лиц, специально занимающихся правовой деятельностью, например, у юристов. При каждодневном непосредственном соприкосновении с правовыми явлениями у них вырабатывается профессиональный уровень правовой культуры. Этой культуре свойственна более высокая степень знания и понимания правовых явлений в соответствующей области профессиональной деятельности.

Право как специфический регулятор общественных отношений действует двояко: во-первых, в совокупности с другими социальными механизмами оно оказывает идеологическое влияние и, во-вторых, специфическим путем наделяет стороны правами и обязанностями [4]. Правовая культура охватывает оба эти способа. Вместе с тем, при всей многогранности правовой культуры и многообразии ее социальных функций, функция формирования и развития личности — основная.

Очевиден вывод, что важнейшей функцией правовой культуры можно считать воспитательную функцию, то есть функцию формирования у членов общества навыков правомерного, социально активного поведения (законопослушания). В данном случае правовая культура — средство правовой социализации личности, оказывающее влияние на формирование ценностно-правовых ориентации граждан и, в конечном счете, способствующее формированию правовых отношений, укреплению правопорядка.

Воспитательная функция правовой культуры общества выражается в развитии правовых качеств личности. Превращение правовых предписаний, норм права в привычку, в естественный регулятор деятельности гражданина предполагает, что они усвоены личностью, стали ее внутренним убеждением.

О степени усвоения норм права можно судить по реальному поведению гражданина в различных правовых ситуациях. В этом смысле культура правовой деятельности личности есть культура ее поведения в правовой сфере, то есть законопослушание.

Во все времена в воспитании военнослужащих важная роль отводилась формированию у них чувства ответственности, неукоснительного выполнения требований дисциплины. В результате все действия военнослужащего должны укладываться в рамки правомерного поведения, которое жестко требует государство.

Целенаправленность и содержание воспитания находят свое конкретное отражение в законодательных актах государства, документах органов военного управления и служат своеобразным комплексом в педагогической деятельности командиров (начальников). В процессе их деятельности и происходит формирование законопослушного поведения курсантов. Организация самого процесса формирования соответствующего поведения курсантов в военном вузе осуществляется в строгом соответствии с требованиями таких принципов как:

- воспитание в процессе воинского труда и повседневной жизни;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
- субъект-субъектный характер воспитательных взаимоотношений, реализуемых на правовой

основе;

- опора на положительное в личности воина и воинском коллективе;
- полнота охвата воспитанием всех субъектов воинского труда и сфер их функционирования;
- активность, системность и конкретность воспитательных мер;
- сочетание комплексного, дифференцированного и индивидуального подходов в воспитатель-

ной деятельности;

- единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий;
- оптимизация воспитательного процесса и др. [5].

Сформированное законопослушное поведение военнослужащих играет важную роль в обеспечении их самоотверженного и компетентного выполнения священного долга перед Родиной. Ему вполне обоснованно и закономерно отводится место в служебной деятельности каждого без исключения командира (начальника). Поэтому формирование законопослушного поведения курсантов должно осуществляться в соответствии с общими целями воспитания и в интересах решения поставленных задач и служить одним из факторов поддержания высокой боеготовности подразделения. Это возможно только в рамках оптимальных модели, алгоритма и технологии воспитательной деятельности.

Таким образом, законопослушное поведение может рассматриваться как элемент правовой культуры, выражающийся в правомерном поведении личности, формирующейся в результате реализации воспитательной функции правовой культуры.

Вместе с тем, как показывают исследования и практика, строгой детерминированной связи между законопослушанием (правомерным поведением) как компонентом правовой культуры и ее когнитивным, ценностным и деятельностным компонентами, уровнями их развития нет. Более того, зачастую хорошее знание законодательства и правоприменительной практики используется курсантами не для того, чтобы законопослушно себя вести, а для того, чтобы «обойти» закон, а порой и нарушить его без правовых последствий. То есть рассмотрение законопослушания через «правовую культуру» объясняет, на наш взгляд, только то, каким образом личность усваивает социальный правовой опыт и активно воспроизводит его, но не объясняет, как усвоенный социально-правовой опыт (знания) преломлен личностью и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках. Только при условии изучения этого механизма можно решить вопрос о том, чем же конкретно регулируется правовое поведение человека.

Данный подход согласуется с теми определениями «установки», которые используются в отечественной психологии: установка — это внутреннее состояние, связывающее внешние, физические воздействия и реакции человека на эти воздействия; установка – это звено, находящееся между различными психологическими явлениями (потребностями, мотивами), которое определяет взаимодействие этих явлений между собой; установка – это фактор, определяющий влияние психических явлений на поведение человека [6].

Подводя своеобразный итог вышеизложенному, можно сформулировать определение законопослушного поведения курсанта военного вуза – это устойчивое отношение будущего офицера к праву как к основе государственности, выражающееся в виде готовности к действию в строгих рамках законов, норм, правил и приказов, установленных в обществе. Все составные части формирования законопослушного поведения курсантов отражают содержательную сторону единого, построенного на основе идей российского государственного патриотизма, верности воинскому долгу и готовности защитить Родину. Реализация данных направлений дает возможность формировать военнослужащего как целостный феномен, в котором гармонично развиваются и совершенствуются все его макрохарактеристики – индивид, личность, субъект воинского труда, индивидуальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чхиквадзе, В.М. Гуманизм, мир, личность / В.М. Чхиквадзе. М.: Наука, 1991.
2. Ратинов, А.Р. Структура и функции правового сознания / А.Р. Ратинов // Проблемы социологии права. Вильнюс: Наука, 1970. №1.
3. Портенко Н.Н. Формирование законопослушания у студентов вуза / Портенко Н.Н. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов: 2006.
4. Кейзеров Н.М. Политическая и правовая культура: методологические проблемы / Н.М. Кейзеров. М.: Юрид. лит., 1993.
5. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
6. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. М.: Наука, 1966.

N. Romanenko

FORMATION OF THE CADETS' LAW OBEDIENT BEHAVIOR IN THE INSTITUTE OF INTERNAL TROOPS

Abstract: The aim of the professional education is to fulfill the system of qualities necessary for a serviceman to fulfill the military tasks. One of such qualities is law obedient behavior.

The basis of the law obedient behavior is the educational process in a military institute.

Key words: law obedient behavior, cadet, formation, right, legal culture, law.

Садовская И.Л.

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ МИФАХ: МИФ О СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация: Мифы и заблуждения, бытующие в сознании теоретиков и практиков образования в ранге стереотипов, маскируют собой реальную действительность. В данной статье проанализирован миф о совместной деятельности учителя и ученика в методе обучения, который стимулировал возникновение ограниченных и односторонних представлений о методах обучения и не способствовал появлению целостной и непротиворечивой теории их функционирования в учебном процессе.

Ключевые слова: совместная деятельность учителя и ученика, методы обучения, «взаимосвязанность» и «взаимообусловленность» деятельностей в методе обучения.

Этот миф в области теории методов обучения органично вписан в педагогическую действительность и его основания никогда не проверялись на соответствие этой действительности. В теоретическом пространстве дидактики существует более двадцати формулировок, в которых метод обучения определяется как способ совместной или взаимосвязанной деятельности, либо отмечается единство деятельности учителя и ученика. Далее приведены некоторые из них:

1. Е.Я. Голант: «Способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками, на формирование их мировоззрения, на развитие их умственных сил и способностей» [3, 5].

2. И.Д. Зверев: «Методы обучения – упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования» [5, 5].

3. Ю.К. Бабанский: «Методы обучения представляют собой единство методов преподавания и методов учения, и в этом смысле они являются... способами взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленными на решение комплекса задач учебного процесса» [1; 12,15].

4. Т.А. Ильина: «Способ совместной деятельности учителя и учащихся, направленный на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, на развитие учащихся и воспитание» [6, 270].

5. В.В. Краевский: «Метод обучения – это «модель единой деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования»» [7, 167].

6. В.И. Загвязинский: «Способ взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемого, выступающий как средство разрешения противоречий между требуемой на данном этапе и имеющейся у учащегося информацией, знанием и умением, отдельным знанием и системой знаний и т.д.» [4, 29].

В этих дефинициях метод обучения определяется либо как способ совместной деятельности, либо как способ взаимосвязанной деятельности. В любом случае деятельность дана в единственном числе, что следует понимать так, что деятельность у учителя и ученика общая, совместная, взаимосвязанная. Но это реальной действительности не соответствует. На что указывает формулировка, предложенная в свое время Б.В. Всесвятским: «Методами обучения являются способы преподавания, применяемые учителем, и учебной деятельности учащихся в их единстве» [2, 19]. В этом определении деятельности две, но в работах Б.В. Всесвятского нет четкого указания на то, что означает буквально их «единство».

На самом деле, совместная деятельность нескольких субъектов предполагает наличие единой

* © Садовская И.Л.

цели, общего результата деятельности и сходных, хотя бы в основе своей, мотивов. В противном случае эти субъекты, искусственно объединенные во времени и пространстве, будут реализовывать разные деятельности.

Реальностью является то, что у учителя и ученика в процессе обучения разные цели, разные мотивы, разные результаты деятельности и совершенно разные наборы действий в составах деятельностей.

У учителя цели задаются образовательным стандартом. И в общем случае цель учителя – передать ученику социальный опыт в регламентированном государством объеме. Бывают у учителя и другие цели, но тогда характер процесса обучения приобретает более или менее выраженные «авторские» черты. У учеников спектр целей значительно шире: получить документ об образовании (диплом, аттестат, свидетельство); овладеть частью социального опыта предшествующих поколений, необходимым для успешного встраивания в социум (социальные группы, с которыми связывают ученики свое будущее разные, следовательно, разным будет и результат учения); «убить время», так как на работу по причине младости лет еще не берут; добиться признания в своей референтной группе за счет успехов в учебе или яркого участия в школьной жизни и т.п.

Мотивация у участников процесса также различается, для каждого субъекта деятельности она своя. Даже у работников на производстве, выполняющих одну и ту же операцию на конвейере, мотивация может не совпадать.

Результатом учебной деятельности является картина мира, формирующаяся в сознании ученика, и все те компетентности, которые он присваивает в процессе обучения. Но думать, что это есть прямой и непосредственный результат обучающей деятельности учителя, также нелепо, как и сделать вывод о грядущем неурожае, увидев комету, пролетающую над головой. Картину мира нельзя «навязать», нельзя поместить ее готовую в чужую голову. Картина мира, в котором мы живем, – это результат наших собственных умственных усилий, и компетентности, которыми мы владеем, – также результат наших собственных действий.

В качестве иллюстрации («по аналогии») приведем пример с занятиями бодибилдингом. Цель – увеличение объема и массы определенной группы мышц (развитие мышечной массы) формулирует тренер. Исходя из декларируемых им принципов, тренер же планирует последовательность этапов тренировок и дозировку нагрузки (содержание), порядок смены снарядов (средства), место проведения тренировок (форма), то есть тренер проектирует тренировочный процесс. Тренер же выбирает метод – может сам продемонстрировать, как надо это делать, или попросить показать другого спортсмена, или показать способ действий, используя видеоряд, или дать прочесть инструкцию и т.п. Спортсмен принимает поставленную цель и приступает к тренировкам. Если тренер не ошибся при планировании, а спортсмен не нарушал режима тренировок, то общая цель будет достигнута, результат – запланированное наращивание мышечной массы – будет получен.

Но мы же никогда не скажем при этом, что «тренер нарастил мышечную массу у этого спортсмена». Всем очевидно, что увеличение объема мышц у спортсмена единоличными усилиями тренера возможно только в том случае, если тренер вооружится соответствующим инструментарием и «закачает» в чужую мышцу, например, силикон. «Правильная» фраза будет звучать так: «Спортсмен нарастил мышечную массу под руководством тренера». Результат работы спортсмена – развитие определенной группы мышц, результат работы тренера – грамотно организованный и реализованный процесс, обеспечивший спортсмену необходимое развитие мышечной массы.

Но если в отношении примера с мышечной массой нам очевидно, что развивается спортсмен, а тренер только создает условия в которых это происходит, то в отношении интеллекта эта логика не срабатывает. Люди упорно продолжают считать, что учитель учит, развивает ученика.

Реальность состоит в том, что результатом деятельности учителя является то, что с ним, с **учителем**, остается, после того как обучение свершилось. В общем случае – знание о реализованном образовательном процессе или его фрагменте (проведенный урок или экскурсия, прочитанная лекция и т.п.). В картине мира учителя появляются новые представления о результативности и эффективности его обучающей деятельности. Например, понимание того, какая именно часть социального опыта, подлежащего передаче, была действительно передана, а что ученики «не взяли». Результатом деятельности учителя является не образованный ученик (обученный, развитый, воспитанный), а знание о том, какую именно часть социального опыта удалось передать ученику, а также тот опыт, который учитель получил в результате реализации процесса обучения конкретных учеников.

Казалось бы, какая разница, – обученный ученик или опыт ему переданный? В педагогическом пространстве, которое нам рисует миф об ученике как объекте процесса обучения в целом и метода обучения в частности – никакой разницы нет. Этот миф укоренился в нашем сознании столь плотно, что у педагогов просто нет адекватных слов, чтобы провести четкую границу между результатами учения

и обучения. Само словосочетание «учитель учит» предполагает, что учитель **делает с учеником** что-то такое, в результате чего тот учится. В реальности действительной, не мифической, учитель не «обучает», а регулирует процесс передачи опыта, создавая такие условия, в которых ученик перенимает/присваивает опыт предшествующих поколений. Учится ученик, а учитель создает для условия, в которых это учение будет эффективным.

Если деятельность учителя – создавать условия для передачи опыта ученику и регулировать этот процесс, то результатом этой деятельности и будут реализованный образовательный процесс, знание о том, какую часть социального опыта удалось передать, а также тот личный опыт, который учитель получает в процессе организации учения.

Таким образом, в процессе обучения посредством метода регламентируются две совершенно разных деятельности, с разными целями и результатами, которые направлены на один объект – учебную информацию (социальный опыт предшествующих поколений) и разворачиваются в одном пространственно-временном континууме. Иными словами, единство деятельности в контексте метода обучения означает только то, что две разных деятельности – обучающая и учебная – направлены на один объект – содержание обучения. Направленность на один объект – это именно то единство, на которое в свое время обратил внимание Б.В. Всесвятский.

Остается обсудить вопрос **взаимосвязанности** и **взаимообусловленности** двух разных деятельностей в процессе обучения.

Из того факта, что обучающая и учебная деятельности разворачиваются в одном месте и в одно и то же время, вовсе не следует автоматически их взаимная связанность, взаимная обусловленность и принадлежность методу обучения (например, когда на уроке физики во время демонстрации опыта ученик дописывает заданное на дом сочинение по русскому языку).

Справедливо и такое утверждение: из того, что обучающая деятельность приводит в процессе обучения к появлению учебной деятельности, не всегда следует, что они обе олицетворяют собой метод обучения.

Пример. Усталый учитель на пятом уроке обреченно перечисляет названия планет, рассказывая о строении Солнечной системы. Обучающая деятельность реализуется. Ученик в это время читает текст соответствующего параграфа в учебнике, поскольку голос учителя его никак не вдохновляет, а в книжке – картинки, и, вообще, «прикольно» написано. Учебная деятельность также присутствует. К окончанию урока ученик познакомился со строением Солнечной системы и даже запомнил порядок планет. Если судить об эффективности процесса обучения только по результатам деятельности ученика, то все просто замечательно, – ученик обучился. И, что вдвойне ценно с точки зрения современных образовательных парадигм, – проявил изрядную долю активности, самостоятельности и самостоятельности в добывании знаний.

В этом примере деятельности ученика и учителя связаны между собой в том смысле, что между ними есть причинно-следственная связь. Ученик принял цель урока – он захотел узнать о строении Солнечной системы. Однако метод обучения, выбранный учителем, не нашел отклика в душе ребенка, и ученик решил добыть знания сам. Характер обучающей деятельности (устное изложение материала) вызвал к жизни определенный вид учебной деятельности (чтение учебника). Но метод обучения реализовался только в деятельности учителя. В отношении ученика метод не работал, так как, в соответствии с выбранным учителем методом, ученик должен был слушать, а не читать. Обусловленность была, взаимности не произошло.

Реальный смысл «взаимосвязанности» и «взаимообусловленности» деятельностей в методе обучения состоит в том, что учитель должен создать такие условия в процессе обучения, при которых ученик «как бы сам» будет выполнять именно тот вид учебной деятельности, который был предусмотрен учителем при планировании урока. «Взаимность» деятельностей в контексте метода обучения состоит только в связках – «говорит-слушает», «показывает-смотрит», «действует-повторяет действие».

Таким образом, представления о совместной деятельности учителя и ученика в методе обучения – это миф. Реальная действительность же состоит в том, что метод обучения объединяет две разных деятельности (учение и обучение) в их направленности на объект обучения – социальный опыт, подлежащий передаче/присвоению. А взаимная обусловленность проявляется в том, что определенный вид обучающей деятельности должен вызвать к жизни конкретный (тоже определенный) вид учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе /Ю.К.Бабанский. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Всесвятский Б.В. К вопросу о методах обучения биологии в средней школе / Б.В.Всесвятский // Биология в шко-

ле. 1957. № 3. С.15–21.

3. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я.Голант. М.: Учпедгиз, 1957. 152 с.
4. Загвязинский В.И. О системном подходе к методам обучения / В.И.Загвязинский // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под.ред. Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева, Э.И.Мозонсона. М.: Педагогика, 1980. С. 26–32.
5. Зверев И.Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе / И.Д.Зверев // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под.ред. Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева, Э.И.Мозонсона. М.: Педагогика, 1980. С. 5–16.
6. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов / Т.А.Ильина. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

I. Sadovskaya

TO THE PROBLEM OF DIDACTIC MYTHS: THE MYTH ABOUT TEACHER AND PUPIL MUTUAL ACTIVITY IN TEACHING METHOD

Abstract: Myths and delusions existing in consciousness of educational theoreticians and practical teachers as stereotypes disguise the reality. This article gives the analysis of the myth about the mutual teacher and pupil activity in the teaching method, which stimulated the appearance of limited and one-sided conceptions about teaching method and prevented the appearance of integrated and valid theory of their functioning in education process.

Key words: joint teacher and student activities, teaching methods, "Interconnectedness" and "interdependence" of activities in teaching method.

УДК 51(075.8)

Середа Т.Ю.

СОЗДАНИЕ ПРОГРАММЫ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО АЛГОРИТМУ*

Аннотация: В статье освещаются вопросы реализации предпрофильного и профильного обучения в общеобразовательной школе. Дано описание алгоритма разработки программы элективного курса и комплекта документов, сопровождающих его. Предлагается программа элективного курса «Логические основы математики».

Ключевые слова: элективный курс, алгоритм разработки элективного курса, предпрофильная подготовка, профильное обучение, задачи курса.

В настоящее время осуществляется реформирование образования, одним из направлений которого является организация профильного обучения в старших классах общеобразовательных школ. Одной из главных проблем, связанных с введением профильного обучения, является проблема выбора каждым учеником профиля, соответствующего его способностям и интересам, будущей профессии. Среди разных форм профильного обучения (моно- и многопрофильная школа, сетевая организация, построение индивидуальных образовательных траекторий) в педагогической практике реализованы профильные классы. Обеспечение возможности и осознанности выбора профиля современная система образования возлагает на этап предпрофильной подготовки учащихся в восьмом (подготовительный этап) и девятом (основной этап) классах, основное содержание которой составляют предметные и межпредметные элективные курсы. Организация предпрофильного обучения направлена на психолого-педагогическую поддержку школьников. Учебное время отводится на базовые и профильные предметы, а также на элективные курсы, т.е. курсы, предлагаемые на выбор учащихся. Элективные курсы (от латинского *electus* – избранный, избирательный) – обязательные курсы по выбору учащихся из компонента образовательного учреждения. Элективные курсы являются элементом вариативной части содержания образования и направлены на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого учащегося. Они развивают базовые и профильные курсы, делая обучение

* © Середа Т.Ю.

дифференцированным. Основные характеристики элективных курсов: избыточность, вариативность, краткосрочность, оригинальность, нестандартность. В случае интегрированных элективных курсов, математика, как правило, является содержательной базой, на материале которой идет отработка новых знаний, умений, навыков. Поэтому подбор материала должен отличаться простотой, доступностью, возможностью быстрого воспроизведения. В рамках предпрофильной подготовки курсы по выбору, в отличие от элективных курсов в старшей школе, представляют собой краткосрочные модули, которые вводятся постепенно в течение года. Их оптимальная продолжительность колеблется в пределах 8 – 16 часов. В настоящее время программ по таким курсам явно недостаточно. Фактически учителя поставлены перед необходимостью самостоятельно разрабатывать элективные курсы, учитывая материально-техническое оснащение школы, интересы учащихся, возможности педагогического коллектива.

Последовательность этапов конкретного алгоритма, помогающего сконструировать программу курса по выбору на конкретном учебном материале, следующая: определение названия курса с учетом его типологии, отбор содержания в зависимости от поставленных задач, построение логической структуры курса, выявление соотношения основного и дополнительного учебного материала, выбор формы организации учебного процесса и отчетности учащихся и др. Комплект документов, сопровождающих элективный курс, включает в себя краткую аннотацию, пояснительную записку, программу, поурочно-тематический план, планируемые результаты (в программах общеобразовательных курсов результаты сформулированы в виде требований к знаниям и умениям учащихся), характеристику возможной самостоятельной деятельности учащихся и при необходимости процедуру оценивания результатов.

Отбор содержания курса, относящийся к образовательной области математика, обусловлен *задачами*, среди которых можно выделить:

- развитие умения ориентироваться в потоке поступающей информации;
- развитие умений использовать знания в практической деятельности;
- совершенствование интеллектуальных и речевых умений путем обогащения математического языка;
- расширение представления учащихся о сферах применения математики;
- вовлечение учащихся в игровую, коммуникативную, практическую, исследовательскую деятельность как фактор личностного развития (слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус, работать в группе, объективно оценивать результаты своей деятельности и деятельности своих товарищей);
- интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых человеку для жизни в современном обществе, для общей социальной ориентации и решения практических проблем;
- развитие логического мышления, математической интуиции и потенциальных творческих способностей каждого учащегося; развитие вероятностного мышления, развитие комбинаторного мышления;
- развитие навыков самостоятельной работы, самооценки при выполнении индивидуальных заданий и работе в группе;
- предоставление учащимся возможности самостоятельного конструирования задач по данной теме, их решения, презентации на занятиях;
- воспитание интереса к предмету через нетрадиционные формы работы, подачи материала, возможность свободного творчества;
- приобретение знаний, выходящих за рамки школьной программы, усвоение новых подходов к решению задач по математике.

Технологии, используемые в системе элективных курсов, должны быть ориентированы на то, чтобы ученик получил такую практику, которая поможет ему лучше овладеть общеучебными умениями (постановка и демонстрация эксперимента, поиск информации по имеющимся источникам, ответы на вопросы в процессе дискуссии и т.д.).

К формам отчетности по элективным курсам можно отнести общественный опрос, собеседование, семинары-обсуждения, зачетные мероприятия, участие в круглых столах и ролевых играх, защиту практических работ и проектов, участие в олимпиадах и интеллектуальных марафонах или конференциях, оформление портфолио, творческие работы. Выбор учителем конкретной формы работы отчетности зависит от целей и тематики элективной программы, особенностей познавательной деятельности учеников и собственных профессиональных предпочтений.

Описание алгоритма разработки программы элективного курса.

1. Выбор возрастной категории учащихся: 9 класс – предпрофильное обучение, а 10 – 11 классы – профильное.

2. Определение вида курса в соответствии с его целями позволит сформулировать наименование программы. Цели курса названы в пояснительной записке.

3. Вид элективного курса и его ведущий компонент (научные знания, способы деятельности, эмоционально-ценностные отношения, опыт творчества) играют решающую роль в отборе учебного материала, что также находит отражение в пояснительной записке. Ведущий компонент позволяет выявить наиболее значимые из формирующихся знаний, умений, отношений.

4. Выделение приоритетных задач в зависимости от профильной направленности позволяет сформулировать основные содержательные блоки. Задачи раскрываются в пояснительной записке, а содержательные блоки должны быть включены в основной текст.

5. Определение логической структуры курса отражено в последовательности изучаемых тем и может составить основу тематического планирования.

6. Объем и роль вспомогательных знаний конкретизируют основное содержание и определяют общие требования к результатам.

7. Выбор форм организации учебного процесса отражен в тематическом планировании.

8. Отбор наиболее значимых способов действий школьников с учебным материалом влияет на планируемые образовательные результаты и формы отчетности по элективным курсам.

Алгоритм разработки элективных программ применим для конструирования разных видов курсов.

Элективный курс «Логические основы математики»

Программа элективного курса предназначена школьникам 10-11 классов общеобразовательных школ, направлена на углубление и расширение знаний и умений по профильному предмету математика, знакомство с разными формами познавательной деятельности. Логическая культура формируется в процессе познания, самостоятельного творческого мышления, при усвоении специальных методов и приемов доказательного рассуждения. Правильному мышлению свойственны определенность, непротиворечивость, последовательность и обоснованность.

Цели курса:

- повысить общеобразовательный и культурный уровень учащихся;
- дать учащимся знание законов и логических форм мышления, сформировать навыки и умения, необходимые для реализации полученных знаний на практике и в повседневной жизни;
- формировать логическую культуру школьника.

Курс «Логические основы математики» призван способствовать решению следующих задач:

1. Расширить знания научных основ предмета *математика*.
2. Дать четкие научные знания и навыки по основным актуальным проблемам современной формальной логики, в том числе:
 - а) формам мышления (понятиям, суждениям, умозаключениям);
 - б) законам (принципам) мышления: закону тождества, закону непротиворечия, закону исключенного третьего, закону достаточного основания и др.;
 - в) сформировать у учащихся практические навыки аргументации, доказательства и опровержения, показать встречающиеся в этом процессе правила и логические ошибки;
 - г) отразить применение логики научного познания (факт, гипотеза, теория и другие ее аспекты).
3. Увязать изучение логики с эристикой (искусством спора) и риторикой (ораторским искусством), а также с эстетикой: необходимо умение эффективно и корректно вести различные диалоги, уметь находить свои нужные аргументы и т.д.
4. Выработать у учащихся умения и навыки решения логических задач; научить иллюстрировать различные виды понятий, суждений, умозаключений новыми примерами, найденными в научной, учебной литературе.
5. Показать возможности применения логики для анализа текстов литературных произведений, решения текстовых задач различных отраслей науки практической направленности.

Почасовое тематическое планирование (68 ч)

№ темы	Содержание материала	Кол-во часов
1	Предмет и значение логики	4
2	Понятие	10
3	Суждение	10
4	Законы (принципы) правильного мышления	5
5	Дедуктивные умозаключения	10

6	Индуктивные умозаклучения	10
7	Умозаклучения по аналогии	4
8	Логические основы теории аргументации	6
9	Формы развития знания: проблема, гипотеза, теория	4
10	Разработка проектов. Защита проектов и курсовых работ. Зачет.	5

Содержание курса

Тема 1. «Предмет и значение логики» (4 ч).

Формы чувственного познания (ощущение, восприятие и представление). Формы абстрактного мышления (понятие, суждение и умозаклучение).

Тема 2. «Понятие» (10 ч).

Понятие как форма мышления. Основные логические приемы формирования понятий: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение. Объем и содержание понятия. Отношения между понятиями.

Определение понятия. Правила определения понятий. Деление понятий. Использование операции деления понятий и классификации в математике.

Обобщение и ограничение понятий.

Тема 3. «Суждение» (10 ч).

Виды простых суждений. Сложное суждение и его виды. Составление формул для сложных суждений.

Тема 4. «Законы (принципы) правильного мышления» (5 ч).

Закон тождества. Закон непротиворечия. Закон исключенного третьего. Закон достаточного основания.

Тема 5. «Дедуктивные умозаклучения» (10 ч).

Структура умозаклучения: посылки, заключение, логическая связь между посылками и умозаклучением (вывод). Виды умозаклучений: дедуктивные, индуктивные, по аналогии. Условные умозаклучения. Разделительные умозаклучения. Дилеммы. Трилеммы. Полилеммы.

Тема 6. «Индуктивные умозаклучения» (10 ч).

Понятие индуктивного умозаклучения и его виды. Полная индукция и ее использование в математике. Математическая индукция. Неполная индукция и ее виды: индукция через простое перечисление (популярная); индукция через анализ и отбор фактов; научная индукция. Условия повышения достоверности индуктивного рассуждения.

Тема 7. «Умозаклучения по аналогии» (4 ч).

Аналогия и ее структура. Виды умозаклучений по аналогии: аналогия свойств и аналогия отношений. Нестрогая и строгая аналогия. Ложная аналогия. Условия повышения вероятности заключений в выводах нестрогой аналогии. Достоверность заключений в выводах строгой аналогии.

Тема 8. «Логические основы теории аргументации» (6 ч).

Структура и виды доказательств. Структура доказательства: тезис, аргументы, демонстрация. Прямое и косвенное доказательство. Понятие о логических парадоксах. Математические софизмы. Опровержение.

Тема 9. «Формы развития знания: проблема, гипотеза, теория» (4 ч).

Виды гипотез: общие, частные и единичные. Прямой и косвенный способы доказательства гипотез. Способы опровержения гипотез.

Тема 10. Разработка проектов (5 ч).

Тема 8. Защита проектов (1 ч).

Методы обучения:

беседа, выполнение практических работ, демонстрация на компьютере, объяснение, письменные и устные упражнения, применение компьютера при решении задач, самостоятельное конструирование задач, дискуссия, рассказ, практическая работа, выполнение проектных заданий, консультация.

Достижение учащимися планируемых результатов выявляется в следующих формах: ведение портфолио работ, выполненных в учебном процессе; участие в семинарах, самостоятельная работа; защита творческих заданий, курсовых работ, написание контрольных работ; тестирование; презентация; текущие и тематические собеседования по изученным темам и зачетные мероприятия.

Формы организации обучения:

- индивидуальная (консультации, тесты);

- групповая (исследовательская работа, творческие работы);

- коллективная (беседы, практикумы, игры);
- взаимное обучение (консультации, взаимообмен заданиями, работа в парах), свободная лектация групп по желанию;
- самообучение (работа с учебной литературой, задания по образцу);
- саморазвитие (подготовка сообщений на выбранную тему, работа с информационным и методическим материалом).

Основой проведения занятий служит технология деятельностного подхода, которая обеспечивает системное включение учащихся в процесс самостоятельного построения ими нового знания и позволяет проводить разноуровневое обучение.

Элективные курсы являются новыми компонентами методической системы, характерными для профильного обучения и имеющими большой потенциал для модернизации российской системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронина Г.А. Элективные курсы. М.: Айрис-пресс, 2008. 128 с. (Профильное обучение).
2. Гетманова А.Д. Логические основы математики 10-11 класс: учебное пособие/А.Д. Гетманова. М.: Дрофа, 2005. 253с.
3. Лукичева Е.Ю., Муштавинская И.В. Математика в профильной школе: Пособие для учителя (Серия «Профильное обучение»). СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2005. 167с.
4. Математика. Программы. Разработки уроков. Методические материалы / Жигулев Л.А., Лукичева Е.Ю. СПб.: СММО Пресс, 2006. 88с.
5. Математика. 8-9 классы: сборник элективных курсов. Вып. 1 / авт.-сост. В.Н. Студенецкая, Л.С. Сагателова. Волгоград: Учитель, 2007.
6. Настольная книга учителя математики: Справочно-методическое пособие / Сост. Л.О. Рослова. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2004. 429 с. (Настольная книга).
7. Середа Т.Ю. Теория и методика проведения элективных курсов по математике в профильной школе. Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов по физико-математическим специальностям. М.: Изд-во МГОУ, 2009. 138 с.
8. Сикорская Г.А. Из опыта разработки элективных курсов математического направления в профильной школе. – Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». №4. М.: Изд-во МГОУ, 2008. 172 с.

T. Sereda

CREATION OF PROGRAM ЭЛЕКТИВНОГО OF THE COURSE ON ALGORITHM

Abstract: Questions of preprofile and profile education in comprehensive school are taken up in this article. The description of the Algorithm of the elective course development (in addition with the documents) is given here. Elective course program: "Logical grounds of mathematics" is offered.

Key words: elective course, elective course development algorithm, preprofile study, profile study, course targets and goals.

УДК 371

Симонов В.П.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ, ЕГЭ И ИХ ВОЗМОЖНАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ С БОЛОНСКИМ ПРОЦЕССОМ*

Аннотация: В статье освещается проблема достоверности оценки качества обучения в его подлинном виде, на основе полностью положительной, математически обоснованной, более точной и достоверной 10-тибалльной шкалы. Характеризуются проблемы ЕГЭ и пути их устранения на основе нового подхода к оценке обученности личности. Показана также взаимосвязь десятибалльной и трёхбалльной (формально – пятибалльной) шкалы с европейской, в связи с Болонским процессом.

Ключевые слова: новая философия оценки; задатки, способности и мотивация личности, селективный подход; обученность человека и её основные показатели; десятибалльная шкала и её взаимо-

* © Симонов В.П.

связь с реальным качеством обучения; взаимосвязь 10-тибалльной, суррогатной и европейской шкал.

Анализ показывает, что достоверной оценке качества обучения в России мешает селективный подход, который вот уже много десятилетий прочно вошёл в теорию и практику образования, но, что парадоксально, реально пока его мало кто осознаёт, а большинство просто не обращает на эту проблему никакого внимания – её вроде бы даже и не существует.

Чёрно-белое мышление, привитое нам ещё с коммунистических времён, проводит вначале своеобразную виртуальную, а затем и реальную границу между обучающимися: «плохой обучающийся – хороший», «отличник – троечник (двоечник)», «успевающий – неуспевающий» и т.п. Социальное расслоение общества, всё более усиливающееся в последнее время, также подливает масла в огонь селективного подхода, как следствие соответствующего стереотипа мышления и отношения общества к подрастающему поколению: «наш – не наш» (в значении – не нашего круга). Изгой только потому, что не в состоянии усвоить какой-то предмет даже на «три» по «непонятной» причине и портящий вследствие этого, с точки зрения бюрократа от образования, благополучную картину 100% успеваемости (полностью абсурдный показатель, ничего о ней не говорящий: стопроцентная успеваемость возможна и при «троечном» результате у всех обучаемых). Другими словами – **создан культ оценки вместо культа знаний**. Используя три балла очень легко рисовать «хорошую» картину успеваемости и «качества», что легко опровергается при первой же внешней проверке.

Подобное положение является следствием идеологизированного подхода 40-х годов прошлого века, когда основным постулатом было положение о том, что советский человек – строитель коммунизма – является образцом во всем: в том числе и в учении, а значит, он может и обязан иметь только высокие оценки за свой учебный труд, а к таковым были в 1944 году отнесены только три балла из пяти. Эта установка приносила и продолжает приносить неприятности многим поколениям наших граждан, так как данное условие невыполнимо по ряду причин:

1) все люди обладают разными задатками, способностями и мотивацией (пример: многие наши выдающиеся люди, в том числе и известные политики, спортсмены, артисты и даже олигархи (например, Роман Абрамович) в школе и вузе не были не только отличниками, но и «хорошистами» по всем предметам);

2) всех обучаемых можно условно разделить на три группы: лица с хорошо развитыми задатками и способностями, которым обеспечены внимание и забота, как родителей, так и преподавателей, вследствие чего у них наблюдается *повышенный уровень их развития*; вторую группу составляют люди с нормально развиваемыми задатками и способностями в разных областях, и которые испытывают периодическое внимание со стороны родителей и учителей, вследствие чего у них наблюдается нормальный уровень их развития; третью группу составляют лица со способностями и задатками в некоторых областях и неизбалованные вниманием, как со стороны родителей, так и со стороны преподавателей – у них наблюдается избирательный (специфический) уровень развития.

Все эти группы отличаются друг от друга *по явным акцентуациям их характера, по занимаемому положению в коллективе, по мотивации их учебной и трудовой деятельности, по качеству мыслительного процесса*, а также по итогам учебно-познавательной деятельности и уровня воспитанности в целом. Анализ практики показывает, что большинство одарённых личностей *редко имеют все хорошие оценки по всем предметам*, и не потому что не могут, а часто просто не хотят тратить силы на то, что является для них второстепенным, вопреки установкам директивных органов по этому вопросу;

3) в применяемой до сих пор в России так называемой «5-тибалльной», а фактически «3-х балльной» шкале оценивания баллы «2» и «1», почему-то с 1944 года являются как бы отрицательными. Подобное восприятие сузило формально «5-балльную» шкалу реально до 3-х баллов.

Мы предложили новую концепцию и новое обоснование шкалы и процесса оценки степени обученности личности: **оценка не кнут и не пряник, а просто показатель интеллектуального роста личности, разумеется, если она максимально точна и достоверна**, а такие понятия, как «двоечник», «неуспевающий» и «второгодник», вообще не имеют права на существование в демократическом обществе. Балльная шкала – это только инструмент для измерения уровня, достигнутого личностью в той или иной сфере интеллектуальной или практической деятельности, и её точность играет немаловажную роль. 10-тибалльная шкала более точный инструмент, чем трехбалльная, и погрешность измерения при ее использовании значительно меньше (в 3,3 раза или на 330%).

Последствия же селективного подхода весьма плачевны. Так, по результатам ЕГЭ за 2008 год, около четверти выпускников, при пересчёте полученных ими баллов в «пятибалльную» шкалу были отнесены к «двоечникам», но им *в последний раз (!)* пересчитали их в двойки по этой шкале в «тройки». А зачем всё это? Вдуматься только – на государственном уровне лицемерие и обман. Это и есть последствия селективного подхода вследствие чёрно-белого мышления: «ВСЕ КАК ОДИН, а кто выбивается

из этого ряда – тот плохой и достоин осуждения». Только в нашей стране учебные заведения отчитываются перед государством и сравниваются по количеству «хороших» баллов и это, видите ли является важнейшим показателем «качества». Парадокс? ДА, но живет в нашей стране уже более 60-ти лет.

Изобразим этапы проверки и оценки *степени обученности учащихся* (СОУ) графически, что и позволило нам перейти к условной количественной интерпретации ее основных характеристик, составляющих пять последовательных показателей, которые на основании нашей концепции и составляют идеальную модель обученности любого человека.



Основой предложенной здесь модели является то, что обученность человека характеризуется пятью последовательно возрастающими показателями, в отличие от инструкции 1944 года (на основании которой фактически до сих пор и работает система образования России), в которой шкала оценки начинается с пяти баллов, а заканчивается маловразумительными характеристиками балла «единица», т.е. – вопреки логике идёт на убывание. Рассмотрим основные характеристики предложенной нами (1977г.) модели оценки степени обученности личности:

I. *Различение* (распознавание) – уровень знакомства с данным процессом, объектом или явлением, что соответствует обученности до 4%.

II. *Запоминание* – как показатель количества усвоенной информации (механическое, неосознанное воспроизведение текста, правил, формулировок и т.п.), что соответствует обученности от 5% до 16%.

III. *Понимание* – как характеристика осознанно усвоенной информации. «Запоминание» и «понимание» вместе характеризуются понятием «воспроизведение», т.е. *запоминание* – это неосознанное воспроизведение (магнитофон, попугай, ученик «зубрилка»), а *понимание* – это осознанное воспроизведение. При этом обученность в пределах от 17% до 36%.

IV. *Элементарные умения и навыки* – репродуктивный уровень применения теоретических познаний на практике (выполнение практических работ по шаблону, по образцу, по аналогии и т.п.). В этом случае обученность учащегося в пределах от 37% до 64%.

V. *Перенос* – творческий уровень реализации усвоенного теоретического багажа на практике (выполнение любых практических работ в пределах программных требований). Обученность от 65% до 100%.

Предложенная нами модель позволила создать полностью положительную и математически обоснованную 10-тибалльную шкалу, которая много лет успешно применяется в целом ряде учебных заведений России, Белоруссии (проводился 2-х дневный семинар в Минске для аппарата Министерства просвещения), Молдовы и странах Прибалтики. Эксперимент показал (ГОУ СШ № 656 им. А.С.Макаренко, СШ №1036, СШ 1221, школа-интернат №58 г. Москвы; школа №12 г. Орехово-Зуево, начальная школа № 13 и СШ № 22 г. Сергиев-Посад, Московской области; гимназия им. Н.Д. Лицмана, г. Тобольск и др.), что применение данной шкалы на основе новой философии позволяет:

- перейти к единому уровню требований при оценке степени обученности во всех учебных заведениях (в настоящее время при поступлении в вузы девальвируется более 70% оценок, в том числе даже медалисты получают двойки);
- преодолеть синдром боязни отрицательных баллов типа «1» и «2», т.к. в данной шкале они все являются положительными и их надо «заработать»;
- уйти от понятий «двоечник», «неуспевающий» и второгодник, как социальной и педагогической проблемы, через более достоверную оценку фактической обученности по разным учебным предметам;
- ликвидировать необоснованные притязания учащихся и их родителей к оценке обученности на

основе простой и понятной им методики.

- научно определить и проверить на практике возможность неформального подхода вначале к оценке качества обучения, а затем и качества образования в целом, на основе математически обоснованной и более доказательной десятибалльной шкалы и т.п.

Представим нашу модель десятибалльной шкалы, которая послужила основой для создания подобных шкал по всем учебным предметам в школе. Данная шкала описывается уравнением $Y = KX^2$, где Y – это обученность в процентах, X – оценка в баллах десятибалльной шкалы, а K – коэффициент обусловленный применяемой шкалой: при 10-и балльной $K=1$. В настоящее время при работе с обучаемыми разного уровня развития и разной степени подготовленности по конкретным учебным предметам, преподаватели России *вынуждены* ставить одни и те же три балла. Рассмотрим основные показатели СОУ (степени обученности учащихся) при применении полностью положительной и математически обоснованной десятибалльной шкалы:

1 балл – «Очень слабо». (*Присутствовал на занятии, слушал, смотрел, записывал под диктовку учителя и товарищей, переписывал с доски и т.п. Пришел с невыполненным домашним заданием*). Обученность в этом случае около 1 %. ($1^2=1$).

2 балла – «Слабо». (*Отличает какой-либо процесс, объект и т.п. от их аналогов только тогда, когда ему их предъявляют в готовом виде. «Скачал» работу с Интернета и т.п.*). Обученность от 2 до 4 % ($2^2=4$). **Оба эти показателя вместе характеризуют уровень «Различения», уровень знакомства с данным материалом, объектом или явлением.**

3 балла – «Посредственно». (*Запомнил большую часть текста, правил, определений, формулировок, законов и т.п., но объяснить ничего не может (механическое запоминание)*). Обученность в этом случае от 5 до 9 %. ($3^2=9$).

4 балла – «Удовлетворительно». (*Демонстрирует полное воспроизведение изученных правил, законов, формулировок, математических и иных формул и т.п., однако, затрудняется что-либо объяснить*). Обученность от 10 до 16 %. **Оба эти показателя характеризуют уровень «запоминания» – неосознанное воспроизведение усвоенного материала** (магнитофон, попугай, ученик «зубрилка» и т.п.).

5 баллов – «Недостаточно хорошо». (*Объясняет отдельные положения усвоенной теории, иногда выполняет такие мыслительные операции, как анализ и синтез*). Обученность от 17 до 25 % ($5^2=25$).

6 баллов – «Хорошо». (*Отвечает на большинство вопросов по содержанию теории, демонстрируя осознанность усвоенных теоретических знаний, проявляя способность к самостоятельным выводам и т.п.*). Обученность от 26 до 36 % ($6^2=36$). **Эти показатели характеризуют уровень «поиминие» – т.е. осознанное воспроизведение усвоенного материала.**

7 баллов – «Очень хорошо». (*Четко и логично излагает теоретический материал, свободно владеет понятиями и терминологией, способен к обобщению изложенной теории, хорошо видит связь теории с практикой, умеет применить ее в простейших случаях*). Обученность от 37 до 49 % ($7^2=49$).

8 баллов – «Отлично». (*Демонстрирует полное понимание сути изученной теории и применяет ее на практике легко и не особенно задумываясь. Выполняет почти все практические задания, иногда допуская незначительные ошибки, которые сам и исправляет*). Обученность от 50 до 64 % ($8^2=64$). **Оба эти показателя характеризуют «Элементарные умения и навыки», т.е. – репродуктивный уровень применения теории на практике.**

9 баллов – «Великолепно». (*Легко выполняет практические задания на уровне «переноса», свободно оперируя усвоенной теорией в практической деятельности*). Обученность от 65 до 81 % ($9^2=81$).

10 баллов – «Прекрасно». (*Оригинально, нестандартно применяет полученные знания на практике, формируя самостоятельно новые умения на базе полученных ранее знаний и сформированных умений и навыков*). Обученность от 82 до 100 % ($10^2=100$). **Оба эти показателя характеризуют творческий уровень – «Перенос», т.е. – применение теории на практике в нестандартных, не алгоритмизированных ситуациях.**

В 1998 г. нами была разработана и предложена практикам *Программа эксперимента* по использованию полностью положительной и математически обоснованной десятибалльной шкалы оценивания степени обученности и качества знаний учащихся и студентов. *Цели эксперимента:*

- создание более *достоверной, надежной, доказательной* и общепонятной системы оценки учебного труда учащихся в условиях общеобразовательной школы и студентов в вузах;

- *преодоление разноуровневого подхода* при оценке степени обученности учащихся гимназических, обычных и коррекционно-развивающих классов через более точную градацию степени усвоения ими знаний, умений и навыков и соответствующих им оценочных суждений;

- *отказ от второгодничества и понятия «неуспеваемость»*, как педагогической и социальной

проблемы, на основе учета и фиксирования реальной обученности в пределах от нуля до ста процентов.

Практика показывает, что не существует людей обученных на 100 % по всем учебным предметам, однако мы лицемерно выдавали «золотые» и «серебряные» медали, очевидно в силу этих обстоятельств в 2009 году медали не играют никакой роли. Обидно, потому что уравниловка одарённых детей со всеми остальными - мало соответствует декларируемой демократии. В вузе более правильный подход к выдаче «Диплома с отличием», нечто подобное должно быть и в системе общего среднего образования. Золотая медаль могла бы выдаваться при наличии оценок «9» и «10» за успехи в гуманитарных предметах, а по остальным не ниже «8», также за успехи в области естественно-математических наук и т.п. Серебряная медаль – при наличии оценок «9» и «8» в области тех же предметов.

Таким образом, может быть до четырех золотых и четырех серебряных медалей за выдающиеся успехи в области отдельных направлений (групп родственных учебных предметов), например: 1) математика + информатика + физика + химия + биология + география; 2) русский язык + литература + мировая художественная культура + ин. язык; 3) история + экономика + обществоведение; 4) труд (технология) + черчение + физическая культура + музыка (возможны и другие сочетания). Вот тогда можно будет говорить, что мы ушли от фальши и обмана. Приведём пример достоверной оценки качества обучения на основе 10-и балльной шкалы:

Оценка качества обучения

Учебный Предмет (n=25)	К А Ч Е С Т В О О Б У Ч Е Н И Я			
	II уровень – «Запоминание»	III уровень – «Понимание»	IV – Репродуктивный уровень	V – Творческий уровень
	Низкое качество (НК)	Среднее качество (СК)	Хорошее качество (ХК)	Высокое качество (ВК)
Информатика	—	3 чел. (12%)	16 чел. (64%)	6 чел. (24%)
Биология	1 чел. (4%)	8 чел. (32%)	14 чел. (56%)	2 чел. (8%)
Русский язык	3 чел. (12%)	9 чел. (36%)	13 чел. (52%)	—

В данной таблице отсутствует графа с таким показателем уровня качества как «плохое» (ПК) и это вполне объяснимо: *итоговые оценки* на уровне «различение» (узнавание), как правило, отсутствуют, а бывают только как текущие, да и то крайне редко. Здесь также видно, что по информатике нет никого, кто был бы обучен ниже показателя «понимание» (*плохое качество и низкое – отсутствуют*), а по русскому языку никто не вышел на показатель «перенос» (творческий уровень – *высокое качество*). Только по биологии мы видим разброс обученности от *низкого качества* (простое, механическое «запоминание»), до *высокого* (творческий уровень – «перенос»).

Рассмотрим характер взаимосвязи 10-и балльной шкалы с суррогатной (баллы «пятибалльной» шкалы дополняемые значками «+» или «-») и европейской шкалами в связи с Болонским процессом.

Взаимосвязь 10-и балльной, суррогатной и европейской шкал

10-тибалльная шкала	Обученность		Суррогатная шкала	Европейская шкала
1 балл - очень слабо	до 1%	I. Узнавание	«2» (два)	F – неудовлетворительный ответ
2 балла – слабо	до 4%		«3-»	
3 балла – посредственно	до 9%	II. Запоминание	«3» (посредственно)	FX – можно добрать только до минимального удовлетв. ответа
4 балла – удовлетворительно	до 16%		«3+» (три с плюсом)	
5 баллов – недостаточно хорошо	до 25%	III. Понимание	«4-» (четыре с минусом)	E – отвечает минимальным требованиям удовлетвор. ответа
6 баллов - хорошо	до 36%		«4» (хорошо)	
7 баллов – очень хорошо	до 49%	IV. Репродуктивное применение	«4+» (четыре с плюсом)	D – достаточно удовлетворительный ответ
8 баллов – отлично	до 64%		«5-» (пять с минусом)	
				C – хороший ответ

9 баллов – великолепно	до 81%	V. Творческий уровень (Перенос)	«5» – отлично	В – очень хороший ответ
10 баллов – прекрасно	до 100%		«5+» пять с плюсом – как исключ.	А – выдающийся ответ

Отсюда видно, что и в европейской шкале оцениваются как бы только «знания» (везде термин «ответ») и так называемая наша «пятибалльная» шкала (фактически трёхбалльная уже с момента её введения) никак не коррелируется с этими шкалами. При этом надо иметь в виду, что 10-тибалльная шкала является инструментом повседневного учёта знаний, умений и навыков обучаемых, а европейская для нас – только как итоговая, как шкала, на основе которой могут выдаваться дипломы (сертификаты), что необходимо далеко не всем нашим учащимся и студентам, и далеко не каждый день.

Представим теперь взаимосвязь понятия «компетентности» совместно с понятием «качество обучения», которое также является интегративной характеристикой итога (результата) учебно-познавательной деятельности личности обучающегося.

По нашей концепции эта взаимосвязь выглядит следующим образом (см. таблицу):

К О М П Е Т Е Н Т Н О С Т Ь				
ИНФОРМИРОВАННОСТЬ И ЭРУДИЦИЯ			ОПЫТ И ПРАКТИКА	
З Н А Н И Я			УМЕНИЯ И НАВЫКИ	
УЗНАВАНИЕ	ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ		IV.Репродуктивный уровень	V.Творческий уровень
I.Различение	II.Запоминание	III.Понимание	Хорошее Качество	Высокое Качество
Плохое Качество (ПК)	Низкое Качество (НК)	Среднее Качество (СК)	(ХК)	(ВК)

Представленные в этой таблице показатели характеристик «знания» («различение», «запоминание» и «понимание»), а также понятий «умения и навыки» (репродуктивный уровень и творческий), входят в понятие «компетентность» обучаемого совместно с такими показателями как «информированность» и «эрудиция» (осведомлённость о чем-либо, ибо далеко не вся и не всякая информация становится составной частью будущих профессиональных знаний человека) и опытом деятельности по применению своих знаний на практике.

Пусть обучаемый имеет высокие результаты обучения по одним предметам (баллы 8, 9 и 10), хорошие по другим (баллы 6, 7 и 8), средние по третьим (баллы 4, 5 и 6) и низкие по четвертым – все остальные баллы, ему это несколько не будет мешать в жизни, а просто он будет чувствовать себя более комфортно, независимо и более свободно в демократическом обществе. Выход, в другом, нужна новая философия оценки интеллектуального труда обучаемых и она была нами предложена и успешно реализуется на практике (см., например, «УГ» от 19 марта 2002 г.).

Что же касается «показателей школы», то не стоит их «улучшать» манипуляциями с оценками выставляемых учителем субъективно – это просто антипедагогично и антинаучно, а в конечном счёте – просто антидемократично. Хватит говорить о демократии – пора ей не мешать!

V. Simonov

THE PROBLEM OF EDUCATION ESTIMATE QUALITY, THE UNITED STATE EXAM AND THEIR POSSIBLE INTERCONNECTION WITH BOLONSKIY PROCESS

Abstract: The article is devoted to the problem of estimate trustworthiness of a person's training on the base of completely positive and more accurate 10-marks scale. The author has characterized the main problems of the United State Exam in Russia and the ways of their solving on the base of a new approaching to the estimate of a person's training. It's also shown the interconnection 10-marks and 3-marks scale (formally 5-marks scale) with the European scale according to the Bolonskiy process.

Key words: new philosophy of an estimation; inclinations, abilities and motivation of the person, the selective approach; обученность the person and its basic indicators; a ten-mark scale and its interrelation with real quality of training; interrelation 10 mark, substitute and European scales.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ*

Аннотация: В настоящей статье предложен вариант использования компетентностной модели нового поколения стандартов ВПО. Автором выполнен анализ компетенции, обоснована структура ключевых компетенций, разработано их содержание применительно к подготовке юристов. Предложенный комплекс ключевых компетенций адаптирован к требованиям, которые предъявляет современный социум к профессии юриста.

Ключевые слова: ключевая компетенция, компетентность, модель формирования ключевых компетенций.

Одной из задач современной системы высшего профессионального образования является переход на новую модель образовательных стандартов. Эта модель тесно связывается с компетентностным подходом в обучении будущих специалистов и опирается на формирование компетенций. Однако до настоящего времени проблема теоретико-методологического обоснования и прикладного определения компетенций остается не в полной мере решенной: открыт вопрос понятийной дифференциации компетенций и компетентностей; нет однозначного и общепринятого подхода к классификации компетенций; не полностью выяснена специфика ключевых компетенций.

Применительно к практике обучения будущих юристов такая ситуация может рассматриваться как противоречие между усиливающимися позициями компетентностного подхода к подготовке специалиста-правоведа и недостаточной разработанностью структуры и содержания ключевых компетенций будущих юристов. В разрешении указанного противоречия принципиальными выступают следующие моменты:

- 1) уточнение понятия компетенции;
- 2) выявление структуры ключевых компетенций;
- 3) обоснование специфики ключевых компетенций будущих юристов.

Рассматривая имеющиеся в науке определения компетенции, нельзя не учитывать проблему понятийной смежности компетенции и компетентности. По мнению ученых, *компетенция* – это то, на что претендуют, или то, что назначается как *должное быть достигнутым*; *компетентность* – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек [1]. Более существенные отличия можно увидеть в определениях А.В.Хуторского 2002: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов... Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности» [2]. Г.К.Селевко (2004) рассуждает так: «Понятие компетенция чаще применяется для обозначения: образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» ученика, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами. Компетентностью же следует называть интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе социализации...» [3]. Схожее понимание мы находим у А.Ю.Петрова, [4] который указывает, что компетентность проявляется в практической деятельности и не сводится ни к знаниям, ни к умениям по каким-либо предметам; «компетентность представляет собой интегративное качество личности, сформированное на основе предметных знаний, индивидуально-психических качеств, а также практического опыта, и проявляющееся в способности и готовности человека к практическому действию и решению практических проблем». При этом основным понятием, определяющим специфику компетентностного подхода в высшем образовании, автор называет ключевые компетенции, а не компетентности.

Прикладной аспект компетенции имеет для нас существенное значение. Можно говорить, что компетенция – это то, что порождает умение, действие. Это своеобразная возможность индивида устанавливать связь между знанием и ситуацией, способность реализовать процедуру, подходящую для решения той или иной проблемы. С понятием компетенции справедливо связывают мотивационно-практические результаты усвоения суммарного содержания знаний и навыков, адекватных требовани-

* © Ситников С.А.

ям, предъявляемым к будущему специалисту как субъекту труда. Характерна, в этом смысле, позиция Е.А. Боярского и С.М. Коломийца. Компетенция, как пишут указанные авторы, содержит в себе не только профессиональные знания и умения, но и внепрофессиональные навыки, характеризующие конкретную личность [5].

В выявлении структуры *ключевых компетенций* существенную сложность составит интерпретация понятия «ключевые», поскольку в большинстве подходов, связанных с компетентностной моделью высшего профессионального образования, слово «ключевые» отсутствует. Так, в Проекте Федерального государственного стандарта ВПО от 2005г. [6], компетенции подразделяются на общие (общенаучные, социально-личностные, гуманитарные, коммуникативные, экономические, организационно-управленческие) и профессиональные (теоретические, практические, системные, специально-профессиональные, профилированные). В 2006 г. В.Д. Шадриков, И.Б. Федоров и Д.В. Пузанков определили для сферы техники и технологий следующий перечень компетенций: 1) социально-личностные; 2) экономические и организационно-управленческие; 3) общенаучные; 4) общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности); 5) специальные (профессионально-функциональные) [7]. В 2007г. Е.А. Боярский и С.М. Коломиец представили, со ссылкой на И.А. Зимнюю, четыре группы компетенций: 1) познавательные (когнитивные); 2) творческие (креативные); 3) социально-психологические; 4) профессиональные [5]. Сама И.А. Зимняя в 2008г. предложила термин «единая социально-профессиональная компетентность, где «социальный» блок состоит из компетентности здоровьесбережения, компетентности гражданственности, компетентности социального взаимодействия; коммуникативной и информационно-технологической компетентностей. Профессиональная компетентность подразделена на общепрофессиональные, специальные и инструментальные компетентности [8].

Формально, как видим, вышеизложенные подходы вносят определенный запрет на использование термина «ключевые», ставя нас перед вопросом: как в понятийно-теоретическом плане должен быть выражен тот *инвариантный перечень результатов профессиональной подготовки студентов*, который имеет универсальный характер и может быть востребован в разных областях их трудовой деятельности? Можно или нет отождествлять такой перечень с ключевыми компетенциями?

Обратимся в этой связи к рассуждениям В.А. Девисилова. Он предлагает дифференцировать компетенции стандарта ВПО на обязательные и целесообразные. Обязательные – это такие, без владения которыми нельзя считать выпускника подготовленным к профессиональной деятельности в избранной предметной области. К ним можно причислить большинство профессиональных и общенаучных компетенций [9]. Суть обязательности подобного рода компетенций можно иллюстрировать, пользуясь иерархией, предложенной А.В. Хуторским. Несмотря на ее отнесенность к системе общего образования, заложенный в ней принцип имеет немалый практический интерес. Основой является уровневое разделение содержания образования. Первый уровень – метапредметный (ключевые компетенции); второй уровень – межпредметный (общепредметные компетенции); третий уровень – предметный (предметные компетенции) [2]. «Главенство» ключевых компетенций в данной иерархии налицо. Ключевые компетенции как бы доминируют над другими, имеют характер обобщенности и универсальности. С полным правом можно утверждать, что по отношению к любому из возможных перечней компетенций, *ключевые должны явиться своеобразным стержнем*, инвариантом, как мы отметили выше. Однако в профессиональном образовании «метапредметность» как атрибут ключевых компетенций не может и не должна быть ограничена научно-теоретическим уровнем. В отличие от компетентностного формата общего образования, здесь важен сам фактор профессионализации, развития в обучаемом составляющей «Я-профессионал». Поэтому мы вправе заключить, что ключевые компетенции – это своеобразное «*компетентностное ядро профессиональной подготовки* будущих специалистов, определяющее характер «метапредметности» применительно к специфике той или иной профессиональной деятельности.

В формирующейся в настоящее время компетентностной модели ВПО ключевые компетенции, как мы понимаем, будут занимать *доминирующее положение*. Специфика профессии обусловит также содержание социально-личностного компонента профессиональной подготовки.

Примерное определение ключевых компетенций позволяет выделить в их структуре три блока: мотивационный, операциональный и рефлексивный. Первый блок предполагает осознание студентом содержания профессионального труда, его ценности и значимости. Второй блок позволяет оценить возможность будущего юриста самореализовать себя в профессиональном труде, он также связан с первичным опытом трудовых операций. Третий блок связан с самооценкой студента как будущего профессионала.

В отличие от характеристики образовательных результатов в средней школе, где производится оценка по репродуктивному, конструктивному и творческому уровню обученности, сформирован-

ность той или иной ключевой компетенции в системе ВПО целесообразно оценивать только в совокупности всех названных блоков. Системность здесь – обязательное свойство компетенций, призванных обеспечить будущему специалисту эффективное разрешение реальных профессиональных ситуаций. Наличие в структуре ключевых компетенций всех уровней развития будущего специалиста – их главная отличительная черта. Она, в определенном смысле, подсказана Европейской системой квалификаций, где компетенция рассматривается в единстве когнитивной, функциональной, личностной и этической составляющих [10]. Данные составляющие можно интерпретировать как «знаю», «умею», «хочу» и «действую». Причем все они в равной степени должны быть представлены в структуре ключевых компетенций. Схематично данное положение отражено в рис. 1.

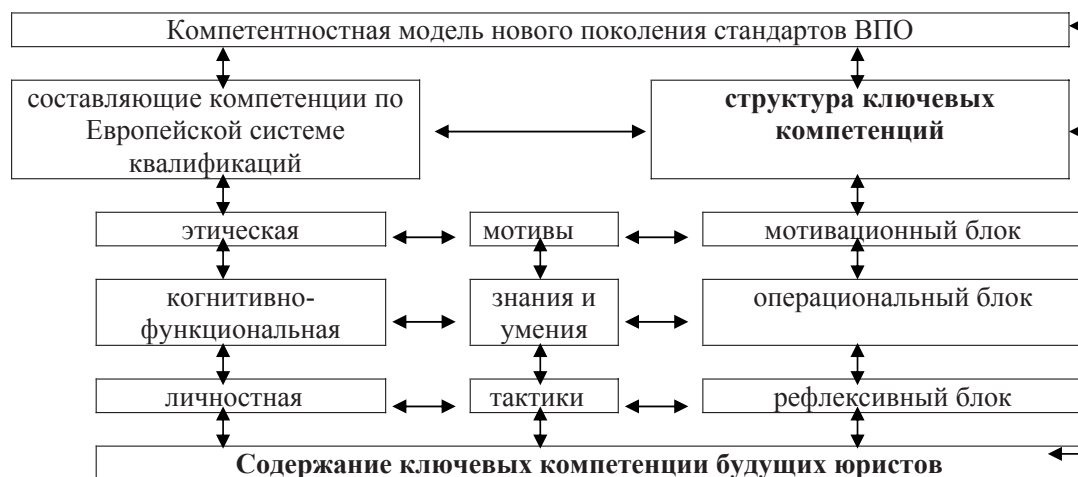


Рис. 1. Модель формирования содержательной составляющей ключевых компетенций будущих юристов

Соответственно заявленной структурной логике, в обосновании сущности ключевых компетенций будущих юристов необходимо исходить из специфики юридической профессии. Понимая профессию как «группу родственных специальностей» [11], мы учитываем три возможные области профессиональной деятельности юриста: правотворчество, правоприменение и правоисполнение. Деятельность современного юриста не случайно определяют как «многоуровневое иерархическое явление» [12]. Также юридическую деятельность рассматривают как «относительно обособленные направления го-могенного влияния на объективную и субъективную социальную реальность, в которых проявляется и конкретизируется природа юридической деятельности, ее творчески преобразующая роль и социально-правовое назначение». В.Н.Карташев различает общесоциальные и специально-юридические функции юридической деятельности. К первым ученый относит экономическую, политическую, экологическую, воспитательную. Ко вторым – регистрационно-удостоверительную, правоконкретизирующую, правоохранительную, правообразующую, правоизменяющую, контрольную, праворазъяснительную [13]. Отсюда констатация «нормативно-одобренных, позитивно-социально-преобразующих» аспектов юридической деятельности. «Независимо от того, кто является конкретным носителем юридической деятельности, – заключает В.Н.Карташев, – по своему содержанию и форме она всегда бывает общественной». Направленная на удовлетворение личных и общественных интересов, юридическая деятельность служит важнейшим средством разрешения социальных противоречий, решения задач и функций, стоящих перед обществом и государством в целом. После отказа от командно-административной системы управления обществом и экономикой, на первый план в качестве основы обеспечения нормальной деятельности предприятий, организаций и учреждений всех форм собственности выступило законодательство.

Юридические службы призваны сегодня обеспечивать надежную защиту собственности. Грамотные действия юриста являются своего рода предохранительным механизмом, защищающим субъекты государственности от финансовых и экономических проблем. Социальная детерминация юридической деятельности распространяется на все ее специализации: адвоката, судьи, прокурора, следователя, нотариуса, юрисконсульта и т.д. На юристах лежит обязанность обеспечивать управление в обществе. «Юридическая работа, – пишет Ю.В.Чуфаровский, – особая управленческая деятельность: не собственно управление, а деятельность по его обеспечению» [12]. Юристу в своей работе приходится учитывать все стороны жизни общества. По своей многогранности юридическая профессия не имеет

себе равных.

Исследовательский опыт показывает, однако, что существующее положение в системе высшего юридического образования пока еще не отвечает указанному социальному статусу деятельности юриста. Опираясь на опытные данные, мы можем констатировать следующие факты из практики юридического образования:

1. Регламентирующая документация образовательных учреждений учитывает, прежде всего, требования федеральных стандартов; достаточно конкретно определены знаниевый и деятельностно-практический компоненты профессиональной готовности будущих юристов. Однако нет какой-либо нормативной документации, подтверждающей приоритетность компетентностной модели профессионального образования будущих юристов.

2. Квалификационные требования к выпускнику юридического факультета содержат перечни того, что должен знать и уметь выпускник. При этом даже в качестве преамбулы к квалификационным характеристикам нет указаний на те особые качества, которые позволили бы обеспечить будущему юристу системный потенциал в профессиональной сфере.

3. В вузовской практике наметилась тенденция, по которой лицензирование и аккредитация образовательного учреждения осуществляются на основе экспертизы в области «подготовки специалистов», средства же вуза студента не всегда рассматриваются как параметр оценки.

4. Семестровые, годовые и итоговые результаты подготовки будущих юристов подводятся, в основном, путем проверки на экзаменах и зачетах. То есть, контролируются знания студентов и никак, фактически, не отслеживается динамика их интеллектуально-психического и деятельностного потенциала, стимулирующего формирование ключевых компетенций.

5. Готовность студента к профессиональной деятельности подтверждается дипломом, в приложении к которому есть оценки уровня его академической подготовки по дисциплинам, но нет никаких указаний на уровень сформированности профессионально значимых индивидуально-специфических качеств будущего юриста.

Таким образом, проблема ключевых компетенций будущих юристов – это не столько проблема их структуры и сущности, сколько *проблема в целом образовательного и прикладного педагогического характера*. Тем не менее, формат настоящей статьи возвращает нас к вопросу содержательного наполнения представленной ранее структуры ключевых компетенций, соответствующей специфике профессии.

На наш взгляд, в составе ключевых компетенций, формируемых в процессе подготовки будущего юриста в вузе, должны быть этическая, методологическая, информационная и коммуникативная компетенции. Согласно их функции с общей системой квалификационных требований к специальности 021100 – юриспруденция, мы можем отразить следующее содержание ключевых компетенций будущих юристов (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание ключевых компетенций будущих юристов

	Диагностируемые параметры компетенций		
	Мотивационный блок	Операциональный блок	Рефлексивный блок
Этическая компетенция	Приоритет социально-преобразующих профессиональных тактик над узкоутилитарными	Опыт правотворчества, полученный в ходе исследовательской и проектной деятельности	Принятие права как высшей ценности социальной жизни индивида
Методологическая компетенция	Потребность в интеграции правовых концептов; в целостностной правовой картине мира	Опыт интерпретации правовых актов и ситуаций. Креативное правовое мышление	Отношение к окружающей действительности как к единому целому.

Информационная компетенция	Самостоятельность в определении и использовании источников профессионально значимой информации	Способность критически подходить к профессионально значимой информации	Глубокое знание изучаемых и смежных дисциплин
Коммуникативная компетенция	Стремление к максимально возможной бесконфликтности профессионально значимых действий при одновременной потребности в карьерном росте	Соответствие вербального аппарата профессиональной специфике коммуникации. Риторическая грамотность. Осведомленность в PR-технологиях	Следование принятым в профессиональном сообществе нормам социального взаимодействия

Главенствующее положение мы не случайно отводим **этической компетенции**. Причина в том, что чувство повышенной ответственности за последствия своих социальных действий – неотъемлемый атрибут профессиональной готовности будущих юристов. Приоритеты в их деятельности должны гармонизировать с приоритетом долга, совести, сознания, а вся профессионально ориентированная деятельность подчиняться существующим в обществе моральным нормам.

Методологическая компетенция связывалась нами с системным рассмотрением юридических явлений под определенным углом зрения, а именно, с семиотической полярностью категории «право»: право как догма и право как выражение свободы человека. Социальная действительность реализует оба концепта права и обязывает будущего юриста не просто владеть правовым знанием, но и создавать ситуации, способствующие осмыслению прав, бытия, ситуации, невозможные без глубоких системных знаний и способностей будущих юристов к методологически грамотному анализу и синтезу.

Информационная компетенция отражает современное состояние социума, в котором предстоит трудиться будущему юристу. Статус данной компетенции был предопределен еще Концепцией правовой информатизации России (1993 г.). По мысли авторов, юристы должны стремиться к обеспечению оптимальных условий для «полного удовлетворения информационно-правовых потребностей государственных и общественных структур, предприятий, организаций, учреждений и граждан на основе эффективной организации и использования информационных ресурсов с применением прогрессивных технологий» [14].

Коммуникативная компетенция, несмотря на устойчивый интерес исследователей, в предлагаемом нами контексте имеет достаточно специфический смысл. Коммуникация рассматривается нами как «общая судьба всего человечества», «осевое время», «корень общеисторического бытия» [15], то есть как такая форма профессиональной деятельности юристов, которая максимально способствует становлению правового государства, в особенности, так называемого «гражданского общества».

Каждый из блоков ключевых компетенций можно развернуть до элементарных компонентов в формате специализированных (профильных) знаний и техник, приемлемых для реального использования в процессе подготовки юристов в вузе. Основным ресурсом такой диверсификации может выступать предлагаемая стандартом квалификационная характеристика будущего юриста, а особенно уровень требований, который предъявляет к выпускникам каждый конкретный вуз.

В заключение отметим, что содержание настоящей статьи предполагает определенную академическую свободу вузов. Возможно, что предложенный подход к трактовке сущности и структуры ключевых компетенций будущих юристов позволит в разумной мере скорректировать содержательные аспекты их обучения в вузе и будет способствовать реализации компетентностной модели профессиональной подготовки специалистов в системе юридического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]: учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. М.: АПК и ППРО, 2005. С.11.
2. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика [Текст]: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. М.: УНД-ДО, 2005. С.168.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. 255 с.
4. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-технических специалистов

- ких кадров [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. Ю. Петров; Челябинский гос. пед. ун-т. Киров, 2005. 43 с.
5. Боярский Е.А. Компетенции: от дифференциации к интеграции [Текст] / Е.А. Боярский, С.М. Коломиец // Высшее образование сегодня. 2007, № 1. С. 8-11.
 6. Проект Федерального государственного образовательного стандарта ВПО / Министерство образования и науки РФ. М., 2007 // <http://www.umo/msu/ru>
 7. Пузанков Д.В. Двухступенчатая модель подготовки специалистов [Текст] / Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров, В.Д. Шадриков // Высшее образование в России. 2004, № 2. С. 3-11.
 8. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст] / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008, № 5. С. 14-19.
 9. Девисилов В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания [Текст] / В.А. Девисилов // Высшее образование сегодня. 2008, № 9. С. 18-21.
 10. Европейская система квалификаций // Сайт Волгоградского государственного университета. http://www.volsu.ru/rus/info/norm_doc3.htm
 11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. С. 56.
 12. Чуфаровский Ю.В. Введение в юридическую специальность [Текст]: Учебное пособие. М.: Социально-политическая Мысль, 2004. С. 79.
 13. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации / МО общего и профессионального образования РФ, ГосНИИ системной интеграции. М.: ГосНИИ системной интеграции, 1998.
 14. Карташев В.Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность [Текст] / В.Н. Карташев. Саратов, 1989. С.124
 15. Касториадиус К. Воображаемое установление общества [Текст]: пер. с франц. / К. Касториадиус. М.: ГНОЗИС Логос, 2003. С. 243.

S. Sitnikov

ESSENSE AND STRUCTURE OF KEY JURISDICTIONS OF FUTURE JURISTS

Abstract: In this article the variant of the use of the jurisdictional model of new generation of standards of the higher professional education is described. The author has analysed the concept of jurisdiction, has proved the structure of key jurisdiction and has worked out their contents concerning to the preparation of jurists. This complex of key jurisdiction has demands which contemporary society presents to the profession of a jurist.

Key words: key jurisdiction, model of new generation of standards of the higher professional education, model of forming of key jurisdictions.

Тарасов П.Ю.

АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*

Аннотация: Аналитические умения выражаются в способности человека анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории, производить перевод информации из одной знаковой системы в другую. Такие умения более всего проявляются в творческой работе, связанной с получением идеального продукта мысли. Основой аналитических умений является активная познавательная деятельность индивида в процессе усвоения основ изучаемой информации. Аналитические умения составляют основу мыслительной деятельности, а, тем в свою очередь, подразумевают действия мысли. В структуре профессиональных качеств специалистов с высшим образованием они занимают одно из центральных мест.

Ключевые слова: аналитические умения, педагогика высшей школы, познавательная деятельность.

Проблема формирования аналитических умений у человека в той или иной степени является

* © Тарасов П.Ю.

предметом исследования в разных науках: философии, социологии, истории, педагогике, психологии. Каждая из этих наук изучает этот вопрос в контексте своей научной проблематики.

Для того, чтобы разобраться какое место занимает проблема формирования аналитических умений в педагогике высшей школы, раскроем сущность научного понятия «аналитические умения» в процессе тщательного анализа его основных составляющих. Прежде всего, необходимо раскрыть научный статус понятия «умения», так как в разное время к проблеме определения данного понятия обращались многие исследователи. Исследование умений было начато с определения двигательных умений, но по мере изучения разных сторон психической деятельности ученые разделили умения на сенсорные и умственные. Эта классификация закрепились, так как были установлены не только отличительные, но и общие свойства умений всех классов [1].

Некоторые авторы дают определение понятия «умений», которое позволяет раскрыть их психологическое содержание. Так, В.Н. Максимова пишет об умениях как о сложной системе осознанных действий, обеспечивающих продуктивное применение знаний и навыков в новых условиях в соответствии с поставленной целью. В структуру умения, по ее мнению, входят более простые действия – операции, в результате овладения которыми, обучающийся начинает сознательно использовать их как прием и переносить в новые, изменившиеся условия познавательной деятельности.

Е.А. Милерян дает определение умениям как способность человека, основанную на знаниях и навыках, успешно достигать сознательно поставленную цель. Такую же точку зрения разделяет А.В. Усова. В ее исследованиях умение выступает как качество личности. Анализируя двойственную природу умений, рассматривает их как способ и результат деятельности с одной стороны, и как способность и качество личности – с другой [2].

В словаре можно найти следующее определение понятия: умение – это знание, которое понято и правильно воспроизводится, выступая в форме правильно выполняемого действия и приобретшего некоторые черты оперативности. Умение включает в себя сложную систему психических и практических действий. При наличии умения под контролем сознания человек успешно выполняет то или другое действие. Результативное выполнение сложного действия и есть внешнее выражение выработанного умения [3].

По П.А. Сорокуну, умения представляют собой гибкие системы приемов и способов выполнения деятельности, сформированные в результате применения специально усвоенных знаний и навыков [4].

В своих работах Л.В. Карпов раскрывает умение как промежуточный этап овладения новым способом действия на основе полученного знания, но не достигшего уровня навыка. Умения отличаются от навыка полным сознательным контролем, обеспечивающим оперативную перестройку системно-структурной основы действия при существенном изменении условий его осуществления [5].

В.А. Сластенин считает, что совокупность профессиональных умений отражает профессиональную готовность к деятельности. Аналитические же умения, по его мнению, составляют основу профессиональных умений.

В работах Н.В. Кузьминой умения рассматриваются как приобретённая человеком способность на основе знаний и навыков выполнять определённые виды деятельности в изменяющихся условиях [6].

А.В. Морозов определяет умения как «элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций». В умения, по его мнению, обычно включаются «автоматически выполняемые части, называемые навыками, но в целом они представляют собой сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере, в основных промежуточных пунктах и конечной цели» [7].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной умениям, показал, что к определению этого понятия необходимо подходить с позиций принципа деятельностного подхода. На основании вышесказанного считаем целесообразным принять следующее определение умений – совокупность знаний, обеспечивающих осознанное выполнение определенных действий, при рациональном применении способов, средств и методов деятельности.

Дав определение умениям, перейдем к понятию второй составляющей исследуемого нами научного понятия «аналитические умения», а именно, анализу.

Согласно установленной Л.Д. Столяренко структуре мыслительного процесса, первым актом выступает анализ. Более того, он сопровождает все последующие операции. В результате этого взаимодействия получается результат высокого уровня абстракции [8].

В словарях определение анализа дается как метод научного исследования, включающий в себя процесс расчленения целого предмета или явления на составные части – в плане мысленных представлений или материального моделирования [9]. Считается, что анализ включен во все акты взаимодействия человека со средой и является необходимым этапом познания; он – одна из основных операций,

из которых складывается реальный процесс мышления; с него начинается любое научное исследование. Анализ неразрывно связан с синтезом [10].

А.Л. Тертель дает свое определение анализу, согласно которому анализ представляет собой выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т. д. Это расчленение познаваемого объекта на составляющие компоненты. В ходе анализа свойства предмета или явления, которые являются наиболее важными, значимыми и интересными, выходят на первый план и являются наиболее сильными раздражителями, вызывая активный процесс возбуждения в коре головного мозга. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. На начальных этапах ознакомления личности с окружающим миром различные объекты познаются путем сравнения [11].

Анализ, по С.Л. Рубинштейну, «это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленим явление из тех случайных несущественных связей, в которых оно часто дано нам в восприятии» [12]. В качестве особой формы был выявлен анализ через синтез, где «синтез восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов» [13].

Н.Н. Поспелов отмечает, что правильный анализ любого целого – это анализ не только частей, элементов, свойств, но и их связей и отношений. Задача анализа не только в разложении предмета или явления на составные части, но и в проникновении в сущность составляющих частей. Задача синтеза состоит в объединении частей предмета или явления и в установлении характера их изменения в зависимости от несущественных факторов, неучтенных при анализе.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о понятии «аналитические умения». Так согласно И.А. Зимней, аналитические умения необходимы для успешного выполнения гностической функции педагогической деятельности. При этом, по мнению И.А. Зимней, «определяются целым рядом его индивидуально-психологических качеств, среди которых можно назвать такие, например, как наблюдательность, аналитичность, полинезависимость, критичность ума» [14].

Аналитические умения являются основным компонентом психологической структуры педагогической деятельности.

С учетом этого в науке сложилось следующее определение сущности аналитических умений: аналитические умения – умение аналитически мыслить, способность из общего выделять детали и составляющие.

Аналитические умения включают не только анализ, но и синтезирование информации, поднятие ее на все более высокий теоретический уровень. Анализ всегда выступает во взаимосвязи с абстрагированием, обобщением и другими мыслительными операциями [15].

Происходит рост роли аналитических умений в структуре мыслительных действий и его функциональной значимости для мышления. Исследователями школы Б.Г. Ананьева было показано, что структура интеллекта постоянно меняется. Мышление и, соответственно, уровень аналитических умений тесно связаны с развитием памяти и в зависимости от возраста имеют свои особенности формирования.

Аналитические умения, связанные с абстрактным интеллектом, выражаются в способности человека анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории, производить перевод информации из одной знаковой системы в другую. Такие умения более всего проявляются в творческой работе, связанной с получением идеального продукта мысли.

Основой аналитических умений является активная познавательная деятельность индивида в процессе усвоения основ изучаемой информации. Ее анализ, синтез, обобщение формирует целостное сознание индивида, его научное и профессиональное мировоззрение, характер, стиль деятельности.

Как предмет исследования, аналитические умения в высшей школе стали рассматриваться учеными только в последние годы. Это можно увидеть в исследовательских работах С.В. Гиннэ, Ю.В. Дементьевой, Т.Ю. Медведевой. В своем исследовании Ю.В. Дементьева дает определение понятия аналитических умений как владение совокупностью специальных интеллектуальных аналитико-синтетических действий, направленных на достижение качественных изменений личности и способствующих росту профессионального мастерства [16].

Итак, аналитические умения составляют основу мыслительной деятельности, а, те в свою очередь, подразумевают действия мысли, направленной не только на анализ, но и на синтез, обобщение, абстрагирование, другими словами: к анализу через синтез. В структуре профессиональных качеств специалистов с высшим образованием, на наш взгляд, они занимают одно из центральных мест. Поэтому современные научные исследования должны быть направлены на вскрытие закономерностей их развития и формирования в учебном процессе современного вуза, на более глубокое изучение содержания аналитических умений, применительно к специалистам с высшим образованием разного профиля, с учетом специфики их деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Словарь практического психолога. / Сост. Головин С.Ю. 1998. С.534.
2. Медведева Т.Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами : диссертация канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Нижний Новгород, 2004. С.17.
3. Тертель А. Л. Психология. Курс лекций : учеб. пособие. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. С.50-51.
4. Сорокун П.А. Общая психология. Псков: ПГПИ, 2003 С.79.
5. Общая психология : Под общ. Ред. проф. Л.В.Карпова. М.: Гардарики, 2005. С. 213.
6. Медведева Т.Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами : диссертация канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Нижний Новгород, 2004. С.18.
7. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций; Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. СПб.: Союз, 2000. С. 50.
8. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов-на-Дону, 1999. С.46.
9. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А. М., 2005. С.9.
10. Головин С.Ю. Словарь практического психолога (около 2000 терминов, 1998 г.) С.17.
11. Тертель А. Л. Психология. Курс лекций : учеб. пособие. М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. С.82.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1, с. 377-378.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1, с. 378.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология. С. 173.
15. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. С.146.
16. Дементьева Ю.В. Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности: диссертация...кандидата педагогических наук: 13.00.01. М., 2003. С. 34-35.

P. Tarasov

ANALYTIC SKILLS AS THE SUBJECT OF RESEARCH IN PEDAGOGICS AT THE HIGHER SCHOOL

Abstract: Analytic skills are shown in human's ability to analyze, sum up problems, hypothesize, translate information from one system into another. Such skills mainly appear in creative work, connected with receiving an ideal product of thought. The basis of analytic skills lies in active cognition of an individual in the process of learning and mastering information. Analytic skills are the basis of power of apprehension and they imply the activities of thought. In the structure of professional qualities of specialists with the acquired higher education they hold one of the most central positions.

Key words: analytical skills, pedagogy of higher education, cognitive activity.

Шаптала Н.Л.

ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА*

Аннотация: В статье представлено теоретическое обоснование путей и способов формирования познавательной компетентности у старших дошкольников, как системного личностного качества обеспечивающего успешное обучение на следующих образовательных ступенях.

Ключевые слова: компетентность, познавательная компетентность, дошкольный возраст, общая культура, воспитанность, модернизация, интеграция.

В современных социально-экономических условиях усиливается интегративная функция развития различных гуманитарных систем и в первую очередь образования. Находясь в перманентном развитии, общество, используя образование как механизм социального наследования, выдвигает новые требования к человеку, одним из которых является его готовность и способность осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности.

Такую способность в современной педагогической литературе называют «компетентностью».

* © Шаптала Н.Л.

Задача формирования ключевых компетентностей становится актуальной для всех образовательных ступеней, включая дошкольную, на которой закладывается фундамент развития личности растущего человека.

Во всем многообразии компетентностей, выделяемых современными авторами (Л.И. Божович, А.В. Гогоберидзе, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), особое значение в свете проблематики развития личности дошкольника, приобретает познавательная компетентность. Становление познавательной сферы ребенка является основополагающей проблемой дошкольной педагогики. Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования познавательной активности ребенка. Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста.

В то же время, очевидно, что познавательная компетентность не является прямым следствием возраста, и далеко не все современные дошкольники обладают этим ценным качеством. Между тем, в новообразованиях старшего дошкольного возраста можно выделить предпосылки для успешного формирования познавательной компетентности. Так, функциональная готовность организма ребенка старшего дошкольного возраста к требованиям и условиям воспитания и обучения возрастает в связи с тем, что деятельность детей становится более сложной и разнообразной, совершенствуется способность играть и рисовать, лепить, строить по собственному замыслу.

У детей старшего дошкольного возраста совершенствуются межанализаторные связи и механизм взаимодействия сигнальных систем. Возможность сопровождать речь свою игрой совершенствуется, дети без труда воспринимают указания воспитателя в процессе различной деятельности [5]. Это позволяет разнообразить приемы обучения, усиливается эффективность педагогических воздействий, направленных на реализацию индивидуальных возможностей детей в общем, и их познавательную компетентность в частности.

Данные положения обуславливают целесообразность специальных комплексных воздействий педагога, направленных на формирование познавательной компетентности старших дошкольников.

Рассматривая процесс формирования познавательной компетентности у дошкольников можно выделить два основных пути. Первый путь – непосредственная активность самого дошкольника. Именно на основе активности дошкольников возникает ряд специфических детских видов деятельности, выполнение которых характеризуется высоким уровнем самостоятельности и оригинальности.

Второй путь – целенаправленное воздействие педагога. Ведущая роль взрослого, организующего процесс воспитания и обучения ребенка, достаточно полно определена в исследованиях А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Л. А. Венгера и др. Основу позиции педагога, формирующего познавательную компетентность дошкольника, должны составлять субъектно-субъектные взаимоотношения, направленные на стимулирование процессов познавательной деятельности ребенка. При этом активизируются знания (ведущие идеи, факты в качестве доказательств); отбираются нужные способы деятельности, апробируются разнообразные умения; происходит исследование различных путей решения познавательных задач. В этих условиях формируются ценные проявления активности и самостоятельности детей, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать их личностными качествами [2].

Организация процесса формирования познавательной компетентности дошкольников требует от современного воспитателя наличия следующих личностных параметров:

- способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
- тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а при необходимости и защищать;
- понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности каждого ребенка;
- умения обеспечивать внутригрупповое и межгрупповое общение;
- знаний особенностей психического развития детей, в частности закономерностей развития познавательной сферы дошкольников;
- способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Педагог дошкольного образовательного учреждения, формирующий познавательную компетентность ребенка, должен быть референтной (личностно значимой) фигурой, поскольку благодаря сформированному особому эмоциональному контакту с детьми такой педагог включается в их внутренний мир, а его нормы, ценности, вкусы принимаются детьми как свои. Личностная референтность является результатом встречи и взаимного соответствия личности и поведения педагога с одной стороны, и мотивационно-ценностной сферы детей – с другой [7].

Формирование познавательной компетентности дошкольников требует от педагога проявления

творческого подхода к организации образовательного процесса. Творческий потенциал педагога характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности:

- способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению, на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок;
- умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу;
- способность отказаться от ориентации на авторитеты;
- умение представить знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте;
- способность к ассоциациям (быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызвать в сознании образы и создавать из них новые комбинации);
- способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до её проверки, способность к переносу решений);
- готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к обобщению;
- креативность, т. е. способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс.

Цель деятельности специалиста дошкольного образования, формирующего познавательную компетентность дошкольников, заключается в стимулировании разных видов познавательной активности детей, обеспечивающей оптимальный уровень индивидуального развития ребенка, что позволяет ему осваивать разные сферы жизнедеятельности. Такая педагогическая деятельность раскрывается через реализацию совокупности способов организации образовательного процесса:

- организация единства внутренней и внешней стороны воспитательного процесса (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев). В стремлении достигнуть единство внешнего и внутреннего, педагог ориентирует ребенка на активное, самостоятельное, инициативное, творческое решение, проникая во внутренние процессы и замыслы ребенка, помогая становлению его личности — активно деятельной, сильной в преодолении трудностей учения, самостоятельной в различных ситуациях, иными словами формирует у дошкольника познавательную компетентность;

- организация познавательной деятельности детей, которая становится более интенсивной, если в детском саду организовано дополнительное к основному образованию, способствующее реализации склонностей детей, выявляющее их потенциальные возможности и обеспечивающее развитие индивидуальности дошкольников;

- обогащение, оптимизация и интенсификация содержания программного материала, которым овладевают дети;

- включение в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения современные способы обучения, удовлетворяющие творческую и самостоятельную поисковую деятельность детей и формирующие личностно значимые внутренние побуждения, укрепляющие познавательную активность как положительный мотив деятельности дошкольников;

- организация полноценного, гуманистически ориентированного, многостороннего, насыщенного общения детей; закладывание в нем разнообразных отношений, усиливающих воздействие познавательных стимулов;

- побуждение детей к активной познавательной деятельности путем насыщения занятий элементами занимательности, использования средств искусства, развития навыков коллективного анализа, применения индивидуальных заданий;

- использование на занятиях интерактивных методов, позволяющих стимулировать разные виды деятельности дошкольников. В их числе, прежде всего, следует назвать методы, вызывающие познавательные вопросы детей:

- метод неожиданных решений, основанный на том, что педагог предлагает новое нестереотипное решение той или иной задачи, которое противоречит имеющемуся опыту детей;

- метод предъявления заданий с неопределенным окончанием, что заставляет детей задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации;

- метод, стимулирующий проявление творческой самостоятельности, составления аналогичных заданий на новом содержании, поиск аналогов в повседневной жизни;

- метод «преднамеренных ошибок» (по Ш. А. Амонашвили), когда педагог избирает неверный путь достижения цели, а дети обнаруживают это и начинают предлагать свои пути и способы решения задачи.

Реализуя в дошкольном учреждении названные способы организации образовательного процесса, педагог обеспечивает формирование познавательной компетентности, как системного личностного качества обеспечивающего успешное обучение на следующих образовательных ступенях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения / [Текст] / Л.И. Божович. «Известия АПН РСФСР». Выпуск 73. 1955.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. / [Текст]. М. Вертгеймер. М., 1987.
3. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / [Текст] / А.Г. Гогоберидзе // Управление ДОУ. 2006. №1. С. 10-19.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. №5.
5. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: Уч. Пособие / [Текст] / Под. ред Л.Г. Нисканен. М.: Академия, 2002. 208 с.
6. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Т.И. Ерофеевой. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 344 с.

N. Shaptala

WAYS AND MEANS OF FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE IN A SENIOR PRE-SCHOOLERS

Abstract: This paper presents a theoretical justification of the ways and means of forming cognitive competence among older preschoolers, as a system of personal qualities to successfully training in the following educational levels.

Key words: competence, cognitive competence of preschool age, culture, education, modernization, inegratsiya.

УДК 371.71

Шимаковская С.Ю.

ИДЕИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И.А. АРЯМОВА*

Аннотация: В статье излагаются результаты изучения педагогического наследия И.А. Арямова, крупного отечественного ученого. Рассматриваются основные условия сохранения физического благополучия ребенка в школе, анализируются факторы, препятствующие достижению здоровья учащихся, обозначаются пути, ведущие к организации здоровьесберегающего педагогического процесса.

Ключевые слова: здоровье, физическое развитие, учащиеся, школа, семья, мероприятия по укреплению здоровья, здоровьесбережение.

Проблема укрепления и сохранения здоровья ребенка в процессе школьного обучения является особенно актуальной как для современной практики воспитания и образования, так и для педагогической науки. Это связано с тем, что в России возрастают факторы риска экологического, техногенного, экономического и социального характера, связанные с особенностями развития нашей страны.

Важным в связи с этим является использование богатого опыта отечественных ученых, плодотворно занимавшихся решением проблемы здоровьесбережения школьников. В этом плане недостаточно изученное наследие И.А. Арямова представляет собой ценнейший источник педагогических идей и форм их практического осуществления.

Иван Антонович Арямов (1884–1958) – отечественный педагог, психолог, педолог, крупный научный деятель XX века, прошел большой путь от земского учителя до известного ученого, доктора педагогических наук, профессора ряда вузов, в том числе Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской (ныне Московского государственного областного университета). Его творческое наследие включает около 15 книг и более 100 научных статей. Ряд работ И.А. Арямова были посвящены исследованию влияния образовательной и социальной среды на соматическое и психическое самочувствие детей, поиску оптимальных возрасту и индивидуальности ребенка средств и методов воспитания и обучения.

Проблема сохранения физического здоровья и нормального развития учащихся представляла

* © Шимаковская С.Ю.

для И.А. Арямова большой интерес, так как он считал, что школьная успешность находится в теснейшей взаимосвязи с состоянием их здоровья.

Иван Антонович, имея медицинское образование, прекрасно знал особенности процесса психофизического развития детей. Потому оптимальным возрастом для ребенка, поступающего в школу, считал семилетний. По его мнению, дошкольник только к этому возрасту «располагает необходимыми качествами, чтобы начать без вреда для своего здоровья и нормального развития обучаться в школе», и становится достаточно работоспособным для выполнения требований систематического обучения [3, 291-292].

В центре внимания И.А. Арямова были проблемы комфортности ребенка в школьной среде. Его наблюдения позволили сделать вывод о том, что уже с первых дней пребывания в стенах школы учащиеся подвергаются длительному воздействию всех условий новой жизни, которые резко отличаются от особенностей жизни ребенка-дошкольника: это продолжительное неподвижное сидение за партой, напряженная работа органов чувств – особенно зрения, слуха и центральной нервной системы.

Длительное неправильное положение тела во время занятий ученый считал очень опасным для детского развития. Если рабочий стол слишком высок или низок для ребенка, возможны различные искривления позвоночника, вследствие чего изменяется положение внутренних органов и ухудшается физическое здоровье. Потому учителю нужно стремиться правильно рассаживать учащихся за партами.

В связи с этим процесс обучения, по мнению И.А. Арямова, может стать безвредным и развивающим только в том случае, если педагоги «будут знать возрастные особенности и возрастные возможности детей, подростков и юношей, учитывать их психо-физическое развитие в разные возрастные периоды жизни» [5, 4].

Ученый решительно выступал против тех педагогов, которые, с одной стороны, прекрасно знают свой учебный предмет, с другой – совершенно не желают познавать ребенка, которого они обучают. Однако только конкретизация и уточнение представлений о возможностях и особенностях ученика позволит индивидуализировать методы и приемы воздействия на развитие личности. Поэтому, по убеждению И.А. Арямова, для успешного осуществления процесса воспитания и обучения детей учителю важно владеть методикой всестороннего обследования школьников.

Иван Антонович предлагал педагогам для использования следующую схему диагностики: необходимо узнать особенности физического развития ребенка, состояние здоровья, особенности поведения, изучить среду, в которой он растет и развивается, изучить его наследственность и прошлое. Такая богатая информация дает возможность учителю понять, что представляет из себя ребенок, и почему он такой. Более подробное обследование здоровья школьника, по мнению И.А. Арямова, дело врачей, которых обязательно нужно к этому привлекать [2, 23].

Ученый-исследователь отмечал, что длительное педагогическое наблюдение за учащимися представляет большую ценность при решении вопросов о профессиональной пригодности школьников к той или иной работе в будущем. Такие наблюдения должны быть регулярными, осуществляться педагогами совместно с врачами и психологами. Индивидуальные дневники должны содержать информацию об интересах школьника, о его достижениях в различных областях деятельности (обучение, труд, игра), информацию, полученную от родителей по различным вопросам, важным для учителя. В результате, накопленные данные дают очень ценный материал для успешного построения индивидуального образовательного маршрута школьника и могут помочь облегчить ребенку выбор будущей профессиональной деятельности.

Глубоко и всесторонне занимаясь проблемами сохранения и укрепления здоровья учащихся, И.А. Арямов проявлял большой научный интерес к изучению влияния бюджета времени школьника и режима различных типов школ на успеваемость, физическое развитие и здоровье детей, что позволяло определить пути рациональной организации образовательного процесса и построения здоровьесберегающего воспитания и обучения подрастающего поколения [6, 329–331].

Иван Антонович доказывал и предупреждал, что молодой растущий организм очень чутко реагирует на любые негативные воздействия, поэтому неблагоприятные условия школьной жизни учащихся могут вызвать у них чрезмерное напряжение нервно-психической деятельности, а также ослабление защитных сил детского организма в борьбе болезнями [9, 57]. По его мнению, «болезни, которыми награждает детей школа, могут оставлять очень серьезные и длительные последствия: изменяются позвоночник, кровь и нервная система. К таким болезням относятся искривление позвоночника, близорукость, малокровие, худосочие и различные болезненные состояния центральной нервной системы» [4, 261].

С продолжительностью пребывания детей в школе, с недостаточностью освещения, некачест-

венностью учебников в гигиеническом отношении, с неправильным положением тела связывал И.А. Арямов развитие у них близорукости. По убеждению ученого, главную причину и результат отмеченных выше явлений нужно искать «в пассивном школьном обучении, принуждающем учащихся несоответственно большую часть дня проводить в сидячем положении» [4, 260].

Образцом организации здоровьесберегающего педагогического процесса, считал И.А. Арямов, может стать опыт работы лесных школ, действовавших в 20-е годы в Москве, в которых обучались в основном ослабленные и больные дети. В этих образовательных учреждениях общее количество учебных часов было сокращено вдвое по сравнению с обычной школой и отменены задания «на дом». Длительность урока составляла 25-30 минут, продолжительность пребывания в классе – не более 2,5-3 часов в день. Оставшееся время занимали разнообразные оздоровительные процедуры и двигательная активность учащихся на свежем воздухе. Причем, «несмотря на сокращение учебного времени, учебная программа ... была выполнена без привлечения дополнительных занятий, и успешность детей к концу года не понижалась, а поднималась» [3, 330]. Опыт первой Московской лесной школы, по мнению педагога-исследователя, свидетельствовал о правильно выбранном способе построения образовательного процесса, формирующем здоровье школьника.

Универсальным средством совершенствования интеллектуальных способностей растущего организма, поддержки работоспособности на уроках, охраны и укрепления здоровья является оптимальный двигательный режим. Наличие «теснейшего взаимодействия между физическими упражнениями типа развлечений и психическим здоровьем, – писал ученый, – действие элементов отдыха ... и участие в радостной активности, является одним из важных факторов сохранения и укрепления физического и умственного здоровья» [8, 349].

И.А. Арямов подчеркивал ценность пребывания школьников на свежем воздухе, использования физических упражнений, подвижных и спортивных игр, проведения экскурсий, походов, которые доступны не только физически сильным, но и ослабленным детям. Особенно важно их правильно организовывать и дозировать, чтобы они не были утомительными и оказывали закаливающее действие на организм [8, 350].

Совершенно необходимым, по мнению педагога, является включение в уроки физкультпауз, которые позволяют отдохнуть организму школьника, длительно находящемуся в неподвижном положении, стимулируют деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной систем. Задача физкультминутки, как отмечал И.А. Арямов, заключается в том, чтобы «придать телу школьника нормальное вертикальное положение небольшим количеством соответствующих физических упражнений» [8, 352]. Однако для того, чтобы влияние физкультминутки было благотворно, кроме продуманного подбора упражнений необходимо проявлять особую заботу о чистоте воздуха в классе.

По мнению И.А. Арямова, в организации учебного процесса в школе нет мелочей, все оказывает воздействие на состояние физического благополучия ребенка: и мебель, и освещенность, и питание, и продолжительность уроков и перемен, и многое другое.

Серьезным фактором в воспитании здорового ребенка является семья. Для формирования физически крепкого школьника необходимо, чтобы семья и школа согласованно действовали в решении стоящих перед ними важных задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Ученый обращал внимание на то, что просветительская работа по формированию навыков здорового образа жизни обязательно должна проводиться не только среди детей и педагогов, но и среди родителей. При этом он указывал: «всем должно быть ясно, что правильное воспитание детей обязательно включает в себя и самовоспитание родителей» [1, 26]. Поведение родителей дети видят постоянно, подражают ему, потому сами родители должны вести здоровый образ жизни, а не только учить этому своих детей.

Семья, по замыслу ученого, играет главную роль в контроле за соблюдением режима дня школьника. Особенно важно для растущего организма правильно организовать полноценный сон, являющийся «настоящим, полным отдыхом, когда происходит восстановление физической и умственной работоспособности» [7, 25]. Недосыпание в школьном возрасте тормозит психофизический рост и развитие ребенка и является недопустимым. Потому следует разъяснять родителям, что собой представляет нормальный сон и как его организовать для школьника.

Прежде всего, подчеркивал И.А. Арямов, продолжительность сна должна соответствовать возрасту: по мере того как ребенок становится старше, продолжительность сна уменьшается. Сон должен начинаться всегда в одно и то же определенное время. Ученый обращал внимание родителей школьников на то, что приготовление уроков важно заканчивать, по крайней мере, за два часа до сна [7, 26].

Здоровьесбережению учащихся, по мнению И.А. Арямова, способствует закаливание. Педагог советовал родителям организовать общий распорядок дня школьников так, чтобы дети в свободное от обучения время больше были на воздухе, двигались и играли. Для этого необходимо не только доста-

точное пребывание детей на воздухе летом и зимой, но и использование специальных мероприятий в виде воздушных, водных и солнечных ванн, т.к. закаливающие процедуры укрепляют организм, приспособляют его к изменяющимся условиям внешней среды, улучшают физическое развитие ребёнка.

Таким образом, И.А. Арямов настаивал на особой заботе об охране здоровья детей, тщательном соблюдении требований гигиены в отношении условий жизни и работы учащихся, выступал за то, чтобы школа и семья содействовала созданию физически крепкого, сильного, здорового поколения.

Идеи И.А. Арямова о здоровьесбережении школьников характеризуют его педагогическое наследие как гуманистически ориентированное, они согласуются с приоритетами современной образовательной политики в сфере обучения и вносят определенный вклад в решение важной для отечественной педагогической науки и практики проблемы формирования и сохранения здоровья детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арямов И.А. Воспитание гигиенических навыков / И.А. Арямов // Семья и школа. 1946. № 5. С. 24–26.
2. Арямов И.А. Изучение ребенка в детском доме / И.А. Арямов // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и инс-тов / Ред.-сост. В.С.Мухина. М.: Просвещение, 1991.
3. Арямов И.А. Основы нервно-психической гигиены учащихся: Дис... док. пед. наук / И.А. Арямов. М., 1947.
4. Арямов И.А. Основы педологии / И.А. Арямов. М.: Работник просвещения, 1930. 325 с.
5. Арямов И.А. Особенности детского возраста / И.А. Арямов. М.: Учпедгиз, 1953. 192 с.
6. Арямов И.А. Пятилетний план исследовательской работы по педологии 2-го школьного возраста / И.А. Арямов // Педология. 1929. № 3. С. 327–332.
7. Арямов И.А. Сон / И.А. Арямов // Семья и школа. 1949. № 10. С. 24–27.
8. Арямов И.А. Физическая культура как фактор нервно-психической гигиены учащихся / И.А. Арямов // Теория и практика физкультуры. 1948. Т. 11. Вып. 8. С. 349–352.
9. Арямов И.А. Школа и здоровье учащихся / И.А. Арямов // Советская педагогика. 1940. № 4–5. С. 57–62.

S. Shimakovskaya

THE IDEAS OF HEALTH PRESERVATION OF SCHOOLCHILDREN IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF I.A. ARYAMOVA

Abstract: In this article the results of studying of I.A. Aryamov's pedagogical heritage, of famous home scientist, are exposed. The basic conditions of preservation of physical well-being of a child at school are examined in this article, factors which prevent school children from being healthy, the ways leading to the organization of health preserving pedagogical process are marked here.

Key words: health, physical health, school children, school, family, activities to improve health, health preservation.

Юзефавичус Т.А.

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОШИБОК: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТЫ*

Аннотация: В статье представлена разработанная автором классификация профессионально-педагогических ошибок. Создание этой классификации является одним из результатов теоретического исследования проблемы ошибок, допускаемых учителями в индивидуальной профессиональной деятельности, основанном на обобщении данных о фактах непреднамеренных нарушений норм, регулирующих профессиональную деятельность педагогов. В статье показаны возможности использования данной классификации в диагностике и мониторинге ошибок, с целью их минимизации в педагогической работе учителей.

Ключевые слова: классификация, профессионально-педагогические ошибки, проблемы в индивидуальной профессиональной деятельности, минимизация профессионально-педагогических ошибок, диагностика и мониторинг ошибок.

* © Юзефавичус Т.А.

Без классификации изучаемых предметов нет научного познания. Выбор классификационного основания зависит от того, для каких целей разрабатывается данная классификация. Мы поставили перед собой задачу создания классификации ошибок, которую можно было бы использовать в процессе дидактической поддержки учителей в их самостоятельной работе по созданию системы противоошибочной безопасности в индивидуальной профессионально-педагогической деятельности.

В качестве аналитико-оценочного средства отнесения тех или иных признаков ошибочного к определенным классификационным группам мы использовали понятие «непреднамеренное отклонение от норм профессиональной педагогической деятельности», возникающего вследствие неадекватного отражения в сознании педагога педагогических явлений, фактов, событий, характеризующих конкретную ситуацию профессионально-педагогической деятельности и/или некомпетентного исполнения функциональных педагогических обязанностей. В определении классификационных групп разных уровней соподчиненности и включенности мы исходили из представления о том, что при отнесении ошибки к какому-либо классу, типу, виду следует оперировать не одной какой-либо нормой, комплексом видов норм (аксиологических, деонтологических, праксеологических), регулирующих профессионально-педагогическую деятельность.

Если на этапе определения мотивов профессионально-педагогической деятельности смысл норм, регулирующих эту деятельность, отражается в сознании педагога неадекватно, то это приводит к непреднамеренной неправильности мотивов, которыми руководствуется педагог, планируя свою дальнейшую деятельность.

С позиций педагогической герменевтики компетентный педагог – специалист в постановке и решении неточных педагогических задач, поскольку как предмет деятельности педагога-практика – педагогическое бытие – обретает в каждой конкретной ситуации статус профессионально-педагогической задачи. Однако педагогические задачи ему изначально не заданы в готовом виде, непосредственно ему «даны» конкретные ситуации жизни, внутри которых находится и он сам. Чтобы из ситуации «вычерпать» задачу как цель педагогической деятельности, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за внешней стороной данной ситуации и внутри ее. Он должен осмыслить ситуацию жизни как педагогическую, а педагогическую ситуацию перевести в педагогическую задачу. От того, как педагог осмыслит и оценит педагогическую ситуацию, зависит правильность или ошибочность принимаемого им решения о способах, формах и средствах преобразования данных конкретных условий педагогической ситуации.

Решение любой педагогической задачи требует от педагога осуществления определенного действия или их совокупности (операций). Эти педагогические действия также могут совершаться с ошибками в отношении структурно-функционального содержания профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, в основание классификации профессионально-педагогических ошибок положены *характеристики деформации субъектности педагога в процессе решения им профессионально-педагогических задач.*

В соответствии с тремя уровнями организации профессиональной педагогической деятельности (*стратегическим, тактическим и операциональным*) и характерных для каждого из этих уровней потенциально возможных деформаций субъектности педагога (*ценностно-смысловой дезориентацией; неверным анализом педагогической ситуации; неправильным осуществлением функциональных обязанностей*) выделены *три класса* ошибок: аксиологические, герменевтические, праксеологические.

Для удобства дальнейшего обсуждения классификации профессионально-педагогических ошибок, представим ее в виде схемы (см. рис. 1)

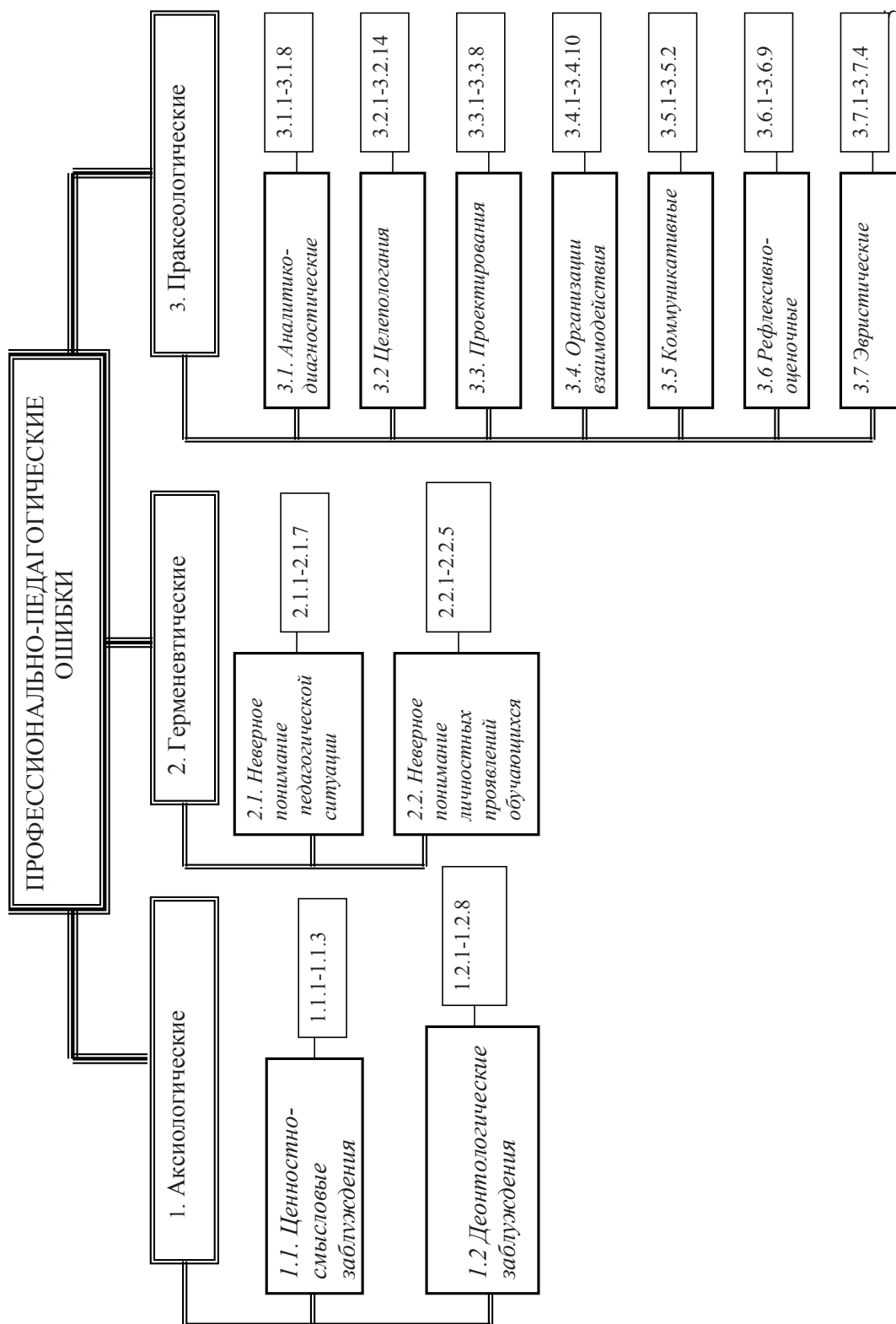
Разнообразие АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОШИБОК конкретизировано по объекту осмысления педагогом ценностных оснований педагогической деятельности. Непреднамеренная неправильность отражения смыслового содержания норм-регуляторов профессиональной педагогической деятельности в сознании педагога позволяет выделить *два типа* ошибок данного класса: **ценностно-смысловые и деонтологические заблуждения педагога.**

Класс ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ ОШИБОК, объединяет *два типа* этой группы ошибок, выделенных по объекту анализа педагогом явлений практической педагогической действительности: **неверное понимание педагогической ситуации и личностных проявлений обучающихся.**

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ, образуют класс ошибок, включающий *семь типов*, выделенных по признаку принадлежности ошибок этого класса к той или иной функции профессионально-педагогической деятельности, в рамках которых фиксируются неправильные действия педагога: **аналитико-диагностические ошибки, ошибки педагогического целеполагания, проектирования, организации педагогического взаимодействия, коммуникативные, рефлексивно-оценочные и**

Классификация профессионально-педагогических ошибок

Рис. 1



эвристические ошибки педагогов.

В каждой типологической группе каждого класса соответственно выделены виды ошибок, характеризующие их особенные признаки по содержанию конкретной ошибки и механизму их совершения.

Виды ошибок в силу их многообразия обозначены на схеме (См. рис.1) как промежутки присвоенных им индексов.

Поскольку в рамках одной статьи невозможно подробно представить все виды каждой типовой группы трех классов ошибок, назовем и охарактеризуем в качестве примеров лишь некоторые из них:

Неправильность логического обоснования смысла профессиональной педагогической деятельности (1.1.1.) – представляет собой неадекватные оценочные суждения педагога о роли педагогической деятельности в жизни социума. К примеру, распространенным заблуждением современных учителей является оценочное суждение о предназначении профессиональной педагогической деятельности в жизни общества исключительно как о деятельности по предоставлению образовательных услуг обучающимся. Это заблуждение предполагает такое ошибочное понимание смысла своего педагогического труда, при котором важны только «сегодняшние», «сиюминутные» результаты трудовой деятельности педагога, а главный профессиональный смысл работы учителя, проявляющийся в отдаленных ее результатах (будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает) остаются вне поля ценностно-смыслового самоопределения педагога.

Расширение/сужение признаков педагогического явления в педагогической ситуации (2.1.2.). В первом случае (расширение) отождествляется видовой признак с родовым. Педагогическому явлению принадлежит признак *а* (видовой) и признак *в* (родовой). Ошибка состоит в переносе признака *а* на педагогические явления, имеющие признак *в*. Приведем такой пример. Известно, что педагог должен поддерживать сознательную дисциплину обучающихся во время учебных занятий. В случае нарушения ими норм поведения он должен применить к нарушителям дисциплины педагогически целесообразные меры дисциплинарного взыскания. Если ученик балуется, неосторожно манипулируя пробирками во время лабораторной работы по химии, к нему должен быть применен тот или иной прием метода педагогического наказания. Но за баловство школьника педагог может принять действия ученика, вызванные непониманием того, как правильно осуществить учебное задание или его желание усовершенствоваться, найти свой путь его выполнения. Педагогическое решение о наказании, оправданное в отношении к баловству ученика, является ошибочным в отношении к непониманию учеником способа выполнения учебного задания или желанию найти собственный способ его выполнения. У разных педагогических событий в этой ситуации есть общий признак (*нарушение инструкций педагога*), который ввел в заблуждение педагога.

Во втором случае (сужение), ошибка состоит в том, что конкретный признак педагогического явления не распространяется на педагогические явления, к которым он принадлежит, а ограничивается (действием, мышлением) только одним педагогическим явлением. Так педагоги рассуждают, когда лишают педагогическое явление ценности на том основании, что оно не относится к классу привычных ценностей. Тезис может оказаться ложным в обсуждаемом отношении. Преуменьшение роли педагогических ошибок в профессиональной деятельности, имевшее место в педагогической теории и практике достойный тому пример.

Функциональная интерпретация личностных проявлений обучающихся (2.2.1.). Педагог часто воспринимает ребенка искаженно, сквозь «фильтр», к примеру, учебной деятельности, выделяя только этот аспект, для оценки личности школьника в целом. Хороший ребенок в понимании такого учителя – это хороший, успешный и послушный ученик; соответственно, плохой ученик воспринимается им как плохой ребенок. Положительные черты характера, нравственные достоинства, успехи в спорте, общественной работе и т.п. остаются, к сожалению, вне сферы внимания педагога.

Постановка отрицательных целей (3.2.3.). Педагог формулирует свою потребность в том, чтобы чего-то не было, например, устранить неуспеваемость школьника. В этом случае то, чего, собственно, хотят, уже исходно сформулировано менее точно, чем при положительной цели. Особенность логики отрицания предполагает лишь указание на то, что каким-то образом положение должно измениться.

Ложное сотрудничество педагогов с обучающимися (3.4.6). Эта ошибка проявляет себя как необоснованное делегирование власти школьникам, как неверная оценка готовности детей к самостоятельной организации собственной жизнедеятельности, в результате чего сотрудничество становится невозможным (авторитарность педагога), или принимает формальный (попустительство).

Запредельно-этические ошибки (3.5.2.). Термин «запредельно-этические ошибки» используется нами для обозначения грубых антипедагогических форм поведения педагогов в образовательном

процессе по причине их низкой нравственно-правовой культуры. К таким ошибкам с полным основанием можно отнести вербальную и физическую агрессию учителей в отношении учеников и их родителей, насмешки, бестактные замечания по поводу внешности и личной жизни учеников и их родителей, дурные привычки и пристрастия «педагогов», неэстетичность их внешнего вида.

Безответственное нормотворчество педагога (3.7.2.) , т.е. создание новых норм своей индивидуальной профессионально-педагогической деятельности в зонах недостаточной нормативной определенности образовательного (педагогического) процесса, сопровождаемое нарушением гуманистических принципов или деонтологических норм осуществления педагогической деятельности.

Экспериментальное внедрение результатов исследования в работу педагогических коллективов ряда школ Московской области показало, что данная классификация профессионально-педагогических ошибок действительно позволяет учителям «узнавать» характерные для их педагогического труда ошибки, идентифицируя факты своих педагогических неудач с классификационными характеристиками, осознавать причины своих ошибок. Это позволяет им разрабатывать стратегии предупреждения рисков принятия ошибочных решений и преодоления их последствий, осуществлять мониторинг ошибок, фиксируя количественные и качественные изменения присутствия ошибочных решений и действий в индивидуальной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колесов Д.В. Отношение к жизни и психология риска: учеб. пособ. Д.В. Колесов, В.А. Пономаренко. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Медок, 2008.
2. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособ. / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. М.: Академия, 2005.
3. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность: моногр. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2006.
4. Мижеригов В.А. Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособ. М., 2005.
5. Слостенин А.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. М.: Академия, 2003.
6. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: учеб. пособ. М., 1998.
7. Юзефовичус Т.А. «Минимизация профессионально-педагогических ошибок учителей. Программа курса по выбору. М., 2008.

T. Yusephavitchus

THE CLASSIFICATION OF PROFESSIONAL MISTAKES IN TEACHING: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

Abstract: Author's classification of professional mistakes in teaching is presented in the article. This classification is one of results of theoretical research study, which considers some problems in an individual professional activity, summarizing the facts of unpremeditated standard violation. To minimize professional mistakes in teaching the availability of classification in the field of error diagnosis and its monitoring is introduced in the article.

Key words: classification, professional mistakes in teaching, problems in professional activity, minimize professional mistakes in teaching, error diagnosis and its monitoring.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 14.1.35.07:81.95.33

Адоняев Д.Ю.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЕ СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ*

Аннотация: Статья содержит теоретическое обоснование педагогически направленного содействия успешному формированию профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров в вузе. Рассмотрены общие и частные взаимодействия преподавателей и студентов художественно-графических факультетов в этом процессе. Определены принципы и концептуальные позиции методической системы формирования этой компетенции. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дизайн, профессионально-практическая компетенция, дизайнерские знания и умения, педагогически направленное содействие, взаимодействие, сотворчество, принципы формирования компетенции будущих дизайнеров.

Формирование компетентного, конкурентоспособного специалиста – важная задача современной профессиональной подготовки будущего дизайнера в вузе. Характер образования на художественно-графических факультетах (ХГФ) вузов будущих дизайнеров сопряжен в значительной мере не только с определением профессионально значимого содержания образования, но и с выявлением таких методических условий, которые обеспечивали бы полноценную профессиональную подготовку. Важно создать такие условия, которые содействуют развитию яркой творческой индивидуальности, формированию профессиональной компетентности, проявлению индивидуальных свойств и качеств будущего специалиста в каждом творческом проявлении, поскольку они являются составной частью его дальнейшей педагогической и творческой деятельности.

В нашем исследовании мы рассматриваем профессионально-практическую компетенцию (как составляющую профессиональной компетенции), представляющую собой совокупность специальных знаний и умений, профессионально важных качеств личности будущего дизайнера.

Предложенные студентами ХГФ решения творческих проектных задач, их исследовательская и творческая деятельность могут быть наиболее оригинальными и продуктивными при создании условий педагогически направленного содействия (как целенаправленной созидательной деятельности) преподавателей (педагогов-художников, специалистов в области дизайна) развитию творческой студенческой молодежи (включая сотворчество), при формировании профессионально-практической компетенции будущих специалистов в области дизайна.

Целостный анализ процессов педагогически направленного содействия формированию компетенции будущих дизайнеров, изучение условий активизации педагогического содействия и сотворчества со студентами, ориентированных на их профессиональный рост, позволили выявить общие и частные взаимодействия (взаимосвязанные влияния), развитие которых позволяет успешно реализовать методическую систему формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ. Эти взаимодействия могут быть названы закономерностями, поскольку для них характерны объективно существующие и повторяющиеся связи между педагогическими явлениями при организации учебного процесса, формировании специальных знаний и умений, осуществлении дизайнерской деятельности. Их устойчивая повторяемость позволяет прогнозировать ход и развитие педагогически направленного содействия исследуемого процесса.

В процессе опытно-экспериментальной работы на ХГФ Владимирского государственного гуманитарного университета (ВГГУ) по формированию специальных дизайнерских знаний и умений как основы профессионально-практической компетенции студентов в области дизайна в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (по специальности 0524.00 – «Дизайн») мы рассмотрели некоторые взаимодействия (взаимосвязанные влияния),

* © Адоняев Д.Ю.

отражающие наиболее важные взаимосвязи между созданными на ХГФ методическими условиями, педагогически направленным содействием и эффективностью формирования указанных знаний и умений студентов.

Нам удалось выявить взаимодействия (взаимосвязанные влияния) общего характера, объединяющие между собой процессы педагогически направленного содействия и формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров в вузе, которые раскрывают сущность (некоторые закономерности) исследуемого процесса.

Первое – характерно тем, что педагогически направленное содействие, существенно влияет не только на личность студентов ХГФ, но и затрагивает самого преподавателя, побуждая его к поиску новых путей и возможностей расширения этого взаимодействия на более высоком творческом уровне. Педагогически направленное содействие, наращивая свой педагогический потенциал, постоянно обновляясь и развиваясь, само становится фактором, активизирующим процесс формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров в вузе.

Второе – состоит в том, что знание о теории, методологии и практике дизайна, пережитое студентом изнутри и закрепленное в процессе выполнения творческих заданий, воспринятое как ценностный пласт художественной культуры, как множество мировых образцов дизайнерского искусства, множества смыслов, идей и рекомендаций, значимых для изучения конкретных дизайнерских проблем и применения методов творческого решения дизайнерских задач, осуществляемое целенаправленно благодаря педагогически направленному содействию педагога, делает формирование профессионально-практической компетенции будущего дизайнера глубоко сознательным продуктивным процессом, четко ориентированным на дальнейшую профессиональную творческую деятельность.

Третье – характеризуется высоким (творческим, преобразующим, трансформирующим, продвинутым) уровнем становления будущих дизайнеров, отражающим существенные положительные изменения в процессе их профессионального роста. Активизация и расширение творческого потенциала, развитие потребностей к самосовершенствованию личности, развитие и шлифовка творческих способностей студентов ХГФ осуществляются на основе раскрытия индивидуальности как преподавателя, так и каждого студента, взаимного творческого обогащения и личностного развития участников содействия в процессе диалоговых контактов.

Четвертое – отражает проявление взаимосвязи между существующей социокультурной средой на факультете, обогащенной специально созданными в педагогическом эксперименте методическими условиями педагогически направленного содействия и получаемой эффективностью формирования специальных дизайнерских знаний и умений (профессионально-практической компетенции) студентов ХГФ.

Также нам удалось отметить взаимодействия частного характера. По сути это конкретизированные составные части рассмотренных выше общих взаимодействий (взаимосвязанных влияний), объединяющих между собой процессы педагогически направленного содействия и формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров.

Первое – отражает взаимосвязь между процессами педагогически направленного содействия и саморазвития личности будущего дизайнера, показывающую, чем выше в ценностном отношении это содействие, тем интенсивнее развиваются творческие способности, формируются специальные знания и умения студентов (это позволяет нам обратить внимание на необходимость изучения и ценностного осмысления дизайнерской профессии). Ценностный компонент этой профессии, являясь значимым для студентов и эмоционально окрашенным, отвечающим их потребностям в серьезном творческом процессе, дает возможность наиболее полно раскрыть свой творческий потенциал, отражает их стремление к волевому напряжению и повышению уровня профессионально-практической компетенции дизайнера. Это проявляется в потребностях студентов контактировать с преподавателем с ценностных позиций.

Второе – отражает взаимосвязь между обоснованным и планомерным педагогически направленным содействием преподавателя в учебном процессе и эмоциональными, активными, неуравновешенными, неравномерными процессами усвоения студентами ХГФ специальных дизайнерских знаний, выдвижения идей моделирования объектов дизайна, решения творческих задач, осуществления проектно-конструкторской деятельности. Творческое отношение студентов к выполнению заданий положительно влияет на протекание педагогически направленного содействия, переводя его на новый качественный уровень.

Изучение данных взаимодействий, отражающих взаимосвязи между методическими условиями, педагогически направленным содействием и формированием профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров, проходило с учетом факторов, влияющих на отбор содержания знаний и

умений. К ним относятся:

- обусловленность специфики дизайнерских проблем в содержании творческих задач, решаемых в профессиональной деятельности дизайнеров;
- интегративность и взаимосвязанность дизайнерских знаний и умений;
- исследовательские характеристики некоторых этапов решения дизайнерских проблем, моделирования объектов дизайна, проектно-конструкторской деятельности, творческой дизайнерской деятельности.

Выявленные и охарактеризованные взаимодействия педагогически направленного содействия исследуемого процесса позволили разработать основные концептуальные позиции создания методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов ХГФ и на этой основе сформулировать принципы, лежащие в основе этой системы. Мы руководствовались тем, что педагогические принципы должны отражать идеальную педагогическую действительность (то есть, такую, какая она должна быть). Для определения этих принципов важна ориентация на наиболее эффективное формирование профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров, а также на позитивное развитие участников учебного процесса. При этом необходимо учитывать то, что принципы могут быть оптимальны только в том случае, если они адекватны реализуемому педагогически направленному содействию.

В исследовании сформулированы и применены принципы, регулирующие процесс формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров:

- принцип аксиологический, позволяющий: реализовать формирование профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров в направлении ценностного освоения теории и методологии дизайна, эстетических, философско-педагогических взглядов и художественно-творческой практики в целях осознания и принятия ответственности за свое профессиональное становление как ценностную основу профессии дизайнера. В процессе изучения теоретических дисциплин (теории и методологии дизайна, истории дизайна и др.) этот принцип проявляется в многозначности и неисчерпаемости ценностного прочтения многообразных теорий или произведений дизайнерского искусства, стилей, течений, направлений в дизайне, их связи с различными историческими вехами развития мировой культуры;

- принцип культуросообразности, позволяющий: реализовать идею глубокого усвоения художественной культуры, дизайнерских находок и достижений в области художественного конструирования; активно использовать механизм поддержки личностного роста студента в процессе творческой деятельности, поскольку выпускнику ХГФ необходимо осознать свою созидательную роль в социокультурном пространстве своей будущей дизайнерской и педагогической деятельности;

- принцип природосообразности, позволяющий: проводить в процессе формирования специальных дизайнерских знаний и умений всесторонний учет индивидуальных и личностных особенностей каждого студента ХГФ; строить процесс творческой деятельности с учетом природосообразного в творческой индивидуальности студента (оригинальность мышления, художественная образность, интуиция, эстетическое восприятие, творческие способности);

- принцип диалогический, позволяющий: преодолевать отчуждение перед сложными проблемами теории и практики в области дизайна, либо психолого-педагогических проблем художественного образования; ощутить глубину и многозначность культурного пространства, сопоставить его со своим восприятием; осуществлять не только передачу информации, но и строить мосты между духовными художественными ценностями разных поколений, обмениваться своим видением художественных образов и претворять их в дизайнерской деятельности обогащенными с новыми неожиданными смыслами, поскольку ценностное насыщение диалогической ситуации весьма благотворно влияет на совместный творческий рост преподавателя и студентов, на понимание многообразия смыслов, обогащающих личный культурный опыт будущих дизайнеров;

- принцип сотрудничества, позволяющий: устанавливать самые различные связи между участниками педагогического процесса; развивать ситуации и стратегии сотрудничества двух соразвивающихся сообществ (преподавателей и студентов); актуализировать и поддерживать каждую инициативу студентов, благодаря целенаправленной помощи преподавателя в творческом поиске, проектно-конструкторской деятельности студентов ХГФ; активизировать процесс формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров.

Рассмотренные взаимодействия отражают целенаправленное применение в опытно-экспериментальной работе на ХГФ ВГГУ компетентностного подхода к обучению и художественно-развивающего подхода в развитии изобразительной деятельности (С.Е.Игнатьев), и наиболее полно характеризуют основные концептуальные позиции методической системы формирования специальных знаний

и умений будущих дизайнеров в вузе.

В полной мере в опытно-экспериментальной работе реализуются такие концептуальные позиции разработанной методической системы как целеполагание и адекватность содержания и структуры профессиональной дизайнерской подготовки и социального заказа, целей обучения дизайну; многоаспектность и многогранность рассмотрения специальных дизайнерских знаний и умений в целостной системе, формирующей профессиональную компетентность; взаимосвязанность компонентов компетентности будущего дизайнера (в частности, профессионально-практической компетентности); перспективное (опережающее) видение направлений развития профессиональной подготовки, учет тенденций развития современного изобразительного искусства и дизайна; преимственность дизайнерской подготовки, позволяющая дополнять ее новым содержанием и связями в уже сложившейся системе художественного образования и эстетического воспитания на ХГФ; развитие изобразительной и проектной деятельности, мотивации, способностей, творческого мышления, эстетической культуры в процессе решения учебных творческих проектных задач и дизайнерских проблем; поэтапность и систематичность усвоения специальных дизайнерских знаний и умений студентами ХГФ, освоения методов решения творческих задач, приобретения опыта дизайнерской деятельности.

На художественно-графическом факультете Владимирского государственного гуманитарного университета опытно-экспериментальным путем проверена эффективность методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений (входящих в состав профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров), в которой было реализовано педагогически направленное содействие; использованы творческие проектные задачи и дизайнерские проблемы, методы их решения. Эта работа показала, что педагогически направленное содействие формированию компетенции будущих дизайнеров (включая, активизацию педагогического содействия, сотворчество со студентами, ориентированное на их профессиональный рост) способствует развитию способности к реализации собственных потенциальных возможностей каждого студента, деликатному корректированию, планомерному изменению структуры личности студента, наполнению ее новым эстетическим и художественным смыслом; содействует раскрытию творческой индивидуальности будущего дизайнера.

Результаты педагогического эксперимента по проверке разработанной методической системы формирования специальных дизайнерских знаний и умений убедительно показали педагогическую целесообразность предпринятого поиска путей и условий формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брызгов Н.В., Воронежцев С.В., Логинов В.Б. Проектная графика. Практикум. М.: МГХПУ им. С.Г.Строганова, 2005. 158 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. 2 изд. М.: Искусство, 1968. 576 с.
3. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Уч. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. 208 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. / И.Ф.Ильин. М.: Академия, 2002. 208 с.
5. Марченко М.Н. Теоретические основы развития способностей к дизайнерской деятельности. Краснодар: КубГУ, 2002. 249 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: МПСИ, Флинта, 1998. 200 с.
7. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. М.: МЗ Пресс, Изд-во «Социально-политическая Мысль», 2005. 368 с.
8. Сластёнин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. / В.А.Сластёнин, Г.И.Чижикова. М.: Академия, 2003. 192 с.
9. Сомов Ю.С. Композиция в технике. 3 изд. М.: Машиностроение, 1987. 228 с.
10. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование. М.: Архитектура-С, 2004. 160 с.
11. Эстетические ценности предметно-пространственной среды / Под. ред. А.В.Иконникова; ВНИИ техн. эстетики. М.: Стройиздат, 1990. 335 с.

D. Adonjaev

THE PEDAGOGICAL DIRECTED ASSISTANCE TO FORMATION OF THE PROFESSIONAL - PRACTICAL COMPETENCE THE FUTURE DESIGNERS IN HIGH SCHOOL

Abstract: Article contains a theoretical substantiation pedagogical the directed assistance to successful formation of the professional - practical competence of the future designers in high school. The general(common) and private(individual) interactions of teachers and students of art - graphic faculties in this process are considered. Principles and conceptual positions of methodical system of formation of this competence are determined. Results of skilled - experimental work are resulted.

Key words: vocational training, design, the is professional-practical competence, design knowledge and the abilities, the pedagogical-directed assistance, interaction, coauthorship, principles of formation of the competence of the future designers.

Багдужева З.Н., Челябинов И.М.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ЕГЭ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ*

Аннотация: В статье разобраны многие интересные с методической точки зрения задания из КИМов ЕГЭ по математике.

Ключевые слова: ЕГЭ в преподавании математики, мыслительная деятельность.

Завершающийся в 2008 году эксперимент по введению единого государственного экзамена стал самым заметным явлением в современной системе образования России. С ним связаны надежды одних и неверие других, одни его хвалят, другие ругают.

На наш взгляд, в сложившейся социально-политической обстановке, альтернативы единому госэкзамену, как объективной форме оценки знаний, пока что нет.

При правильной организации, достаточном финансировании, и полном соблюдении технологии система единого госэкзамена на всех уровнях (муниципальном, региональном, и федеральном) может стать эффективным средством оценки качества образования и вполне заменить работу сотен и сотен комиссий, якобы контролирующих качество образования.

Общие аспекты ЕГЭ широко продискутированы. Остановимся на отдельных сторонах ЕГЭ по математике. Мы разделяем мнение многих учителей, руководителей образовательных учреждений и ученых о том, что математика должна оставаться в числе обязательных предметов ЕГЭ, т. к. только логически-мыслительная грамотность учащихся может стать мерилем качества обучаемости образовательного учреждения.

Как продолжение последней мысли выскажемся по поводу задач со звёздочками в КИМах математики (В9 - 11 текстовые и геометрические задачи). Структура КИМов такова, что выполнение заданий А(1-10), В(1-8) и С(1-2) обеспечивает 22 балла по системе первичных и около 80 баллов по 100 балльной системе с уверенной оценкой «5».

А это вполне достаточно для поступления практически в любой ВУЗ субъектов РФ. Тем самым КИМы целенаправленно умаляют роль изучения геометрии и решения текстовых задач в школе, исторически сложившихся эффективных средств развития пространственного воображения и логического развития учащихся. Было бы более разумным не только убрать звёздочки с заданий В9 – В11, но и давать по 2 балла (а не один) за их правильное выполнение.

По роду деятельности нам постоянно приходится сталкиваться с учителями-практиками. Мы разделяем их удовлетворение КИМах ЕГЭ по математике: вполне продуманная система перевода баллов в оценки, хорошо подобранные с методической точки зрения и равнозначность по степени трудности каждой из частей ЕГЭ, однозначность ответов на задания. Позволяя достаточно легко получать оценки 3 и 4, КИМы ЕГЭ убедительно демонстрируют: учащемуся для получения оценки 5 недостаточно знать теоретический материал (правила, теоремы, набор формул), у него должны быть выработаны навыки последовательного и логического рассуждения и анализа условий задач.

В данной статье более подробно рассмотрен анализ условий задачи, который помимо традиционных (сравнение с аналогичными, сопоставление различных частей и т. п.), должен включать нестандартные подходы и оценку уровня трудности, требования к форме ответа).

Начнем со старинной задачи.

По одну сторону от прямой l расположены две точки: А и В. Найти такую точку М на прямой l , чтобы сумма расстояний от точек А и В до М была наименьшей.

Решение. Анализируя условие задачи, приходим к такой же задаче, когда точки А и В распо-

* © Багдужева З.Н., Челябинов И.М.

жены по разные стороны от прямой l . Но тогда достаточно соединить А и В прямой линией. Точка пересечения двух прямых будет искомой. После этого нетрудно догадаться о решении исходной задачи – достаточно построить точку B^1 , симметричную В относительно прямой l .

Последующие задачи взяты из КИМов ЕГЭ.

1. Вычислить

$$2\sqrt{5} - \sqrt[4]{(29 - 12\sqrt{5})^2}.$$

Решение. $29 > 12\sqrt{5}$, поэтому $\sqrt[4]{(29 - 12\sqrt{5})^2} = \sqrt{29 - 12\sqrt{5}}$

Далее анализируем пример. Так как задание из раздела В, то в ответе радикалы не должны быть.

Значит число $29 - 12\sqrt{5}$ должно быть полным квадратом, т. е. надо подобрать а, b так, чтобы выполнялось равенство $29 - 12\sqrt{5} = (a-b)^2$. Получим систему $\begin{cases} ab = 6\sqrt{5}, \\ a^2 + b^2 = 29 \end{cases}$ из которой следует, что $a = 2\sqrt{5}$, $b=3$.

Ответ: $2\sqrt{5} - 3$.

2. Найти $\sqrt{49 - 14 \cdot 4^x + 16^x} - 4^x + 2.5$, если $3^x=7$.

Решение. Так как $\sqrt{49 - 14 \cdot 4^x + 16^x} = \sqrt{(4^x - 7)^2}$.

и $3^x=7$, то $4^x > 7$. Поэтому $\sqrt{(4^x - 7)^2} = 4^x - 7$. Тогда $\sqrt{49 - 14 \cdot 4^x + 16^x} - 4^x + 2.5 = -4.5$

Ответ: -4.5.

3. Решить уравнение (из заданий С):

$$\sqrt{x^2 - 14x + 49} + \sqrt{24 + 21x - 3x^2} = 7 - x.$$

Решение.

Анализ. Слева имеем сумму двух неотрицательных выражений, значит, $7-x \geq 0$, $x-7 \leq 0$ и

$$\sqrt{(x-7)^2} = 7-x. \text{ Тогда получим уравнение } 24 + 21x - 3x^2 = 0, \text{ из которого следует } x = -1, x = 8.$$

Ответ: -1.

4. Решить уравнение:

а) $\log_7(x-5) + \sqrt[4]{\log_7^4(2x-9)} = 0$,

б) $\log_{0.25} \sqrt[4]{(x^2 - 4x + 4)^2} + \log_4 |3-x| = 0$.

Решение. а) Из ОДЗ следует, что $x > 5$. Тогда приходим к уравнению $\log_7(x-5)(2x-9) = 0$, которое имеет корни $x = \frac{19 - \sqrt{57}}{4}$, $x = \frac{19 + \sqrt{57}}{4}$.

Ответ: $x = \frac{19 + \sqrt{57}}{4}$.

б) В этом примере знак $x-2$ не удаётся определить, поэтому приходится воспользоваться равенством $\log_{0.25} \sqrt[4]{(x-2)^4} = \log_{0.25} |x-2|$, $x \neq 2$. Получим уравнение $\log_2 |x-2| - 2 \log_{0.25} |3-x| = 0$, решением которого является $x = \frac{3 + \sqrt{5}}{2}$.

Ответ: $\frac{3 + \sqrt{5}}{2}$.

5. Решить уравнение:

$$\sqrt{9 + (4x-3)^2} = 3 - \sin^2 \frac{8\pi x}{3}$$

Решение. Анализ. Очевидно, что $9 + (4x-3)^2 \geq 9$, а $3 - \sin^2 \frac{8\pi k}{3} \leq 3$. Тогда имеем, что левая часть уравнения не меньше 3, а правая – не больше 3. Остаётся одно:

$$4x - 3 = 0, \\ \sin \frac{8\pi x}{3} = 0. \Leftrightarrow x = \frac{3}{4}$$

Ответ: $x = \frac{3}{4}$.

6. Найти разность между наибольшим и наименьшим значениями функции

$$y = 2.5 \cdot \log_{\frac{1}{3}}(3 - x^2) \text{ на отрезке } [-1; \sqrt{2}].$$

Решение. Анализ. Первая мысль – использовать стандартную схему исследования функции $f(x)$, заданную на отрезке $[a, b]$, но это сложновато. Решение упрощается, если воспользоваться монотонностью функции $\log_{\frac{1}{3}} z$. Нетрудно установить, что

$$y_{\max} = 2.5 \log_{\frac{1}{3}} z_{\min},$$

$$y_{\min} = 2.5 \log_{\frac{1}{3}} z_{\max}, \text{ где } z = 3 - x^2 \text{ на отрезке } [-1; \sqrt{2}].$$

Так как $0 \leq x^2 \leq 2$, то

$$0 \geq -x^2 \geq -2,$$

$$1 \leq 3 - x^2 \leq 3$$

$$z_{\min} = 1, z_{\max} = 3, y_{\max} = 2.5 \log_{\frac{1}{3}} 1 = 0, y_{\min} = 2.5 \log_{\frac{1}{3}} 3 = -2.5.$$

Ответ: 2.5.

Анализ помогает также и в заданиях C_3, C_5 . Приведем два примера.

7. Сколько решений имеет система уравнений:

$$\begin{cases} xy = 7 - 3x - x^3, \\ x + \left(\frac{x^2}{y+2}\right)^{0.5} = 1 + \sqrt{y+2} \end{cases}$$

Решение:

1) Из второго уравнения следует, что $x \neq 0$ и $y \geq -2$.

2) Представив первое уравнение в виде $y = -x^2 - 3 + \frac{7}{x}$, замечаем, что должно быть $x > 0$ (в противном случае получилось бы $y < -3$, что противоречит неравенству $y \geq -2$).

3) Теперь второе уравнение принимает вид $x + \frac{\sqrt{y+2}}{x} = 1 + \sqrt{y+2}$ или $x - 1 = \sqrt{y+2} \cdot \frac{x-1}{x}$

$$, (x-1) \cdot \frac{x - \sqrt{y+2}}{x} = 0$$

Отсюда следует, что либо $x = 1$, либо $x = \sqrt{y+2}$.

При $x = 1$ из первого уравнения получим, что $y = 3$.

Следовательно, $(1, 3)$ – решение системы.

При $x = \sqrt{y+2}$ или $y = x^2 - 2$ получим уравнение $2x^3 + x - 7 = 0$, которое имеет единственное решение $x_0 > 1$. Значит $(x_0; x_0^2 - 2)$ – второе решение системы.

Ответ. Два решения.

8. Докажите, что система уравнений

$$\begin{cases} 9x^3 - 50x^2 + 43x - 10 = 0, \\ (7 - 9x) \cdot \cos y + \frac{15}{x} - 22 = \frac{10y}{9x} + \sqrt{\frac{196}{x+1} - 81x^2 + 171x - 196} \cdot \cos 2y. \end{cases}$$

имеет единственное решение.

Решение. Традиционный анализ подсказывает, что следует исследовать первое уравнение системы, определить число его корней и в последующем проверить, какой подходит второму уравнению. А что если найти ОДЗ подкоренного выражения? Условие неотрицательности подкоренного выражения

приводит к неравенству $\frac{x(9x-5)^2}{x+1} \leq 0$, справедливому для $x \in (-1; 0]$ и $x_0 = \frac{5}{9}$.

Анализируем первое уравнение на этом множестве. Левая часть его $(9x^3 - 50x^2 + 43x - 10)$ при $x \in [-1; 0]$ принимает отрицательные значения. Значит на этом промежутке данное уравнение не имеет корней.

Если $x = x_0$, то $f(x_0) = 0$ (проверяется просто).

Таким образом, среди допустимых значений x только $x_0 = \frac{5}{9}$ является решением первого уравнения.

Когда $x = \frac{5}{9}$, второе уравнение упрощается и примет вид:

$$2(y - \cos y) = 5 \quad (1)$$

Функция $g(x) = x - \cos x$ принимает все значения от $-\infty$ до ∞ и возрастает на всей оси, т.к.

$g'(x) = 1 + \sin x \geq 0$. Равенство достигается лишь при $\sin x = -1$. А так как $g(0) < 0$, а $g(\frac{\pi}{2}) > 0$, то уравнение (1) имеет решение и притом только одно.

Вывод: система имеет единственное решение.

9. Решить систему

$$\begin{cases} \sqrt{x^2 + (y-4)^2} + \frac{1}{\sqrt{5}}|x - 2y - 2| = 2\sqrt{5}, \\ x \geq 2 \quad [5, \text{с. 78}]. \end{cases}$$

При решении данной системы авторы воспользовались понятиями, неизвестными всем учащимся общеобразовательных учреждений, в частности формулой расстояния от точки до прямой, что, естественно, поставило выпускников средних школ, сдававших госэкзамен по математике в 2007 г., не в равные условия. Такого рода некорректные требования в заданиях КИМов ЕГЭ не должны быть. Чтобы не быть голословными, процитируем сперва решение авторов. «Пусть $(x; y)$ – координаты некоторой точки плоскости. Тогда левая часть первого уравнения системы – сумма расстояний от этой точки $M(0; 4)$ и до прямой, заданной уравнением $x - 2y - 2 = 0$. Заметим еще, что правая часть уравнения равна расстоянию от точки M до указанной прямой. Точки плоскости, обладающие данным свойством, лежат на перпендикуляре, проведенном из точки M на рассматриваемую прямую. Проведем этот перпендику-

ляр МР. Очевидно, что для любой точки N, не принадлежащей этому перпендикуляру, сумма расстояний от точки М до рассматриваемой прямой будет больше длины перпендикуляра МР. Ясно, что основание перпендикуляра Р имеет координаты (2;0). Учитывая неравенство системы $x \geq 2$, получим, что только координаты точки Р являются искомым решением данной системы.

Ответ: (2;0)» Для сравнения приведем наше решение.

Рассмотрим два случая:

$$1) x - 2y - 2 > 0, \quad 2) x - 2y - 2 \leq 0.$$

В случае 1 имеем неравенство $x > 2(y + 1)$ и

$$\sqrt{x^2 + (y - 4)^2} > \sqrt{4y^2 + 8y + 4 + y^2 - 8y + 16} = \sqrt{5y^2 + 20} \geq 2\sqrt{5}, \text{ т.е. } \sqrt{x^2 + (y - 4)^2} > 2\sqrt{5}$$

, чего быть не может, так как правая часть уравнения равна $2\sqrt{5}$.

Во втором случае $y \geq \frac{x-2}{2} \geq 0$.

Тогда первое уравнение системы примет вид $\sqrt{5}\sqrt{x^2 + (y - 4)^2} = 8 + x - 2y$ или $4x^2 - 16x + 16 + y^2 + 4y(x - 2) = 0$, $4(x - 2)^2 + y^2 + 4y(x - 2) = 0$. А так как, с другой стороны,

$$4(x - 2)^2 + y^2 + 4y(x - 2) \geq 4(x - 2)^2 + \frac{(x - 2)^2}{4} + 2(x - 2)^2 \geq 0, \text{ то равенство}$$

нулю возможно только при $x = 2$. Тогда $y = 0$.

Ответ: (2;0).

Наша практика подтверждает, что решения заданий по математике из КИМов ЕГЭ на уроках и внеклассных занятиях становятся эффективным средством развития мыслительной деятельности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Денищева Л.О. и др. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Математика. М.: Интеллект-Центр, 2005.
2. Денищева Л.О. и др. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Математика. М.: Интеллект-Центр, 2006.
3. Денищева Л.О. и др. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Математика. М.: Интеллект-Центр, 2007.
4. Денищева Л.О. и др. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Математика. М.: Интеллект-Центр, 2008.
5. ЕГЭ. 2007. Математика. Тренировочные задания / Корешкова Т.А., Мирошин В.В., Шепелёв В.В. М.: Просвещение: Эксмо, 2007.
6. Эфендиев Э.И., Загиров Н.Ш., Багдueva З.Н. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Математика. Махачкала: ДИПКПК, РЦОИ, 2005.
7. Эфендиев Э.И., Загиров Н.Ш., Багдueva З.Н. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Математика. Махачкала: ДИПКПК, РЦОИ, 2006.

Z. Bagdueva, I. Tchelyabov

ABOUT SOME ASPECTS OF THE SSE IN MACH TEACHING

Abstract: Most of the tasks from the Test Measuring Materials for Math SSE are discussed in the article.

These tasks are interesting from the point of methods of teaching

Key words: Unified State Exam in the teaching of mathematics, the intellectual activity.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (МОСЭК)*

Аннотация: В статье представлены сведения по модульной системе учебных пособий по информационным технологиям для профильного обучения школьников информационным технологиям «МОСЭК» и дана оценка эффективности этой системы, полученная на основе экспертных оценок специалистов сферы образования и использовании для их обработки нового одноциклического детерминированного варианта метода Дельфи.

Ключевые слова: профильное обучение, элективные курсы, учебные пособия, информационные технологии, модульная система.

Профильное обучение создает старшеклассникам общеобразовательных школ условия для получения знаний в соответствии с их интересами и намерениями в отношении своей дальнейшей профессиональной деятельности и обеспечивает их подготовку в наиболее востребованных обществом направлениях этой деятельности[1]. Важную роль в обеспечении этого вида обучения играют элективные курсы, определяющие содержание значительной части профильной подготовки школьников. В настоящее время реализуются следующие основные альтернативные варианты технологий создания элективных курсов для профильного обучения в области информационных технологий (ИТ).

1. Авторские элективные курсы, разрабатываемые специалистами и учителями информатики высокой квалификации.

2. Типовые элективные курсы, рекомендованные для образовательной области «Информатика» [2].

3. Модульные элективные курсы, создаваемые учителями информатики на основе рекомендуемых учебных пособий, входящих в состав системы МОСЭК [3; 6].

Основные достоинства и недостатки указанных подходов к созданию элективных курсов (ЭК) представлены на рис. 1.

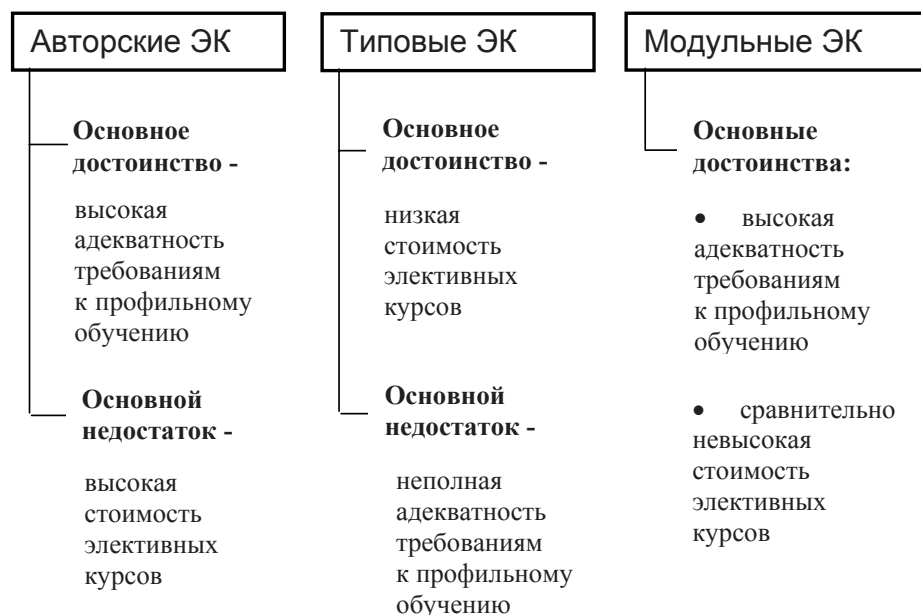


Рис. 1. Сравнительная оценка подходов к созданию элективных курсов

Однако при реализации любого из этих подходов учителя сталкиваются с множеством проблем, из которых одна из основных – это трудность в подборе учебной, учебно-методической литературы и электронных средств обучения. Ассортимент таких средств сегодня достаточно велик и постоянно

* © Богомолова О.Б.

появляются все новые издания, посвященные новым версиям программного и моделям аппаратного обеспечения ИТ без неоправданного дублирования работы больших материальных и временных затрат.

Решению этой проблемы призвана помочь представленная в статье модульная система учебных пособий для элективных курсов в области ИТов (МОСЭК), позволяющая сформировать для каждого профиля типовые наборы из тематических модулей по информатике, информационным и коммуникационным технологиям. При этом как из «кубиков» собираются требуемые структуры и содержание курсов, в наибольшей степени соответствующих профилю обучения и особенностям условий профильной подготовки школьников в регионах.

В таблице 1 представлены обобщенные данные по системе МОСЭК, характеризующие ее состав, возможности и объем учебных пособий и электронных ресурсов [8].

Таблица 1

Основные характеристики системы МОСЭК

№	Тип учебных пособий	Кол-во пособий	Объем пособий, п.л.	Годы издания	Объем электронных ресурсов, Мб	Обеспечиваемое учебное время (ориентир.), час
1	Пособия по предметам	15	200	2006-2008	980	350-750
2	Пособия по практикумам	18	180	2006-2008	930	350-750
3	Пособия по проектам	9	60	2006-2007	400	150-300
	Итого	42	440	2006-2008	2310	850-1800

Оценку эффективности системы МОСЭК предлагается проводить на основе методики, структура которой представлена на рис. 2.

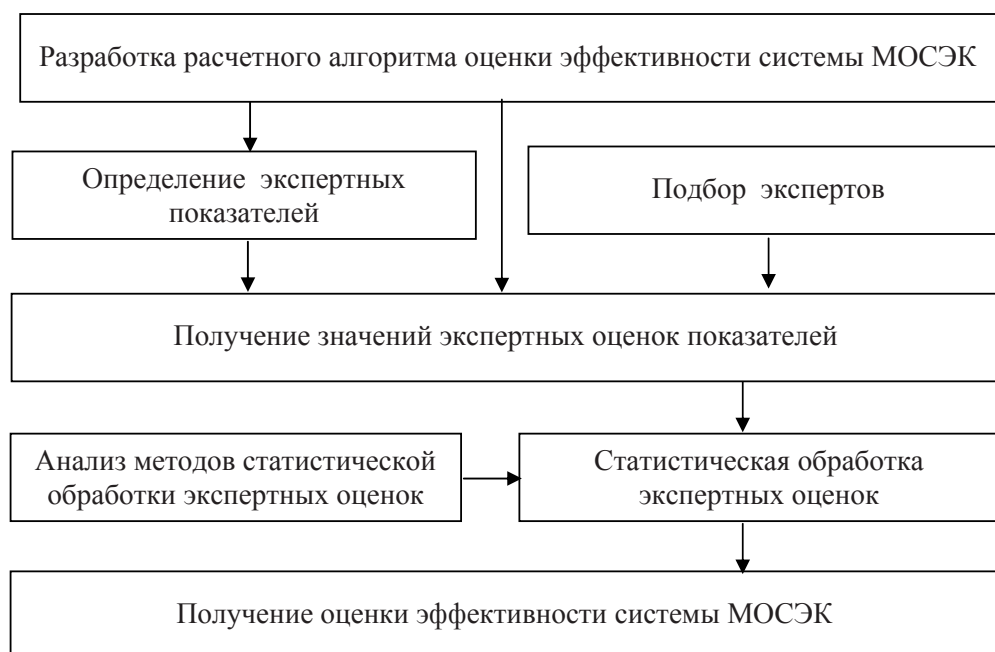


Рис. 2. Структура методики оценки эффективности системы МОСЭК

Основная особенность этой методики заключается в том, что она предусматривает возможность использования экспертных оценок специалистов сферы образования при определении значений некоторых показателей, входящих в расчетный алгоритм оценки эффективности системы МОСЭК.

К этим показателям относятся:

- среднее количество профилей, организованных в школах региона;
- относительное количество школ, которые ориентируются на использование системы МОСЭК.

Оценка эффективности системы МОСЭК (Эм) предлагается осуществлять на основе сравнения с авторскими ЭК (рис.1), обеспечивающими аналогичную 9 (или близкую) адекватность требованиям к профильному обучению и учета 3-х составляющих: экономии затрат школ от использования системы МОСЭК (Эз), затрат на создание этой системы (Сзм) и затрат на освоение средств МОСЭК в школе (Сом).

$$\text{Эм} = \text{Сзз} - \text{Сзм} - \text{Сокм} \quad (1)$$

$$\text{Эм} = \text{Скш} \cdot \text{Нкп} \cdot \sum_{i=1}^4 \text{Нш}i \cdot \text{Пш}i \cdot \text{Ки}i \cdot \text{Скм} \cdot \text{Нкм} - \text{Ком} \cdot \text{Скш} \quad (2),$$

где:

Скш – средняя стоимость разработки одного элективного курса (ЭК) в школе (авторского ЭК);

Нкп – среднее количество элективных курсов, приходящихся на один профиль;

i – номер группы территорий РФ:

1 – мегаполисы (Москва, Санкт-Петербург);

2 – административные центры субъектов РФ;

3 – территория Европейской части РФ;

4 – территория Азиатской части РФ;

Ншi – количество профильных школ на территории i группы, приходящихся на один профиль;

Пшi – среднее количество профилей в школах на территории i-й группы;

Киi – относительное количество школ, на территории i-й группы, которые ориентированы на использование системы МОСЭК;

Скм – средняя стоимость разработки одного элективного курса для системы МОСЭК;

Нкм – количество элективных курсов в МОСЭК;

Ком – коэффициент затрат на освоение средств системы МОСЭК.

Ориентировочную оценку эффективности системы МОСЭК приведем при следующих значениях параметров расчетного алгоритма (2):

Скш=20000 рублей

Нкп=4

Ншi принимается равными ≈30% от общего количества полных средних школ на каждой территории РФ, при этом Нш1=100, Нш2=2000, Нш3=5000, Нш4=2000.

Значения параметров Пшi и Киi определялись методом экспертных оценок. В качестве экспертов привлекались специалисты среды образования (директора школ, заместители директора школ по учебной работе и информатизации, учителя информатики, методисты, преподаватели педвузов и др.) из различных регионов РФ – участники XVIII Международной конференции – выставки «Информационные технологии в образовании» (ИТО – 2008) и V Всероссийского научно-методического симпозиума «Информатизация сельской школы» Представительство этих экспертов по 4-м указанным выше группам территорий РФ приведены в таблице 2

Таблица 2

Представительство экспертов по территориальным группам РФ

№ п\п	Образовательные учреждения (ОУ)	Кол-во ОУ	Группа территорий РФ
1	Москва, МГУ, кафедра социальной информатики	6	1
2	Москва, Школа №475		
3	Москва, Цент образования №345		
4	Москва, Школа №1194		
5	Москва, Цент образования №1678		
6	Санкт-Петербург, Гимназия №2		

7	Орел, лицей №18	7	2
8	Пермь, ПГПУ, кафедра ИТ		
9	Пермь, Гимназия №7		
10	Петрозаводск, Лицей №13		
11	Ростов-на-Дону, ПИЮФУ, отдел информатизации		
12	Тула, ТГПИ, кафедра информатизации и ВТ		
13	Якутск, Городской лицей		
14	Горьковская область, г. Арзамас, Школа №5	7	3
15	Краснодарский край, г. Анапа, филал МГГУ им. М. А. Шолохова		
16	Новгородская область, п. Хвойная, Школа №1		
17	Пермский край, с. Елова, Сельская школа		
18	Республика Коми, г. Ухта, Школа №15		
19	Республика Татарстан, г. Набережные Челны, Гимназия №26		
20	Ростовская область, с. Варяновка, Сельская школа		
21	Кемеровская обл., Анжеро-Судженск, Гимназия №11	5	4
22	ХМАО, р. п. Излучинск, Школа №2		
23	Республика Бурятия, г. Северобайкальск, Школа №11		
24	Республика Саха (Якутия), г. Нерюнгри, Школа №3		
25	ХМАО, г. Нижневартовск, Школа №40		

Обработанные с помощью метода одноциклического детерминированного варианта метода экспертной оценки Дельфи данные этих экспертов по оценке Пші и Киі расчетного алгоритма эффективности системы МОСЭК приведен в таблице 3.

Таблица 3

Экспертные параметры расчетного алгоритма оценки эффективности МОСЭК

№	Группа территорий РФ	Экспертные показатели	
		Пші	Киі
1	Москва, Санкт-Петербург	2	0,3
2	Административные центры субъектов РФ	2,5	0,4
3	Территория Европейской части РФ	2	0,4
4	Территория Азиатской части РФ	1,5	0,6

Подставляя в указанный расчетный алгоритм (2) приведенные выше значения параметров этого алгоритма и данные таблицы 4 получим $Эм \approx 590$ млн. руб.

Таким образом, ожидаемая эффективность системы МОСЭК оценивается порядка 0,5 млрд. руб.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М. 2004. 266 с.
2. Кузнецов А.А. Элективные курсы образовательной области «Информатика» // Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «информатика» / Министерство образования РФ, Национальный фонд подготовки кадров. М.: Вита-Пресс, 2004. 112 с.
3. Богомолова О.Б. Создание учебно-методических средств обеспечения учебного процесса по информационным технологиям в старших классах профильных школ // Информатизация образования – 2007: Труды Международной научно-практической конференции. Калуга, 2007. С. 149-154.
4. Богомолова О.Б. Элективные учебные пособия и практикумы общего назначения по информационно-технологической компоненте профильного обучения // Телематика: Труды XIV Всероссийской научно-методической конференции. Ч. 2. 2007. С. 505-507.
5. Богомолова О.Б. Смешанные технологии обучения в элективных информационно-технологических компонентах профильного обучения школьников // Смешанное и корпоративное обучение: Труды XIV Всероссийского научно-методического симпозиума, 2007. С. 42-45.
6. Богомолова О.Б. Принципы построения и тематика основных средств модульной системы школьных профильных элективных курсов по информационным технологиям // Ученые записки ИИО РАО. 2007. Вып. 25. С. 7-14.
7. Богомолова О.Б. Предварительная оценка эффективности модульной системы школьных профильных элек-

тивных курсов по информационным технологиям (МОСЭК) // Информатизация образования – 2008: Труды Международной научно-методической конференции. Славянск-на-Кубани, 2008. С. 193-198.

8. Богомолова О. Б. Модульная система школьных профильных элективных курсов по информационным технологиям и основные подходы к ее использованию МОСЭК // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2008. № 3. С. 150-160.

O. Bogomolova

ESTIMATION OF EFFICIENCY OF MODULAR SYSTEM OF MANUALS ON AN INFORMATION TECHNOLOGY FOR PROFILE TRAINING OF SCHOOLBOYS (МОСЭК)

Abstract: In article it is presented data on modular system of manuals on an information technology for profile training of schoolboys to information technology «МОСЭК» and the estimation of efficiency of this system, received on the basis of expert estimations of experts of an education sphere and use for their processing of the new one-cyclic determined variant of a method of Delfi is given.

Key words: Profile training, elective courses, manuals, an information technology, modular system.

Витчинкина Т.А.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР*

Аннотация: Большинство учащихся начальной школы имеют те или иные затруднения в овладении письмом, особенно это касается детей с задержкой психического развития. Причины этому в ряде социальных, психических и физиологических факторов. На наш взгляд проблему легче предупредить, чем позже работать над ее коррекцией. И начинать профилактическую работу следует уже в дошкольном возрасте. С этой целью нами была разработана система развивающих игр для воспитанников детских садов, которая позволяет начать работу по профилактики дисграфии в дошкольном возрасте. В настоящее время проводится контрольная часть нашего исследования, которая позволит выявить эффективность предложенной системы развивающих игр.

Ключевые слова: дисграфия, профилактика, дошкольный возраст, LEGO «Палитра», игра.

Процесс письма – все равно, будет ли это письмо под диктовку, свободное письменное изложение или даже списывание текста, – является далеко не простым психологическим актом. Известно, что для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, соотносить звук с соответствующей буквой, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения. Опытным педагогам известно, что учащийся, овладевающий всеми этими навыками, должен некоторое время упражняться в слушании и различении звуков речи, в чем ему очень помогает проговаривание им диктуемого слога или слова. Часто ученики смешивают близкие по начертанию буквы, заменяют правильные буквы зеркальными и с каким трудом удастся иногда выработать у них умение правильно писать слово, не пропуская буквы, плавно переходя от одной буквы к другой, и умение уверенно владеть ручкой. Все эти наблюдения показывают, что в процессе овладения письмом участвует множество психологических операций и что педагог должен учесть ту роль, которую в этом процессе играют слуховой анализ, артикуляция, обеспечивающая правильное проговаривание. Для исследования этих вопросов А.Р. Лурия использовал путь описания психолого-педагогического содержания процесса письма. Письмо всегда начинается с известной задачи, с замысла, который либо возникает у пишущего, либо уже предлагается ему. Основную задачу – подлежащую формулировке мысли или подлежащую записи фразу необходимо запомнить, она должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов. Пишущий должен сохранять нужный порядок написания фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. Без этого каждый перерыв на письме разрушил бы нужную последовательность и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла [4].

* © Витчинкина Т.А.

Все это говорит о том, что замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но и с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок. Это означает так же, что сохранение задуманной схемы той фразы или того слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – как забегание вперед и преждевременное написание другого слова или звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его персеверацию. Первым этапом самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Этот этап включает несколько специальных операций. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается слово, а затем последующих. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первой операцией в расчленении речевого потока, иначе говоря, в превращении его в серию членораздельных звуков. Второй операцией, тесно связанной с предыдущей, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – в фонемы. Только в тех случаях, когда слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих элементов (как это, например, имеет место в словах Ма-ша или ша-ры), становление звуков происходит без труда. Значительно большую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог и когда, например, в совершенно различно звучащих вариантах согласного [т] в слогах то, та, те, ти нужно, отвлекаясь от этих слышимых вариантов, воспринимать одну и ту же фонему <т>. Близкие к этому трудности возникают в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один звук в совершенно другой (например, [д] в [т], [з] в [с] и тогда, следовательно, ребенок должен различать нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию).

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (фонемы в графемы) не вызывает особых трудностей. Только смешивание начертания редко встречающихся букв и еще один дефект, известный в литературе как «зеркальное письмо», указывают, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым и что необходимо учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, возникают не из-за трудностей в удержании нужных начертаний букв, а из-за трудности сохранения звуковой последовательности элементов слова, подлежащих записи. Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е.В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком [2].

Логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушения у детей навыка письма остаются почти неизменными на протяжении уже многих десятилетий. Между тем, практика работы логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией, свидетельствует о необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы. Это продиктовано, в первую очередь, изменениями в развитии детей, произошедшими в последние десятилетия. Многочисленные исследования психологов и нейропсихологов свидетельствуют о том, что соматический и психический статусы ребенка неправомерно оценивать исходя из норм вчерашнего дня. Развитие современных детей имеет как темповые, так и качественные особенности, и специалистам необходимо учитывать модификации онтогенетического процесса при организации как диагностической, так и коррекционной работы (А.В. Семенович, 2001, Л.С. Цветкова 1997, 1998, 2001, Л.А. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон 1997) [6].

Современное содержание образования в начальной школе предъявляет повышенные требования к уровню развития учебных навыков детей, поступающих в общеобразовательные школы. Поступающий в первый класс ребенок должен знать буквы алфавита и уметь их печатать, должен уметь читать не по слогам, а желательно уже словами. Многие школьные дисциплины основываются на умении детей читать, так как чтение является одним из основных способов восприятия информации, базовым навыком, состояние которого во многом определяет успешность обучения школьника. Как отмечала Л.А. Горбушина: «Своеобразие процесса чтения и состоит в том, что оно является не только предметным (специальным), но и межпредметным (общеучебным) умением, так как дети сначала учатся чтению

и письму, а потом посредством чтения и письма» [1]. Поэтому особую актуальность приобретает проблема предупреждения нарушений навыка письма в дошкольном возрасте.

В связи с этим наиболее остро проблема предупреждения дисграфий у детей с ЗПР встает перед педагогами специализированных дошкольных учреждений, осуществляющих подготовку детей к школе.

Категория детей с ЗПР является одной из самых многочисленных среди современных детей. Большинство детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, в силу своих психофизиологических особенностей, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения дисграфии. Нарушения письма у данной категории детей проявляются в большей мере как комплексные расстройства деятельности, а не «узко локализованные», отражаемые в письме нарушения каких-либо компонентов речевой функциональной системы. Эта специфичность дисграфии у категории детей с ЗПР представляет особый интерес в отношении ее изучения и организации коррекции.

Недостаточная готовность детей с ЗПР к овладению письмом в благоприятных условиях обучения может компенсироваться более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребенку, продуманным совместно педагогом, психологом и логопедом. Такие условия во многих случаях способствовали бы щадящему и в то же время ускоренному развитию незрелых психических процессов и функций, помогли бы преодолеть у детей затруднения в овладении письмом и избежать возникновения дисграфии. К сожалению, дети с ЗПР не всегда получают своевременную помощь, и количество учащихся, испытывающих затруднения в овладении письмом, перерастающие в дальнейшем в стойкие дисграфии, очень велико.

Первое знакомство детей с буквами алфавита начинается со старшей группы детского сада. За два года (старшая и подготовительная группы) дети знакомятся с понятиями звук и буква, учатся узнавать буквы, правильно произносить, дифференцировать сходные по акустико-артикуляторным признакам звуки, вычленять нужный звук на фоне слова, указывать место нахождения звука в слове (в начале, в середине, в конце слова). Соответственно, предпосылки возникновения дисграфии педагог (логопед, воспитатель, дефектолог) может выявить уже в этом возрасте и начать коррекционную работу по профилактике. Чем раньше будут выявлены недостаточно сформированные предпосылки к овладению письмом, тем выше вероятность того, что работа будет иметь профилактический характер, корректирующий затруднения в овладении письмом и предупреждающий возникновения его массированного стойкого нарушения.

Проблемы дошкольного обучения письму дискутируются на протяжении многих лет и имеет как своих сторонников, так противников даже тогда, когда социальные запросы общества, школы и семьи говорят в пользу такого обучения (Н.А. Цыпина, В.Ф. Мачихина, С.М. Николаева, Р.Н. Бунеев, Л.В. Бондаренко, Е.В. Колесникова, А.В. Запорожец, Н.А. Зайцев, Ю.А. Костенкова).

Помимо традиционных методик обучения в последнее время в психолого-педагогическом процессе все шире используются LEGO-технологии. Одной из них является дидактический набор «Спектра». Отечественные логопеды и зарубежные педагоги отмечают, что использование в работе с детьми наборов LEGO позволяет за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании. Каждый ребенок любит и хочет играть, но не каждый может научиться это сделать самостоятельно, да еще и не с каждой игрушкой. Отечественными психологами и педагогами (О.П. Гаврилушкина, Г.В. Косова, Е.А. Стребелева и др.) доказано, что дети, имеющие речевые и умственные отклонения в развитии, требуют более внимательного и целенаправленного руководства игрой со стороны педагога (логопеда, дефектолога, воспитателя), чем их нормально развивающиеся сверстники. В то же время, как показали экспериментальные исследования, игра в LEGO эффективно содействует развитию и детей с нормальным психофизическим развитием. Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что необходимо проведение системы коррекционных мероприятий по профилактике дисграфии у старших дошкольников с ЗПР. Экспериментальная часть нашего исследования состоит из нескольких этапов: констатирующего, обучающего и контрольного.

На первом этапе экспериментального исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение сформированности предпосылок к овладению письмом детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГОУ ДОУ № 1805 и № 1757 ЗАО г. Москвы. В эксперименте принимало участие 40 детей подготовительной к школе группы в возрасте от 6 лет 3 мес. до 7 лет 5 мес., имеющих диагноз «задержка психического развития». Экспериментальная группа была представлена 20 воспитанниками детского сада № 1805 с задержкой психического развития. Контрольная группа также была представлена 20 воспитанниками

детского сада № 1757. При организации исследования нами были подобраны задания, направленные на выявление особенностей развития устной речи, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента экспериментальной и контрольной группы представлены в следующих таблицах 1 и 2 соответственно.

Таблица 1

Результаты экспериментальной группы

Задание	Правильные ответы		Неполные ответы		Неправильные ответы		Отказы	
	Абс число	%	Абс число	%	Абс число	%	Абс число	%
I. Задание на слуховую дифференциацию	5	25	3	15	10	50	2	10
II. Задания на фонематический анализ	7	35	2	25	7	35	1	5
III. Задание на выявление оптико-пространственных представлений зрительного анализа и синтеза	8	40	2	10	9	45	1	5
IV. Грамматические системы словоизменения и словообразования	5	25	2	10	13	65	0	0
V. Задание на состояние ручной и артикуляционной моторики	9	45	0	0	11	55	0	0

Таблица 2

Результаты контрольной группы

Задание	Правильные ответы		Неполные ответы		Неправильные ответы		Отказы	
	Абс число	%	Абс число	%	Абс число	%	Абс число	%
I. Задание на слуховую дифференциацию	7	35	4	20	9	45	0	0
II. Задания на фонематический анализ	4	20	5	25	11	55	0	0
III. Задание на выявление оптико-пространственных представлений зрительного анализа и синтеза	5	25	4	20	10	50	1	5
IV. Грамматические системы словоизменения и словообразования	4	20	2	10	14	70	0	0
V. Задание на состояние ручной и артикуляционной моторики	9	45	0	0	11	55	0	0

При выполнении предложенных заданий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были выявлены следующие особенности устной речи:

1. Произношение характеризуется смешением близких по артикуляторно-акустическим признакам звуков.
2. Для словарного запаса характерно резкое преобладание пассивного словаря над активным. Бедность, не дифференцированность словаря.
3. Дети испытывают затруднения при образовании новых слов приставочно-суффиксальным способом.
4. Для грамматического строя речи характерны ошибки в предложно-падежном направлении, в согласовании существительных с глаголами и прилагательными. Сложные предлоги не употребляются.
5. Фонематический анализ слов развит недостаточно: дети испытывают трудности в определении места звука в слове (в начале, в середине, в конце слова), выделение звука на фоне слова, выделение звука из начала и конца слова.

6. Для оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза характерна слабая ориентировка в правой и левой сторонах; дети с большим трудом узнают зашумленные, заштрихованные или разбитые предметы.

Таким образом, констатирующий эксперимент выявил несформированность предпосылок к овладению письменной речью у детей с ЗПР и необходимость в специальном коррекционном воздействии.

твии.

На втором этапе экспериментального исследования нами был проведен обучающий эксперимент, целью которого явилось формирование предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ЗПР, используя развивающую игру LEGO «Палетти». Палитра – это универсальное пособие для работы с последующей самопроверкой. Карточка с заданием накладывается на деревянную основу. Ребенок берет в руки фишку, соответствующую заданию, ищет подходящий ответ и кладет фишку в углубления рядом с этим ответом. При проверке карточку (палетту) переворачивает, снова кладет на палитру и затем проверяет, совпадают ли цвет и форма фишек с раскраской по краям заданий. При первом знакомстве мы рекомендуем поработать с основой без палетты: пересчитать фишки, выложить их в ряд под диктовку педагога, сложить в палитру так, чтобы у двух рядом лежащих фишек отличался только один параметр – либо цвет, либо форма. Освоив названия фишек, дети легко поймут принцип работы с карточками, который не раз пригодится им в продолжение учебы в начальной школе.

Отечественные логопеды и зарубежные педагоги отмечают, что использование в работе с детьми наборов LEGO позволяет за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании.

Целью данного игрового пособия является:

- воспитание слуховой дифференциации звуков речи путем различения на слух сходных по артикуляторно-акустическим признакам звуков (типа С-Ш, Л-Р и т.д.), дифференциации твердых и мягких звуков, звонких и глухих, свистящих и шипящих;
- развитие фонематического восприятия путем выделения на слух места звука в слове, определения с какого звука начинается слово (в общем: с гласного или согласного звука и конкретно);
- развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза путем узнавания знакомых детям предметов и букв в усложненных условиях (недорисованные, наложенные друг на друга, схематично нарисованные предметы и т.д.);
- развитие звукового анализа и синтеза путем умения детей делить слова на слоги и слова на звуки;
- формирование грамматических систем словоизменения и словообразования путем правильного употребления в речи родительного падежа (колеса, ручки, носика и т.д.), притяжательных прилагательных (рыбий, лошадиный, лисий и т.д.) и пространственных предлогов (типа НАД, ОКОЛО, ЗА и т.д.);
- развитие самоконтроля и самостоятельности.

После выполнения ребенком задания, мы предлагаем еще несколько вопросов по палетте. Например, такие как: какой звук первый, какой последний. Трудность для звукового анализа представляет подавляющее большинство слов русского языка. И с особым трудом усваивается детьми, согласно исследованиям А.Р. Лурия [4], последовательность звуков в слове – дети долго не могут научиться выдерживать и сохранять его при записи слов. При этом работа велась не только с детьми, но и с воспитателями. С воспитателями мы проводили семинары – практикумы по различным направлениям: «Создание благоприятных условий для развития предпосылок письменной речи в группе», «Использование LEGO «Палетти» на занятиях по развитию речи» и т.д.

В завершении второй части нашего исследования, мы получили следующие результаты:

- у старших дошкольников с ЗПР улучшились показатели развития слуховой дифференциации звуков речи: они стали лучше дифференцировать твердые – мягкие, звонкие – глухие, свистящие – шипящие звуки;
- уменьшился показатель и звуковых замен в устной речи, что обеспечивает нормализацию звукопроизношения и в свою очередь облегчает процесс дифференциации близких по акустико - артикулярным признакам звуков;
- улучшились показатели развития простейших видов фонематического анализа слов: дети стали относительно легче выделять заданный звук на фоне слова, без особых трудностей выделять место заданного звука в слове по принципу: в начале, в середине или в конце слова находится заданный звук и выделять звук из начала и конца слова;
- несомненно улучшились показатели и развития оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Дошкольники стали лучше понимать и, что немаловажно, употреблять в речи пространственные предлоги. Улучшилась ориентировка в правой и левой сторонах пространства и в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу. Дети стали легче узнавать предметы, в том числе и буквы в усложненных условиях (изображенные пунктиром, наложенные друг на друга, зашумленные, недорисованные);
- появилась способность к формированию грамматических систем словообразования и слово-

изменения: дети стали лучше образовывать множественное число имен существительных, допускают гораздо меньше ошибок при согласовании прилагательных с существительными, существительных с количественными числительными. При образовании имен существительных при помощи уменьшительных суффиксов дети также допускали меньше ошибок, даже с чередованием согласных в корне слова, что является само по себе очень сложным заданием. Детям стало гораздо легче образовывать глаголы при помощи приставок, стали правильно употреблять их в обиходной речи. Улучшились и процессы образования притяжательных и относительных прилагательных.

Проведя экспериментальную работу, целью которой являлось научное обоснование и разработка коррекционно-развивающей методики, направленной на развитие предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ЗПР с использованием модификации дидактической игры LEGO - Spectra «Paletti», мы сделали **вывод**, что применение данной дидактической игры не только значительно повышает качество усвоения пройденного материала, способствует развитию связной речи, мелкой моторики, памяти, воображения и мышления, но и повышает познавательный интерес к предмету, что немаловажно в обучении.

Итак, мы знаем, что дисграфия в её постепенном развитии, начиная от первых ее предпосылок у детей дошкольного возраста и полного проявления ее симптоматики у учащихся младших классов и кончая «преобразованием» её в большинстве случаев в дизорфографию у старшекласников – таков неизбежный путь развития данной речевой патологии. И такой путь будет неизбежным в большинстве случаев, если не будет принята своевременная коррекционно-профилактическая работа в дошкольном возрасте.

Таким образом, наша основная задача должна состоять в том, чтобы как можно раньше прервать этот, к сожалению, естественный ход событий. Он должен быть прерван уже на уровне появления у ребенка первичных симптомов данной патологии, обозначающихся в дошкольном возрасте в виде ее предпосылок. Этим самым мы не допустим проявления вторичных симптомов. То есть самой дисграфии, выражающейся в виде специфических ошибок на письме, и тем более третичных ее симптомов – дизорфографии.

Лично нам это представляется очевидным. Ведь уже в дошкольном возрасте мы имеем возможность выделить детей «группы риска», которая достаточно четко определена А.Н. Корневым [3], а после проведения логопедического обследования выявить и предпосылки будущей дисграфии с точным указанием ее предполагаемого вида. И неужели на современном уровне научных знаний, после исследований Р.Е. Левиной, призывавшей всякую речевую патологию просматривать в развитии, с учетом ее первичных, вторичных и третичных проявлений, мы будем пассивно выжидать, пока она пройдет все этапы и перерастет в дизорфографию.

Поэтому начинать практическое решение проблемы дисграфии нужно не в школе, а задолго до начала школьного обучения ребенка. При этом в работе по профилактике дисграфии в дошкольном возрасте у детей с ЗПР должны быть задействованы все педагоги, которые работают с группой и руководить всей этой работой должен непосредственно учитель-логопед.

Подводя итог проведенному исследованию, мы считаем возможным констатировать положительные результаты в развитии устной речи старших дошкольников с ЗПР экспериментальной группы после проведения специального обучения и, как следствие, успешность нашей работы по профилактике дисграфии в дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горбушина Л.А. Обучение выразительному чтению младших школьников: Пособие для учителей / Л.А. Горбушина. М.: Просвещение, 1981.
2. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. М., 1959.
3. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. Учебно-методическое пособие. СПб., 1997.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.
5. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. СПб., 1995.
6. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001.

T. Vitchinkina

ABOUT NECESSITY OF PREVENTIVE MAINTENANCE DISGRAPHY AT CHILDREN OF THE SENIOR PRE-SCHOOL AGE WITH ZPR

Abstract: Biggest part of children who studding in hedge-school have different problem with mastering writing, specially this concerned kids with delay of mental progress. It is depend of some social, psychical and physical factors. In our mind this problems easier prevent than later work at it correction. Prophylactic

work should begin in preschool age. For this target was design by us system of developing games for children in kindergartens each permit to begin work for preventions disgraphy in preschool age. In the time being is following controlling part of our investigation, each permit to disclose effectiveness suggested system developing games.

Key wards: disgraphy, preventions, preschool age, Lego "Palette".

Дворяткина С.Н.

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПЛОТНОСТЬ ДИСКРЕТНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ*

Аннотация: Работа рассматривает возможность использования δ -распределения Дирака в теории вероятностей для задания плотности дискретных случайных величин. Автор пересматривает классический подход к изложению понятия «плотности распределения», который для задания случайных величин не является общим. При этом использует теорию обобщенных функций для определения функции распределения вероятностей в виде «сингулярного распределения».

Ключевые слова: плотность дискретного распределения, δ -распределение Дирака, фундаментальная математическая подготовка.

Проблема совершенствования математического образования в вузах достигла зрелости, то есть была признана и стала предметом обсуждения всех специалистов, и в особенности методистов-математиков, как самостоятельная методологическая проблема лишь в настоящее время. Уровень современного образования и его педагогический успех зависят от того, насколько процесс индивидуального опыта адекватно воспроизводит образовательный опыт истории науки. И это не просто историческая ретроспектива научного знания, а необходимость овладения конкретно-историческими формами знания в их преемственности как живой связи поколений. Поэтому широкое распространение в теории обучения в высшей школе находят исторические концепции. Экскурс в историю предмета возвращает целостность мира, дифференциально отображаемого в сегодняшнем разделении внутри науки и практики. «Историческое в оценке явлений, фактов и событий дает основание появлению этих фактов и событий, позволяет констатировать и выявлять конкретные исторические условия их возникновения» [1, 31]. Кроме общего хода развития науки, пробудившего интерес к проблематике, и в многообразной связи с этим развитием такому созреванию, на наш взгляд, содействовали два фактора.

Первый из этих факторов имеет преимущественно социологическую природу. Как отмечают ученые, занимающиеся исследованием соответствующих вопросов, «одной из причин высокой стабильности социальных сообществ развитых капиталистических стран является эффективная система подготовки и формирования научной элиты», так как «роль элитарного образования в сфере передачи «генетического кода нации» исключительно важна для судеб страны» [2, 177-182]. О роли творческой элиты в жизни крупного государства английский писатель и физик Ч.П. Сноу писал: «Во всех крупных индустриальных странах наблюдается одно интересное явление. Потребность в талантливых людях, способных выполнять работы первостепенной важности, оказывается больше, чем может дать страна, не прибегая к чрезвычайным методам, и эта диспропорция становится с годами все более ощутимой. В результате эти страны испытывают недостаток в умных и компетентных людях, согласных заниматься интересной работой, а без этих людей невозможно добиться, чтобы колесики государственной машины вертелись без перебоев» [3]. Для России характерная проблема является не исключением. Это означает, что от «подготовки и выращивания» научной элиты зависит прогресс в науке, в современных технологиях, культуре и других сферах деятельности человека.

Второй фактор можно определить как фактор психологический. Учебный процесс как в его структуре, так и в функционировании рассматривают на основе совокупности детерминирующих факторов и условий. «Высшее образование, его содержание, цели и задачи обучения, учебный процесс и его составляющие – все это генетически детерминировано общественными отношениями, социальными условиями, состоянием развития науки и техники и другими определяющими факторами» [3, 21]. Но с

* © Дворяткина С.Н.

другой стороны учебный процесс как любой реальный процесс – это система, связанная с людьми, с их деятельностью, с их внутренним миром. А этот мир часто характеризуется степенью неопределенности состояния. Следовательно, наряду с учетом детерминированных факторов в теории и практике обучения, перспективным и необходимым сегодня является изучение случайных факторов. Мы не можем не учитывать такие случайные факторы как степень самостоятельности студента в обучении, самовоспитание, самоконтроль и др., поэтому бывает сложно определить, какие именно причины приводят к успеваемости или неуспеваемости. Однако эти общие случайные признаки наблюдаются у всех студентов с большей или меньшей вероятностью, но в которых обнаруживается нечто общее и закономерное, требующее анализа, изучения и всестороннего рассмотрения во взаимосвязи и взаимном влиянии.

Совершенствование методики преподавания теории вероятностей сегодня, на наш взгляд, является самой злободневной и актуальной проблемой из всех математических дисциплин. И причина именно в доминирующей роли случайного над детерминированным в обучении данной дисциплины. Существенным является также то, что и сам предмет изучения дисциплины полярно отличается от других фундаментальных математических дисциплин. Если в рамках классических математических наук предметом изучения являются закономерные явления и отношения между ними, то в теории вероятностей исследуются закономерности в случайных явлениях.

Не случайно, а глубоко закономерно в настоящей статье мы предлагаем полезное методическое новшество – рассмотрение дискретных случайных величин, использующих распределение Дирака. Понятие δ -распределение Дирака было введено в двадцатых годах прошлого столетия одним из основателей квантовой механики, крупнейшим английским физиком-теоретиком Полем Дираком (1902-1984) для описания возмущений в малых объемах, сравнимых с точкой. Математическое обоснование введенного П. Дираком понятия было осуществлено С.Л. Соболевым.

Целесообразность введения новой идеи можно обосновать следующим образом. Во-первых, новый подход приведет к повышению уровня фундаментальной математической подготовки и усилению прикладной направленности курса математики, что определяет основное требование, предъявляемое в настоящее время к выпускникам высших учебных заведений (это мнение не только наше, но и Л.Д. Кудрявцева) [4, 86]. Во-вторых, предвидя возмущение скептиков, считающих, что новый подход приведет к увеличению времени на изложение нового материала, можно констатировать, что в обучении новейшим теориям заинтересованы, прежде всего, слушатели, а одна дополнительная и весьма красивая лекция об интегрировании по частям в рамках функционалов покажется ерундой по сравнению с овладением основами новейшего естествознания. Исследуя далее проблему «избыточного и изысканного» в преподавании математики, хотелось бы процитировать талантливую математика и прекрасного педагога Л.Д. Кудрявцева: «Большого успеха в математике можно добиться в сравнительно узкой области и с небольшим запасом знаний, но, чтобы быть хорошим педагогом, необходимо быть хорошо эрудированным в математике в целом» [4, 137].

Во всех классических учебниках по теории вероятностей схема изучения случайных величин следующая:

1) вначале вводится понятие случайной величины как действительной функции $\xi = \xi(\omega)$, определенной на множестве элементарных исходов Ω ;

2) для задания вероятностей значений случайных величин вводят понятие функции распределения случайной величины следующим образом: $F(x) = P\{\xi < x\}$, где x – произвольное действительное число. Затем определяют класс дискретных случайных величин. Для полной вероятностной характеристики дискретной случайной величины ξ , принимающей с положительными вероятностями значения x_1, x_2, \dots достаточно знать вероятности $p_k = P\{\xi = x_k\}$. По совокупности вероятностей p_k можно

определить функцию распределения посредством равенства $F(x) = \sum p_k$ (1).

3) Если функция распределения непрерывно дифференцируема, то ее производная по x $f(x) = \frac{dF(x)}{dx}$ (2) называется плотностью вероятности ξ в точке x , и распределение случайной величины ξ называют абсолютно непрерывным. Тем самым, выделяют новый класс случайных непрерыв-

ных величин. Это выглядит следующим образом: вводится понятие средней плотности $\frac{P\{x < \xi < x + \Delta x\}}{\Delta x}$ распределения случайной величины ξ на интервале $(x; x + \Delta x)$, переходят к пределу при $\Delta x \rightarrow 0$ и оп-

ределяют новую функцию $f(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{P\{x < \xi < x + \Delta x\}}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{F(x + \Delta x) - F(x)}{\Delta x} = F'(x)$

Плотность распределения характеризует поведение случайных величин. Указанный способ задания случайных величин не является общим, так как пригоден только для непрерывных распределений. Если для каждого x $F(x) = \int_{-\infty}^x f(x)dx$ (3), где $f(x)$ – неотрицательная интегрируемая функция, то случайная величина ξ распределена абсолютно непрерывно. Для дискретных случайных величин, казалось бы, невозможно ввести понятие плотности распределения вероятностей аналогичное (3) как для непрерывных случайных величин. Это отвечает действительности, если на плотность смотреть как на функцию. Но если воспользоваться теорией обобщенных функций для определения функции распределения вероятности $F(x)$ в виде «сингулярного распределения», то это диаметрально меняет наше представление о плотности.

Используя современный математический аппарат, мы пересматриваем классический подход к изложению понятия «плотности распределения». Изучение понятия «распределение вероятностей» мы начинаем с объяснения физического «распределения» на примере распределения массы длинной проволоки, с непрерывно дифференцируемой плотностью. Затем переносим все рассуждения на «распределение вероятностей». После чего, возвращаясь к физическим проблемам, предлагаем слушателям ввести понятие «точки с единичной массой». При этом не помешает сделать «ошибку Дирака» [5], введя δ -функцию, именно как функцию, а не функционал. Приведем некоторые из этих рассуждений.

Распределим единичную массу в ε -окрестности нуля. Средняя плотность

$$F(x) = \int_{-\infty}^x f(x)dx \text{ и, при этом } \int_{-\infty}^{+\infty} \delta_{\varepsilon}(x)dx = 1.$$

Последнее равенство означает, что как бы мы не сжимали «носитель массы», сама масса должна оставаться постоянной. Далее нас интересует плотность при $\varepsilon \rightarrow 0$. Если принять в качестве искомой плотности $\delta(x)$ предел последовательности средних плотностей, то есть функцию

$$\delta(x) = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \delta_{\varepsilon}(x) = \begin{cases} \infty, & x = 0 \\ 0, & x \neq 0 \end{cases},$$

то легко приходим к противоречию с физическим смыслом «плотность». В самом деле, в математи-

ческом анализе интеграл $\int_{-\infty}^{+\infty} \delta(x)dx$ определен в виде несобственного, но тогда $\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{|x|>\varepsilon} \delta_{\varepsilon}(x)dx = \lim 0 = 0$. Это значит, что введенная выше функция $\delta(x)$ не восстанавливает массу и, поэтому, не может быть принята в качестве искомой плотности. В книге [4] П. Дирак равенством

$$\int_{-\infty}^{+\infty} \delta(x)dx = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{-\infty}^{+\infty} \delta_{\varepsilon}(x)dx = 1.$$

определил «физический смысл» интеграла от δ -функции, предупредив однако, что это не функция в привычном понимании этого выражения. Он предложил называть ее «присоединенной функцией».

Математические преобразования с плотностью $\delta_{\varepsilon}(x)$ приведут к интегральным выражениям типа

$$\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{-\infty}^{+\infty} \delta_{\varepsilon}(x)f(x)dx$$

с непрерывной в окрестности нуля функцией $f(x)$. Применяя первую теорему о среднем и учитывая «физику», получим:

$$\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \int_{-\infty}^{+\infty} \delta_{\varepsilon}(x)f(x)dx = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} f(\xi_{\varepsilon}) \int_{-\infty}^{+\infty} \delta_{\varepsilon}(x)dx = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} f(\xi_{\varepsilon}) = f(0).$$

Эти рассуждения позволяют определить действие δ -функции следующим равенством

$$\int_{-\infty}^{+\infty} f(x)\delta(x)dx = f(0),$$

в котором δ -функция не функция, а функционал, ставящий в соответствие каждой функции, непрерывной в окрестности нуля, число $f(0)$.

Это равенство имеется у Дирака [5] и трактуется как свойство δ -функции, а не как определение. В качестве определения «обобщенной δ -функции» оно использовано С.Л. Соболевым (1938) и, в дальнейшем, Л. Шварцем (1950).

Необходимо пояснить, что выражение $(\delta, f) = f(0)$ означает, что пределом последовательности функций $\delta_\varepsilon(x)$, $\varepsilon \rightarrow 0$, является функционал $f \rightarrow f(0)$ (не функция). В современной литературе этот функционал и называется δ -распределением Дирака, которое широко используется в математическом анализе и в его приложениях.

Для полной вероятностной характеристики дискретной случайной величины ξ , принимающей с положительными вероятностями значения x_1, x_2, \dots достаточно знать вероятности $p_k = P\{\xi = x_k\}$. По совокупности вероятностей p_k можно определить функцию распределения посредством равенства

$$F(x) = \sum_{x_k < x} p_k(x). \text{ Функция распределения любой дискретной величины разрывна, возрастает скачками}$$

при тех x , которые являются возможными значениями ξ . С помощью функции Хевисайда $\Theta(x) = \begin{cases} 0, & x < 0 \\ 1, & x \geq 0 \end{cases}$ функция распределения представляется следующим образом:

$$F(x) = \sum_{i=1}^n p_i \Theta(x - x_i). \quad (2)$$

Как известно, если функция распределения дифференцируема, то ее производная по x

$$f(x) = \frac{dF(x)}{dx} \quad (3)$$

называется плотностью вероятности ξ в точке x .

Но функция (2) не дифференцируема. Она является кусочно-гладкой, что и позволяет ввести понятие «производной распределения». Далее следует найти «обобщенную производную» от функции Хевисайда, что и приведет к плотности, определяемой также по формуле (3), где производные понимаются в смысле распределений:

$$f(x) = \sum_{i=1}^n p_i \delta(x - x_i).$$

Необходимо сообщить слушателям, что плотность распределения является важнейшей характеристикой поведения случайных величин. Указанный способ задания дискретных случайных величин является общим, так как пригоден как для непрерывно распределенных случайных величин, так и для распределенных дискретно. Теперь необходимо отметить, что если для каждого x

$$F(x) = \int_{-\infty}^x p(x)dx \quad (4)$$

где $p(x)$ – неотрицательная интегрируемая функция, то функция $F(x)$ является «абсолютно непрерывной» (см.[6]), поэтому и случайная величина ξ называется «распределенной абсолютно непрерывно». Зададим плотность случайной величины ξ формулой

$$f(x) = \sum_{i: x_i < x} p_i \delta(x - x_i), \quad (5)$$

тогда

$F(x) = P\{\xi < x\} = \int_{-\infty}^x f(x)dx = \int_{-\infty}^x \sum_{i: x_i < x} p_i \delta(t - x_i) dt = \sum_{i: x_i < x} p_i$; то есть получили равенство, определяющее функцию распределения в обычном (классическом) понимании дискретно распределенных случайных величин.

Главная методическая трудность, которую встречает преподаватель, заключается в объяснении возможности дифференцировать ступенчатую функцию. Предлагается следующий план этого объяснения.

Надо объяснить формулу

$$F'(x) = \frac{d}{dx} \sum_{i: x_i < x} p_i \Theta(x - x_i). \quad (6)$$

Для доказательства используем основные правила для линейных непрерывных функционалов, называемых пространством основных функций Л. Шварца, которые нами вводятся в качестве очевидного (как аксиомы):

1) (о равенстве) если $(f; \varphi) = (g; \varphi)$ для $\forall \varphi$;

2) (дифференцирование функционалов) $(f', \varphi) = -(f, \varphi')$ где

$$(f, \varphi) = \int_{-\infty}^{\infty} f(x) \varphi(x) dx.$$

Для доказательства равенства (6) достаточно доказать равенство

$$(\Theta', \varphi) = (\delta, \varphi) = \varphi(0). \quad (7)$$

$$\begin{aligned} \text{Имеем: } (\Theta', \varphi) &= -(\Theta, \varphi') = -\int_{-\infty}^{+\infty} \Theta(x) \varphi'(x) dx = -\left[\int_{-\infty}^0 \Theta(x) \varphi'(x) dx + \int_0^{+\infty} \Theta(x) \varphi'(x) dx \right] = \\ &= -\left(\Theta(x) \varphi(x) \Big|_{-\infty}^0 - \int_{-\infty}^0 \Theta'(x) \varphi(x) dx + \Theta(x) \varphi(x) \Big|_0^{+\infty} - \int_0^{+\infty} \Theta'(x) \varphi(x) dx \right). \end{aligned}$$

Под знаком интеграла стоят производные от констант, поэтому интегралы равны нулю. Кроме того, $\varphi(\pm\infty) = 0$ и следовательно получим:

$$(\Theta', \varphi) = \Theta(+0)\varphi(0) - \Theta(-0)\varphi(0) = (\Theta(+0) - \Theta(-0))\varphi(0)$$

Согласно определению функции Хевисайда, $\Theta(+0) = 1$, $\Theta(-0) = 0$, тогда $(\Theta', \varphi) = \varphi(0)$. Следовательно, $\Theta'(x) = \delta(x)$. Последнее равенство следует понимать в смысле принятого нами постулата 1), т.е. $(\Theta'(x), \varphi) = (\delta(x), \varphi)$, для любой основной функции φ .

Теперь, используя формулу (7), получим равенство, понимаемое в смысле обобщенных функций

и определяющее сингулярную обобщенную функцию $f(x) = F'(x) = \sum_{i: x_i < x} p_i \Theta'(x - x_i) = \sum_{i: x_i < x} p_i \delta(x - x_i)$, которая называется обобщенной плотностью распределения дискретной случайной величины ξ . Обобщенную плотность распределения удобно использовать для записи дискретно-непрерывных законов распределения. Классическим примером такого распределения является распределение вероятности энергии в квантовой теории: после поглощения одного кванта энергии атом может перейти в одно из «возбужденных состояний», при этом распределение вероятности энергии E частично дискретно, а час-

тично непрерывно [7]. Функция распределения $F(x) = \sum_{i=1}^n p_i \delta(x - x_i) + f_2(x)$ где $f_2(x) = 0$, при $x > x_0$.

В современной науке можно зайти чрезвычайно далеко в построении абстрактных моделей обучения. Поэтому мы не предлагаем отказаться от традиционного преподавания теории вероятностей, коренным образом изменив содержание, так как в нем много ценного и полезного. Для преподавания фундаментальных теорий необходимо применять методы и принципы, касающиеся логического строения математических теорий, понятий, их генезиса, являющиеся наиболее продуктивными и со-

держательными. «Всякая наука имеет свою внутреннюю структуру и свою внутреннюю логику, имеет внутренние связующие звенья, не всегда имеющие выход за пределы самой науки, но играющие принципиальную роль внутри нее и являющиеся необходимым для ее понимания, усвоения и для умения правильно использовать ее в приложениях» [4, 112]. В качестве внутреннего связующего звена при изучении случайных величин мы рекомендуем использовать δ -распределение Дирака. С его помощью естественно и просто устанавливаются основные свойства числовых характеристик, свойства плотности распределения и функции распределения. При этом курс теории вероятностей будет выглядеть логически стройным и завершенным. В заключение обсуждения необходимости и полезности использования δ -распределения Дирака в теории вероятностей еще раз отметим роль исторической концепции в образовательном процессе. Этот принцип анализирует связь прошлого, настоящего и предвидимого будущего. История науки есть необходимая характеристика генетического построения любой науки, и только исторический анализ позволяет увидеть «невидимые» стороны содержания понятия и динамику понятийно-концептуального аппарата. Исторический путь возникновения и развития понятия случайной величины указывает на первичное появление общего понятия плотности распределения для непрерывных распределений, а затем уже понятия функции распределения для дискретных случайных величин [8, 54-61], [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 1980.
2. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. 3-е издание. М.: УРСС, 2003.
3. Сноу Ч.П. Две культуры. М.: Прогресс, 1973.
4. Кудрявцев Л.С. Мысли о современной математике и ее преподавании]: Избранные труды, т. 3. М., 2008.
5. Дирак П., Принципы квантовой механики М.: Наука, 1979.
6. Кудрявцев Л.С. Курс математического анализа: учебник для вузов в 2-х томах. т.1. М.: Высшая школа, 1981.
7. Рихтмайер Р. Принципы современной математической физики. М.: Мир, 1982.
8. Гнеденко Б.В. Очерк по истории теории вероятностей. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
9. История математики с древнейших времен до начала XIX столетия. /Под. ред А.П. Юшкевича. М., 1972, Т.1-3.

S. Dvoryatkina

NEW VIEW ON DENSITY OF DISCRETE DISTRIBUTION

Abstract: This Work examines the possibility of using of Dirakas δ -distribution in the theory of probability for the task of density of discrete random quantities. The author reconsiders the classical approach to a concept statement of «density of distribution» which is not common for the task of random quantities. He uses the theory of generalised functions for the definition of function of distribution of probabilities as «singular distributing».

Key words: density of the discrete distribution, δ -Dirac distribution, the fundamental mathematical background.

УДК 373(091):51(07)

Кондратьева Г.В.

К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы периодизации школьного математического образования, начиная со второй половины XIX века. Развитие школьного математического образования представляется автором как циклический процесс развития, состоящий из законченных периодов. В каждом периоде выделено 5 фаз периодизации: 1. Предреформенная, 2. Реформаторская, 3. Экспериментально-эклектическая, 4. Структурно-организационная, 5. Инерционно-развивающаяся.

Ключевые слова: периодизация, фазы, периоды, вторичный уровень математического образования, история развития.

* © Кондратьева Г.В.

Математика традиционно является трудным для школьников предметом. Но современное положение дел в школьном математическом образовании усугубляется следующими обстоятельствами: меняется содержание курса математики (вводятся элементы теории вероятностей и статистики), внедряется в массовом порядке ЕГЭ. Впрочем, в истории школьного математического образования имели место значительно более трудные времена: это и знаменитая «колмогоровская реформа» 1970-х гг., и лихие 1920-е, когда математика как предмет просто исчезла из школы. Понять современный этап развития невозможно без понимания истории математического образования в целом, без уяснения себе закономерностей его развития.

В предлагаемой нами статье мы рассматриваем развитие школьного математического образования как циклический процесс, состоящий из законченных периодов. На наш взгляд, роль периодизации в исторических исследованиях часто недооценивается: она служит скорее вспомогательным элементом, позволяющим лучше структурировать работу и способствовать раскрытию темы. Но возможности периодизации могут быть в историческом исследовании значительно шире: именно в периодизации должны находить свое отражение существующие закономерности развития школьного математического образования. Ведь, изучая события прошлого, важно реализовать объяснительную функцию по отношению к настоящему и прогностическую по отношению к будущему. И инструментом здесь может стать периодизация развития школьного математического образования. Предлагая свое видение закономерностей развития школьного математического образования, мы представили его именно в виде периодизации.

Как известно, на сегодняшний день в отечественной науке существуют различные варианты периодизаций: Ю.М.Колягина[1], О.А.Саввиной[2], О.В.Тарасовой[3], Р.С. Черкасова[4] и других. Т.В.Киселева в своей статье [5] дала подробный сравнительный анализ вышеперечисленных периодизаций.

Предлагаемая нами периодизация имеет ряд отличительных особенностей, в частности, может быть интересна, хотя бы тем, что не рассматривает 1917 г. как смену этапов в развитии школьного математического образования, трактуя школьное математическое образование как достаточно независимую, саморазвивающуюся систему.

Как правило, под периодизацией понимается разделение процессов развития школьного математического образования на основные качественно отличающиеся друг от друга периоды и повторяющиеся фазы в соответствии с объективными закономерностями развития. В предлагаемой нами периодизации развитие школьного математического образования рассматривается как циклический процесс, состоящий из законченных периодов. Под периодом нами понимается временной промежуток, обладающий повторяемостью выделенных фаз и необратимостью произошедших усложнений в системе. Каждая фаза представляет собой единицу хронологической классификации, в ходе которой решаются характерные именно для данной фазы задачи развития системы. Нами выделено 5 фаз периодизации: 1. Предреформенная, в которой происходит осознание обществом существующих противоречий и необходимости их разрешения, имеет место выдвижение новаторских идей, усиление неустойчивости системы, 2. Реформаторская, на протяжении которой идет внесение кардинальных изменений в нормативно-правовую базу школьного образования, 3. Экспериментально-эkleктическая, характеризующаяся массовым внедрением новаций в практику школы, 4. Структурно-организационная, которую отличает отказ от неприжившихся новаций, усиление тенденции к устойчивости системы 5. Инерционно-развивающаяся определяется состоянием стагнации и исподволь накоплением новых противоречий.

При этом нельзя, конечно, утверждать, что, например, на структурно-организационной фазе не выдвигаются новых идей. Но они отходят здесь на второй план, т.к. решаются другие, более первоочередные задачи. Чистая хронология в этом случае размыта, переходы от одной фазы к следующей происходят плавно, без скачков, и занимают некоторое время, иногда значительное. Например, нельзя сказать, что ровно 26 июня 1906 г. началась новая фаза, раз именно в этот день утверждены дополнения к программам реальных училищ, которые вводили «основы анализа бесконечно малых». Переход от фазы к фазе длится постепенно.

Кратко проиллюстрируем данную модель на конкретном историческом материале, начиная со второй половины XIX века.

1 фаза Предреформенная (1852 - 1861).

Начало данной фазы выделяется нами как подведение итогов всего предыдущего периода: публикуется законодательный документ, подтверждающий все достижения, которые были наработаны ранее. В данном случае это постановление, закрепляющее различные типы гимназий (с двумя древними языками, в законоведении и естественной историей). После Крымской войны значительно усиливается рост общественной инициативы, в том числе широко обсуждаются проблемы школы, например,

дискуссия по статье Н.И.Пирогова в «Морском Сборнике». Повышается интерес профессионалов-математиков к проблемам школьного образования (М.В.Остроградский, П.Л.Чебышев). Имеет место организация педагогических журналов частными лицами («Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник», «Учитель»), создание Петербургского педагогического общества (1859).

Курс большинства средних учебных заведений включает в себя арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию. Разброс во времени на изучение математики в гимназиях от 22,5 часов в неделю до 32,5 часов.

Идут дискуссии по вопросу расширения содержания курса математики. Развитие методики обучения математике характеризуется небольшим объемом накопленных методико-математических знаний, существованием следующих методических направлений: догматическо-механического, счетно-логического, систематического в арифметике, стереометрически-наглядного, систематического, геодезического в геометрии.

2 фаза Реформаторская (1862-1865).

Основной признак: декларируемые обновления закрепляются в документах. Начало фазы ознаменовано достаточно передовым для своего времени Проектом гимназического устава 1862 г. Важным моментом становится утверждение Устава гимназий (1864), а также менее известные документы 1863 г. – основные положения реформы военно-учебных заведений и новый учебный план женских институтов. Отмечается особая активность частных лиц (пожертвования на стипендии, организация школ и т.п). В 1865 г. снижается продолжительность обучения в целом за счет снижения продолжительности урока.

Идут работы по обновлению существующей практики обучения математике: внедряются новые методы обучения (метод беседы), получают распространение репетиции. Имеют место безуспешные в целом попытки усилить строгость контроля.

Происходит обновление целей обучения математике: ставится задача воспитания в процессе обучения. Методистами активно разрабатываются вопросы преподавания арифметики. На повестку дня ставятся вопросы построения подготовительных и элементарных курсов геометрии. Начинается широкая журнальная дискуссия по вопросам преподавания математики в журналах «Журнал для воспитания», «Педагогический вестник», «Учитель».

3 фаза Экспериментально-эклектическая (1866-1870).

Эту фазу характеризует прежде всего внедрение и апробация в массовой практике новых, теоретически разработанных на реформаторском этапе новаций. Начало работы гимназий по новому Уставу 1864 г. с учетом продолжительности обучения 1865 г.

Внешние политические факторы (покушение на Александра II и вступление в должность министра народного просвещения Д.И.Толстого) способствуют усилению движения системы в сторону устойчивости, на практике выражающееся в сворачивании реального направления. Одновременно увеличивается число учащихся при усилении тенденции к сокращению в гимназиях числа учащихся из дворян.

Содержание курса математики в средних учебных заведениях стабильно. Активно используются зарубежные наглядные пособия особенно в начальной школе (таблицы Песталлоци, арифметический ящик и т.д.). Решению задач начинает уделяться серьезное внимание. Издаются новые учебные пособия (А.Ф.Малинин и др.), реализующие более четко существующие программы.

Идет разработка стереометрически-наглядного, планиметрически-наглядного и геодезического течений в методике преподавания геометрии, а также пропедевтического (подготовительного) течения в методике преподавания алгебры. Особый размах приобретают заимствования немецких методик обучения (метод А.Грубе). Издаются первые фундаментальные издания, посвященные вопросам преподавания математики (И.И.Паульсон «Арифметика по способу немецкого педагога Грубе. Методическое руководство для родителей и элементарных учителей»).

4 фаза Структурно-организационная (1871-1880).

Данную фазу характеризует отсев многих, ранее столь популярных новаций.

Сворачиваются попытки создания полноценной реальной школы. В начале 1870-х гг. устанавливается классическая гимназия (время на изучение древних языков без учета подготовительного класса достигает 45%), из которой без экзаменов принимают в университет. Реальные гимназии заменяются неполноценными реальными училищами. Отмечается продолжающееся снижение числа дворян в гимназиях. Идет организация реальных училищ. Отмечается заинтересованность общества вопросами образования: бурная дискуссия о преподавании арифметики (Л.Н.Толстой – В.А.Евтушевский), увеличение количества учреждаемых частными лицами стипендий для учащихся средних учебных заведений, появление «Математического отдела» в частном журнале «Семья и школа» (1877).

Значительно увеличивается число часов на изучение математики в гимназиях, усиливается строгость контроля (Правила об испытаниях). В 1871 г. выходят первые общегосударственные официальные программы по математике для гимназий, закрепившие традиционный курс: арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия. 1873 г. – программы и планы для реальных училищ, 1874 г. – программы и планы для женских гимназий. Проявляется тенденция к увеличению номенклатуры учебных пособий. Появление и распространение отечественных «решебников».

Методику математики отличает дальнейшая разработка уже существующих направлений и течений. Выходят новые методические руководства для учителей (В.А.Евтушевский, Е.Е.Волков, З.Б.Вулих). Важной чертой этого времени стала борьба против засилья немецких методов в обучении, выразившаяся в дискуссии В.А.Евтушевский – Л.Н.Толстой и имевшая принципиальное значение для дальнейшего эффективного развития отечественной школы методики.

5 фаза Инерционно-развивающаяся (1881-1890).

Резкая смена политического курса и уход в стагнацию. Убийство Александра II (1881) снижает активность общественности и частных лиц: материальная помощь учебным заведениям в форме стипендий ослабевает, но частные журналы («Физико-математические науки в их прошлом и настоящем», «Журнал элементарной математики», «Русский начальный учитель» и др), продолжают создаваться и выходить.

В 1887 г. выходит знаменитый циркуляр Министерства народного просвещения, который предписывал директорам гимназий воздерживаться от приема детей низших сословий. Практически одновременно закрыт прием в подготовительные классы. Увеличение числа учащихся из дворян в гимназиях.

Содержание курса математики стабильно, но отмечается усиление значения теории, причем в курсах не только средних, но и начальных учебных заведений. Наблюдаются тенденции к формализму. В конце 1880-х снижается число выдержавших экзамены на аттестат зрелости.

Проводятся работы над созданием систематических курсов, которые бы разумно сочетали научность с доступностью изложения. Ставится вопрос о методике преподавания тригонометрии. Имеет место журнальная разработка многочисленных вопросов частной методики. Усиливается стремление к преемственности, продолжению отечественных традиций (В.А.Латышев, В.В.Бобынин). Разработка новых учебников (А.П.Киселев), задачников (Н.А.Шапошников, Н.К.Вальцов) проходит одновременно с замедлением роста номенклатуры выпускаемой учебной литературы.

Данная фаза характеризуется, с одной стороны, функционированием системы школьного математического образования в рамках рассматриваемого периода развития, а с другой стороны, накоплением новых противоречий между школой и социально-экономическими реалиями.

На этом заканчивается полный цикл развития системы школьного математического образования, на протяжении которого была создана традиционная система школьного математического образования. Начинается развитие нового цикла.

1 фаза Предреформенная (1891-1905).

Начало связано с новым уставом гимназий, снижающим до 34,6% время на изучение древних языков, но тем не менее подтверждающим лидирующее положение классической гимназии. Активизируются дискуссии о проблемах образования. Имеет место постановка вопроса о реорганизации классической гимназии, отказе от классицизма. Осуществляется попытка переустроить классическую гимназию, приспособить ее к потребностям общества (М.Н.Катков, П.А.Капнист, И.С.Андреевский). Попытки неудачны, в результате происходит отмена преподавания в 1901 г. латинского в 1-2 классах гимназии и греческого в 3-4. Число учащихся резко увеличивается в 1901-1905 гг.

Для развития школьного математического образования характерна пока еще стабильность содержательного компонента. Активно развивается учебная литература. Издаются и переиздаются в усовершенствованном виде учебники С.И.Шохор-Троцкого, А.П.Киселева и др.

Развитие методики математики отличает начало движения за реформу (В.Е.Сердобинский, В.П.Шереметьевский). Резко критикуется традиционная система математического образования. Ставится вопрос об оторванности школьной математики от науки математики. Выдвигается требование обновления содержания школьного курса. Поднимается вопрос о целях обучения математике (С.И.Шохор-Троцкий). Разрабатываются новые направления в арифметике и геометрии. В методике алгебры разрабатывается вопрос о реформе преподавания.

2 фаза Реформаторская (1906-1922).

Сложнейшее время обновления системы усугубилось влиянием внешних факторов: русско-японской войной, революцией 1905-07 гг., Первой мировой войной, Февральской и Октябрьской революциями, гражданской войной. Неблагоприятным влиянием внешних факторов объясняется нетипично

растянутая продолжительность фазы.

Начало фазы положено новыми программами для реальных училищ. С точки зрения развития системы школьного математического образования, за введением новых программ для реальных училищ (1906 г.), которые включали элементы аналитической и начертательной геометрии, должны были последовать изменения в программе гимназий. Но они искусственно замедлялись правительством, и произошли только в 1914 г., выполнив основные функции – разрушив монопредметность и снизив классическую доминанту курса. На латынь по новым программам приходилось 13,4% учебного времени, на математику 14,3%, на новые языки 30%, на курс естественных наук 13%. В 1915 г. начата широкомасштабная реформа школы в рамках существующей системы (Особое совещание Игнатьева). Многие из предложенного данной реформой будут заимствованы в первые годы советской власти. Произшедшие кардинальные изменения 1917 г., перевели развитие с эволюционного на революционный путь. Комплекс положений и декретов советской власти 1917-1918 гг. сформировал законодательную базу для единой трудовой средней школы с двумя ступенями, которая провозглашалась бессословной, светской, бесплатной. Организация школ II ступени, соответствующих среднему образованию, не ограничивалась реорганизацией гимназий, реальных училищ и т.д., школы создавались и на основе начальных учебных заведений (высших начальных училищ, приходских училищ), а иногда и практически с нуля.

Развитие школьного математического образования идет в сторону усиления практической и прикладной направленности курса, скатываясь в итоге к отрицанию существования единого предмета математики. Отменяются домашние задания, отметки, ликвидируется классно-урочная система, исключаются наказания для учащихся и т.п. Но математика как предмет существует, на нее отводится 36 недельных уроков во всех классах средней школы (14% учебного времени). Законодательно ликвидируются отметки, хотя отдельные школы еще ведут «двойную бухгалтерию».

В плане разработки теории обучения происходят следующие изменения. Обновляются цели обучения: ставится задача практической и прикладной направленности курса (В.В.Лермантов, И.Чистяков), обновляются принципы обучения математике (С.И.Шохор-Троцкий) Методистами активно разрабатываются новые направления в основном в духе реформирования математического образования, обогащения курсов понятиями функциональной зависимости, элементами математического анализа, аналитической геометрии. В числе многих новых (около десятка) направлений развивается и трудовое направление (С.В.Зенченко, В.Л.Эменов). Начинается широкая дискуссия по вопросам преподавания математики на съездах (в т.ч. 1,2 съезды преподавателей математики) и в журналах. В 1918 г. с ликвидацией «старых» журналов, появляются новые, в частности чисто методический журнал «Математика в школе» (1918 г.). Но вышло только 4 номера журнала.

Таким образом, была осуществлена конкретная реализация изменений в системах школьного и школьного математического образования как ответ на вызов социально-экономического развития, принявшая под влиянием внешних факторов крайне радикальную форму.

3 фаза Экспериментально-эклектическая (1923-1930).

Связана с массовым переходом на беспредметную систему обучения. 1923 г. президиум ГУСа принял решение о переходе на комплексную систему обучения. Эту фазу характеризует, как уже говорилось, прежде всего внедрение и апробация в массовой практике новых, теоретически разработанных на реформаторском этапе новаций. Идет работа над постановлением ЦИК и СНК ССО от 14 августа 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении». Отметим, что задача обеспечения всеобщего начального образования была крайне перезревшей: она ставилась еще во второй половине XIX века, и если бы не искусственное торможение развития системы давно была бы уже решена.

Отрицается роль теории в обучении. Содержательно обучение основывается на комплексных темах. Организация учебы сводится к работе по бригадно-лабораторному методу или Дальтон-плану. В итоге рост второгодничества и отсутствие связи с высшей школой. Связь между средней школой и вузом помогали установить рабфаки, где обучение было построено предметно.

Работа методистов ведется в рамках трудового-производственного направления (С.В.Зенченко, В.Л.Эменов, А.В.Ланков, В.В.Добровольский), примеряемого в рамки комплексов. Отмечается широкая практика зарубежных заимствований.

4 фаза Структурно-организационная (1831-1836).

Повторим, что отличительной чертой является отсев неприжившихся новаций. Серия постановлений от 1931-33 гг. возвращает классно-урочную систему, вводит стабильные учебники, устанавливает основополагающую роль математики в школьном курсе. Количественный показатель фиксирует почти вдвое увеличение учащихся за 1929 по 1934 г., что объясняется введением обязательного начального обучения.

Содержание математического образования определялось традиционным курсом с модернизацией алгебры на идее функциональной зависимости. 1932 г. – первый вариант программы по математике. Учебная литература в конце фазы определяется учебниками А.П.Киселева, сборниками задач Н.А.Шапошникова, Н.К.Вальцова и Н.А.Рыбкина. На математику приходится 6 недельных уроков в каждом классе. Начинается постепенное повышение математической подготовки, в частности с 1935 г. проводятся математические олимпиады при МГУ.

Возобновляются разработки методик систематических курсов. Создаются методические журналы «Математическое просвещение» (1934-1938), «Математика в школе» (1937 по настоящее время). В 1938 г. созданы институты усовершенствования учителей.

5 фаза Инерционно-развивающаяся (1937-1948).

Данную фазу характеризует устойчивость системы, стабильность содержания, особое внимание на организационной стороне преподавания, стремление к усилению контроля. Великая Отечественная война поставила систему образования перед сложнейшей задачей работы в условиях разрушения, эвакуации, сиротства и беспризорности, изменений в кадровом составе педагогов.

Весьма показательно для данной фазы, но малоизвестно введение платы за обучение в старших классах (1940), а также переход к цифровой системе оценок и отмена соц. соревнования по вопросам учебной работы, создание регламента поощрений и наказаний (1944).

Методическая работа характеризуется усилением теоретических работ: защищаются диссертации по методике (И.В.Арнольд, В.И.Костин), создаются аспирантуры при научных учреждениях и вузах (1939), организуется Академия педагогических наук (1943). Делается акцент на преемственности в науке и образовании, публикуются полные собрания сочинений Лобачевского (1946-1951), М.В.Остроградского (1940-61), П.Л.Чебышева (1944-1951). Выходят книги из серии «Историко-математические исследования (с 1946 г.)

Новый цикл развития системы математического образования приходится на вторую половину XX века.

1 фаза Предреформенная (1949-1963).

Законодательно оформленный переход к всеобщему обязательному семилетнему образованию подводит итоги предыдущему циклу развития. Обсуждаются вопросы о переходе к обязательному среднему образованию и политехнизму.

Решения XIX съезда КПСС (1952) дают установки на усиление политехнического обучения и начало перехода к обязательной средней школе. Закон (1958) о проведении школьной реформы (в частности переходе на 11-летку, с семилетки на восьмилетку и введении профессионального обучения в школе), отмены платы за обучение (1956), созданием физмат школ (1963). Демографический подъем.

Для развития школьного математического образования характерна стабильность в плане программно-содержательного компонента. Хотя уже в 1954 г. в программу включено понятие производной. Математика занимает 15,1% учебного времени. Активно развивается учебная литература. Начинается смена старых учебников новыми, но разработанными в русле традиционного курса.

Развитие методики математики отличает начало движения за реформу (А.И.Маркушевич). Выдвигается требование обновления содержания школьного курса. Растет тираж «Математики в школе». Активно изучается психология обучения математике (С.Л.Рубинштейн, В.А.Крутецкий, Менчинская, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Внимание привлекают зарубежные исследования (Ж.Пиаже). Активно развиваются новые направления в методике, теоретико-множественное в арифметике (И.К.Андронов, В.М.Брадис), преобразовательное в геометрии (В.Г.Болтянский, И.М.Яглом), исследуются возможности расширения школьного курса за счет введения элементов высшей математики (Р.С.Черкасов, А.И.Маркушевич). После запуска искусственного спутника математическое образование в СССР признано лучшим в мире, но система переходит к реформаторскому этапу развития.

2 фаза Реформаторская (1964-1969).

В 1964 г. создается комиссия определению содержания образования (А.Н.Колмогоров, А.И.Маркушевич). Математический конгресс 1966 г. еще более способствовал активизации работы по обновлению содержания.

Эти изменения происходят на фоне осознания неподготовленности одиннадцатилетки и профессионального обучения в школе. 1964 г. – возвращение к десятилетке. Отмена обязательного профессионального обучения в школе (1966). 10 ноября 1966 года постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», где вводились факультативные курсы с 7-го класса, начальная школа ограничивалась тремя классами, в некоторых школах в старших классах вводилось углубленное изучение.

В 1968 г. утверждена новая программа по математике, основной упор сделан на теоретико-мно-

жественные понятия, введены также понятия производной, интеграла, вектора, геометрических преобразований и т.п. Повышается время на изучение математики: по плану 1968 г. на математику в средней школе отводится 40 часов (19,6%). В срочном порядке создаются учебники для школы.

Имеет место изучение программирования в физмат школах и во внеклассной работе.

В ходе данного этапа получили конкретное воплощение идеи о модернизации в системе школьного математического образования в русле теоретико-множественного подхода.

3 фаза Экспериментально-эkleктическая (1970-1976).

Принято Положение об общеобразовательной школе (1970), создание УПК (1874) как реализация идеи политехнизма. Значительный рост числа получивших среднее образование.

Массовый переход на новые программы. Содержательно-программный компонент математического образования претерпел значительные изменения: курс арифметики заменялся курсом математики и начинался с изучения теории множеств. Курс алгебры и начал анализа излагался на языке «эпсилон-дельта». Курс стереометрии строился на векторной основе. В связи с трудностями реализации реформы, приходится вносить коррективы в сложившийся процесс обучения (отмена годовых оценок по геометрии в первый год реформы).

Независимо от реформы преподавания математики, новое содержание математического образования получает реализацию в школах юных программистов, факультативных занятиях. Предпрофессиональная подготовка: Бердская школа под Новосибирском (А.П.Ершов), УПК в Москве (Б.Наумов, А.Гиглавый).

4 фаза Структурно-организационная (1977-1987).

Отличительной чертой является отсев неприжившихся новаций и возвращении когда-то выдвигавшихся идей. Введение обязательного среднего образования (1977). Отход от идей «колмогоровской реформы»: организация комиссии во главе с А.Н.Тихоновым для пересмотра содержания математического образования, статья Л.С.Понтягина (1980). 1981 – переход на обучение с 6-ти лет – фактически возвращение одиннадцатилетки. 1984 г. выходят Основные направления реформы общеобразовательной школы, провозглашавшей информатизацию образования и организацию предмета ОИВТ. Выдвижение задачи компьютеризации образования (А.П.Ершов 1981).

Содержательно-программный показатель определялся созданием 1985-86 гг. новой программы, отходящей от «реформистских» идей и акцентирующей внимание на формирование вычислительной культуры, усилении логического компонента и объявлением в 1986 г. Всесоюзного конкурса на новые учебники по математике.

Идет активная работа по организации преподавания ОИВТ в масштабе страны, работа, которая могла бы быть проведена десятилетием раньше.

5 фаза Инерционно-развивающаяся (1988-1997).

Данная фаза проходит под воздействием негативных внешних факторов: распад СССР, реструктуризация управленческих структур, переход на новую экономическую систему, спад экономики, развал промышленности. Безработица, дефолт.

Развитие сети частных учебных учреждений. Вводится плата за дополнительные образовательные услуги, расцветает репетиторство. Закон об образовании (1992) снижает уровень обязательного обучения неполной средней школой.

Несмотря на неблагоприятную среду развития, система математического образования проявляет устойчивость. Типовые программы для средней школы (1991, 1996, 1998 гг.) содержат несущественные изменения. Сохраняется организационная сторона преподавания, развивается урочная и профильная дифференциация обучения.

В направлении дифференциации обучения ведутся основные разработки методистов и педагогов. Резко падает тираж «Математики в школе».

На этом заканчивается очередной виток в развитии школьного математического образования. Он привел к расширению содержания математического образования внутри предмета (элементы математического анализа, аналитической геометрии, вектора), так и вне предмета (введением курса ОИВТ).

Приступая к описанию современного цикла развития (с 1998 по настоящее время), отметим, что оно должно проводиться с учетом возможной аберрации близости, когда мы не можем оценить в полной мере объективно значимость того или иного события.

В плане законодательства мы имеем на данном периоде следующие критические точки: Концепция информатизации образования (1998), Стандарты общего образования (2004), выдвижение на государственном уровне проекта «Образование» (2005), Федеральный закон «о внесении изменений в Закон РФ об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (2007).

Анализируя систему школьного математического образования, отметим, что с середины 2000-х гг. мы можем говорить о весьма *радикальных* шагах по модернизации школьного математического образования, свидетельствующих о переходе к реформаторскому этапу развития. Это прежде всего изменение содержания (введение элементов теории вероятностей и статистики в школьный курс, создание профильного старшего звена с целой серией соответствующих программ), уменьшение часов на изучение математики, изменение формы выпускного контроля за результатами обучения (система ЕГЭ), что может свидетельствовать о реформаторской фазе развития.

Но сегодня особенно критичным выглядит переход к внедрению в массовую практику ЕГЭ, что дает основания говорить о начале экспериментально-эkleктической фазы. ЕГЭ, бесспорно, отразится на всех сторонах процесса обучения. Но говорить о том, что ЕГЭ полностью приживется в нашей школе рано. С точки зрения предложенной нами периодизации, за экспериментально-эkleктической следует структурно-организационная фаза, которая и проверит на прочность все вводимые в массовую школу новации.

Обобщая сказанное отметим, что не только фазы, но и периоды имеют основные задачи. Но, если фазы отличаются повторяемостью задач, то на каждом периоде решаются качественно новые, глобальные задачи. В итоге у каждого периода свой приоритет, а значит и свой результат. Так, во второй половине XIX века выработана традиционная система математического образования (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия), в первой половине XX века данная система распространена на массовую школу, во второй половине XX века расширено содержание математического образования как собственно в курсе математики (введение элементов высшей математики), так и вне его (введение предмета ОИВТ). Каким будет результат современного периода развития сегодня спрогнозировать трудно, но хотелось бы думать, что он станет никак не менее, а быть может и более плодотворным, чем предыдущие периоды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость наша боль. М.: Просвещение, 2001. 318 с.
2. Саввина О.А. Исторические очерки о преподавании высшей математики в средних учебных заведениях России. Часть 1 (XVIII – первая половина XIX вв.), часть 2 (вторая половина XIX – первые семнадцать лет XX вв.): монография. Елец: ЕГУ, 2002. 246 с.
3. Тарасова О.В. Становление и развитие геометрического образования в дореволюционной средней школе России, Автореф. дис...докт. пед. наук. Елец. 2006, 43 с.
4. Черкасов Р.С. История отечественного школьного математического образования // Математика в школе. 1997. №4, 5, 6.).
5. Киселева Т.В. Проблема периодизации в исследованиях по истории математического образования// Вестник Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина .Вып.11. Серия «История и теория математического образования». Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2006. С. 132-140.

G. Kondratieva

REVISITED PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SECONDARY-LEVEL MATHEMATICAL EDUCATION

*Abstract:*The author in this article identified periods in the process of the development of the mathematical education in Russian secondary schools beginning from the early XIX century up to the present moment. According to author's approach the development of the secondary-level mathematical education in Russia through that timeline can be described as recurrent cyclic process consisting of certain periods. In addition each period consists of five consequential phases.

Key words: periodization, phases, periods, secondary-level mathematical education, history of development.

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ РАБОТЕ С РЕКЛАМНЫМ ТЕКСТОМ НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМНОЙ ЛИСТОВКИ*

Аннотация: В статье «Лингвопрагматическая направленность обучения менеджеров работе с рекламным текстом на примере рекламной листовки» Ланской Ирины Алексеевны излагается методический аспект консультационной работы с менеджерами по теме «Рекламная коммуникация как прагматическая деятельность». Основные положения статьи: реклама как прагматическая деятельность, лингвистическая составляющая рекламы, лексический и синтаксический уровни языка рекламы, стилистика рекламного текста, средства адресации и авторизации, композиция листовки.

Ключевые слова: менеджер, консультация, рекламный текст, целенаправленность, рекламная листовка, анализ текста, прагматическая деятельность, языковые средства.

Ситуация в деловой сфере складывается так, что писать фирмам и компаниям о себе необходимо много и подробно (письма, статьи, буклеты, пресс-релизы и т.д.). На практике писать качественные тексты приходится представителям самых разных специальностей, и чем раньше будущий профессионал начнет упражняться в написании текстов, тем уверенней он будет себя чувствовать в дальнейшем. Отметим сразу, что в ходе проведенных консультаций не ставилась задача научить создавать листовки, буклеты, объявления и т.п. Это и не требуется менеджерам. Но когда менеджер обращается в рекламное агентство, его обязательно просят поставить цели и задачи, написать творческое задание, которое, как правило, представляет собой первоначальный текст будущего проекта. А затем необходимо принять работу. Как заказчик менеджер должен оценить текст: соответствует ли он поставленным целям, выполнены ли все требования, будет ли этот текст работать на продажу товара, услуги, повысит ли узнаваемость торговой марки? Направлен ли текст на определенную целевую аудиторию? Увидят ли такой текст, заметят ли, прочитают? Чем больше положительных ответов на эти вопросы менеджер получает, тем больше клиентов «приведет» этот текст в фирму (организацию).

Для начинающих менеджеров нескольких компаний Нижнего Новгорода проведены консультации по теме «Рекламная коммуникация как прагматическая деятельность. Рекламный текст». В данной статье остановимся на примере работы с текстом рекламной листовки.

Начиная собеседование со слушателями, консультант указал на главное требование к письменной речи в аспекте прагмалингвистики – целенаправленность.

Реклама – сложный, разноаспектный и многокомпонентный дискурс, включающий в себя, прежде всего, языковые (речевые единицы), подкрепляемые разнообразными приемами (от чисто информационных до художественных), и направленный на формирование спроса на материальную и духовную продукцию, на сбыт этой продукции при обеспечении максимальной прибыли изготовителю или посреднику при продаже.

Реклама по сути своей прагматическая деятельность. Цель ее – продать товар, услугу, изменить потребительское мнение о рекламируемом объекте, заставить представителя целевой аудитории остановить свой выбор именно на рекламируемом объекте.

Если при написании текстов для объявлений автоматически встает проблема, как наиболее полно и убедительно изложить свое обращение в рамках ограниченного места, то при подготовке текста для листовки или буклета, где столь жестких ограничений по количеству места нет, возникает желание вместо краткого лаконичного изложения материала предоставить как можно большее количество информации. Несмотря на то, что в листовках и буклетах можно давать и исчерпывающие пояснения, и полные описания, все же не стоит заполнять все пространство буклета только текстом.

Участнику консультации предлагается в качестве образца приведенная ниже листовка. Намечается такая presupпозиция: вы имеете несколько торговых точек по продаже женской одежды в крупных торговых центрах. Но однажды Вам надоело платить большую арендную плату в нескольких местах, и Вы решаете открыть собственный магазин. И вот собственная площадь приобретена, разрешительная документация оформлена. Даже название для нового магазина есть – «Одетта». Пора подумать о тексте листовки, которую Вы будете раздавать неподалеку от своего нового магазина. Формат листовки: А5.

Он может иметь, например, следующий вид.

* © Ланская И.А.

Приглашаем Вас посетить магазин эксклюзивной женской одежды «Одетта». Правильно подобранная одежда придает нам уверенность в себе. А красиво одетая женщина обезоружит любого мужчину. Значит, умение одеваться – это искусство. Приходите в магазин «Одетта», и создайте свой образ. Модели, представленные в «Одетте», сочетают в себе утонченный стиль и современные тенденции моды. Какая бы погода ни стояла на дворе, в нашей одежде вы будете самой яркой и привлекательной.

В магазине «Одетта» представлен большой ассортимент. *Далее следуют фотографии моделей одежды.* Вы оцените изысканность моделей и их качество. Мы гарантируем удовольствие от покупок, потому что уверены в качестве одежды и обеспечиваем высокий уровень обслуживания. Хотите выглядеть безупречно – приходите к нам. Найти нас просто: *схема расположения.* Слоган: Красота. Обаяние. Стиль

Анализируя вместе с консультируемым данный текст, консультант подчеркивает, что этот текст, как и любое речевое произведение, порожден в ситуации, участниками которой являются говорящий (пишущий) и слушающий (читающий). Каждый письменный текст рассчитан на то, что он будет кем-то прочитан, будь то приказ администрации, любовная записка или многотомный роман. Исключением, пожалуй, является такой ушедший в прошлое жанр, как личный дневник.

Позиции говорящего (пишущего) и слушателя (читателя) более или менее явственно обозначаются в тексте. Такое обозначение называется лингвистическими терминами – авторизация и адресация.

Средствами адресации являются личные и притяжательные местоимения второго лица и соответствующие формы глаголов. Первое лицо глаголов и местоимений – средство авторизации. Консультируемый менеджер находит эти формы в тексте: *приглашаем Вас, приходите, создайте, Вы оцените, мы гарантируем* и т.п.

Средствами адресации являются также определенные типы предложений, а именно – побудительные и вопросительные. В тексте анализируемой листовки находятся формы повелительного наклонения: *приходите, создайте и под.*

Рекламная деятельность – коммуникативный процесс. В рекламном сообщении всегда прослеживается диалогичность. Средства адресации и авторизации подобны надписи на конверте, в котором содержится послание: от кого? Откуда? Кому? Куда?

Рекламный текст – посредник в деловой коммуникации между производителем и потребителем. Консультант подчеркивает, что создатель и получатель текста, существуя в одном времени, территориально разобщены. Лично они незнакомы друг с другом. Однако создатель рекламного текста ведет себя так, словно общается с хорошо известными ему людьми. И не лукавит: написанию текста предшествуют анализ целевой аудитории, изучение ее нужд и потребностей. Рекламный текст не может быть универсальным, он направлен на определенную группу людей (в нашем случае – это женщины от 35 лет, со средним достатком, следящие за модой, умеющие ценить эстетические качества предлагаемого товара).

Анализируя текст предложенной листовки, консультант подчеркивает, что реклама – составная часть прагматической деятельности, задача которой – продажа товара, продвижение его на рынке, получение дохода, отрыв от конкурентов. Цель рекламного текста – не столько проинформировать, сколько убедить.

Язык рекламы – лексически, грамматически, синтаксически – это русский язык, только выбор слов, конструкций и средств языка направлен на достижение определенных практических целей – привлечение покупателей, клиентов.

Вопрос о функционально-стилевом статусе рекламных текстов является дискуссионным. Ряд исследователей отмечает контаминацию различных стилей, жанров и разновидностей речи – устных и письменных, монологических и диалогических, разговорных, научно-популярных, официально-деловых текстов и выполнение ими новых – рекламных функций. Другие, например, Е.С. Кара-Мурза, выделяют рекламный стиль в отдельную функциональную разновидность языка [3, 636].

При создании рекламных сообщений важно грамотное владение языком. Нарушение нормы порождает речевые ошибки и снижает эффективность рекламы.

Понятие нормативности связано с понятием стилистической окрашенности или нейтральности слова. Слово может быть стилистически нейтральным и нести только объективную информацию. Это так называемая нейтрально-объективная функция речевых единиц: содержание не выходит за рамки обычной констатации фактов. Но чаще всего реклама не только информирует, но и формирует яркий рекламный образ. Это достигается посредством использования изобразительно-выразительных средств языка.

Лингвистическая составляющая рекламы играет значительную роль. Язык рекламы называют комплексным. Лексика рекламы охватывает разные лексические пласты. Консультируемый менеджер находит в тексте нейтральные, оценочные, эмоционально окрашенные слова, межстилевую, книжную и

разговорную лексику. Консультант отмечает, рекламный текст становится выразительнее, если обыгрываются различные значения одного и того же слова или высказывания, однако отмечено, что специфика рекламы такова, что слова употребляются чаще всего в основных значениях, реже в переносных [2, 96].

В качестве примера анализируется слово обезоружить (красиво одетая женщина обезоружит любого мужчину). Слово обезоружить имеет два значения: 1) отобрать у кого-то оружие; 2) лишить возможности нападать, возражать, сопротивляться.

В рекламных текстах используются тропы: эпитет, сравнение, метафора, гипербола, олицетворение, метонимия, перифраз. Они наполняют текст экспрессией (аромат бесподобный, цена революционная, чистота кристальная, королевский выбор, кожа просто влюблена и т.п.). В анализируемом тексте: утонченный стиль, изысканность моделей, создайте свой образ и др.

Троп сравнение работает на выполнение стратегии преимущества, помогает выделиться в ряду конкурентов. Слова дешевле, единственный, уникальный (в приведенном тексте – эксклюзивный) сигнализируют о том, что один рекламируемый объект сравнивается с другими и обнаруживает свое преимущество. Разнообразие приемов словесного выражения, усиление экспрессивности при одновременно общепонятности является одним из наиболее эффективных способов реализации стратегий воздействия на потенциального потребителя, т.е. выполняет прагматическую роль.

Большая выразительность заключена и в синтаксисе, который использует различные способы выделения членов предложения. Для синтаксического уровня языка рекламы характерно наличие неполных, односоставных и повелительных предложений. В синтаксическом плане, как и в лексическом, язык рекламы приближается к разговорной речи. Так, в анализируемой листовке представлено бессоюзное предложение: Хотите выглядеть безупречно – приходите к нам. В рекламном тексте широко используются стилистические фигуры: риторические вопросы и обращения, повторы, параллелизм, анафора и т.п. (Например: Только сегодня и только для Вас!).

Важным компонентом рекламного текста является *слоган* (в анализируемой листовке это: Красота. Обаяние. Стиль).

Слоган представляет собой основной вывод, следующий из аргументации, содержащейся в основном рекламном тексте, одновременно являясь и основным аргументом в пользу приобретения товара. Важность слогана определяется тем, что основной рекламный текст не всегда прочитывают, а вот на выделенные графически заголовок и слоган внимание останавливают.

Русскому термину «слоган» соответствуют три англоязычных понятия. «Tagline», дословно – «строчка-бирка», подразумевают неразрывную связь слогана и имени продукта. «Copyline», буквально – «строка, завершающая рекламный текст». Синонимичный термин «endline», дословно – «финальная строка» [1, 74].

Особенности слогана: отражение основной идеи рекламной кампании; высокая читаемость и запоминаемость; краткость; оригинальность и выразительность; соответствие целям рекламной кампании; способность легко восприниматься целевой аудиторией.

Завершая разговор о жанре рекламной листовки, консультант подчеркивает: язык рекламы постоянно обновляется, так как выразительные средства теряют эффект новизны и, быстро распространяясь, начинают воспроизводиться механически. В итоге стирается образность, а значит, снижается убедительность рекламы.

Консультируемый менеджер получает задание: составьте рекламную листовку в соответствии со следующей пресуппозицией.

На улице, где расположен медицинский центр, установлено одностороннее движение. Мест для парковки стало еще меньше, чем раньше. Руководство медицинского центра организовало во дворе клиники собственную парковку для клиентов. Для того, чтобы об этом узнали как можно больше пациентов одних указателей мало, поэтому решили нарисовать листовку, на которой будет расположена схема проезда к новой парковке медицинского центра. Предложите свой вариант текста. Обратите внимание на то, что в данной ситуации уместно использовать логотип медицинского центра. Не забудьте указать контактную информацию.

Предложенная модель консультационной работы с менеджерами по созданию текста рекламной листовки прошла апробацию в нескольких компаниях Нижнего Новгорода и дала положительные результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блинкина-Мельник М.М. Рекламный текст: Задачник для копирайтеров. М.: ОГИ, 2004.
2. Реклама: язык, речь, общение / Под ред. О.Я. Гойхмана, В.М. Лейчика. М.: ИНФРА-М, 2008.
3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006.

I. Lanskaya

THE LINGVOPRAGMATIC ASPECT OF MANAGER TRAINING IN USING AN ADVERTISING TEXT, SPECIFICALLY, A HANDOUT

Abstract: The article describes the methodological aspect of manager training in relation to communication in advertising as a pragmatic activity.

The main subjects tackled in the article are speech as a pragmatic activity, the linguistic aspect of an advertisement, lexical and syntactic levels of advertisement language, the stylistics of an advertising text, means of addressing and authorization, handout composition.

Key words: manager, training, advertising text, purposefulness, handout, text analysis, pragmatic activity, language means.

Лунгу К.Н.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ*

Аннотация: В статье предлагается способ построения диагностической модели математической задачи. Диагностика выполняется по трем параметрам: информационная емкость учебных элементов, логическая связь между ними и трудоемкость задачи.

Ключевые слова: диагностическая модель, математическая задача, уровень сложности.

1. Важнейшей составной частью обучения математике и основным видом интеллектуальной деятельности является решение математических задач, а научно-обоснованный подбор задач и использование их в обучении – один из эффективных путей обновления содержания и совершенствования технологии обучения в контексте современных подходов к математическому образованию.

Роль и место задач в обучении математике, дидактические и методические особенности их применения, функции и другие аспекты были исследованы в работах В.В.Афанасьева, В.Г.Болтянского, М.Б.Воловича, Г.Д.Глейзера, И.Я.Груденова, В.А.Гусева, О.Б.Епишевой, Ю.М.Колягина, Л.Д.Кудрявцева, В.М.Монахова, А.Г.Мордковича, Е.И.Смирнова, Л.М.Фридмана, М.И.Шабунина и др.

В педагогической психологии учебная задача занимает вторую позицию во внешней структуре учебной деятельности, рассматриваемой как система, состоящая из следующих пяти компонентов: мотивация; учебная задача; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку [1, 196].

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. В психологическом плане одним из первых исследователей, рассматривавшим категорию задачи был соотечественник М.Я.Басов (1892–1931). Анализируя деятельность человека можно констатировать, что в самых разнообразных как учебных, так и жизненных ситуациях, общим для них является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, что он ещё не знает и что нельзя видеть в предмете; для этого ему потребуется определённое действие с этим предметом.

Цель данной статьи состоит в построении диагностической модели математической задачи. Исходными положениями концепции диагностики задачи являются возможность измерения отдельных параметров задачи и системная модель задачи Ю.М.Колягина [2].

2. Основной структурной единицей содержания обучения, дидактическая особенность которой состоит в её простоте, законченности и однородности информации, является учебный элемент (УЭ). В математике имеем дело с учебными элементами четырёх видов: 1) **объекты** (числа, буквы, функции, векторы, матрицы, определители, интегралы, случайные величины и т.д.); 2) **процессы** (сложение, вычитание, логарифмирование, интегрирование, наблюдение, классификация, объяснение, понимание и т.д.); 3) **явления** (формулы, линии, поверхности, монотонность, выпуклость, сходимость т.д.); 4) **методы** (построение модели, структурирование, систематизация, процедуры усреднения, оптимизации и т.д.).

Напомним, в чём состоит определение системной модели задачи по Ю.М.Колягину. Под задачей

* © Лунгу К.Н.

системой R будем понимать множество связанных между собой учебных элементов и характеризующееся единством, которое выражается в интегральных свойствах и функциях множества. Под состоянием системы в некоторый момент времени понимается совокупность значений существенных свойств её элементов и отношений, связей между ними. Согласно Ю.М.Колягину, математическая задача не может рассматриваться вне связи с тем субъектом S , которому она предъявлена. Поэтому системно-психологический подход к построению модели понятия задачи адекватно отражает главную его сущность и весьма плодотворен с дидактической точки зрения. Под задачей можно понимать систему (S, R) , т.е. контакт субъекта S с задачей системой R .

Система R называется стационарной для данного субъекта S , если ему известны все её элементы, их свойства и отношения между ними. Если же субъекту S неизвестен хотя бы один элемент данного множества R , свойство, связь или отношение между ними, то такая система называется проблемной для субъекта. Под решением задачи понимается преобразование данной задачной системы в стационарную.

В системной модели задачи выделены те её структурные компоненты, которые выступают как объекты мыслительной деятельности [2]. Это:

У – предметная область задачи и отношения между её элементами, (условие задачи); **О** – основа перехода из начального состояния к конечному (обоснование решения задачи); **Р** – решение или оператор задачи (совокупность действий, необходимых для перехода от начального состояния к конечному); **З** – заключение или конечное состояние задачи.

Символически структуру **четырёхкомпонентной** системной модели математической задачи записывают в виде: **У О Р З**. На её основе можно построить дидактически направленную модель типологических особенностей задачи. Согласно этой модели, задачи можно классифицировать по степени проблемности, т.е. в зависимости от того, какие компоненты УОРЗ неизвестны решающему в момент предъявления ему данной задачи (эти компоненты будем обозначать через x, y и z). Приведём примеры различных задач раздела «Аналитическая геометрия» из курса высшей математики для студентов технических вузов (радиотехнические, электротехнические, механические и др. специальности; МГОУ).

Стандартной называют задачу, если в ней определено условие, известен способ решения и его обоснование, а также известно действие на воспроизведение известного; символическая модель такой задачи имеет вид УОРЗ.

Задача 1. Найти расстояние от точки $A(2, 3, -4)$ до плоскости с уравнением $6x+7y-2z-9=0$.

Для определения искомого расстояния имеется специальная формула.

Обучающей называют задачу если в ней неизвестен (или плохо определен) один из вышеуказанных компонентов (У, О, Р, З).

Задача 2. Дана плоскость: $x+4y-11z+2=0$. Составить уравнение плоскости, параллельной данной и отстоящей от неё на расстоянии $d=10$.

Обучающий характер (УОхЗ) задачи проявляется в том, что для определения искомого уравнения $x+4y-11z+p=0$ нет специального приёма и нужно ориентировать студента на нахождение значения параметра p .

Поисковой называют задачу, если в ней неизвестны какие-либо два компонента системной модели.

Задача 3. Даны вершины треугольника $A(-2, -1)$, $B(1, 3)$ и $C(6, 1)$. Требуется составить уравнение стороны ME ромба $AMEP$, если M лежит на стороне AB треугольника, E – на стороне BC и P – на стороне AC .

Поисковый характер задачи заключается в том, что обойтись одним параметром для получения уравнения ME нельзя. Помимо параллельности ME и AC необходимо использовать условие равенства длин сторон ромба, т.е. задача сводится к определению двух параметров, а системная модель имеет вид УхуЗ.

Проблемной называют задачу, если в ней неизвестны три компонента системной модели. В таком случае для получения решения задачи нужны принципиально новые идеи, основанные на понимании связи условий и требования задачи.

Задача 4. Боковые грани тетраэдра $SABC$ принадлежат плоскостям $4x+8y+5z+53=0$, $10x+11y-z-34=0$, $10x+47y-z+146=0$. Точка $M(3, 2, -4)$ расположена внутри пирамиды, а длины боковых ребер равны

$\sqrt{14}$. Составить уравнение плоскости основания ABC тетраэдра.

Примечание 1. В задаче можно заменить уравнения боковых граней уравнениями боковых ребер.

Проблемность состоит в том, что в данных условиях нельзя определить практически ни один элемент, позволяющий составить уравнение искомой плоскости (точку и нормальный вектор, три точ-

ки, два вектора и пр.). Сложность заключается в определении положения относительно S точек A , B и C на соответствующих рёбрах. Преодолеть затруднение можно только после достижения понимания роли точки M в условиях задачи. Достижение события понимания, позволяющее утверждать «я знаю, как решить задачу», представляет один из элементов нашей концепции организации технологии «понимающего» обучения [3]. В данном случае условие «точка M расположена внутри тетраэдра $SABC$ » указывает на то, что вершины A , B и C и точка M расположены по одну сторону относительно соответствующей противоположной грани. Это позволяет однозначно установить положение неизвестных вершин тетраэдра.

Системная модель задачи полезна и эффективна для построения системы учебных задач любого уровня сложности и трудности. Стандартные задачи этой классификации следует использовать для интерпретации формул, утверждений и закреплении метода, алгоритма, приёма. Обучающие и поисковые задачи эффективны для формирования новых методов, приёмов в коллективных и фронтальных формах обучения. Проблемные задачи следует использовать для самостоятельной деятельности студентов во внеаудиторной работе с предварительным обсуждением преодоления трудностей, или, при необходимости, с последующим рассмотрением проблемных ситуаций. Системную модель трудно приспособить для построения системы задач для контроля уровня достижений студента, особенно для текущего контроля.

3. Цели обучения математике формируются, исходя из требований Государственного образовательного стандарта к специалисту данного профиля. Цель формулируется в терминах результатов обучения, которые определяются диагностикой текущего уровня усвоения студентами содержания образования: полнота (системность) усвоения учебного материала, качество (глубина) усвоения, степень абстракции и автоматизма навыков усвоения; контроль соответствия определяемого уровня усвоения знаний определённым требованиям, принятым за эталон; коррекция и прогноз качества усвоения.

Контроль знаний, умений, навыков и методов деятельности студентов ведут преподаватели, которые адаптируются к снижающемуся уровню математической подготовки учащихся в школах. Значительно повысить уровень обучения и объективность контроля учебной работы студентов можно, введя тестовые формы заданий для обучения и контроля, и внедряя единые организационные и технологические процедуры реализации учебного процесса.

Согласно В.С.Аванесову [4], качество педагогических заданий формируется составом и структурой задания, а главные показатели качества заданий определяются мерами трудоёмкости. К числу показателей трудоёмкости можно отнести число выполняемых умственных операций и время выполнения. В практике тестирования встречается стремление использования заданий, в которых цепочка умственных действий была не длинной, число вычислений было небольшим, а затраты времени – оказались минимальными. Приведенная выше системная модель задачи не может обеспечивать эти требования, поэтому нужна другая модель, основанная на диагностике параметров задачи. Поскольку задача – это специфическая надстройка над системой УЭ, рассмотрим сначала возможность их измерения.

В качестве основного измеряемого параметра учебного элемента принимаем его информационную ёмкость. Для сравнения рассмотрим три определения (предложения).

1) Точка $M(x_0, y_0, z_0)$ принадлежит плоскости с уравнением $Ax + By + Cz + D = 0$, если подстановка её координат в уравнение приводит к верному числовому равенству.

2) Система векторов $\mathbf{A}, \mathbf{B}, \dots, \mathbf{K}$ называется линейно независимой, если равенство нулю их линейной комбинации $a\mathbf{A} + b\mathbf{B} + \dots + k\mathbf{K} = \mathbf{0}$ с произвольными числами возможна только при условии $a = b = \dots = k = 0$.

3) Число A называется пределом функции $f(x)$ в точке $x = a$, если для любого $\varepsilon > 0$ найдется число $\delta > 0$ такое, что при всех x таких, что $0 < |x - a| < \delta$, имеет место неравенство $|f(x) - A| < \varepsilon$.

Очевидно, что информационная ёмкость этих определений разная. Соответствующим УЭ (понятиям, правилам, свойствам и т.д.) приписываем: вес 1, если их описание, определение есть простое предложение или действие; вес 2, если их описание состоит из двух простых предложений или действий; вес 3, если их определение состоит из не менее трёх простых предложений или действий. Эти веса переносятся на действия, связанные с проверкой определения или идентификацией учебного элемента.

Таким образом, все учебные элементы можно разбить на три класса по их весу или коэффициенту сложности информационной ёмкости. В соответствии с этим, задаче приписывается вес, равный максимальному из весов соответствующих УЭ, содержащихся в ней.

Задача 4. Установить, являются ли векторы $\mathbf{A} = (1, -2, 3)$, $\mathbf{B} = (2, -3, 4)$ и $\mathbf{C} = (3, 1, -1)$ линейно независимыми или нет.

Эта задача имеет информационную ёмкость равную 2.

Любая задача на доказательство предела, например, $\lim_{n \rightarrow +\infty} a_n = A$ или $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = A$ имеет информационную ёмкость равную 3.

Диагностирование логических связей учебных элементов задачи. При решении систем линейных уравнений можно использовать метод Гаусса (элементарных преобразований), метод Крамера (определителей) и матричный (символический) метод. Три учебных элемента – элементарные преобразования, определители и матрицы – являются элементами одного раздела «Линейная алгебра». Приведение уравнений второго порядка к каноническому виду матричным методом и построение кривой в аналитической геометрии использует элементы двух разных, соседних разделов высшей математики. Решение систем линейных дифференциальных уравнений с постоянными коэффициентами матричным методом использует элементы далёких друг от друга разделов. Построение линий уровня функции двух переменных, поля направлений для дифференциальных уравнений используются элементы аналитической геометрии. Таким образом, очевидны задачи, содержащие УЭ одного раздела, соседних или разных разделов, временной лаг между которыми достаточно большой. Задачам этих трёх разных типов припишем соответственно вес 1, 2 или 3.

Точная диагностика задачи по этому параметру опирается на логическую структуру учебных тем, разделов, дисциплин. При логической структуризации необходимо учесть такие характеристики УЭ как важность, широту и глубину. Определение логических связей между УЭ (вместо УЭ некоторые авторы используют термин «учебный вопрос») при помощи компьютерных программ позволяет построить достаточно точную диагностику логических связей задачи. Вместе с тем скрупулёзная точность не обязательна, поскольку деление задач на три группы по признаку принадлежности УЭ одному или разным разделам достаточно объективно.

Трудоёмкость задачи мы определяем по количеству и качеству применяемых методов и приёмов выполнения действий, необходимых для её решения. Трудоёмкости также сопоставим вес 1, 2 или 3 в зависимости от объёма вычислений необходимых фактически для решения задачи.

Приведем задачи трёх уровней трудоёмкости по теме «Вычисление пределов» (задача 5 имеет вес 1, задача 6 – вес 2, задача 7 – вес 3).

$$\text{Задача 5. } \lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^3 - 3x^2 + 4x - 2}{2x^3 + x^2 + 3x - 6}. \quad \text{Задача 6. } \lim_{x \rightarrow 3} \frac{\sqrt{3x+7} - \sqrt{2x+10}}{\sqrt{4x+13} - \sqrt{x+22}}.$$

$$\text{Задача 7. } \lim_{x \rightarrow -5} \frac{\sqrt{9+x} - \sqrt[3]{3-x}}{\sqrt[3]{2x+9} + \sqrt{6+x}}.$$

Заметим, что студенты, как правило, избавляются от иррациональности в примерах 2) и 3) фиктивными действиями «умножения и деления ...». Зачем тогда нужно было проходить в школе формулы сокращённого умножения? Мы настаиваем на применение готовых формул, которые при необходимости, можно установить по ходу решения задачи, заключая их в фигурные скобки (подробнее, см. [5]). Например, в числителе задачи 7 необходимо использовать формулу

$$\sqrt{A} - \sqrt[3]{B} = \frac{A - \sqrt[3]{B^2}}{\sqrt{A} + \sqrt[3]{B}} = \frac{A^3 - B^2}{(\sqrt{A} + \sqrt[3]{B}) \cdot (A^2 + A \cdot \sqrt[3]{B^2} + \sqrt[3]{B^4})}$$

и в её знаменателе сразу переходим к пределу, заменяя его числом 192.

Это обеспечивает технологичность и свёртываемость процесса решения задачи и в определённой мере использует концепцию фундирования школьных учебных элементов (знаний, умений, навыков, методов, приёмов деятельности) [6].

Таким образом, имея приведенные диагностики задачи по трём параметрам, можно составить 27 типов контрольных задач разного уровня сложности. Это деление весьма условно, но оно позволяет обосновать оценку в баллах построенной задачи, и эта оценка объективна, т.е. она принимается студентами. Зная соответствующую диагностику, студенты, используя наши пособия [7], выбирают для решения подходящие им тип и уровень задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., Логос, 2003.
2. Колягин Ю.М. Математические задачи как средства обучения и развития учащихся средней школы. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1977.
3. Лунгу К.Н. Понимание как системный компонент усвоения знаний. // Школьные технологии. №2, 2008. С. 115–

4. Аванесов В.С. Основы теории педагогических заданий. //Школьные технологии, №1, 2007. С. 146–167.
5. Лунгу К.Н., Борденюк Е.М. Экономное изучение математики. Школьные технологии, №4, 2008. С. 133–135.
6. Буракова Г.Ю., Соловьев А.Ф., Смирнов Е.И. Дидактический модуль по математическому анализу: теория и практика. Ярославль, 2002.
7. Лунгу К.Н., Письменный Д.Т., Федин С.Н., Шевченко Ю.А. Сборник задач по высшей математике. Части 1 и 2. М.: Айрис Пресс, 2007.

K. Lungu

DIAGNOSTIC MODEL OF A MATHEMATICAL PROBLEM

Abstract: The article shows how to build a detecting model of mathematical equation. Detecting uses three parameters: information capacity of education units, logical interconnections between ones and laboriousness.

Key words: diagnostic model, a mathematical problem, the level of complexity.

Нарышкина Е.А.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Аннотация: В научной статье рассмотрены особенности использования наглядности на уроках иностранного языка, которые, по мнению автора, состоят в том, что в своей профессиональной деятельности педагог использует визуальные материалы (схемы, таблицы, рисунки...), то есть иллюстрационные комментарии, которые должны, с одной стороны, упростить усвоение и понимание предмета, а с другой – являться дополнительным источником познания. Автор не восхваляет любые практики применения наглядных материалов, а доказывает, что они полезны и целесообразны лишь в той степени, в какой обеспечивают всплеск активности учеников, направленной на познание языка. Представлены авторские выкладки по проблеме использования дефективной наглядности, предназначенной для обучения детей и др. В завершение автор делает умозаключение о недопустимости использования визуальных пособий лишь для того, чтобы насытить уроки наглядностью.

Ключевые слова: наглядность, визуальная наглядность, учебники по иностранному языку, дидактика, наглядные пособия, иллюстрации, картинки.

Качество проведенной лекции, семинара или школьного урока оценивается объемом знаний усвоенных слушателями. В свою очередь усвоенные знания зависят от многих факторов, одним из которых, несомненно, является использование наглядности на занятиях.

Принцип наглядности состоит в том, что в своей профессиональной деятельности педагог использует визуальные материалы (схемы, таблицы, рисунки...), то есть иллюстрационные комментарии, которые должны, с одной стороны, упростить усвоение и понимание предмета, а с другой – являться дополнительным источником познания.

При этом эффективность в использовании разных иллюстрационных пособий по большей части зависит от построения грамотного соотношения словесных объяснений и представляемых на уроке наглядных пособий, от умения педагога использовать особенности и закономерности, раскрывающие саму основу изучаемой темы и предмета в целом.

Проблемам практического применения наглядности в преподавании иностранного языка и посвящена настоящая статья.

Как показал проведенный нами опрос, некоторые педагоги не имеют четкого представления о целесообразности применения наглядных материалов на занятиях.** Тем не менее, практически каждый

* © Нарышкина Е.А.

** Опрос производился в ноябре 2008 года среди учителей английского и немецкого языка (преимущественно 3-5-х классов) в г. Королеве Моск. обл.

респондент сообщил о постоянных требованиях со стороны руководства школ: «больше применять наглядных пособий», «на каждый урок должен быть изготовлен наглядный материал», «не достаточно наглядности» и т.п.

Уместно вспомнить предостережение Л.В. Занкова: «Не следует увлекаться наглядностью, педагог обязан быть осмотрительным при использовании наглядного материала» [2].

Есть педагоги, которые твердо убеждены, что в некоторых случаях наглядность в принципе бесполезна и, более того, может быть вредной [1].

Развивая эту мысль, И.П. Седых в своем учебнике для вузов пишет: «Не забывая о важнейших педагогических функциях наглядности, важно и помнить о том, что это – оружие титанической силы, которое при небрежном и неумелом применении может увести учеников от квинтэссенции вопроса, подменить сущность яркой второстепенностью и таким образом может стать препятствием на пути к качественному привитию знания» [5].

Несмотря на наличие диаметрально противоположных точек зрения на роль наглядности, ее применение в учебном процессе уже длительное время изучается специалистами по дидактике.

Одним из разработчиков принципа наглядности как важнейшего принципа дидактики был Я.А. Коменский. Он выдвинул ключевую формулу дидактики, основанную на том, что «любой объект познания, допустимый для восприятия чувствами человека, возможно передать как что-либо видимое – для усвоения с помощью зрения, как что-либо слышимое – для усвоения с помощью слуха, запахи – для усвоения с помощью обоняния, имеющее вкус – для усвоения с помощью восприятия вкуса, осязаемое – для усвоения через прикосновение» [3]. При этом Я.А. Коменский и поддержавшие его ученые (Д. Ушинский, И. Песталоцци и др.) считали, что если любого рода предметы одновременно можно воспринять несколькими органами чувств, то это и есть важнейшая задача учителя [4].

Это правило особо актуально при обучении детей, ведь они сознательно не отдают предпочтение той или иной форме получения знаний и потому неудачно переданный материал не будут «переводить» в более доступную форму. Ребенок просто пропустит его, а значит, работа учителя будет проделана впустую. Подчеркну, что практика показывает, что наиболее интересны для ребенка именно зрительные образы. Поэтому использование наглядности в учебном процессе играет такую важную роль.

Любое действие должно иметь какую-то цель. В отношении наглядности цель ее использования в учебном процессе можно разбить на три составляющие:

- иллюстрация вербального материала с использованием комментирующих действий и без них;
- конкретизация знаний языковой логики;
- обеспечение условий для практического применения полученных языковых знаний (тренировка устной и письменной речи).

Кроме того, наглядность приучает к запоминанию единственного варианта и формированию собственного представления о нем; формирует и улучшает образное воспроизведение и соответственно становится для слушателей катализатором активности их творческого индивидуального мышления.

В этой связи нам хотелось бы более подробно остановиться на визуальной наглядности, используемой в учебниках и учебных пособиях по иностранному языку. По признанию большинства ученых и методистов, роль средств визуальной наглядности здесь несомненно велика и ее использование оказывает положительное влияние на познавательную активность учащихся, мотивирует их к взаимодействию и взаимообмену устными и письменными высказываниями. Однако многие современные УМК, к сожалению, не совсем верно используют дидактический потенциал иллюстративного материала в целом. Проведя анализ ряда изобразительных материалов, мы выделили допущенные некоторыми авторами «дефекты» наглядного материала, которые, как нам представляется, необходимо устранять:

- 1) имеет место излишне объемный комментарий рисунка на родном языке обучаемого;
- 2) комментарии и переводы наглядных пособий содержат профессиональную терминологию, несоответствующую уровню учеников;
- 3) визуальные схемы включают в себя большое количество рамок, отсылочных фигур, стрелочек;
- 4) однотипность визуального материала: в учебных пособиях структура изобразительного решения материала повторяется из урока в урок;
- 5) использование в наглядном пособии по иностранному языку большого количества разноцветных элементов и т.п.

Это, конечно, лишь малый перечень погрешностей, которые встречаются на практике и на которые должен обращать внимание преподаватель при выборе того или иного наглядного пособия.

Нельзя не заметить и то, что в последнее время в преподавании иностранных языков достаточно сильно изменилось отношение к использованию наглядности. Значение наглядных материалов в образовательном процессе стало восприниматься в тесной связи с методическими установками, которые разрабатываются для конкретного типа наглядных материалов, причем уделяется внимание и обеспечению контроля за необходимостью и целесообразностью использования конкретного средства наглядности на определенной ступени учебного процесса.

Сегодняшний преподаватель иностранного языка должен ставить перед собой задачу осуществить обоснованное применение наглядной формы, то есть найти подходящие способы вносить её в процесс обучения.

При анализе возможных способов использования наглядных пособий учитель неизбежно (хотя иногда и неосознанно) производит их сопоставительную оценку. Можно выделить целый ряд характеристик, которые при этом «взвешиваются»:

- предъявляемый материал должен служить ключевым источником и основой получения специальных лингвистических знаний;
- наглядное пособие выступает средством передачи знаний, которое бы обеспечивало оптимальное восприятие учебного материала и его фиксацию в памяти обучаемого;
- наглядный материал образует фундамент для развития творческих образных мыслительных процессов;
- наглядное пособие включает в себя интеллектуальные ключи-решения для понимания «души» конкретного иностранного языка;
- наглядное пособие выступает средством для улучшения памяти ученика путём некоторого воздействия на ощущение и впечатление обучаемого;
- в учебном наглядном пособии важным является соответствие особенностям мыслительной деятельности ребенка – восприятие объемных форм, различных цветов, звуковых категорий и ощущений в целом;
- наглядный материал способствует закладке грамотности в письменной и устной речи.

Некоторые преподаватели применяют наглядный материал в образовательном процессе, следуя рекомендациям районных методистов, авторов книги для учителя и т.д. В этом случае использование наглядного материала превращается в пустую формальность и не несет на себе тех положительных качеств, которые изначально были в нем заложены.

Насколько нам известно, о том, какие существуют способы подачи наглядного материала и как именно можно оценить их эффективность, практически не исследовалось. Как мы уже сказали, в учебниках существует большой разброс в выборе изобразительного решения. Однако до сих пор никто не ставил вопрос о том, имеет ли значение какая именно избирается манера рисования.

На рис. 1 и 2 представлены примеры изображений, используемых при прохождении темы «Внешность» (Appearance). Иллюстрации взяты из двух разных УМК. В ходе проведенного нами экспериментального исследования было установлено, что предпочтение однозначно отдается манере изображения, показанной на рис. 1.

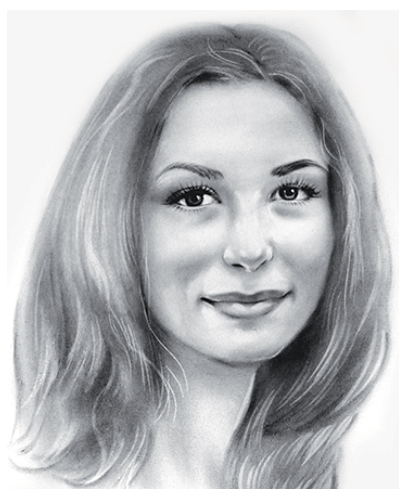


Рис. 1



Рис. 2

Мы проанализировали учебники и наглядные пособия, созданные в последние годы. Среди были и зарубежные: Headway Elementary, 2002; Opportunities Elementary, 2000; Wonderland, 2004 и др., и отечественные: учебник английского языка для 3-го класса... (Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. 2002), «Happy English» (Клементьева Т.Б., Монк Б., 2004), «Enjoy English» (Биболетова М.З., Трубанева Н.Н. 2006) и др. Иллюстративный материал, представленный в вышеуказанных учебных пособиях условно можно разделить на несколько видов: классический реализм; мультипликация в стиле Warner Brothers (Дисней); российская (советская) мультипликация; фотоиллюстрации; шаржи и т.д. Приведенные рисунки относятся к первому типу (классический реализм), выполненные в черно-белом цвете.

Поскольку обычно учебник выдержан в одной художественно-изобразительной манере, можно исследовать эффективность той или иной манеры, исходя из эффективности использования учебника в целом. Эта задача представляется нам, безусловно, интересной, и будет рассмотрена в будущем. А настоящую статью мы хотели бы завершить некоторыми рекомендациями:

1. Нельзя использовать наглядные пособия лишь для того, чтобы насытить уроки наглядностью.

2. Всякий раз при использовании каких-либо наглядных материалов педагог должен четко сформулировать цель и методы их использования, а также уточнить возможные побочные негативные моменты.

3. Необходимо учитывать перечисленные выше недостатки и не допускать в пособиях излишне объемного комментария на родном языке обучаемого, особо сложной терминологии, запутанных схем визуализации.

4. Применяя наглядный материал, педагог обязан учесть возрастные и индивидуальные качества слушателей (учеников).

По мнению автора, наглядность должна стать фундаментальной основой для построения образовательных программ, направленных на изучение иностранных языков. Это обосновывается, прежде всего, тем, что наглядные материалы увеличивают эффективность обучающих программ, помогают слушателю усвоить язык с большим собственным осмыслением и сформировать неподдельный интерес к языку.

Применение наглядного материала, безусловно, мобилизует активность психики ученика, привлекает интерес к получаемой информации, расширяет круг воспринимаемой информации, уменьшает утомляемость и в целом облегчает весь процесс обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гуружапов В.А. Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М., 2000.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.
3. Коменский Я.А. Антология гуманной педагогики. М., 1996.
4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982. Цит. по: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped125.html>
5. Седых И.П. Педагогика: технологии и техники обучения. Учебник для вузов. Изд. 2-ое, испр., доп. Саратов, 2008.

E. Naryshkina

PROBLEM OF USING VISUAL AIDS IN THE FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Abstract: This research points out the special features of visual methods use in the foreign language studies. As the author considers, they include the pedagogical use of visual aids (diagrams, tables, drawings...), i.e. items which provide ill. comments on the material. The use of visual aids is two-aimed: first, they should simplify the material comprehension, and secondly, can serve as an additional knowledge source. The author does not exaggerate the importance of using any visual methods. She proves the fact that their using is only sensible to a degree they stimulate the students' activity in studying language accordingly. The research work is also includes the author's developments in using of visual methods in studies of children with defective perception. In conclusion, the author warns against the inadmissibility of visual methods over-use while teaching foreign languages.

Key words: visual methods, visual aids, student books of foreign languages, didactics, pictures, drawings.

ЛЕГКО ЛИ БЫТЬ ЭКСКУРСОВОДОМ? (ТРУДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКСКУРСИОННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ)*

Аннотация: В статье рассматривается вопрос определения умений, требующих формирования и развития для успешной деятельности ученика – экскурсовода. Экскурсия как форма учебной и внеучебной работы должна как можно активнее использоваться в учебно-воспитательном процессе, так как позволяет формировать и совершенствовать коммуникативные, социальные, информационные, культурологические, личностные и другие компетенции учащихся.

Ключевые слова: экскурсионная речь, экскурсия, экскурсовод

Экскурсия – традиционная, хорошо известная форма общения. Как форма организации учебной и внеучебной работы она давно вошла в практику школы. В существующей литературе по методике обучения и преподавания русского языка экскурсия как форма организации учебной и внеучебной деятельности школьников описана достаточно скромно. Более широкое освещение эта форма получила в исследованиях по методике преподавания литературы. Однако некоторые наработки всё-таки существуют и в методике преподавания русского языка: статьи Лобановой О. М. «Связь внеклассной работы с уроками подготовки к сочинениям и изложениям», «Военно-патриотическое воспитание на уроках развития связной речи», Зельмановой Л.М. «Экскурсия по памятным литературным местам Москвы», Савельевой О.В. «Урок в форме дидактической игры», Дмитриевой З.И., Федосеевой С.А. «Ролевая игра на уроке подготовки к сочинению» [1].

Как показывает практика, интерес к экскурсии у школьников достаточно высок. Так, по данным О.М. Лобановой, шестиклассники ярославской школы № 42 в предложенном им перечне форм внеклассной работы как наиболее интересные для них отметили экскурсии различного вида на первом месте (экскурсии в исторический музей – 83,6 %; по историческим местам города – 75,4%; на выставки картин – 72,7%), а заочные экскурсии – на третьем (64,5%) после встречи с интересными людьми (75,6%) и просмотра и обсуждения кинофильмов, спектаклей, телепередач (74%).

В классификации форм внеклассной работы, данной А.В.Текучёвым, экскурсия причислена к групповым формам, к которым предъявляются следующие требования: «Данные формы охватывают от двух – пяти человек до класса в целом, отличаются активным характером деятельности каждого ученика. Основой для их проведения является не жёсткий сценарий, а более или менее подробный план. Ограниченный состав участников занятий, большая однородность их интересов, внимание руководителя к личным запросам каждого предполагает известную гибкость плана» [2, 374]. Более подробные сведения об экскурсии как учебной форме даёт Богуславский С.Р. в книге «Школьный литературный музей-клуб», определяя важное образовательное значение экскурсии, где находят применения такие элементы дидактики, как слово учителя и наглядность. Он видит, что в экскурсии сочетаются разные методы обучения: лекция, беседа, самостоятельная работа. Анализируя методику подготовки учащихся-экскурсоводов, автор отмечает особенно ценным и то, что в процессе проведения экскурсий развиваются навыки устной речи; сам материал экскурсии, обстановка, слушатели требуют от экскурсоводов речи грамотной, литературно правильной, даже несколько книжной [3].

Уроки-экскурсии действительно представляют интересную и с познавательной, и с практической, и с развивающей, и с воспитательной точек зрения форму деятельности. То же самое можно сказать и об экскурсиях во внеучебное время, хотя при их проведении возникают некоторые сложности, связанные с проблемами финансирования и организации досуга учащихся. Однако указанные сложности можно легко избежать, модернизировав традиционную форму экскурсии через привлечение новых технологий и новейших технических средств обучения. Рассмотрим некоторые возможные пути модернизации учебной экскурсии.

На современном этапе многие аспекты в организации экскурсионной работы требуют обновления с учётом тех качественных сдвигов, которые произошли в личностном, социальном, общекультурном, интеллектуальном и коммуникативном развитии современного человека. Внедрение новых технологий в образовательный процесс должно существенным образом обогатить и обновить методику организации и проведения экскурсии. На наш взгляд, эта форма необычайно технологична, так

* © Некрасова И.М.

как позволяет одновременно не только эффективно реализовать компетентностный подход, но и даёт возможность для применения самых различных современных технологий, например:

- интегративного обучения;
- личностно-ориентированного;
- проектных;
- информационных;
- риторизированных.

Наглядно обозначилось противоречие между существующей практикой образовательного процесса, требующей воспитания и формирования адаптированной к современным условиям личности, и недостаточным использованием потенциально насыщенных форм для развития такой личности. Остались в прошлом времена, когда главной целью учительского коллектива было насытить школьника сухими академическими знаниями. Сегодня настал черёд формирования новой личности – человека креативного. Выпускник нового поколения не просто обладает знанием школьной программы – он готов продуцировать собственные идеи, открыт для исследования и творчества, способен нестандартно посмотреть на вещи, гибок и мобилен. Взрастить такого ученика, не покидая школьных стен, – задача не из лёгких. Здесь на помощь и приходит музей, особенно если он расположен в самой школе.

Востребованность экскурсионной формы в организации учебно-воспитательного процесса иллюстрирует и реализованный в текущем учебном году Областной образовательный проект «ОКР», в котором приняли участие учащиеся 7-х и 10-х классов МОУ лицея №135 города Екатеринбурга. Школьникам было предложено самостоятельно разработать и презентовать маршрут для экскурсии по городу (деревне, посёлку) или по достопримечательностям учебного заведения.

Проведённая работа позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство учащихся представили подготовленные материалы как рассказ, а не экскурсионное высказывание.

2. Как достоинства проведённой работы необходимо отметить:

- интересные маршруты предложенных экскурсий;
- разнообразие маршрутов;
- в большинстве случаев представление экскурсионного маршрута электронной презентацией, реже – маршрутным листом или буклетом.

3. Главные недостатки, выявленные в ходе ОКР:

- теряется адресность и композиционная форма экскурсионной речи, в результате чего текст лишь озвучивается как доклад-сообщение;
- говорящий испытывает неуверенность, робость перед аудиторией;
- слабо развиты ораторские умения: речь лишена выразительности, эмоциональности, чёткости, доступности, плохо интонирована;
- в импровизационной речи учащиеся допускают речевые ошибки (особенно при склонении количественных числительных), а также используют слова-«сорняки» (как бы, значит и др.);
- слабо развиты невербальные средства общения (мимика, жестикуляция), в результате чего процесс произнесения речи теряет свою живость и эмоциональность;
- выступающие не ставят цели установить контакт со слушающими, не умеют «видеть» собеседника, что нарушает процесс общения, который предполагает двусторонний характер (говорящий – слушающий).

4. На этапе рефлексии учащиеся (всего участвовало 164 человека) отмечают следующие трудности при подготовке экскурсии:

- рассказать перед публикой, не волнуясь – 21 человек;
- составление речи – 20 человек.

Как же можно объяснить выявленные трудности в формировании экскурсионного высказывания?

Несомненно, экскурсионная речь – специфическая форма устного высказывания, которому надо учить на уроках развития речи или на специальных занятиях (через факультативы, кружки, элективные курсы). При организации подобной работы в дальнейшем необходимо учитывать двусторонний характер процесса общения, продумав формы активизации слушателей (конкурс на самый интересный вопрос экскурсоводу, рейтинг симпатий и т. п.)

В Пакете материалов для проведения Областного образовательного проекта (ОКР) нет конкретики в определении, какие ЗУН (компетенции) должны проявить участники проекта, чтобы их выступление могло быть оценено как успешное (отдельно – коммуникативные, информационные, культурологические, личностные, социальные). Точно так же многочисленные методические памятки и рекомендации

(нами было проанализировано 11 таких пособий) чаще всего не дают конкретного определения, что такое «хорошая речь экскурсовода».

Сопоставление предъявляемых требований позволяет увидеть те черты речи экскурсовода, которые признаются всеми:

- ясная и чёткая речь;
- грамотная речь;
- умение отвечать на вопросы;
- авторское, личностное начало;
- эмоциональность;
- выразительность (паузы, темп, интонирование);
- громкость;
- невербальные (пантомимика, артистизм);
- контакт с группой;
- адресность рассказа (учёт возраста и интересов группы, умение заинтересовать).

Небезынтересным представляется сопоставление выявленных особенностей экскурсионного высказывания с тем, как сами учащиеся определяют требования, предъявляемые ими к экскурсоводу:

- коммуникабельность;
- хорошая речь;
- чёткая красивая речь;
- глубокие знания;
- общительность;
- умение владеть монологической речью;
- правильная речь.

В требованиях, предъявляемых учащимися, как мы видим, чаще всего представляются частичные лингвистические особенности, в то время как специфика экскурсионного общения как процесса речевого взаимодействия экскурсовода со слушателями не учитывается.

Таким образом, необходимо определить те умения, которые непосредственно требуют формирования и развития для успешной деятельности ученика – экскурсовода, в частности, и человека креативного, коммуникативно компетентного. И именно экскурсия как форма учебной и внеучебной работы должна как можно активнее использоваться в учебно-воспитательном процессе, так как позволяет формировать и совершенствовать коммуникативные, социальные, информационные, культурологические, личностные и другие компетенции учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лобанова О. М. Связь внеклассной работы с уроками подготовки к сочинениям и изложениям // РЯШ. 1985. № 6. С.42-47; Лобанова О.М. Военно-патриотическое воспитание на уроках развития связной речи // РЯШ.1987. № 2. С. 33-37; Зельманова Л.М. Экскурсия по памятным литературным местам Москвы // РЯШ. 1984. №4. С. 50-51; Савельева О.В. Урок в форме дидактической игры // РЯШ. 1988. № 3, С. 13 -17; Дмитриева З.И., Федосеева С.А. Ролевая игра на уроке подготовки к сочинению // РЯШ. № 1988. № 3. С. 3-8.
2. Текучёв А.В. Основы методики русского языка в 4 - 8 классах. М.: Просвещение. 1978 с. 374 -377.
3. Богуславский С.Р. Школьный литературный музей-клуб // Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1989. 159 с.

I. Nekrasova

IS IT EASY TO BE A GUIDE?

Abstract: The article discusses the definition of those skills that require the formation and development for the success of the pupil - the guide. Tour as a form of academic and extracurricular work as actively as possible should be used in the educational process, because it allows to shape and improve communication, social, informational, cultural, personal and other competencies of students.

Key words: guided tour speech, tour, tour guide

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ*

Аннотация: В статье рассказывается о различных приемах формирования эмоционально-оценочной лексики у детей. В статье обосновывается необходимость создания лексической базы у детей для описания отношения к внешнему миру и внутреннего состояния самого ребенка. Подобный вокабуляр поможет развитию познавательной деятельности и коммуникативных способностей у детей. В статье приводятся примеры различных лексических игр и дается их классификация. Статья будет полезна тем, кто заинтересован в положительном отношении ребенка к миру эмоциональной атмосферы в семье и образовательных учреждениях.

Ключевые слова: школа, дети, приемы, эмоции, лексика.

Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет большое значение для полноценного общения и развития личности ребенка. В основе правильного формирования речи лежит ее основная единица – слово. Особое место в речи детей занимают прилагательные. В онтогенезе они появляются позже существительных и глаголов. По мнению исследователей (А.Н.Гвоздев, А.В.Захарова, М.И.Черемисина и др.) и по нашим наблюдениям, в словаре ребенка дошкольного возраста количество слов-признаков меньше, чем слов-предметов и слов-действий.

На ранних этапах развития речи предметы окружающего мира воспринимаются ребенком в единстве с присущими им свойствами и признаками. В 2-3 года ребенок уже воспринимает предметы и признаки раздельно, обособленно, самостоятельно. Дифференциация предмета и его признака приводит к появлению в речи ребенка слов-прилагательных.

В старшем дошкольном возрасте ребенок адекватно пользуется словами-признаками, умеет сравнивать, обобщать и противопоставлять характерные признаки предметов. Ребенок уже прочно усваивает знание цвета, формы, величины, владеет элементарными эмоционально-оценочными категориями, которые имеют определенные лексические выражения. В их числе существительные, прилагательные, наречия. Лексика, употребляемая для реализации экспрессивной функции, называется эмоциональной, эмоционально-экспрессивной, эмоционально-окрашенной. Нас в этой группе лексики особо заинтересовали прилагательные такого свойства.

Между эмоциями и словом есть определенная взаимосвязь: слово помогает человеку осознать свои чувства, эмоции, переживания, а с другой стороны, – эмоциональные процессы делают речь осознанной и оказывают влияние на ее понимание другим человеком.

Развитие словаря, его уточнение выполняет развивающую функцию для формирования познавательной деятельности и наоборот: развитие познавательной деятельности приводит к обогащению и уточнению словаря, овладению знаниями и умениями, к развитию коммуникативной способности. Среди разнообразных функций языка экспрессивная функция служит средством выражения чувств, социальных и индивидуальных оценок, оказывает эмоциональное воздействие на людей.

В составе эмоционально-оценочной лексики есть слова, обозначающие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом, слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны.

Формирование в речи ребенка эмоциональной лексики связано с усвоением знаний о нормах и правилах морали, так как слово может быть усвоено только тогда, когда у ребенка есть представления о предметах и явлениях, их обозначающих. По мере развития эмоций ребенка увеличивается и уточняется его словарный запас.

В 4-5 лет у ребенка уже есть осознание моральной оценки; отнесение поступка к хорошим или плохим опирается на проникновение во взаимоотношения людей. Моральная оценка разных людей и их поступков становится все более адекватной.

Эмоциональная выразительность речи, передаваемая соответствующей лексикой и просодическими средствами/темпом, ритмом, логическим ударением, интонацией/ – фактор ее положительного воспитания. В связи с этим педагогам и родителям важно обращать внимание на эмоциональное развитие ребенка и стимулировать его. Эмоциональное развитие ребенка, как и вообще личностное развитие, зависит от социальных условий, от речи окружающих ребенка взрослых, от их общения с ребенком.

* © Портнягина Г.А.

Принято выделять три эталонных эмоциональных состояния (по выражению психологов, – показатели эмоционального градусника): раздражение, безразличие, радостное состояние. Это соответствует трем видам настроения: отрицательное, пассивно-отрицательное, положительное. У детей здоровых и нормально развивающихся преобладает, как правило, положительное эмоциональное состояние. Однако в отдельных случаях у ребенка наблюдается раздражительность, эмоциональная неуравновешенность, повышенная склонность к слезам, частая необоснованная смена настроения от ярко положительного до резко отрицательного. К отрицательным относятся скука, раздражение, безразличие, гнев и др. Особенности эмоционального состояния ребенка, эмоциональные отклонения могут быть связаны с биологическими или социальными причинами. Природа эмоциональных расстройств сложна и многофакторна. В наиболее тяжелых случаях, ребенка с эмоциональными отклонениями следует проконсультировать у врача-невролога или у психолога, чтобы определить адекватные меры лечебного или психолого-педагогического воздействия. Добиться изменения эмоционального состояния ребенка значительно сложнее, чем добиться усвоения знаний, умений, формирования навыков. И не случайно методистами, педагогами, психологами более четко разработаны методы и приемы обучения, чем приемы воспитания положительных эмоций у детей. На наш взгляд, педагогу, воспитателю важно не только уметь корректировать эмоциональное состояние детей, но и уметь вызывать у них на занятиях такие положительные эмоциональные состояния, как увлеченность игрой или другими видами деятельности. Увлеченность и активность дошкольника пробуждают и поддерживают следование примеру и стремление к одобрению.

Под эмоциональным развитием детей дошкольного возраста понимается последовательность позитивных изменений, ведущих к более высоким уровням дифференциации и организации эмоциональной сферы на протяжении всего дошкольного детства.

При изучении и развитии эмоционального состояния детей в связи с формированием соответствующей лексики мы исходили из концепций Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и других исследователей о системном строении психики, в соответствии с которыми эмоциональная составляющая неразрывно связана с когнитивным, волевым и мотивационными компонентами. На каждом из возрастных этапов эмоциональная сфера ребенка приобретает новые качества по мере его включения в различные виды деятельности. Нами подобран и систематизирован языковой, речевой и игровой материал для работы над прилагательными эмоционально-оценочного характера.

В основе системы работы над эмоционально-оценочной лексикой лежал комплексно-тематический подход в сочетании с наглядностью и игровыми приемами. Эмоциональная лексика формировалась в контексте развития эмоциональной сферы, психических процессов и речемыслительной деятельности детей. В работе предусматривалось уточнение эмоциональных состояний, понимание их детьми, расширение объема пассивного и активного словаря, развитие невербальных средств общения (мимики, жестов, пантомимики) в плане их декодирования и кодирования (восприятия и воспроизведения), развитие интонационной стороны речи, развитие эмоционального пласта лексики, формирование операций анализа и синтеза, классификации, обобщения, умения строить умозаключения, давать доказательства.

Мы воспитывали, развивали точное и правильное восприятие у детей эмоциональных состояний, доступных возрасту для последующего включения этих знаний в формирование лексических навыков в области эмоциональной лексики. Детей мы учили целенаправленно наблюдать за реальными явлениями жизни, поступками людей в разных ситуациях. Учили детей всматриваться, вслушиваться, у них развивалась способность понимать чувства другого человека (взрослого, ребенка) и свои чувства. В работе использовались беседы, рассказы, чтение и обсуждение фрагментов художественных произведений, насыщенных эмоциональной лексикой. Широко использовался фольклорный материал: сказки, загадки, пословицы, поговорки. Уточнялась семантика слов-признаков эмоционально-оценочного характера. На этой основе формировались синонимические и антонимические отношения, выраженные прилагательными.

Уточняли с детьми, как назвать человека в конкретной ситуации, опираясь на анализ его поведения (хитрый, скупой, жадный, злой, честный, трусливый, трудолюбивый, вежливый и др.). Дети учились отвечать на вопросы: Как можно назвать человека, который ничего не боится? Поощрялось многообразие ответов: храбрый, смелый, бесстрашный и т.д. Если человек любит работать, про него говорят, что он какой? Трудолюбивый и т.д. Дети сами старались приводить примеры, используя лексику сказок, детской литературы, пользуясь средствами словообразования и словоизменения.

Развивая социализацию детей, мы стремились вызвать у них сопереживания, стремление одобрить поступок кого-либо или высказать порицание, обосновав свои суждения при анализе и оценке поступков. От наглядности и обсуждения литературных примеров мы переходили к анализу ситуатив-

ного поведения самих детей. Чувства эмпатии, сочувствия, сопереживания формировались на основе сюжетно-ролевых игр и путем анализа собственных чувств и эмоциональных переживаний.

Приведем примеры используемых нами лексических игр: найди лишнее слово. Цель: классифицировать и обобщать слова по основному признаку: грустный, печальный, веселый, тоскливый. Дополни предложение словом противоположного значения (неприятелем). Цель: подбор антонимов: орел – птица смелая, а воробей – ..., мостовая широкая, а тротуар... В квартире две комнаты, одна светлая, а другая... В таких речевых играх использовались попарные действия: скажи по-другому или наоборот. Детям предлагалось назвать как можно больше слов-признаков к определенной картинке или к слову; например, погода холодная, дождливая, неприятная, противная..., а вчера был день яркий, солнечный, прекрасный и т.д. В таких заданиях дети учились строить словосочетания и предложения грамматически правильно, у них вырабатывались грамматические обобщения (разные слова употребляются в одной форме) и грамматические противопоставления (одно слово в разных формах). Разумеется, никаких сведений по грамматике детям не сообщалось, работа носила элементарно практический характер. Дети воспроизводили как образец речь взрослого с эмоционально насыщенным лексическим материалом. На основе смысловых оттенков дети усваивали ситуативное употребление слов-признаков.

Обращалось внимание на изменение мимики своей и других людей, отражающей определенные эмоциональные состояния. С этой целью для уточнения мимических движений в связи с выражением эмоций использовались фотографии, картинки, схематические изображения выразительных поз и лиц людей. Дети с особым удовольствием играли, изображая мимикой и движениями сердитого косолапого мишку, веселого прыгающего зайчишку, испуганного ежика, удивленного оленя, хитрую осторожную лису и т.д.

В ролевых диалогах, этюдах обыгрывались микроситуации, благодаря которым дети овладевали умением выражать определенные эмоциональные состояния и правильно оценивать эмоции и поведение других. При этом особое внимание мы уделяли пяти наиболее ярким эмоциональным состояниям: грусть, радость, испуг, удивление, злость. Воспроизведение таких ситуаций сопровождалось соответствующей сопряженной, отраженной, а затем и самостоятельной речью детей, они самостоятельно воспроизводили определенную лексику. Понимание и воспроизведение эмоциональных состояний предполагало обобщение наблюдаемых ранее аналогичных состояний, их символизацию и словесное обозначение (вербализацию).

В работе с детьми мы разбирали, анализировали фразеологические обороты, словосочетания: золотые руки, золотое сердце, солнечное настроение, гордая сосна, тяжелый человек и т.д. В отдельных случаях мы специально разбирали, анализировали с детьми причинно-следственные связи, зависимость между событием в целом и поведением конкретных персонажей, изображенных на картинке или представленных в сказке, рассказе. Обращалось внимание на интонационную выразительность воспринимаемого фрагмента произведения. При этом может быть эмоциональная окраска всего произведения, общая окраска целостного высказывания – передача печали, радости, удивления и др., или эмоции отмечают отдельные компоненты, в том числе могут быть использованы эмоционально-оценочные прилагательные.

Детям практически демонстрировалось, что говорить в определенных случаях можно тихо или громко, быстро или медленно, сердито или нежно и т.д. Они учились дифференцировать интонационные средства, выразительность, проговаривая слова и их сочетания с разной просодической окраской. Это способствовало развитию выразительности речи, помогало в усвоении эмоционально-оценочной лексики, употребление которой связано с интонационным выражением значений.

Важное место в работе отводилось психогимнастике, использование ее элементов было особенно продуктивным при негативных эмоциональных состояниях и поведенческих нарушениях детей. Использовалась мелотерапия: дети учились определять характер музыки, сообщали о том, что они чувствуют при той или иной мелодии: бравурные марши, тихая колыбельная песенка, грустная и веселая музыка (грустная песенка дождя – веселое чириканье птиц и т.д.).

Эмоциональная сфера детей тесно связана с поведенческой. От того, как ребенок оценивает свои поступки и события, происходящие вокруг него, в значительной мере зависит его поведение. Педагогическими средствами нормализуется эмоционально-волевая сфера ребенка дошкольного возраста, восполняются возможные пробелы в речевом и личностном развитии. Специально организованная работа по развитию эмоциональности и эмоционально-оценочной лексики способствует усвоению детьми данного пласта лексической системы, повышает уровень их лексического и личностного развития.

G. Portnjagina

WAYS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL EVALUATIONAL LEXICS OF CHILDREN

Abstract: The article tells about different ways of formation of children's emotional evaluational lexics. The article gives the objectives of the necessity of building the layer of adjectives described child's attitude to the outer and inner world. Such vocabulary helps the development of cognitive activity and communicative abilities of children. In the article the examples of different lexical games and their classification are given. This article will be useful for those who are interested in harmonical and positive attitude of children to the world and in formation of positive emotional atmosphere in family and educational institutions.

Key words: school, children, ways, emotion, lexics.

Пронина И.И.

СИСТЕМА ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ХИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ*

Аннотация: В статье описывается система проверки знаний учащихся, ориентирующая учителя на достижения результатов, близких или адекватных требованиям государственного стандарта. Показаны структурные элементы системы и раскрыта их роль в систематической проверке знаний школьников и в учебно-воспитательном процессе в целом.

Ключевые слова: система проверки знаний, задачи проверки, методы проверки.

Под проверкой и оценкой знаний, умений и навыков учащихся понимают процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами.

Одна из задач исследования – определить, что понимать под соответствием знаний учащихся требованиям проверки.

Проверка знаний и умений учащихся – важная, неотъемлемая часть процесса обучения. Именно в этой части обучения учителя испытывают трудности, обусловленные, прежде всего, не полной реализацией одного из условий проверки – условия объективности.

Для того, чтобы знать объективную оценку качества учебного процесса, необходимо иметь возможность объективно измерять главный «продукт» образования – знания, причем не те знания, которые дает учитель, а те, которые усваивает ученик.

В связи с этим возникает проблема усовершенствования методики проверки знаний и умений, придания этой методике планомерного, возможно, системного характера. Поэтому задачами исследования являлись также выявление системы проверки знаний учащихся, нахождение такой системы проверки знаний учащихся, в которой прослеживается соответствие элементов системы, представляющее объективную картину выявляемых результатов усвоения.

Под системой проверки знаний учащихся по химии будем понимать совокупность следующих взаимосвязанных элементов: методические задачи проверки, содержание, требования к знаниям и умениям учащихся, виды, методы, формы, средства проверки, деятельность учителя и учащихся (см. схему № 1).

Система проверки знаний включает следующие виды проверки: предварительную, текущую, тематическую.

Содержанием проверки, являются, во-первых, объекты проверки, выявленные на основе анализа содержания, представляющие систему взаимосвязанных компонентов учебной информации, во-вторых, действия школьников, в которых должно проявляться усвоение того или иного объекта содержания (см. схему № 2).

Формулировка методических задач проверки ориентируется на содержание учебного курса (программная тема, раздел, новый тип задач и т.д.), усвоение которого проверяет учитель. Так как каж-

* © Пронина И.И.

дый вид проверки учитель проводит на определенной ступени обучения, то виды проверки знаний отличаются методическими задачами, которые они должны решить.

Задачи проверки конкретизируются через требования к знаниям и умениям школьников. Усвоение школьниками основ науки химии проявляется в осуществлении ими различных действий-умений. Для того, чтобы при проверке определить, соответствуют ли эти действия запланированным методическим задачам, необходимо задачи выразить в категориях действий. Происходит конкретизация задач, которая является конкретными требованиями к усвоению, выраженными в определенных показателях – желаемых действиях учащихся. Проверка знаний направлена на реализацию учащимися требований для достижения ими определенных результатов усвоения знаний.

Схема №1. Система проверки знаний учащихся.

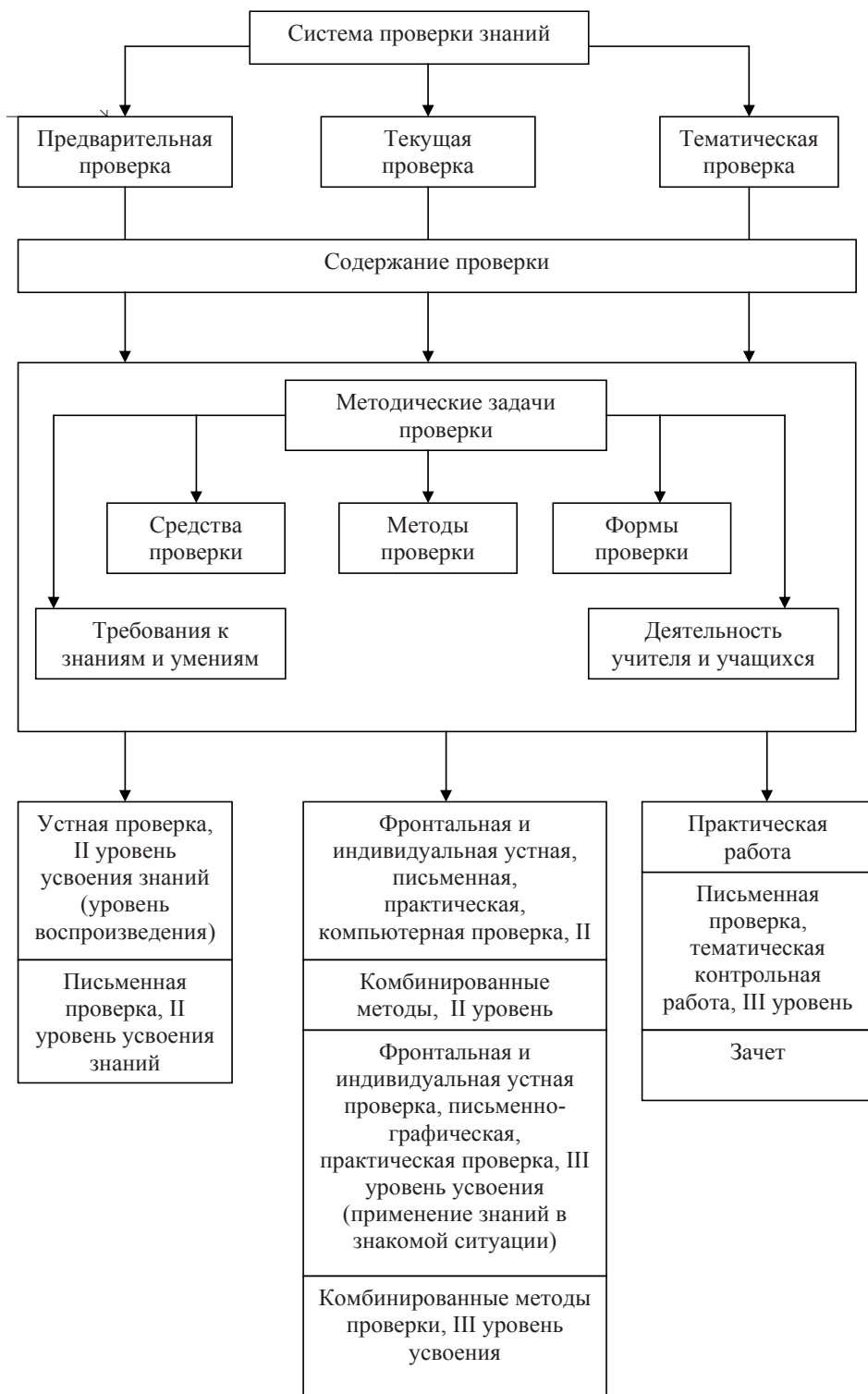
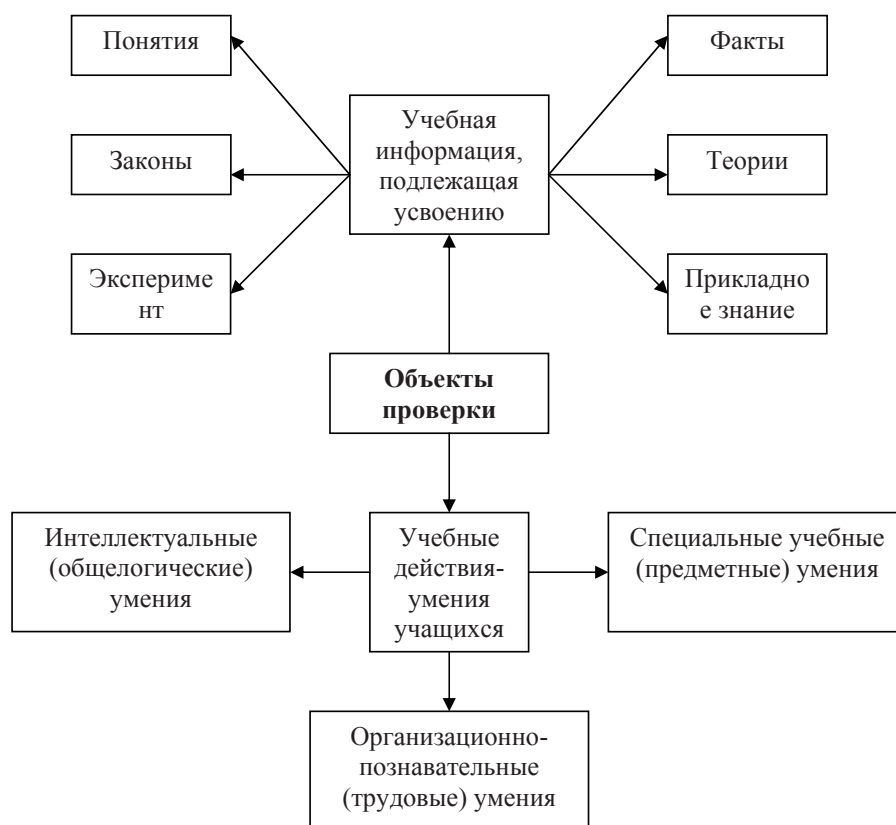


Схема №2. Объекты проверки.



Под результатами усвоения будем понимать, во-первых, усвоение школьниками элементов знаний (содержание) со строго детерминированными логико-структурными связями, во-вторых, действия-умения учащихся, которые являются отражением выполнения требований.

Выраженные через конкретные умения (действия) требования к знаниям будут желаемыми (эталонными) результатами усвоения учебного материала. Если проверка знаний показала, что знания школьников близки эталону, то из этого следует, что знания или умения учеников соответствуют требованиям проверки.

Единые требования к знаниям и умениям учащихся определены и прописаны в нормативных документах, исходя из содержания изучаемого материала, единого для всех. Требования к уровню подготовки выпускников основной общеобразовательной школы гласят:

В результате изучения химии ученик должен знать\ понимать

- химическую символику: знаки химических элементов, формулы химических веществ и уравнения химических реакций;
- основные законы химии: сохранения массы веществ, постоянства состава, периодический закон и т.д.

Требования в программах определены не четко. Что значит «знать», например, сохранения массы веществ? Знать на уровне воспроизведения – формулировку закона, или на уровне применения знаний – уметь применять закон для объяснения какого-либо явления. И т.д.

Также требования не учитывают обстоятельства, что методы изложения учителями материала, его усвоение школьниками, организация учебной работы и т.д., существенно различаются. Единые требования применимы для проверки знаний и умений учащихся по окончании ими основной школы. Каждый учитель должен формулировать свои «промежуточные» требования к результатам проверки, в зависимости от того, какие результаты усвоения он планирует получить после изучения школьниками программной темы, но эти требования необходимо коррелировать с требованиями стандарта.

Помимо требований к знаниям и умениям учащихся учитель должен определить требования к ответам школьников. При проверке необходимо учитывать умение учащихся формулировать ответ (устно, письменно, с помощью эксперимента). В практике преподавания встречаются ситуации, при которых школьник материал по химии знает, но не может это знание выразить. Таким образом, знание

учениками химии представляет совокупность химического знания и умения выразить его каким-либо способом.

По мере изучения любой программной темы происходит углубление и увеличение объема теоретических знаний, поэтому требования к знаниям и умениям школьников усложняются. Кроме этого, требования к знаниям и умениям зависят от вида проверки знаний (предварительная, текущая и т.д.), вида деятельности учащихся (репродуктивная, продуктивная). Требования к ответу учеников зависят от методов проверки (устная, письменная и т.д.).

Требования к результатам усвоения объектов проверки отражены в таблице №1.

Таблица № 1

Требования к результатам усвоения объектов проверки

Объекты проверки	Требования к действиям-умениям учащихся			
	Уровень воспроизведения		Уровень применения знаний в знакомой ситуации	
	Деятельность репродуктивная		Деятельность продуктивная	
	Предварительная проверка	Текущая проверка (начало изучения новой темы)	Текущая проверка	Тематическая проверка
<i>Системное понятие</i> (вещество, химический элемент, простое вещество, оксиды и т.д.) <i>Общие конкретные понятия</i> (реакция нейтрализации, аллотропия, раствор, изотопы и т.д.)	1. Уметь воспроизводить определение понятия. 2. Уметь выделять классификационный признак. 3. Уметь приводить примеры (из учебника). 4. Записывать понятие в символической форме с объяснением входящих условных знаков и обозначений.		1. Уметь конкретизировать понятие собственными примерами. 2. Уметь подводить объект под понятие. 3. Уметь классифицировать конкретные объекты на основе классификационного признака. 4. Сравнить понятия. 5. Уметь применять знание общих свойств отдельных групп сравниваемых понятий к конкретным веществам.	
Законы.	1. Воспроизводить формулировку закона. 2. Указывать, следствием каких научных фактов или теоретических обобщений является закон. 3. По возможности приводить экспериментальные доказательства закона. 4. Знать границы применения закона.		1. Уметь доказывать достоверность закона. 2. Конкретизировать. 3. Уметь применять закон для объяснения или предсказания явления. 4. Уметь применить закон (его следствия) для решения количественных задач (например, закон Авогадро).	
Эксперимент.	1. Знать план эксперимента. 2. Знать и соблюдать технику безопасности выполнения эксперимента. 3. Воспроизводить действия учителя по проведению эксперимента.		1. Уметь описать эксперимент: цель, методика исследования, результаты, выводы. 2. Уметь практически осуществить эксперимент на основе приобретенных соответствующих практических умений и необходимых знаний учебного предмета.	
И т.д.				

Например, требования к проверке знания школьниками общего конкретного понятия реакция нейтрализации на уровне воспроизведения состоят в формулировании определения, приведении примера из учебника. На уровне применения знаний требования к знаниям усложняются. Учащиеся должны, допустим, из предложенных уравнений химических реакций выписать уравнения реакций нейтрализации, привести свой пример. В этом случае требованиями к знаниям и умениям школьников являются подведение предложенных в задании объектов под понятие на основании знания признака понятия, конкретизация ответа.

Знания и умения учащихся проверяются с помощью средств проверки – вопросов, заданий и т.д. Средства проверки должны быть адекватны требованиям к результатам усвоения. Поэтому приступать к подбору и составлению средств проверки знаний и умений следует только после того, как будут оп-

ределены все изложенные выше элементы системы проверки.

Рассмотрим, как учитель может проверить результат усвоения системного понятия «оксиды» (8 класс), используя систему проверки.

Методическая задача состоит в проверке результатов усвоения школьниками программной темы «Основные классы неорганических соединений». Содержанием проверки являются, во-первых, понятия, в числе которых – оксиды, во-вторых, действия-умения школьников, в которых должно проявляться усвоение понятий.

Методические задачи связаны также с видами проверки. Усвоение понятия «оксиды» проверяется при проведении предварительной проверки знаний после объяснения материала, на этапе урока – закрепление нового материала; на первых уроках изучения новой темы, во время текущей проверки.

Основной задачей предварительной проверки является выявление успешности формирования на уроке у школьников понятия «оксиды». Задача текущей проверки состоит в оценке динамики формирования знаний и умений учеников по теме.

В начале изучения темы, деятельность учащихся по усвоению понятия репродуктивная. Требования к результату усвоения этого понятия на **уровне воспроизведения** состоят в следующем:

- уметь воспроизводить определение понятия;
- уметь выделять классификационный признак;
- уметь приводить примеры (из учебника; записей, сделанных во время объяснения);
- уметь записывать понятие в символической форме с объяснением входящих условных знаков и обозначений.

Реализация школьниками изложенных выше требований к результату усвоения понятия «оксиды» проверяется методом устной проверки. Например:

Сформулируйте определение оксидов. Приведите примеры.

Какие классы оксидов вы знаете? И т.д.

Можно применить метод письменной проверки. Задания свободного ответа:

Запишите химические формулы оксидов, названия которых приведены: оксид кальция, оксид алюминия, оксид углерода (IV). Что общего в составе оксидов?

Задания в форме теста:

Оксиды – это ... , состоящие из двух элементов, один из которых Или:

Какое из веществ, формулы которых предложены, является оксидом?

а) H_2SO_3 ; б) H_2S ; в) SO_3 ; г) $NaOH$. И т.д.

Химия – наука экспериментальная, поэтому важная роль отводится методу практической проверки. Усвоение системы знаний невозможно без доказательности истинности знания через эксперимент, понимания школьниками эксперимента как метода исследования. Часто этот метод проверки комбинируется с устной, письменной проверкой.

При проведении комбинированной проверки на уровне воспроизведения ученику во время индивидуального опроса предлагается задание, например, следующего содержания:

Проведите химическую реакцию между оксидом меди (II) и раствором серной кислоты. Запишите уравнение этой химической реакции.

Учащийся, который работает у доски, устно комментирует свои действия. Подобные задания имеют методическую ценность, так как действия учащегося направлены на выполнение требований к результату усвоения эксперимента и понятия «оксиды» на уровне воспроизведения. Кроме этого, учитель проверяет умение школьника устно и письменно излагать свои мысли.

Средства проверки знаний на уровне воспроизведения адекватны требованиям к результатам усвоения понятия «оксиды».

Уровень воспроизведения является базовым для последующих уровней усвоения знаний, тех уровней, где учащиеся должны применять знания либо в знакомой ситуации, либо в новых условиях. Если знания и умения учащихся соответствуют требованиям на уровне репродукции, то их можно переводить на следующий уровень усвоения знаний – применение знаний в знакомой ситуации.

По мере изучения материала любой программной темы, овладения школьниками теоретическим материалом, во время текущей проверки, требования к знаниям и умениям школьников усложняются, поэтому постепенно усложняются вопросы и задания для учеников. Это усложнение происходит не только по глубине содержания вопросов и заданий, но и по виду деятельности учащихся.

На уровне **применения знаний** требования к усвоению понятия «оксиды» состоят в следующем:

- уметь классифицировать конкретные объекты на основе классификационного признака;
- сравнивать понятия;

- уметь применять знания общих свойств отдельных групп сравниваемых понятий к конкретным веществам.

Важное отличие между II и III уровнями усвоения знаний в том, что при переходе к третьему уровню знаний учащиеся должны не только применять полученные ими теоретические знания, но и объяснять каждый этап своих действий.

В вопросах и заданиях III уровня усвоения знаний появляются слова, связанные с требованиями к действиям ученика: объясни, докажи, вычисли и т.д., то есть школьники должны обосновывать выбор действий при ответе. Требования к знаниям и умениям учащихся усложняются, это отражается в формулировках заданий.

Применяя метод устной проверки, можно, например, задать ученику следующий вопрос:

Объясните, почему оксид марганца (II) относят к основным оксидам, а оксид марганца (VII) – к кислотным? И т.д.

Примеры заданий для письменной проверки:

Из предложенных химических формул оксидов выпишите основные и кислотные оксиды: FeO , HNO_3 , NO_2 , Na_3N , CaO , H_2S , SO_3 . Ответ запишите в виде схемы классификации. Объясните ваши действия.

Или: Сравните по физическим и химическим свойствам оксид магния и оксид фосфора (V). Заполните таблицу, запишите уравнения химических реакций. Сделайте выводы по результатам проведенного сравнения (укажите различия).

Основания сравнения	Признаки сравнения*	Сравниваемые объекты		Выводы
		оксид магния	оксид фосфора(V)	
Физические свойства	1) агрегатное состояние 2) цвет 3) запах 4) растворимость в воде			
Химические свойства	1) взаимодействие с водой 2) взаимодействие основного оксида с кислотным 3) взаимодействие со щелочами 4) взаимодействие с кислотами			

* Графу учащиеся заполняют самостоятельно (желательно).

Во время текущей проверки усложняются комбинированные задания для учеников. Например: Докажите экспериментально, что оксид кальция является основным.

Поскольку задание сочетает метод практической и устной проверки, то, соответственно, при ответе ученика учитывается не только умение проведения эксперимента, но и умение устно изложить свои мысли.

Задания удовлетворяют требованиям содержательной и функциональной валидности уровня применения знаний в знакомой ситуации.

Таким образом, если результаты достижений учащихся соотносятся с конкретными умениями, выражающими требования к их знаниям по усвоению того или иного объекта проверки, то можно говорить о соответствии знаний школьников требованиям проверки.

Систематизация проверки знаний обеспечивает своевременную обратную связь, а, значит, обеспечивает главный аспект учета индивидуальных особенностей учащихся в организации учебного процесса – индивидуализацию содержания образования в соответствии с возможностями ученика. То есть, проверяя знания школьников регулярно и в системе, учитель и ученик видят, какие ошибки они допустили, анализируя результаты проверки, учащийся обнаруживает пробелы в знаниях и умениях, которые, при желании, он может сразу ликвидировать.

Объективное измерение уровня обученности школьников основывается на соответствии результатов усвоения учащимися требованиям проверки, определенному образовательному стандарту, динамике развития достижений учащихся на каждом этапе процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рысс В.Л. Контроль знаний учащихся: Исследование на материале учебного предмета химии. М.: Педагогика, 1982. 80 с.
2. Минченков Е.Е. Практическая дидактика. М.: Издательство МГОУ, 2008. 352 с.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Котлярова О.С. Учет знаний по химии. М.: Просвещение, 1977. 136 с.

I. Pronina

THE SYSTEM OF CHECKING THE SCHOOL KNOWLEDGE OF CHEMISTRY

Abstract: The article deals with the system of checking special skills. The system allows teachers achieve adequate results which meet government standards at the same time. The article studies the structural elements of the system and their role in estimating the ability of pupils and in the educational process in general.

Key words: verification system of knowledge, problem verification, verification methods.

УДК 37.016:57

Скворцова И.И.

ТРУДНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ИЗДАНИЙ УЧИТЕЛЯМИ БИОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ*

Аннотация: Электронные издания в практике преподавания биологии используют только 53% учителей. Среди причин: нехватка знаний по методике применения компьютерных программ в учебном процессе, недостаточное количество компьютеров на рабочем месте, низкий уровень навыков работы на компьютере. Выявлено отношение учителей к изданным компакт-дискам. Предложены способы повышения качества подготовки учителей биологии по применению электронных изданий.

Ключевые слова: использование электронных изданий на уроках, анкетирование российских и японских учителей, умения работы на компьютере, причины недостаточного применения электронных изданий, обучающие программы.

Особенности современных социально-экономических условий, новые информационные и коммуникационные технологии, используемые во всех областях жизнедеятельности нашего общества, современный уровень техники выдвигают свои требования к качеству процесса обучения биологии в школах. Педагогическая практика показывает, что многие педагоги стремятся повысить качество обучения, используя электронные издания, компьютерные программы, различные презентации в процессе преподавания. В связи с этим в школах, хорошо оснащённых компьютерной техникой, в декабре 2008 - январе 2009 года проводилось анкетирование учителей биологии г. Климовска и г. Подольска Московской области, а также учителей, преподающих естественные науки в г. Токио и г. Цукуба в Японии. Анкетирование проводилось с целью получения сведений о реальном использовании электронных изданий, компьютерных программ, презентаций, возможностей Интернета в учебно-воспитательном процессе в системе общего образования. В анкетировании приняли участие 137 учителей.

Согласно проведенному нами анкетированию, большинство учителей, более 80% респондентов, считают перспективным использование новых информационных технологий, в частности компьютера как средства обучения и проверки. Педагоги имеют различные мнения относительно информатизации учебного процесса. Результаты на первый и второй вопросы анкеты (Применяете ли Вы на уроках технические средства обучения (ТСО)? Ваше мнение относительно информатизации учебного процесса?) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования учителей

	Применение на уроках ТСО			Мнение относительно информатизации учебного процесса		
	часто	редко	не применяю	положит.	нейтральное	отриц.

* © Скворцова И.И.

учителя России	40%	58%	2%	73%	19%	8%
учителя Японии	51%	41%	8%	54%	38%	8%

Полученные данные были обработаны и проанализированы. Приведенные в таблице данные показывают, что 98% российских учителей в той или иной степени применяют ТСО на уроках. С применением ТСО работает 92% японских учителей. Данные показатели находятся близко друг к другу, разница составляет всего 6%. Положительное мнение об информатизации учебного процесса высказывают 73% российских учителей, а нейтральную позицию занимают только 19%. Среди японских учителей положительную точку зрения относительно информатизации учебного процесса имеют лишь 54%, а нейтральной позиции придерживаются 38%. Данный показатель выше в 2 раза по сравнению с мнением российских учителей, так как в Японии процесс информатизации уже достиг высокого уровня, он не вызывает повышенного интереса, японцы уже привыкли к тому, что компьютеры используются во всех сферах их деятельности, в России, напротив, этот процесс еще продолжается, но идет достаточно активными темпами. У небольшого количества 8% учителей сложилось отрицательное мнение по отношению к информатизации учебного процесса, что интересно, в данном вопросе позиции российских и японских специалистов совпадают.

Для того чтобы выявить, на сколько учителя биологии подготовлены к работе на компьютере, и соответствует ли их рабочее место проведению уроков с использованием компьютеров, учителям были предложены 3 и 4 вопросы анкеты: Имеете ли Вы умения работы на компьютере? Оборудовано ли Ваше рабочее место компьютером? Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Умения работы на компьютере, оборудование рабочего места компьютером

	Умения работы на компьютере			Оборудование рабочего места компьютером	
	хорошие	умения пользователя	не имеют	да	нет
учителя России	27%	60%	13%	39%	61%
учителя Японии	56%	42%	2%	99%	1%

Как видно из таблицы 2, 27% российских учителей биологии имеют хорошие умения работы на компьютере, следовательно, они могут применять не только готовые электронные издания на уроках, но и создавать собственные презентации, компьютерные программы, широко использовать возможности Интернета на уроках биологии. Этот показатель у японских специалистов выше на 29%, что указывает на их высокий уровень подготовленности. Более половины опрошенных (60%) российских специалистов имеют умения пользователя, среди японских учителей с умениями пользователя работают 42%. Достаточно высокий показатель умений пользователя у российских специалистов говорит о желании учителей совершенствовать свои умения и применять их более активно, чем это было ранее. 13% и 2% российских и японских учителей соответственно не имеют вовсе никаких умений работы на компьютере, что делает невозможным организацию процесса обучения с применением информационных технологий.

В российских школах основная проблема связана с наличием оборудованных компьютерами рабочих мест. Проанализируем результаты ответа на 4 вопрос анкеты: Оборудовано ли Ваше рабочее место компьютером? У российских учителей оборудовано компьютерами только 39% рабочих мест. Этот показатель достигается с учётом наличия в школах мобильных компьютерных классов. Остальные 61% учителей компьютеров на рабочих местах не имеют. В связи с этим возникают трудности с использованием информационных технологий на уроках. Некоторые учителя пытаются решить проблемы и используют свои ноутбуки, но доля таких преподавателей очень мала и это не решит общей проблемы нашего исследования. Все же зачастую педагоги отказываются от использования компьютеров на уроках в силу объективной причины: отсутствия компьютеров на рабочих местах.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод, что проблема, интересующая нас, является многоаспектной и очень актуальной в данный период.

Пятый и шестой вопросы анкеты предлагались учителям, у которых рабочие места оборудованы компьютерами: Используете ли Вы электронные издания для подготовки к урокам? Используете ли Вы электронные издания на уроках? Эти вопросы позволили нам выяснить, используют ли российские и японские учителя электронные издания при подготовке и проведении уроков. Результаты анкетирования представлены в таблице 3.

Использование электронных изданий (ЭИ) учителями

	Использование ЭИ			
	для подготовки к урокам		на уроках	
	да	нет	да	нет
учителя России	66%	34%	53%	47%
учителя Японии	60%	40%	56%	44%

Данные, приведенные в таблице 3, показывают, что более половины учителей, порядка 60-66% применяют электронные издания в процессе подготовки к урокам. Это связано с тем, что в начале XXI столетия появилось множество доступных и интересных электронных изданий по биологии, и они начинают приобретать широкую популярность среди педагогов в современный период. Также чуть более половины учителей 53-56% применяют электронные издания на уроках в процессе преподавания. Расхождение данных по этому вопросу между российскими и японскими специалистами незначительные, и составляет всего 3%. Не применяют электронные издания на уроках 47% и 44% российских и японских учителей соответственно, также расхождение точек зрения незначительное и составляет всего 4%. Далее, если сравнить возможности использования электронных изданий российскими учителями при подготовке к урокам и во время уроков, то показатели составят 66% и 53% соответственно, очевидно, что разница в 13% в пользу применения электронных изданий для подготовки к урокам. У японских специалистов картина иная: для подготовки к урокам электронные издания используют 60% учителей, а на уроках – 56%. Расхождение в применении электронных изданий российскими и японскими специалистами для данных целей небольшое и составляет всего 6%. Итак, если речь идёт о хорошо оборудованных компьютерами школах, то большого различия в применении электронных изданий мы не наблюдаем.

Из приведенных данных можно сделать следующий вывод, что в практике работы учителей биологии интересующая нас проблема находит свое применение. Более половины учителей используют электронные издания как для подготовки к урокам, так и для проведения уроков, анкетирование иллюстрирует, что мнения российских и японских учителей по этим вопросам почти совпадают.

Подробнее узнать, как учителя работают с электронными изданиями на уроках, позволил седьмой вопрос анкеты: «Как Вы считаете, для чего можно применять электронные издания на уроках?» Результаты ответов на данный вопрос отражены на рис.1.

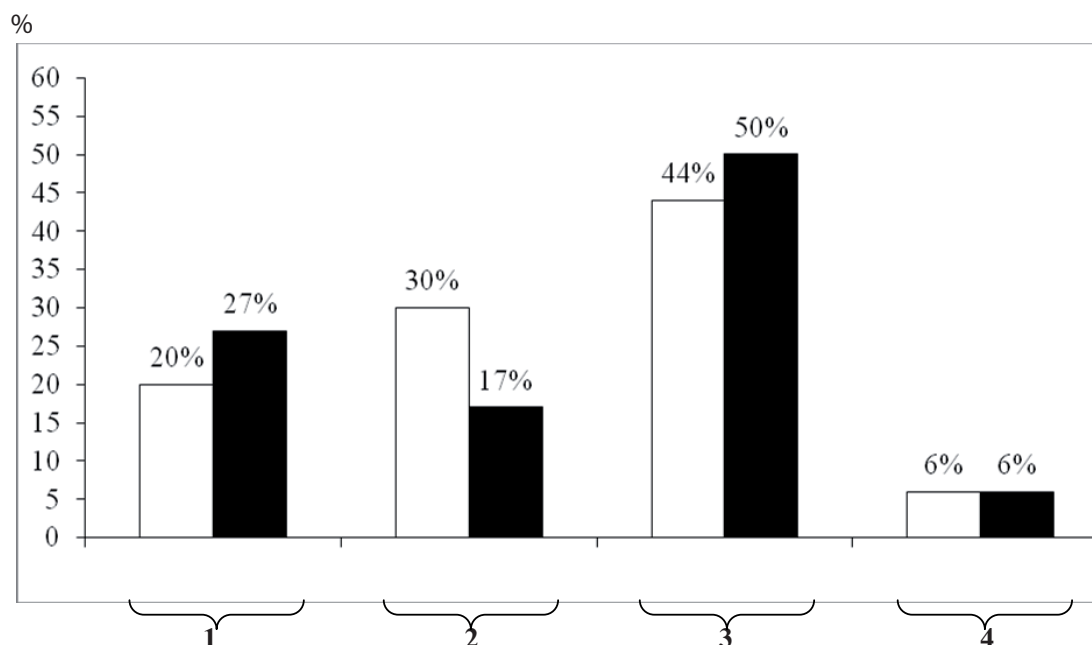


Рис. 1. Применение электронных изданий на уроках.

Условные обозначения:

- 1) демонстрация опытов;
- 2) моделирование процессов, явлений, объектов;

- 3) диагностика и контроль знаний учащихся;
 4) другие способы применения электронных изданий;
 □ – учителя России;
 ■ – учителя Японии.

Как показано на рис.1, российские и японские специалисты (44% и 50% соответственно) отдают предпочтение применению электронных изданий для диагностики и контроля знаний учащихся. Вторую позицию у российских учителей занимает использование электронных изданий для моделирования различных процессов, явлений, объектов, что составляет 30%. Для демонстрации опытов предлагают использовать электронные издания 20% российских учителей. У японских специалистов наоборот, вторую позицию занимает использование электронных изданий для демонстрации опытов (27%), а третью позицию занимают педагоги, применяющие электронные издания для моделирования процессов, явлений, объектов. 6% учителей применяют электронные издания для других целей, здесь мнения российских и японских учителей одинаковы. Они также предлагают с помощью электронных изданий объяснять новый материал, повторять и закреплять пройденные темы. Эти результаты показывают стабильную потребность учителей биологии в качественном учебном материале для реализации принципов систематичности, последовательности, фундаментальности, наглядности [4]. Поэтому разработчики программ должны обязательно учитывать необходимость создания комплексных компьютерных программ, которые могли быть использованы на различных этапах урока биологии.

Из результатов анкетирования следует, что хотя подавляющее большинство – 85% российских учителей (81% японских учителей) хотели бы использовать электронные издания при обучении биологии, делают это лишь немногие 53% (56% японских коллег). Так происходит в силу различных трудностей, которые испытывают учителя на уроках. Представим на рис. 2 результаты ответов на восьмой вопрос анкеты: Какие трудности больше всего Вы испытываете при использовании компьютера на уроке?

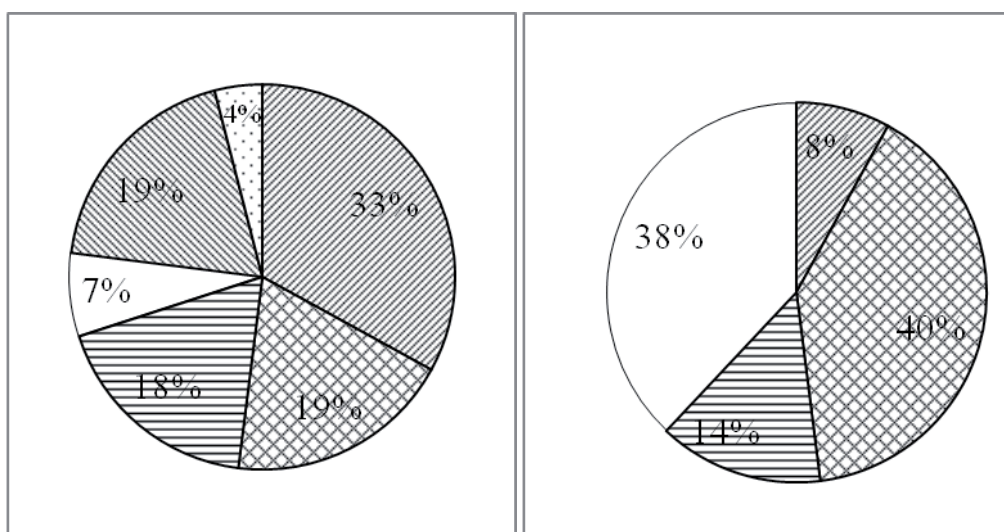


Рис. 2. Трудности при использовании компьютеров на уроке у российских и японских учителей.

Условные обозначения:

- ▨ - привычнее работать без компьютера;
- ▤ - страх перед техникой;
- ▧ - отсутствие или нехватка компьютеров;
- ▩ - не хватает знаний по методике применения электронных изданий;
- - не хватает умений работы на компьютере;
- - не испытывают трудностей.

Как показано на рис.2, основными причинами недостаточного применения электронных изданий в образовательном процессе, по мнению опрошенных российских учителей, являются:

- 1) отсутствие компьютера на рабочем месте учителя (33%);
- 2) нехватка знаний по методике применения компьютерных программ и электронных изданий в учебном процессе (19%);

- 3) привычка работать без компьютера (19%);
- 4) нехватка умений работы на компьютере (18%);
- 5) страх перед техникой (4%).

По мнению японских респондентов, следует выделить такие трудности:

- 1) нехватка знаний по методике применения компьютерных программ и электронных изданий в учебном процессе (40%);
- 2) нехватка умений работы на компьютере (14%);
- 3) нехватка компьютеров (8%).

Также следует отметить, что 7% российских респондентов ответили, что не испытывают трудностей при использовании компьютеров на уроках, а среди японских респондентов 38% не испытывают подобных трудностей.

Начиная с раннего знакомства с азами биологии, ещё при изучении курса природоведения в начальной школе, следует проводить некоторые уроки с применением компьютера – такой точки зрения придерживаются 53% российских учителей и 74% наших зарубежных коллег. В японской школе учащиеся уже в начальной школе получают умения работы на компьютере. Чтобы в Японии не было отрыва обучения от требований жизни, происходит постоянная смена учебников. Пospеть за веяниями времени не всегда удаётся. Возникает потребность компьютеризации учебного процесса. Японцы считают, что использование компьютерных программ даёт возможность более оперативно включать новейшие достижения науки в учебный процесс. В Японии есть и сторонники компьютеризации, есть и её противники. Японцы с большой осторожностью относятся к компьютеризации школы, тем не менее, они считают, что отказаться от компьютера невозможно [7]. В связи с этим нам необходимо было выявить, насколько эффективной оказывается помощь Интернета при обучении биологии. Так, например, при подготовке к урокам учащиеся пользуются Интернетом, одобряют использование Интернета при выполнении домашних заданий 76% и 83% японских и российских учителей соответственно. Интернет постепенно входит в нашу жизнь. У российских учителей появляется практика обучения биологии по Интернету. Довелось осуществлять обучение при помощи возможностей Интернета 28% российских респондентов. Практика работы японских учителей позволила им достичь более высокого результата в области дистанционного обучения при помощи сети Интернет, так 76% японских респондентов дали положительные ответы. Согласно полученным данным, российские педагоги активно применяют в своей работе не только возможности Интернета, но и используют различное программное обеспечение для подготовки презентаций к урокам биологии: Word (62%), Power Point (23%), Excel (15%).

Вопрос анкеты: Какие электронные издания Вы используете в преподавании биологии? позволил выявить, что отношение учителей к ряду электронных изданий различно. Так, например, 36% отечественных педагогов доверяют обучающей программе для школьников, содержащей изложение всего школьного курса биологии 1С: Репетитор. Биология. 32% учителей применяют в учебном процессе современный интерактивный курс с использованием мультимедиа-средств Уроки биологии Кирилла и Мефодия; 24% учителей используют мультимедийное учебное пособие нового образца: Просвещение Биология, которое органично сочетает в себе традиции отечественного образования, новейшие компьютерные технологии и перспективные направления развития российской школы. 4% педагогов используют в практике преподавания электронное издание Открытая Биология, предназначенное как для школьников, так и для студентов и преподавателей. Среди современных электронных изданий наибольшей известностью у учителей пользуются вышеперечисленные электронные издания, вероятно, это связано с тем, что они содержат большое количество иллюстративного материала: видеозаписей различных опытов, фотографий биологических объектов, моделей, и т. д., то есть именно то, в чем учителя испытывают первоочередную потребность на уроках биологии. Немаловажным обстоятельством является и то, что эти электронные издания имеют серьёзное научно-методическое обоснование и обеспечение, однако 4% учителей используют в своей работе другие электронные издания.

Из результатов анкетирования следует, что необходимо существенно улучшить подготовку студентов в педагогических ВУЗах к применению ИКТ и электронных изданий в преподавании биологии в системе общего образования посредством введения раздела «Методика использования ИКТ при обучении биологии в общеобразовательной школе» в курс «Теория и методика обучения биологии»; следует ввести спецкурс «Информационные технологии в обучении биологии» и спецпрактикум по созданию конкретных разработок уроков, сценариев различных биологических мероприятий, внеурочных форм организации учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Галеева Н.Л. Современный кабинет биологии: Работа учителя на основе дидактики личностно-ориентирован-

- ного образовательного процесса. М., 2005. С. 192.
2. Лим С.Ч. История образования в Японии: Конец XIX – первая половина XX в. М.: Наука, 2000. С. 368.
 3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. С. 191.
 4. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д.; Под ред. Пономаревой И.Н. Общая методика обучения биологии: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Академия, 2003. С. 272.
 5. Прасол А.Ф. Становление образования в Японии. Владивосток: Дальнаука, 2001. С. 391.
 6. Пугал Н.А., Трайтак Д.И. Кабинет биологии. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 192.
 7. Салимова К.И. Восхождение к успеху (Воспитание в Японии: история и современность). Международная академия самосовершенствования. «Интеракс» – МАКС, 1993. С.236.

I. Skvortsova

SOME PROBLEMS WITH USING ELECTRONIC EDITIONS IN THE TEACHING BIOLOGY AT SCHOOL

Abstract: Only 53% of biology teachers use electronic editions in the process of teaching. There some reasons: lack of knowledge of methods of using computer programmes in teaching the subject; deficiency of computers, lack of computer work skills. The teacher's altitude towards existing CD has also been brought out. Some proposals to improve the situation on using electronic editions by biology teaches have been made.

Key words: use of electronic editions at lessons, questioning of the Russian and Japanese teachers, abilities of work on the computer, the reasons of insufficient application of the electronic editions, training programs.

УДК 371.245

Снегирева И.В.

РОЛЬ УРОКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА. КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА*

Аннотация: В статье рассматриваются критерии эффективности урока с точки зрения формирования личностных качеств учащихся, а также приводятся механизмы, позволяющие организовать деятельность учителя, направленную на повышение его профессиональной компетенции и в конечном итоге – на повышение эффективности образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: становление личности ученика, гуманистические начала образования, современные образовательные технологии, результаты образования, критерии эффективности урока, воспитывающее обучение, оценка, десятибалльная шкала оценивания, дифференцированное обучение, интегрированный урок, повышение квалификации учителей, профессиональная компетентность.

К извечным в нашей стране вопросам «Кто виноват?» и «Что делать?» добавились ещё два. В России больше века не утихают споры: чему учить и как учить? Мощная система народного образования, организованная по строгой иерархической системе, уже давно начала давать сбои. Руководители образовательных учреждений отчетливо понимают, что всё труднее и труднее становится руководить учениками, учителями, да и самим образовательным процессом. Главная задача России сегодня – кардинальное переустройство именно школьного образования. В этом заключается гарантия выживания страны. «Система образования в прямом смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа. Передает новым поколениям ценности нации», – такими высокими словами говорил Президент Д.А.Медведев о роли школьного образования в ежегодном послании Федеральному собранию в ноябре 2008 года.

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигается идея создания оптимальных условий для становления личности каждого ребёнка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, индивидуальных возможностей, способностей. «Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» (Д.А.Медведев. Цитируется по официальному сайту Президента РФ www.kremlin.ru/).

В настоящее время гимназия №24 работает над методической темой «Модель выстраивания педа-

* © Снегирева И.В.

гогического процесса в гимназии на гуманистических началах» (в рамках программы ГОУ Педагогической академии последипломного образования «Модернизация содержания образования в Подмосковном регионе»; гимназия – экспериментальная площадка ГОУ ПАО с 2006 года, а также муниципальная экспериментальная площадка Люберецкого района). **Под гуманистическими началами образования мы понимаем такую организацию учебно-воспитательного процесса, при котором:**

1. акценты в методиках и технологиях образовательной деятельности смещены в сторону формирования оптимальных способов самостоятельной учебной деятельности школьников;
2. увеличено время на самостоятельную работу учащихся (работа над проектами, исследовательская и экспериментальная деятельность);
3. усилена дифференциация и индивидуализация образовательного процесса;
4. обеспечена подготовка выпускников к решению жизненно важных задач.

Учителя гимназии внедряют в практику работы здоровьесберегающие и другие современные образовательные технологии. Так, расширяется применение информационных, исследовательских и проектных технологий обучения. В нашей гимназии исследовательские и проектные технологии применяются со 2 класса (на уроках труда), с 3 класса на уроках математики, окружающего мира, с 5 класса – на других уроках (литература, история, английский язык, математика, география, биология, ОБЖ, химия и др.). Они увеличивают возможности учащихся по самостоятельному поиску и использованию информации, придают образовательному процессу диалоговый характер. Построение образовательного процесса на гуманистической основе позволило расширить **диапазон результатов образования**. К наиболее значимым из них следует отнести:

- повышение уверенности учащихся в собственных силах;
- развитие позитивного образа себя и других;
- более качественное усвоение знаний, мощное развитие интеллекта и творческих способностей;
- усиление у школьников мотивации на успешную учебную деятельность;
- повышение умения адекватно оценивать себя;
- развитие «командного духа» и «чувства локтя», коммуникабельности, умения сотрудничать с разными людьми;
- обеспечение механизма развития критического мышления ребенка, умения искать путь решения поставленной задачи;
- развитие исследовательских способностей;
- развитие умения мыслить абстрактно.

Таким образом, мы подошли к тому, что на уроке учитель формирует важные (если не основные, основополагающие) черты личности человека. Поэтому один из критериев профессионализма учителя – насколько его урок эффективен для развития личностных качеств. Рассмотрим критерии эффективности урока, предложенные профессором В.П.Симоновым.

1. Постановка цели урока как ожидаемого результата деятельности. Цель должна быть реальной, достижимой, но не легкой; понятной всем, кто будет работать для ее достижения; легко диагностируемой, то есть соотносимой с полученным результатом. Цель всякого урока отражает и то, как учитель видит его конечный результат. Цель урока должна отражать примерно следующее:

- какие понятия (правила, определения, законы и пр.) и на каком уровне (различение, запоминание, понимание) должны усвоить учащиеся в ходе урока;
- какие умения (научиться определять, находить, измерять, выделять, правильно писать и пр.) должны приобрести учащиеся в ходе урока;
- какие выводы, обобщения должны научиться делать учащиеся самостоятельно, а также что они должны научиться самостоятельно проектировать, разрабатывать, составлять, сочинять и т.п. к концу урока.

2. Принцип воспитывающего обучения должен не только декларироваться, но и реально воплощаться на уроке. Однообразная деятельность утомляет быстрее и сильнее. Скучный урок «антивоспитателен», он развращает. «Скучные уроки годны лишь на то, чтобы внушать ненависть и к тем, кто их преподаёт, и ко всему преподаваемому», – писал Ж.-Ж. Руссо. Здесь важными становятся два аспекта:

- 1) разнообразие и смена видов деятельности на уроке;
- 2) использование современных технологий и методов обучения.

3. Использование воспитательных возможностей оценки. Особую стимулирующую роль играет словесная мотивация оценки. Воспитательное значение положительной оценки трудно переоценить. Педагогическая целесообразность применения неудовлетворительных оценок вызывает серьезные сомнения, поэтому наша гимназия уже пять лет работает по десятибалльной системе оценок, не пре-

дусматривающей отрицательной оценки и не травмирующей психику ребенка. Десятибалльная шкала позволяет поощрить любой, даже самый незначительный успех ребенка, так как она основывается на принципиально иной философии оценки, гласящей, что оценка – это всего лишь измерительный инструмент, а не кнут и не пряник.

4. Использование такого весьма перспективного и прогрессивного приема при проверке знаний, как возможность пользоваться при ответе заранее составленным планом этого ответа. Вот что по этому поводу пишет В.П.Симонов: «Все (или большинство) учителей сами пользуются планом своего выступления, планом и конспектом урока, а вот учащимся в этом они почему-то отказывают. Невозможно держать в голове и содержание ответа, и его план, и примеры и т.п. Опасения того, что план, составленный учащимися, будет шпаргалкой, подробным изложением текста учебника, развеивается при учете того обстоятельства, что если все учителя разрешат пользоваться планом ответа, то учащиеся просто будут вынуждены перейти к написанию тезисного, опорного, конспективного плана, а не переписывать тексты всех учебников и учебных пособий подряд» [6, 23].

5. Вовлечение в урок всех учащихся. Почти в любом классе можно выделить три группы учащихся: «сильные» (с опережением в развитии и с высоким уровнем интеллектуальных умений и навыков), «средние» (с нормальным уровнем развития и с хорошим уровнем интеллектуальных умений и навыков) и «слабые». И каждая группа должна быть задействована в уроке. Поэтому на эффективность урока влияет и дифференцированная работа, и виды учебной деятельности: менее эффективна индивидуальная работа, более эффективна – групповая, парная или фронтальная. Увидеть, насколько эффективно класс вовлечен в урок, позволяет план учебного кабинета, на котором отмечается, кто из учащихся и как участвовал в уроке.

6. Использование принципа наглядности в обучении. Если в театре (по теории К.С.Станиславского) ружье, висящее на стене в 1 акте, обязательно должно выстрелить в 3 или 4 актах, то на уроке всякое дидактическое средство должно появляться перед глазами учащихся только тогда, когда пришло его время.

7. Приоритет практических занятий и заданий над словесными и даже наглядными. Эффективность словесных форм обучения – 10%, наглядных – 50%, а практических – 90%.

8. Комментирование домашнего задания. Не забывая об объеме домашнего задания, учитель должен понимать, что бессмысленно задавать «выучить параграф ...». Ведь в каждом параграфе есть что-то самое существенное, что необходимо запомнить, а есть и не очень важное, что можно проработать в ознакомительном плане (на уровне распознавания), а есть и то, что необходимо уметь объяснять (на уровне понимания). Проблема перегрузки учебным материалом вполне решаема, если учитель сам способен отбирать (актуализировать) те знания, которые подлежат пониманию и запоминанию, и те, которые достаточно лишь распознавать (по определению В.П.Симонова).

9. Использование учителем связи с жизнью, связи теории с опытом и наблюдениями учащихся. Это один из основополагающих принципов педагогики. Эффективен урок, интегрирующий два и более учебных предмета, или материал учебного предмета с дополнительным образованием и внеурочной деятельностью. Эффективность интегрированного урока, например, литературы и музыки (Тема любви в поэзии А.С.Пушкина), литературы и истории (Внутренняя политика императора Николая Первого (По комедии Н.В.Гоголя «Ревизор»)), литературы и русского языка (Сравнение как средство художественной выразительности речи. Знаки препинания при сравнительном обороте.) значительно выше, так как такие уроки представляют единую картину мира, показывают практическое применение теоретических знаний. Эффективен урок, который опирается на опыт и наблюдения учащихся и не ограничивается лишь временем урока. В нашей гимназии, например, создана программа посещения музеев в соответствии с учебной программой по каждому предмету для каждого возраста учащихся.

Итак, В.П.Симонов вслед за А.В.Харламовым и Х.И.Лийметсом определил, что воспитание можно понимать как процесс управления развитием личности.

Так чему же учить? Человечности, уважению к историческому и культурному наследию, к личности, к правам человека. Следует учитывать, что развитие общества сегодня диктует необходимость использовать новые информационные технологии во всех сферах жизни. Современная школа не должна отставать от требований времени, а значит, современный учитель должен использовать компьютер в своей деятельности, т.к. главная задача школы – воспитать новое поколение грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан.

На какую же личность ориентируется образование сегодня? Эпицентром образования является человек свободный, деятельный и активный, способный к общению и сотрудничеству с другими людьми, с самим собой и культурой.

Как учить? Только оптимальное сочетание всего многообразия форм урока может способство-

вать успешному развитию личности учащихся. То есть должно быть гармоничное сочетание различных педагогических технологий, традиционных и нетрадиционных форм обучения. «Осуществляя на уроке связь с жизнью, показывая практическую значимость изучаемого материала, отвечая на вопросы учащихся, оценивая результаты труда учащихся, показывая личный пример добросовестного отношения к своим обязанностям, педагог тем самым выполняет основные воспитательные задачи» [6, 32]: задачи нравственного развития, трудового воспитания, задачи формирования навыков и потребностей умственного труда, задачи физического и эстетического воспитания и др.

Для достижения эффективности большинства уроков наших коллег администрация гимназии считает необходимым создавать условия для мотивации и непрерывного повышения квалификации учителей. Для этого необходимо осуществить ряд управленческих действий:

- анализ исходного состояния гимназии;
- разработка программы развития гимназии;
- вовлечение всех членов педагогического коллектива в ее реализацию;
- мотивация педагогов;
- повышение педагогического мастерства учителя.

Приоритетной задачей системы повышения квалификации на современном этапе, согласно Концепции модернизации российского образования, становится развитие профессиональной компетентности педагогов и формирование педагогического коллектива, соответствующего запросам современной жизни.

С помощью каких механизмов можно организовать деятельность педагогов, направленную на развитие профессиональной компетентности?

1 этап: выявление уровня профессиональной компетентности учителей через

- * диагностирование, тестирование;
- * определение индивидуальных путей совершенствования профессиональной компетентности.

2 этап: механизмы развития профессиональной компетентности педагога:

* План самообразования (имеется у каждого учителя в портфолио, составляется в начале учебного года учителем совместно с зам.директора по научно-методической работе);

* Работа в творческих группах (временных, для решения конкретных задач, например, для подготовки педсовета, для работы над Публичным отчетом гимназии);

* Повышение квалификации на базе гимназии (все педагоги гимназии за два года прошли три курса обучения: Учитель как пользователь ПК: программы Word и Excel; Использование PowerPoint в учебном процессе; Планирование, организация и оценка эффективности урока) и в ИУУ (по графику повышения квалификации и расписанию ИУУ);

* Активное участие учителей в педсоветах, семинарах, конференциях (2 раза в год в гимназии проводятся школьные научно-практические методические семинары, участие педагогов в конференциях на базе МГТУ им. А.Н.Косыгина, в научных конференциях МГОУ и др.);

* Участие в исследовательских работах, создание собственных публикаций (публикации учителей в научных сборниках ФПК МГОУ, Интернет-фестивале «Первое сентября», методических и педагогических журналах «Открытое образование», «Педагогический вестник» и др.);

* Участие в конкурсах профессионального мастерства (Национальный проект «Образование», «Учитель года» и др.);

* Разработка системы стимулирования деятельности учителя. С введением новой системы оплаты труда появилась возможность материально стимулировать учителя по результатам его профессиональной деятельности.

3 этап: анализ деятельности учителя:

- * Обобщение опыта;
- * Разработка рекомендаций по дальнейшему совершенствованию профессиональной компетентности педагогов;
- * Самоанализ деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать. М., 1991.
2. Иванов Д.А. Управление качеством образовательного процесса. М., 2007.
3. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М., 1975.
4. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации. М., 1975.
5. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие. М., 1995.
6. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. Учебное пособие. М., 2006.

7. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки? М., 1979.

8. www.kremlin.ru/. Официальный сайт Президента РФ.

I. Snegireva

THE FUNCTION OF THE LESSON IS FORMING STUDENT'S PERSONALITY WITH THE CRITERIAS EFFICIENCY

Abstract: According to the forming of the personal qualities of the students in this article are considered different criterias of the lesson. And also you can find mechanism allowing to organize teacher's activity, directed on increasing his professional competence the lesson's efficiency.

Key words: formation of the person of the pupil, the humanistic beginnings of formation, modern educational technologies, results of formation, criteria of efficiency of the lesson, bringing up training, an estimation, a ten-mark scale of the estimation, the differentiated training, the integrated lesson, improvement of professional skill of teachers, professional competence.

Смирнов А.В.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ И ТЕХНОЛОГИЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: Перспективы развития музыкального образования дают надежду на воплощение многих прогрессивных идей современной отечественной педагогики — это школа полного дня, профильное обучение, непрерывное образование и др. При этом первоочередной педагогической задачей становится создание ценностно-ориентированной личности человека будущего, способного стать ценителем и защитником мировой культуры. В данной статье говорится о создании в музыкальном колледже творческой лаборатории — одной из возможных вариативных моделей преподавания специального инструмента. Творческая лаборатория — это оптимальная учебно-воспитательная целостность, обеспечивающая эффективное педагогическое взаимодействие учителя и учащихся в едином разновозрастном инструментальном классе-коллективе. Специфика музыкального обучения и воспитания в подобном классе предполагает особую организацию, где в атмосфере увлечённости занятиями рождается и крепнет стремление каждого ребёнка в отдельности и всего коллектива к достижению общей цели — освоения игры на музыкальном инструменте и музыки в целом.

Ключевые слова: непрерывное многоуровневое образование; допрофессиональное и профессиональное обучение; педагог-музыкант; опытно-экспериментальная деятельность; творческая лаборатория; новая социально-педагогическая целостность; единый разновозрастный инструментальный класс-коллектив; лонгитюдность образования; экспресс-обучение.

Намечающиеся перспективы развития музыкального образования и расширение сферы деятельности в области музыкальной педагогики диктуют необходимость глубже вникать в проблемы преподавания любой дисциплины для осуществления полноценного допрофессионального и профессионального обучения учащихся — школьников и студентов. Появляется реальная возможность приступить к решению первоочередной педагогической задачи — созданию ценностно-ориентированной личности человека будущего, способного стать не только высококлассным специалистом в своей области, но, прежде всего, ценителем и защитником мировой культуры. С этой целью необходимо создавать оптимальные условия для быстрого раскрытия музыкальных способностей обучающихся, развития их таланта, организовывать необходимую работу по формированию активной мотивации к профессиональному обучению. Педагогам-музыкантам предоставляется возможность развернуть свою опытно-экспериментальную деятельность по разработке новых форм взаимодействия разных по возрасту и способностям учащихся — учеников и студентов — с преподавателем и друг с другом. Профессиональные действия педагога-музыканта, как организатора оптимального образовательного

* © Смирнов А.В.

процесса, направлены на создание психологически благоприятной среды, где организована творческая жизнь каждого учащегося, а результаты затраченных усилий проявляются в совместной музыкально-исполнительской деятельности. Достичь этого позволяет новая социально-педагогическая целостность — творческая лаборатория педагога-музыканта, базирующаяся на едином разновозрастном инструментальном классе-коллективе. Специфика музыкального обучения и воспитания в подобном классе предполагает особое содержание и организацию учебно-творческого процесса, где в атмосфере увлечённости занятиями рождается и крепнет стремление каждого обучающегося в отдельности (от первоклассника до студента-дипломника) и всего коллектива к достижению общей цели — профессионального освоения игры на музыкальном инструменте и музыки в целом. Творческая лаборатория призвана решать задачи, поставленные самой жизнью — это профильное обучение, личностно-развивающее разноуровневое образование, раннее самоопределение и профессиональная ориентация учащихся и др.

Давно замечено, что в системе современного российского образования всё больше проявляется стремление расширять рамки курса обучения, что является признаком сложившейся лонгитюдности образования. Но, как показывает практика, тенденция к торможению обучения не способствует личностному и музыкальному развитию профессионально сориентированных учащихся, которым целесообразнее быстрее обрести профессионально-творческий потенциал как основу для дальнейшей широкомасштабной исполнительской деятельности, не исключая, безусловно, никогда не прекращающийся у настоящего музыканта процесс самосовершенствования и самообразования. К исполнительской деятельности музыкант должен быть готов как можно раньше, так как это значительно расширит его профессиональные возможности. Поэтому, ставя своей главной задачей оптимизацию процесса обучения юного музыканта-исполнителя, мы приходим к мысли о необходимости при создании концепции профессиональной деятельности педагога-музыканта в классе специального инструмента не следовать сложившейся тенденции к лонгитюдности образования, а создавать предпосылки для организации экспресс-обучения, что и выдвигается одним из основных принципов деятельности творческой лаборатории. Другой основополагающий принцип её деятельности — использование разных форм обучения с преобладанием коллективных. Необходимо отметить, что общепринятый подход к преподаванию специального инструмента, осуществляемый во всех звеньях музыкального образования нашей страны от начального до высшего, заключается в преимущественной опоре на метод индивидуального обучения и воспитания будущего музыканта. Но, учитывая новые задачи — общепедагогические и профессиональные — эта методика частично утратила свою эффективность и требует расширения и дополнения. Главной причиной явилось то, что индивидуальный метод обучения решает в основном задачи профессионального воспитания музыканта-исполнителя и явно недостаточен для решения масштабных общепедагогических задач, связанных с формированием и развитием личности, её духовного мира, эстетических установок и идеалов, чётких культурологических ориентиров, художественно-музыкального мышления, которое «находится в прямой зависимости от ...создания условий, мобилизующих ученика на сознательное применение своих знаний в практической работе на инструменте» [2, 20].

Некоторые ведущие педагоги-инструменталисты советского времени — Г.Г. Нейгауз (1888-1964), А.И. Ямпольский (1890-1956), С.М. Козолупов (1884-1961) и др. — по примеру профессоров первых русских консерваторий занимались индивидуально с каждым студентом в присутствии всего класса. И, даже не ставя специальных воспитательных целей подобного преподавания, добивались при этом более значительных результатов, чем те, кто не проводил публичных уроков. Результатом подобной педагогической практики явилось появление целого ряда ярких музыкантов-исполнителей.

Автор статьи, опираясь на многолетний опыт педагогического общения с учащимися разных возрастов — от младших школьников до студентов вуза, приходит к выводу, что для успешной организации учебно-воспитательной работы в классе специального инструмента необходимо применять комплексную систему преподавания, вмещающую в себя разные формы (индивидуальную, мелкогрупповую и коллективно-публичную), каждая из которых имеет свои преимущества, которые можно использовать, и слабые стороны, которые компенсируются при соединении этих форм вместе. Так, положительное свойство индивидуальных занятий заключается в том, что педагог может уделить ученику персональное внимание и, учитывая его личностные психологические свойства, заняться рассмотрением и решением проблем его обучения и воспитания, глубже вникнуть в суть этих проблем и в процессе общения на уроке попытаться решить их, применяя различные педагогические приёмы, основанные на индивидуальном подходе. Без постоянного диалога учитель — ученик невозможно полноценное обучение в классе специального инструмента. Но при условии использования только этой формы обучения её положительные стороны будут постепенно стираться и исчезать пропорцио-

нально тому, как будет уменьшаться мотивация ученика к занятиям, что почти неизбежно, так как индивидуальный урок очень труден, перенасыщен профессиональными проблемами и является испытанием на прочность убеждений и серьёзности намерений ученика в отношении учёбы. В то же время наша экспериментальная практика показывает, что именно коллективные формы обучения наиболее эффективны в деле усиления мотивации. Они в большой степени способствуют воспитательной работе, а также решению узкопрофессиональных проблем, так как дают возможность каждому субъекту коллектива в процессе ознакомления с творчеством своих товарищей сравнить свои успехи с достижениями ведущих учеников класса и, сделав правильные выводы, взять нужное направление в дальнейших занятиях. Доказательством вышеизложенного является мнение выдающегося музыканта современности М.Л. Ростроповича, который говорил: «Хорошо известно педагогам, что, заметив просчёт в чьей-либо работе, ученик значительно охотнее и податливее воспринимает критику собственных недостатков» [1, 165].

Таким образом, творческая лаборатория, организованная на основе единого разновозрастного инструментального класса-коллектива, располагает необходимыми механизмами для художественного воспитания, раннего самоопределения учащихся, а также качественного профессионального обучения. Именно в этих условиях оптимально осуществляется многокомпонентный процесс становления будущего музыканта с осознанной установкой на полноценную творческую деятельность. Заложённое в творческой лаборатории стремление и способность к самосовершенствованию и самореализации каждого субъекта единого разновозрастного инструментального класса-коллектива отвечает современной общемировой тенденции повышения качественного уровня материальной и духовной жизнедеятельности человека, даёт надежду на оптимистическую перспективу профессиональной и социальной деятельности каждого выпускника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хентова С. Ростропович. СПб., 1993.
2. Юрьев А., Берлянич М. О подготовке струнников в музыкальных школах и училищах // Вопросы музыкальной педагогики. Смычковые инструменты. Сб. статей. Новосибирск, 1973.
3. Московская консерватория (1866-1966). М., 1966.

A. Smirnov

TO A PROBLEM OF WORKING OUT OF INNOVATIVE PRINCIPLES AND TECHNOLOGIES OF SYSTEM OF CONTINUOUS MULTILEVEL MUSIC EDUCATION

Abstract: The Prospects of development of musical education give us hope to maintain embodiment of many progressive ideas in modern Russian pedagogues. These are schools of the complete day, profile education, prolonged professional education and others. Thus, the prime pedagogical problem has become to create the person for future, capable to become the judge and protector of the world culture. In this article is spoken about creation of creative laboratory in musical college — one of the possible variant models how to play special instrument. The creative laboratory is the optimum of teaching and educational integrity providing effective pedagogical interaction of teacher and pupils in collective instrumental class consisting of pupils of different ages. The specifics of musical training and education in that class assume the special organization where the desires of every child and the whole collective are appeared and strengthened to achieve the main aim to master playing musical instrument and music as a whole in atmosphere of creativity and enthusiasm.

Key words: multilevel continuous education; doprofessionalnoe and training, teacher, musician, pilot activities, a creative laboratory, a new social and educational integrity, a single tool, uneven-class team, longitudinal education; rapid learning.

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА С УЧАЩИМИСЯ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТАМИ*

Аннотация: Использование личностно-ориентированных образовательных технологий в настоящее время становится необходимым условием работы педагога-музыканта — руководителя творческой лаборатории, организующего свою опытно-экспериментальную деятельность в сфере непрерывного художественного образования. Это предусматривает применение не только технологий обучения, но, прежде всего, воспитания, так как без развития необходимых характерологических свойств учащихся невозможно осуществление качественной профессиональной подготовки музыканта-исполнителя и педагога. В своей работе педагог-музыкант должен учитывать, что на эффективность воспитательного процесса в большой степени влияют особенности его личности, мастерство, талант общения с учащимися. Главным критерием эффективности применяемых руководителем творческой лаборатории педагогических и воспитательных технологий является положительная динамика учащегося в отношении его интеллектуальности, эмоциональности и профессионального развития.

Ключевые слова: педагог-музыкант, творческая лаборатория; единый разновозрастный инструментальный класс-коллектив; образовательные и воспитательные технологии; инструментальное исполнительство; предпрофильное и профессиональное музыкальное образование.

Понимание всей сложности процессов развития личности требует от педагога-музыканта — руководителя творческой лаборатории, организующего свою опытно-экспериментальную работу в условиях непрерывного художественного образования использования личностно-ориентированных образовательных технологий. Для младшего школьного возраста — это технологии развивающего обучения, для подросткового — технологии ценностно-ориентированного характера, развёртывающиеся на ситуационной основе, для юношеского возраста — технологии рефлексивно-творческого обучения, связанные с построением учебного процесса на диалогической и личностно-смысловой основе. Применение технологического подхода в практике профессионального музыкального образования выявляет необходимость быстрого развития технологии не только обучения, но, прежде всего, воспитания, так как первая находится в неразрывном соединении со второй, благодаря своей непосредственной зависимости от субъективных факторов (отличительная особенность художественного образования).

Разрабатывая технологию воспитания, служащую одной из главных опор его педагогической концепции, педагог-музыкант должен, прежде всего, учитывать, что на эффективность воспитательного процесса в большой степени влияют особенности его личности, мастерство, а главное, его коммуникативные способности, талант общения с учащимися. В целостном педагогическом процессе в условиях творческой лаборатории на основе единого разновозрастного инструментального класса-коллектива, состоящего из учащихся школы от 1-го до 9-го класса, студентов колледжа и вуза, воспитательная технология представлена теми же основными сущностными характеристиками, что и образовательная. Её специфическими чертами являются: постановка диагностических целей воспитания, в которых определены действия и отношения учащегося, и реализация обучающего цикла, состоящего из разных компонентов — постановка целей воспитания, предварительная оценка уровней воспитанности, организованное воспитывающее влияние, совокупность процедур и корректировка согласно результатам обратной связи, итоговая оценка результатов и постановка новых целей. Критерием эффективности применяемых руководителем творческой лаборатории педагогических и воспитательных технологий является положительная личностная динамика обучающегося в отношении его интеллектуальности, эмоциональности, коммуникативности, профессионального развития, предполагающего овладение знаниями, умениями и навыками, рост духовно-нравственного самосознания и т.д.

Сочетая разные формы педагогического взаимодействия с учащимися и студентами-инструменталистами, следуя принципу воспитывающего обучения, преподаватель становится более мобилен в своих профессиональных действиях и в результате оказывается способным на оптимальную организацию комплексного личностного и профессионального развития обучающихся. Важной педагогической задачей при этом является создание в творческой лаборатории благоприятной атмосферы для произрастания творческой личности каждого субъекта в отдельности и гармоничного развития

* © Смирнов А.В.

всего класса-коллектива в целом. В особой атмосфере “цехового братства” ученики и студенты овладевают таинствами труднодоступного искусства, которым является инструментальное исполнительство, и тут же применяют их на практике, что даёт толчок быстрому развитию музыкальных способностей и открывает новые возможности для полного раскрепощённого самовыражения учащихся в исполнительском творчестве.

Профессиональное обучение музыканта предполагает обязательное развитие у учащегося таких необходимых свойств характера, как работоспособность, заинтересованность в обучении, внимание, требовательность к себе, чувство ответственности за свою работу и за коллективный труд, желание оказывать младшим посильную помощь и поддержку, активное стремление к самосовершенствованию и достижению поставленных целей. Исполнителя-инструменталиста отличает особое качество — сочетание яркого артистического темперамента и хладнокровного самообладания, эмоционального и рационального начала. Его вдохновение способно передаваться слушателям, вызывая у них ответные чувства. Поэтому у юных исполнителей не должно быть равнодушного отношения к музыке, порождающего серую безликую игру, убивающую живое искусство. Только темпераментное, яркое, эмоциональное исполнение, вызывающее к жизни созидательные силы творчества, даже при наличии каких-либо мелких технических погрешностей всегда производит неизгладимое впечатление на слушателя. Но основой творчества должно быть развитое самообладание, способность к самоконтролю, помогающая удержаться от излишних внешних эффектов и сосредоточиться на исполнительских задачах, подчинённых созданию музыкально-художественных образов исполняемых произведений. Чрезвычайно интересно мнение по данному вопросу К.Д. Ушинского, который считал, что «без таких руководителей, как холодный рассудок и ясное сознание, самые блестящие концепции не более как фантазмы, клубящиеся прихотливо, подобно облакам и, подобно им разгоняемые первым дуновением действительной жизни... Конечно, богатая впечатлительная деятельность, глубокая и сложная нервная организация есть неперемненное условие всякого замечательного ума и таланта, но только в том случае и настолько, насколько человек успел овладеть этой организацией. Чем богаче и сильнее первый организм, тем легче выбивается он из-под контроля человеческого самосознания и овладевает человеком вместо того, чтобы повиноваться ему, и потому-то в великих людях замечаем мы не только богатство первого организма, но и замечательную силу воли» [4, 267].

В предпрофильном и профессиональном обучении юных музыкантов главным педагогическим целеполаганием, безусловно, является их эстетическое воспитание и духовное развитие. Справедливо отмечает А. Сохор, что этически «возвышающее воздействие нравственного идеала — это главное, что определяет ценность классической музыки для морального воспитания человека» [2, 42]. В данном контексте Е.А. Бодина указывает также на необходимость учитывать, что «...духовность может сформироваться лишь под воздействием духовности. Общественная практика убедительно свидетельствует о том, что средства назидания, дидактического внушения нравственности, как правило, малоэффективны. Духовность формируется убеждением, т.е. путём личностного заимствования, “присвоения” нравственных истин при обязательной инициативе воспитуемого в процессе освоения духовного опыта, накопленного обществом или личностью» [1, 71-72].

В основе деятельности творческой лаборатории лежит *культурологический подход*, предполагающий создание социокультурного пространства, необходимого для воспитания будущего деятеля искусства, призванного быть хранителем духовных и материальных ценностей. Такие условия наиболее способствуют раннему самоопределению учащегося, выработке у него жизненных приоритетов, развитию желания познания нового и толерантности в общении с другими людьми.

Одной из главных задач руководителя творческой лаборатории является решение проблемы воспитания учащихся на основе принципов современной отечественной системы воспитания: обязательности, комплексности, равнозначности, общественной направленности воспитания, воспитания в коллективе, учёта возрастных, половых и индивидуальных особенностей; связи воспитания с жизнью и трудом; опоры на позитивное в воспитании; гуманизации воспитания; личностного подхода; восприятия и принятия воспитанника таким, каков он есть; единства воспитательных воздействий; а также законы, выделенные В.М. Коротовым: *параллельного педагогического действия* (нет ни одного явления в жизни учеников, не имеющего воспитательного значения); *единства воспитания и жизни* учащихся (каковы содержание и характер их жизнедеятельности, таковы процесс и результат воспитания); *закон исторической обусловленности воспитания* (зависимость содержания воспитания от данного исторического периода, в котором новое поколение вступает в жизнь, овладевая опытом предыдущих поколений). В.А. Сухомлинский, рассуждая о процессе воспитания, акцентирует на важном моменте, что он «выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников — в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний» [3, 7]. Именно в оптимальных педагогических условиях

творческой лаборатории, в непосредственном и живом общении с учениками, педагог-музыкант становится способен к более тонким и совершенным методам и приёмам воспитательной работы с коллективом. Все вышеизложенные принципы обучения и воспитания дополняют друг друга и, применяемые в комплексе, оказывают действенную помощь педагогу-исследователю не только в овладении уникальными приёмами оптимизации процесса обучения игре на музыкальном инструменте и познания музыки в целом, но и в формировании характера будущего музыканта-исполнителя и педагога. Сориентированный на творчество ученик с уважением относится к одноклассникам, воспринимая их как своих единомышленников, а в руководителе-педагоге видит надёжного проводника, способного вывести к желаемой цели, на неизведанном пути познания музыкального искусства. Музыкально-воспитательная среда творческой лаборатории формирует соответствующую мотивационную сферу, а результаты проведённой педагогом-музыкантом учебно-творческой и, в первую очередь, воспитательной работы всегда наглядно видны в реальной повседневной жизни единого разновозрастного инструментально-го класса-коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодина Е.А. История музыкально-эстетического воспитания школьников. М., 1989.
2. Сохор А. Воспитательная роль музыки. Л., 1962.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1985.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М., 1974.

A. Smirnov

TECHNOLOGY OF EDUCATION AS AN OBLIGATORY COMPONENT OF EDUCATIONAL CREATIVE INTERACTION OF THE TEACHER-MUSICIAN WITH PUPILS-INSTRUMENTALISTS

Abstract: Use of the lichnostno-focused educational technologies becomes now the necessary working condition of the teacher-musician — the chief of creative laboratory attending to the skilled-experimental activity in sphere of a continuous art education. It provides application not only technologies of training, but, first of all, education as without development of necessary characterologic properties of pupils realisation of qualitative professional training of the performing musician and the teacher is impossible. In the work the teacher-musician should consider that efficiency of educational process in the big degree is influenced by features of its person, skill, talent of dialogue with pupils. Main criterion of efficiency applied by the chief of creative laboratory of pedagogical and educational technologies is positive dynamics of the pupil concerning its intellectuality, an emotionality and professional development.

Key words: teacher, musician, creative laboratory, a single tool, uneven-class team, learning and educational technology; instrumental performance; predprofilnoe and professional music education.

Ходакова Н.П.

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ*

Аннотация: На протяжении ряда лет нами осуществляется работа, которая открывает перспективу для подготовки будущих педагогов-профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: информационные технологии, детские образовательные учреждения, учебные дисциплины.

На протяжении ряда лет нами изучалась и сравнивалась информационная образовательная среда ВУЗа и дошкольного образовательного учреждения, анализировались подходы к рассмотрению информационной проблемы педагогического проектирования системы компетенции студентов к профессиональной деятельности. Рассматривалась реализация модели информационной компетенции в подготовке к профессиональной деятельности. Была проведена диагностика определения профессио-

* © Ходакова Н.П.

нальной компетенции студентов педвузов.

Мы считаем, что профессиональная подготовка должна включать в себя общеобразовательные дисциплины, связанные с информационными технологиями, факультативные курсы, специальные курсы, практику.

Поэтому **новизна исследования** заключается в том, что:

1. В Московском государственном гуманитарном университете им. М.А.Шолохова утверждена новая специализация «Информационные технологии, в детских образовательных учреждениях» в рамках которой, осуществляется работа со студентами – будущими педагогами дошкольного образования [3].

2. Нами разработан новый учебный план специализации, включающий следующие дисциплины:

1. Современные информационно-коммуникационные технологии.

2. Теория и методика использования информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях.

3. Компьютерная диагностика подготовки детей к школе.

4. Информационные технологии в управлении образовательным учреждением.

5. Информационные технологии в развитии детей дошкольного возраста.

6. Детские обучающие программы и компьютерные игры.

Работу со студентами по этому учебному плану и разработанным рабочим программам ведут преподаватели общеуниверситетской кафедры «Информатики и математики» и кафедры «Теории и методики дошкольного образования» Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова.

По каждой дисциплине учебного плана была разработана рабочая программа, включающая в себя пояснительную записку, (в которой раскрыты цели и задачи данной дисциплины, требования к знаниям, умениям и навыкам студентов) тематическое планирование, (содержащее часы, отведенные на аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов). Подробно расписаны дидактические единицы каждой темы. Представлен список курсовых работ и выпускных квалификационных работ, а также список литературы.

Изучение дисциплин специализации начинается на 3-м курсе, когда студенты освоили основные дисциплины учебного плана специальности «Дошкольная педагогика и психология».

Результатами изучения дисциплины являются зачет и экзамены, в результате которых студенты должны показать знания теоретических основ изучаемых дисциплин и практические умения и навыки работы с прикладным программным обеспечением. Нами была разработана квалификационная характеристика выпускника, содержащая перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник к моменту окончания обучения в вузе.

Выпускник должен знать современные достижения в области информационных и коммуникационных технологий, труды ученых по данному направлению. Историю создания и развития современных информационных и коммуникационных технологий. Аппаратные средства. Основы работы с компьютером. Программное обеспечение. Основы операционных систем, их пользовательский интерфейс и файловые структуры. Методические основы ознакомления детей с окружающими средствами информационных технологий. Методику использования информационных технологий в работе с детьми всех возрастных групп на занятиях по развитию речи и подготовке к обучению грамоте и т.д. Программное обеспечение для работы с детьми на занятиях по конструированию, ручному труду. Технологии для активизации познавательной деятельности детей на музыкальных занятиях и в культурно-досуговой деятельности. Диагностическое программное обеспечение, психолого-педагогические основы использования компьютерных игр в работе с детьми. Знать принципы работы в Интернет и способы защиты информации. Выпускник должен уметь использовать прикладное программное обеспечение в своей профессиональной деятельности. Быть знакомым с растровой и векторной графикой. Уметь создавать мультимедиа-презентации, уметь использовать информационные технологии на занятиях с детьми дошкольного возраста по конструированию, ручному труду, на музыкальных занятиях и в культурно-досуговой деятельности. Владеть диагностическим программным обеспечением для определения готовности детей к школе, а также для оказания помощи административному звену образовательного учреждения, коллегам педагогам-психологам. Уметь создавать медиатеку и оказывать помощь в подготовке к занятиям с использованием ресурсов медиатеки. Использовать информационные технологии в работе с родителями.

На основе ГОС ВПО, учебных планов Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова для специальностей: 050701 «Педагогика», 050703 «Дошкольная педагогика и психология», 050707 «Педагогика и методика дошкольного образования», 050717 «Специальная дошколь-

ная педагогика и психология» и «Программы воспитания и обучения в детском саду» Под редакцией М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С. Комаровой и пр. [3].

Нами была разработана инновационная программа формирования информационной компетенции педагога дошкольного образования в вузе, которая направлена на удовлетворение потребности личности в углублении и расширении знаний в области информационных и коммуникационных технологий, профессиональную подготовку специалистов дошкольного образования. Создание и развитие информационного пространства знаний, формирование и развитие комплекса профессионально значимых умений и навыков, особенно профессионально-педагогических, коммуникативно-обучающих, проектировочных и организаторских. Обеспечение заданного уровня качества подготовки специалистов, в соответствии с современным уровнем развития науки и техники. Повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Формирование мировоззрения, основанного на креативности решений, толерантности и ответственности за свои действия. Воспитание активной гражданской и профессиональной позиции, политической, экологической и правовой культуры. Гармоничное развитие личности и её творческих способностей на основе формирования мотивации образования. Развитие личностных качеств, необходимых для включения в социально-активную деятельность и обеспечивающих возможность эффективного самообразования и самосовершенствования. Формирование стиля профессиональной деятельности будущих педагогов дошкольного образования.

Программа состоит из введения и трех разделов.

Во введении изложены цель и задачи курса.

Первый раздел. (Организационно-методический), содержит перечень аппаратного, программного и методического обеспечения. В нем раскрываются вопросы организации учебного процесса, куда вошли виды учебной деятельности и требования к итоговой аттестации студентов. Второй раздел (Тематическое планирование и содержание программы) содержит тематический план работы и его подробное содержание по каждой теме. Тематический план состоит из трех разделов. Первый раздел. «Компьютерная грамотность». В нем рассматриваются вопросы техники безопасности при работе с компьютерной техникой. Представлена краткая история создания и развития информационных и коммуникационных технологий. Раскрыты основы работы с компьютером и современным программным обеспечением. Рассмотрен пользовательский интерфейс операционных систем и файловые структуры. Представлена тематика, представляющая возможность студентам усовершенствовать свои знания в области работы с текстовой, графической информацией, а также с электронными таблицами. Затронуты вопросы создания презентаций и работы с локальными и глобальными сетями, также вопросы защиты информации.

Второй раздел «Методики работы с детьми дошкольного возраста средствами ИКТ». В нем раскрыты вопросы методик ознакомления с окружающим миром средствами ИКТ, развития речи и подготовка к обучению грамоте, использование ИКТ на занятиях по развитию элементарных математических представлений, в художественно-эстетическом воспитании дошкольников, для активизации познавательной деятельности детей на музыкальных занятиях и в культурно-досуговой деятельности. Представлено программное обеспечение для работы с детьми на занятиях по конструированию, ручному труду.

Третий раздел «Профессиональная компетенция будущих педагогов дошкольного образования» включает вопросы использования компьютерной диагностики подготовки детей к школе, психолого-педагогические основы информационных технологий, информационные технологии в управлении образовательным учреждением. Представлены детские обучающие программы и компьютерные игры. Результатом изучения должна является итоговая работа, на подготовку которой в учебном плане отведено 56 часов. Общий объем часов, отводимых на работу, составляет 500 часов. Кроме того, в программу включен перечень вопросов для промежуточного и рубежного контроля. Имеются темы курсовых работ и список рекомендуемой студентам и преподавателям литературы.

В результате работы по окончании учебного года нами были проведены зачеты и экзамены у студентов, которые показали высокий уровень их знаний и умений по изучаемым дисциплинам. Также нами была проведена студенческая конференция, которая показала недостаточное количество практических наработок студентов в работе с детьми в детских дошкольных учреждениях.

Таким образом, проводимая работа:

1. Открывает перспективу для проектирования вариативных моделей профессионального становления будущих педагогов–профессионалов в области дошкольного образования и информационных технологий.
2. Необходима для подготовки конкурентоспособного специалиста дошкольного образования высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования утвержден постановлением Правительства Российской Федерации 31 января 2005г.
2. Крайнова Е.А., Майорова С.Н. Проектирование содержания учебной дисциплины с позиций формирования профессиональной компетенции // Социально-экономические и инновационные проблемы региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2005. С. 256–258 (авт. 1,5 с.).
3. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. М.: Мозаика-Синтез, 2007г.
4. Ходакова Н.П. Новая специализация «Новые информационные технологии в детских учреждениях» в рамках специальности 050703 Дошкольная педагогика и психология. // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Часть 2. Калуга: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского 28-31 мая 2007 года.

N. Hodakova

PREPARATION COMPETITIVE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UNIVERSITY

Abstract: Over the years we have carried out the work, which opens a perspective for the preparation of future teachers, professionals in the field of preschool education and information technology in higher education.

Key words: information technology, children's educational institutions, academic disciplines.

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белокур А.С.

РОЛЬ ГРАФИКИ В РАЗВИТИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ*

Аннотация: Методику развития творческих способностей и изобразительных умений студентов необходимо создавать на истории развития отечественной графики. И реализовать через поэтапное развитие профессиональных умений студентов, отслеживание и коррекцию данного процесса и основывать на систематическом пополнении теоретических знаний по художественной культуре, психологии творчества, теории рисунка, композиции, что способствует формированию потребности в развитии профессионально значимых умений.

Ключевые слова: графика, изобразительные умения, упражнения.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, в целом представляют собой сознательно контролируемые части деятельности.

Упражнение это способ систематической и эффективной отработки умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, манипуляции, практических операций.

Графика 1) изображение на бумаге – гравюра, акварель, карандашный рисунок; 2) вид искусства.

Рисунок – черта, линия, внешний абрис. В изобразительном искусстве означает ясное, четкое и выразительное изображение формы.

Ощущение – это наиболее простая форма отражения действительности, которая заключается в отражении отдельных свойств предметов и явлений (цвет, форма и т.п.)

Чувства – это то или иное отношение человека к действительности, к тому, что он познает и делает.

Наблюдение – это преднамеренное, целенаправленное восприятие предметов и явлений действительности.

Успешность деятельности зависит от качества и количества приобретенных знаний, которые на практике реализуются через выработанные умения и навыки. Теоретические знания студентов ХГФ претворяются в жизнь посредством изобразительных умений. Их сохранение и дальнейшее развитие является необходимым условием качественного осуществления и успешности профессиональной и творческой деятельности студентов.

От уровня формирования изобразительных умений художника зависит качество рисунка. Любое изображение, выполненное студентом, а также непрерывная практика служат качественными и количественными показателями становления его профессиональных умений.

Непременным условием эффективного развития умений выступает осознанность индивидом данного процесса. Способность оценить степень развития собственных умений и внести коррективы в процесс их совершенствования через конструктивный анализ выполненного рисунка, с аргументированным объяснением положительных и отрицательных качеств работы, считается важнейшим показателем успешного развития профессиональных умений.

Назовем психофизиологические истоки становления и развития умения, а также необходимые понятия и наиболее распространенные их определения.

Термин «умение» подразумевает способность человека произвести какое-либо действие на основе ранее полученного опыта с применением определенных приемов и способов.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, в целом представляют собой сознательно контролируемые части деятельности.

Осуществление умения возможно через систему психических и практических действий, основанную на имеющихся у субъекта знаниях и навыках, реализуемую в такой последовательности: отбор необходимых знаний, выделение первостепенных свойств, на основе которых определяется система

* © Белокур А.С.

преобразований, реализация преобразований, контроль результатов, корректировка процесса осуществления умения.

Умениям свойственны два различных уровня способа действия. Первый – элементарный, более низкий по сравнению с навыком уровень выполнения действия. Применительно к портрету это может быть видение характерных пропорций лица и отображение их в рисунке. Далее это умение доводится до автоматизма и переходит в навык, благодаря чему студент не заостряет свое внимание на передаче пропорций и ведет работу в целом, стремясь к выполнению грамотного и убедительного рисунка.

Высшей ступенью умения определять характерные пропорции является создание выразительного портретного образа, где пропорции лица и тела человека становятся неотъемлемым его элементом и средством раскрытия внутреннего мира портретируемого (например, «Портрет Никколо Паганини» Э.Делакруа или «Женский портрет» А.Модильяни). В этом случае умение можно охарактеризовать как мастерство.

В отличие от навыка умение никогда не реализуется без активного участия мышления. Значит, использование приемов, активизирующих мыслительные процессы студентов в ходе выполнения графического портрета, будет способствовать эффективному развитию их профессиональных умений. «Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений. Управление умениями на уровне центральной нервной системы осуществляется более высокими анатомофизиологическими инстанциями, чем управление навыком, т.е. на уровне коры головного мозга». (5 с. 77)

Развитие умения представляет собой направленное, закономерное изменение, в результате которого у него появляются новые качества.

Профессиональные умения студентов совершенствуются на занятиях: они приобретают новые качественные и количественные характеристики в ходе работы над учебным заданием при условии использования педагогом специальных методических приемов, упражнений и средств воздействия.

Они заключаются в том, что на начальном этапе студент знакомится с теоретическими знаниями, составляющими основу развития каждого умения. Постепенно знания трансформируются в практические умения, что первоначально не носит осознанного характера, поэтому проходит недостаточно эффективно. Большое количество ошибок в работах студентов объясняется малым опытом практического применения умения.

На промежуточном этапе студент производит на довольно высоком уровне отдельные операции, являющиеся слагаемыми каждого умения. Но отсутствует понимание необходимости развития умения в целом, в единстве с другими умениями. Ошибки в рисунках возможны из-за чрезмерной концентрации на отдельных участках работы, без учета сочетания их с целым.

Заключительный этап характеризуется реализацией умения на высоком уровне и его творческим использованием при выполнении работ.

Основным средством формирования, закрепления и дальнейшего совершенствования умений выступают систематические упражнения, частота и число которых определяется исследователем с учетом индивидуальности студента. Упражнение, по существу, есть единственный способ систематической и эффективной отработки умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, манипуляции, практических операций... Функция метода упражнения заключается в том, чтобы трансформировать часть знаний учащихся в умения и навыки, обеспечить ему возможность умелого практического действия, воспроизводящей и творческой деятельности. (8 с. 121)

Упражнения делятся на воспроизводящие и творческие. Воспроизводящие способствуют выработке и закреплению навыка или умения, творческие – совершенствованию способностей.

Способности развиваются в условиях усвоения знаний, умений. Легкость и быстрота приобретения знаний, умений и навыков обуславливается наличием способностей. В психологии выделяют общие и специальные способности. Общие – необходимы для любой деятельности человека (интеллект, память), а специальные – проявляются в ее специфических видах (музыка, изобразительное искусство). Методику развития творческих способностей и изобразительных умений студентов, предполагающую использование элементов педагогического моделирования, на наш взгляд, необходимо создавать на истории развития отечественной графики. И реализовать через поэтапное развитие профессиональных умений студентов, отслеживание и коррекцию данного процесса и основывать на систематическом пополнении теоретических знаний по художественной культуре, психологии творчества, теории рисунка, композиции, что способствует формированию потребности в развитии профессионально значимых умений. Учебные и творческие задания по выполнению графического образа предполагают решение изобразительных (создание постановки, выбор точки зрения, материала, выполнение компо-

зиционных поисков, тональное решение портрета, целостность рисунка) и творческих задач (техника исполнения и образ, приемы выявления характерных черт модели, поиск выразительного графического языка, формирование творческого мышления и видения реальности, развитие способности генерировать в себе творческие идеи и т.д.) А это почти невозможно без знания и внимательного анализа истории развития отечественной графики.

Слово «графика» имеет два значения: 1) то, что сделано на бумаге – гравюра, акварель, карандашный рисунок; 2) вид искусства, который в начале XX в. охотно противопоставляли «живому рисунку».

Изображения К.А.Сомова или О.Бердслея были собственно графикой, т.е. отличались предельной законченностью: делая виньетку или иллюстрацию для журнала, Сомов стирал резинкой или замазывал белилами любые следы предварительной подготовки, например карандашного наброска, добиваясь впечатления чернобелого «знака». Но в то время В.И.Шухаев, рисуя с натуры мартышку или антилопу, наоборот, подчеркивал «не более как черновой» характер рисунка, всемерно выявляя его становление, ход, даже «затачивал» сангинный стержень на бумаге тут же, рядом с четко «вылепленной» фигуркой зверя, и рисунок становился похож на подготовительные студии старых мастеров.

Многие рисовальщики, например, М.В.Добужинский, использовали в натурном рисунке отдельные приемы графики. Однако в 1910е гг. в листах не только Василия Шухаева, но и Бориса Григорьева такие приемы все более отторгались рисунком. «Рисунки Григорьева — не графика, — писал Н.Э. Радлов, — ибо графика — это мертвая, графическая линия, ее чеканность — окаменелость трупа». Но «зрелый XX век» (наступление которого многие связывают с 1910ми гг.) совершенно изменил отношение художников к рисунку и графике. Противостояние рисунка, осознанного как ход, как процесс, произведениям графики, воспринимаемой как законченный знак, необратимо снималось, приводя к своеобразному сочетанию длящегося хода рисования и получающегося в результате неподвижного знака.

Из западноевропейских художников это наиболее отчетливо проявилось у А.Матисса — настоящего классика рисунка XX в. Его линия — особенно в изображении обнаженной натуры — остается живой и подвижной на всем протяжении. Но одновременно она и найдена, обретена, ибо легла на бумагу каждой своей частью или даже точкой. В рисунке заложен внутренний парадокс. Перовая линия легка и нескованна, но в результате она должна отлиться в обобщенную формулу натуры. «Страница написана: никакие исправления невозможны, — писал А.Матисс, — и если она не удалась, то нужно начать все вновь, как это бывает в акробатике». Упоминание об акробатике не случайно: в соединении проскальзывающего движения линии и получавшегося в его итоге формулы знака присутствует впечатление чуда, удачи — и неудавшиеся листы у Матисса неизменно летели в корзину.

Из русских мастеров такие приемы намечались у позднего Серова. Известно, что, сделав живой набросок с натуры, Валентин Серов нередко накладывал на него лист, полупрозрачный, как калька, и, обведя наиболее важные линии, продолжал работу на новом листе. Затем этот прием повторялся, в результате чего рисунок все более приближался к обобщенному знаку (промежуточные листы немедленно уничтожались).

Разумеется, метод не был универсальным. Таким виртуозам рисунка, как Борис Григорьев, совершенно не нужно было калькировать свои зарисовки и уничтожать промежуточные листы. В конце 1910 — начале 1920х гг. его манера отточилась как бритва, причем, в отличие от рисунков Матисса, остро подвижные и плотно впечатанные элементы рисунка отчетливо разделились, ложась на поверхность листа как будто бы рядом друг с другом.

Глядя на портрет И.М.Москвина (в роли капитана Снегирева из «Братьев Карамазовых», 1923), мы не можем оторваться от глаз артиста, окруженных гротескными переплетениями напористо жестких линий. Однако рядом — но никогда не сливаясь с этими линиями — недвижно лежащие пепельносерые «хлопья» теней на лице. По ощущению художника, эти мрачные тени — своего рода «земля», которая и рождает российские «земляные таланты» (так Борис Григорьев в ту пору воспринимал Москвина).

Разделенность подвижнолинейных и неподвижнотоновых частей рисунка была очевидной и во многих изображениях обнаженной натуры. В «Натурщице» Н.А.Тырсы (1915, ГТГ) линия, обходящая женскую фигуру, не сливается с тоном тушевки. Градации листа напоминают отливы на металлических формах. Н.Н.Пунин писал о «металлобронзовом стиле» этих листов. Тени и линии воспринимаешь как графические «строительные материалы». Пунин говорил об этих рисунках (7 с. 243) как о своеобразных художественных организмах, способных к независимому существованию среди других предметов реальности. Форма рисунков Тырсы «не столько: намечена, «поймана», сколько сделана, взята, взята обеими руками и поставлена в мир для жизни».

Однако позднее разделения подвижных и неподвижных элементов рисунка становились менее явными. В прославленных «балеринах» В.В.Лебедева 1920х гг. эти элементы, как и в рисунках Матисса, неразделимо сливаются. На одном из лучших листов (1927, ГРМ), где танцовщица повернута к нам спи-

ной, с правой ногой, поставленной на носок за левую, ее ноги стройно возносятся над точкой опоры, над ними — разлет белоснежной пачки, еще выше — чуткая, «слышащая» спина и не менее «слышащий» поворот головы. Однако «лепестки» жемчужных мазков, которые изображают фигуру, везде неотделимо прилегают к бумаге, напоминая мазки в китайских рисунках тушью, одновременно и стекающе-плавкие и сплавленные вместе с бумажным листом.

Во второй половине столетия (если говорить только о русском искусстве) так будут рисовать и А.Т.Зверев, и Ю.С.Злотников. У первого (несмотря на «кружащий» рисуночный темп) преобладает впечатление «графиказнака». В нарисованном Зверевым портрете Марселя Марсо (1950е гг.) фигура сдвинута к стороне листа, по которому она, как кажется, «проходит лишь краем». Однако на этом краю — мгновение остановки. Прежде чем выйти из поля нашего зрения, артист словно замер, погруженный в себя, прислушиваясь к своему положению в мире.

Не то в наброске Злотникова с играющего Святослава Рихтера (1980). Напористые, ломкие штрихи зарисовки и здесь вполне не сдвигаемы на листе, припечатаны к нему каждым своим изгибом и точкой. Однако еще ясней — впечатление потока штрихов, летящих по диагонали вверх. Рихтер во время трудного выступления, увязший в лавине звуков, темно нависший над нотной страницей. Капризная пляска штрихов, за которой — взметенное состояние исполнителя.

Именно это взаимопроникновение рисунка и графики (при бесконечном разнообразии форм) утвердилось в искусстве XX в. Так рисовали Марк Шагал, Пабло Пикассо, Михаил Ларионов, Казимир Малевич, Владимир Татлин. В основе лежало переживание потока времени (в том числе и творческого потока), получившее в XX столетии небывалую остроту. Художникам хотелось включиться в течение времени, отразить его ритмы в неостановимой текучести рисуночной линии. Такое уже было у мастеров романтизма или импрессионизма, воспроизводивших мир как движение, как поток. Однако в XX в. этот поток оказался способным взорвать даже зримую цельность реальности, чего еще не было ни у романтиков, ни у импрессионистов. Возникла потребность зацепиться за его неподвижное дно хотя бы якорем творческого приема, или, как говорил Борис Григорьев, «увековечить» его ход в несдвигаемо прочной линиизнаке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кузин В.С. Психология: учебник. – М.: Агар, 1997. – 304 с.
2. Кузин В.С. Наброски и зарисовки. – М.: Академия, 2004. – 230 с.
3. Молева Н.М., Белютин Ю.М. Русская художественная школа первой половины XIX века. – М.: Искусство, 1967.
4. Природа искусства и механизмы художественной деятельности / Под ред. А.И.Илиади. – Л.: Издво ЛГУ, 1975. – 206 с.
5. Психология процессов художественного творчества / Под ред. Б.С.Мейлаха и Н.А.Хренова. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1980. – 284 с.
6. Живопись. Композиция. Хрестоматия. /Сост. Н.Н.Ростовцев, С.Е.Игнатьев, Е.В.Игнатьев. М.: Просвещение, 1989. 205 с.
7. Русская графика от А до Я. М.: СЛОВО/SLOVO, 2002.288с.
8. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисунка. – М.: Просвещение, 1982. – 320 с.

A. Belocur

THE ROLE OF GRAPHICS IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL SKILLS

Abstract: The methods of creative and descriptive skills development should be based on the history of native graphic arts development, and should be realised through the step-by-step training of professional skills of students, tracking and correction of this process. The students should regularly enrich their theoretical knowledge of artistic culture, creation psychology, theory of drawing, composition - this will form the demand for professionally meaningful skills development.

Key words: graphics, graphic skills, drills

НАРОДНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: Идея возрождения, сохранения и развития народной культуры, основанная на общечеловеческих ценностях, является важной частью образования и воспитания детей.

Ключевые слова: возрождение, сохранение, развития народной культуры.

Процесс гуманизации воспитания и образования становится все более значимым и выдвигает необходимость широкого включения культурологических направлений. Народные традиции как базовое явление русской культуры и образования универсальны по своим адаптивным и воспитательным возможностям, имеют полифункциональное назначение. В системе образования они мягко приобщают ребенка к традиционной родной культуре, открывая наиболее яркие черты общенациональных особенностей народной эстетики и искусства. Национальное художественное наследие, прежде всего «местные художественные традиции народного декоративно-прикладного искусства» необходимо актуализировать в качестве **базового материала** для исследовательской и творческой деятельности детей и педагогов в **объединениях дополнительного образования Московской области**.

Областной центр эстетического воспитания, созданный в **Московском государственном областном университете на базе факультета Изобразительных искусств и народных художественных ремесел по решению Министерства образования Московской области** оказывает педагогам всестороннее содействие в их педагогической деятельности и художественном творчестве.

1. Осуществляется методическое руководство профессиональной деятельностью педагогов дополнительного образования.

2. Организуются и проводятся совместно с ними семинары и мастер-классы в области содержания и методики эстетического воспитания и художественно-прикладного творчества работы детских объединений. Закономерным развитием семинаров является специализация на углубленном изучении различных видов художественных ремесел, что обусловлено профессиональной деятельностью педагогов.

Вырабатывается четкость **критериев и профессионализм в области актуальности и целостности задач**, особенно важных для звена дополнительного образования. Только следуя верным методическим принципам и системам, возможно выполнение главной миссии образования – стать для учащихся и стартовой площадкой и гарантом их полноценной самореализации в дальнейшей жизни.

3. В качестве инновационного направления проводится работа по введению местных самобытных художественных традиций народного декоративно-прикладного искусства в практику дополнительного образования детей, особенно важного в деле формирования духовно-нравственных позиций учащихся.

4. Проводится аналитическая работа по специфике традиционных и экспериментальных комплексных программ и методик ведущих педагогов области. Вырабатываются рекомендации по введению наиболее эффективных методик для широкого пользования. Идет постоянный поиск новых мобильных форм обмена опытом, идеями, методики и практики работы с детьми.

5. Осуществляется статистика по формированию базы данных о педагогах объединений системы дополнительного образования. Идет постоянный сбор информации о развитии различных направлений профессиональной деятельности, специализации. Создана и развивается «Картотека авторских мастер-классов».

Вся деятельность Центра призвана объединить усилия областных педагогов в деле художественного просветительства, стать информационным центром дополнительного образования и профессионального становления учащихся. Профессорско-педагогический коллектив факультета ИЗО и НР готовит ряд семинаров по темам философии и методологии изобразительного искусства, теории и методики преподавания детям, подросткам рисунка, живописи, композиции, скульптуры, основ декоративного искусства, дизайна, психологии творческого процесса, востребованные профессии художника, рассказы о непреходящих ценностях педагогических систем великих художников и педагогов, включая проекты современных деятелей культуры; художественные материалы, рекомендации по обращению с оборудованием учебной мастерской.

* © Галкина М.В.

Базой стали центры творчества детей и юношества, художественные школы Подмосковья. Цикл семинаров определялся темой «**Художественные промыслы и ремесла Подмосковья**», но каждый имел свои задачи. Это зависит от своеобразия принимающей территории, специализации учебных дисциплин в самих образовательных учреждениях.

В целях возрождения и сохранения народной культуры Подмосковья Центр эстетического воспитания детей проводит массовые мероприятия по народным художественным ремеслам и рукотворным творствам.

В практике организации методической деятельности выделяются **МАСТЕР-КЛАССЫ как инновационные, активные формы повышения профессионального мастерства и обобщения передового педагогического опыта организации образовательного процесса.**

Мастер-классы проводят педагоги МГОУ или ведущие специалисты системы дополнительного образования высшей квалификационной категории, которые представляют:

- накопленный опыт как систему обучения;
- экспериментальные авторские методики и технологии;
- результаты своей образовательной деятельности;
- поэтапность технологической цепочки организации занятий с детьми
- наглядный зрительный ряд результатов обучаемости учеников.

Целью мастер-классов является повышение мотивации педагогов к овладению авторской методикой и технологией, которые обеспечивают высокую результативность и качество образовательной деятельности.

Задачей обучаемых педагогов является:

- обсуждение авторских экспериментальных технологий;
- переосмысление своей образовательной практики;
- обмен опытом по совершенствованию образовательного процесса;
- представление методических приемов создания ситуации успеха для каждого ребенка.

Основные формы работы Областного центра эстетического воспитания детей МГОУ

1.Проведение основных тематических мероприятий по схеме: конференция, семинар, выставка - конкурс, мастер-класс.

2. Аналитическая работа по обобщению и совершенствованию педагогического опыта и методического обеспечения работы с детьми по художественно – эстетическому направлению.

3. Формирование банка данных по успешному опыту работы педагогов с одаренными детьми по художественно-эстетическому направлению.

4. Участие во Всероссийских мероприятиях по тематике декоративно-прикладного искусства и народного творчества.

M. Galkina

FOLK ART-CULTURAL TRADITIONS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The idea of revival, preservation and development of our national culture, based on human values, has become part of cultural policy and educational system. There has been a growing understanding in the recent decades that folk traditions are a real basis of the Russian culture and education.

Key words: revival, preservation, development of folk culture.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В современных условиях профессиональная ориентация школьников в системе дополнительного образования Московской области осуществляется в логике модернизации всей системы образования и активно развивается.

Ключевые слова: профессия, ориентирование.

Процесс развития профессиональной ориентации школьников в системе дополнительного образования Московской области в современных условиях осуществляется в логике модернизации всей системы образования.

Воспитание учащихся как формирование развитой личности составляет одну из главных задач системы дополнительного образования и решать ее надо именно сегодня, когда подрастающее поколение, попавшее в зону социального риска, все больше пугает резким падением уровня культуры и осознания своей реальности в окружающем мире.

Особенно важной становится задача формирования навыков и умений будущего специалиста как составной части профессиональной ориентированности.

Профессиональная ориентированность школьников проходит более успешно, если этот процесс системный. Предпосылки к созданию системы профессиональной ориентированности школьников есть в системе дополнительного образования. Однако это не гарантирует наличие эффективной системы профессиональной ориентации школьников в нем автоматически.

Под сущностью системы профессиональной ориентации школьников в системе дополнительного образования предлагается понимать сложное, функциональное, социальное, целостное образование, в рамках которого интегрирование многообразных компонентов и элементов, их согласованное функционирование позволяет проектировать воспитательный процесс, создавать условия по эффективному формированию и развитию личности учащегося, а также качественно решать задачи по обучению, воспитанию и профессиональной подготовке.

Процесс развития современного воспитания и образования выдвигает необходимость широкого включения культурологических направлений. Именно народные художественные традиции как базовое явление русской культуры и образования универсальны по своим адаптивным и воспитательным возможностям имеют полифункциональное значение. Именно в системе дополнительного образования они мягко приобщают учащихся к традиционной родной культуре, открывая наиболее яркие черты общенациональных особенностей народной эстетики и искусства.

Народное искусство, как и искусство вообще, многофункционально и одна из функций – воспитательная. В народном искусстве заложены большие воспитательные возможности, которые до сих пор не реализуются в полной мере.

Народное искусство, являясь первоосновой профессионального искусства, способствует формированию художественного вкуса, основных эстетических критериев, развитию эстетического отношения детей к профессиональному искусству, природе, окружающей действительности.

Народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка. Условность образа, нацеленность на типическое, красочность, декоративность, выраженность эмоционального настроения – эти качества народного декоративно-прикладного искусства присущи и творчеству детей, но, в отличие от детского творчества, в народном искусстве это не случайность, а выработанная, отточенная веками традиция. Детям же предстоит еще осознать, принять как эстетический идеал совершенство формы в глиняной игрушке, в расписной матрешке, в жостовской росписи, в композиционной стройности узора.

Народное искусство, включая все его виды, обладает большими воспитательными возможностями. Оно несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости. Народное искусство позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа, частью которой оно является.

Лицо региональных культур во многом определяется местными традициями народного творчества. Утрачивая их, мы неизбежно приходим к нивелировке художественной культуры вообще. Потеря

* © Галкина М.В.

«местного колорита» грозит обеднением всей многоцветной картины общенациональной культуры. Поэтому в последние десятилетия обострился интерес к возрождению угасающих или уже угасших народных промыслов. И учреждения образования все чаще и чаще обращаются к народным истокам художественной культуры.

Изучение народной культуры и художественных промыслов должно быть организовано как система, основной частью которой должна стать не только мировоззренческая, но и практическая сторона. Во все эпохи развития разнообразных культур основным их началом является понимание природы и гармонии. Именно на таких понятиях как природа в гармоническом взаимодействии с человеком необходимо строить систему изучения народного искусства в школе.

Прежде чем решать вопросы содержания методики ознакомления школьников с народным искусством, необходимо проанализировать его как специфический феномен. В первую очередь народное искусство нас интересует с точки зрения содержащихся в нем мировоззренческих и художественно-эстетических аспектов, которые отражены в укладах народной жизни. Многочисленные искусства и культура народов, несмотря на определенные различия, имеют общую основу: они каким-то образом больше связаны с искусством первобытных эпох, и, по традиции, вплоть до XX века народное искусство лежит больше в плоскости мировоззрения, чем в плоскости формальных художественных канонов.

В целом в любой народной культуре и искусстве преобладает практически полезное мировоззрение, восходящее к очень глубокой древности. Культура народа многогранна, ее настоящее изучение ведется сравнительно недавно, многое еще предстоит исследовать. Больше всего изучена формальная сторона народного искусства, но в настоящее время исследователи склоняются к тому, что основу народного искусства составляют не те или иные художественные приемы, а его бытовая канва, жизненно-культурологические ценности.

Сегодня уже недостаточно дать школьникам понятие о наиболее распространенных художественных промыслах. Подобные промыслы сами по себе не могут считаться представителями, какой бы то ни было национальной культуры: они интересны лишь постольку, поскольку восходят своими корнями к глубинным истокам народной культуры и отражают неповторимое мировоззрение народа, проживающего в конкретное время и на конкретном месте.

Издавна живущие в одной местности и занимающиеся одним видом художественного ремесла мастера изготавливали те или иные изделия не для собственных нужд, а для рынка. Так возникли *народные художественные промыслы* – особая форма бытования народного декоративно-прикладного искусства в России.

На развитии прикладного искусства сказывались условия жизни, быта каждого народа, природные и климатические условия его обитания. И хотя сегодня изделия прикладного искусства – текстиль, одежда, посуда и т.д. – выпускаются индустриальным способом, они в значительной мере сохраняют национальные особенности. Отчетливо видны, например, национальные черты в текстиле, в керамической посуде. Так изделия подмосковного Речицкого завода рассчитаны главным образом на сбыт в разных регионах мира. Здесь знаменитая Гжель отличается открытыми формами, тематическими прообразами которых являются русские сказки. Здесь более распространены чайные и обеденные сервизы, небольшие заварные чайники, блюда, чашки. В росписи обычно используется характерный орнамент, выполненный синей (кобальтовой) краской. Орнамент напоминает ковровый узор или узоры архитектурной керамики – тех глазурованных кирпичей и плиток, которыми облицованы древние памятники среднеазиатских городов.

В настоящее время проблемы эстетического воспитания и художественного образования приобретают новое звучание. Становится все более очевидным что, например, на уроках изобразительного искусства и художественного труда решаются многие образовательные задачи, которые трудно, а подчас невозможно решить через содержание других предметов. Одна из важных задач – формирование ценностных ориентаций учащихся, в том числе профессиональных, через приобщение к народной культуре, к местным народным художественным промыслам и ремеслам; именно на этих уроках, возможно, показать ученикам гармоничное включение изделий художественного ремесла в целостную философию жизни человека и приобщить их к мудрости и красоте народного мастерства.

M. Galkina

PROFESSIONAL COMPETENCE-ORIENTED APPROACH, TRAINING STUDENTS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Abstract: In present situation pupils' vocational guidance in the additional educational system of Moscow Region is implemented according to modernization of the whole system of education. The guidance is developing actively.

Key words: profession, orientation.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ КЕРАМИКЕ*

Аннотация: Одно из известных направлений в искусстве - украшение керамикой. В связи с этим необходимо развивать образовательные программы в области обучения этому древнему искусству, которое также активно способствует эстетическому воспитанию студентов.

Ключевые слова: глазурь, изразцы, керамика, керамогранитная плитка, муфельная печь, пигменты

Человек во все времена украшал свой дом внутри и снаружи. Колесо истории вращается и часто новым оказывается просто забытое старое, в моду входят вещи, пришедшие к нам из глубины веков. Мир постоянно развивается, совершенствуя материалы и технологии изготовления изделий. Появляются новые материалы и оборудование, более точные, надежные, качественные и т.д. На основе качеств новых материалов и оборудовании, есть возможность развивать новые художественные направления. Которые имеют похожие со старыми, технологические особенности обработки изделий. Для развития направлений изготовления художественных изделий требуется подготовки специально обученных специалистов широкого профиля, которые способны будут понимать, анализировать процессы обработки изделий. Экспериментировать, продумывать и пробовать, пробовать и анализировать.

Одним из новым художественном направлений – декорирование керамогранитной плитки. Лучшее его качество - феноменальная твердость. В процессе производства сырье подвергается такому давлению, что в глине уже не остается никаких пор и пустот. Таким образом, достигается высокая стойкость к истиранию, а так как керамогранит имеет однородный рисунок на всю глубину плитки, материал практически не подвержен износу. Конечно, с течением времени пол из керамогранита может слегка истереться - но этот факт практически не повлияет на его внешний вид, так как материал однороден по своей структуре. Керамогранит обладает практически нулевым водопоглощением и, как следствие, хорошей морозостойкостью, поэтому его с успехом применяют в наружных отделочных работах. Высокотемпературный обжиг придает керамограниту очень высокую прочность и устойчивость к механическим нагрузкам и перепадам температур.

Благодаря этим качествам плитка имеет широкие возможности применения во внутренней и наружной отделки здания. Можно украшать пол, стены, потолок. Яркость красок и разнообразие рисунков придаст живописность, нарядность и праздничность.

Это направление совмещает в себя художественные качества мозаики и изразцов.

С историей этого направления трудно сказать точно, откуда это началось. Мы столкнулись с этим развитием этого направления несколько лет назад, когда стояла задача внешнего оформления одного здания, традиционные решения не подходили. Мы рассмотрели другие возможные варианты и остановились на керамогранитной плитке декорированной керамической краской.

Можно сказать, что это изразцы. Изразцы - архитектурные керамические изделия в виде плит или криволинейных деталей, имеющих с обратной стороны корыччатый выступ - румпу, служащую для крепления в кладке стены, печи и др. элементов интерьера и фасада зданий и сооружений.

Во второй четверти XIII века смерч монголо-татарского нашествия обрушился на русский край. Разрушенны княжества, ослабленные усобицами города сопротивлялись яростно, но были смяты полчищами Батыя. Русский народ оказался под тяжким ярмом. Борьба длилась столетия.

В XIV – начало XV века русская земля ещё лежала в развалинах: разрушены были храмы, сравнены с землей каменные палаты и стены крепостей, выжжены города и селения. Но даже в самое лихолетье иноземного ига не замирала на Руси художественная жизнь. Она сосредотачивалась в ремесленных слободах северных городов, в монастырях, в вотчинах московских князей.

Строить надо было много, быстро, красиво. Входил в силу кирпич. В ту пору и появились глиняные плиты с тесненным узором, повторявшим орнамент и изображения белокаменной резьбы. Эти плиты ещё не покрывались поливой. Они известны как первые облицовочные керамические материалы, трансформировавшиеся позднее в красные изразцы.

“Собственно рельефы на изразцах не имеют права быть разнородными, случайными, а должны связываться между собой какой-то единой линией, хотя бы сюжетной.

Изразец известен в России с XVI века. Красные изразцы ещё не поливались глазурями, но они ин-

* © Зубрилин К.М.

интересны прежде всего своим разнообразием сюжетных изображений, красотой и наивной смелостью композиций”.

Не лишённые сметки и художественного вкуса, гончары понимали, что печь, облицованная узорными изразцами, может стать украшением жилища. И ещё понимали они, что рисунок на изразцах должен, с одной стороны поражать воображение покупателя своей красотой и занимательностью, а с другой – быть доступным его пониманию.

Раньше керамика рассматривала форму и цвет как в помощь пониманию формы. При работе над оформлением керамогранитной плитки, форма уже есть - это сама плитка со стандартными форматами, размерами, качеством, а вот цвету и рисунку уделяется особое внимание. На поверхности плитки можно изображать реалистические изображения и декоративные (орнаменты). Есть технологии переноса рисунка на керамогранитную плитку с фотографий, достигается с помощью специального оборудования, изображение получается не живое. Также есть возможность переноса рисунка и нанесения красок руками. На нем мы остановимся более подробно.

Проведения занятий по декорированию керамогранитной плитки, необходимо в мастерской, помещение с несколькими зонами, зона для хранения материалов, для переодевания, для работы, для обжига, с хорошей вентиляцией, и достаточно освещенное, муфельной печью для обжига изделий (в отдельном помещении).

Материалы плитку, керамические краски, кисти и т.д. приобретаются в специализированных магазинах.

Обучающиеся должны иметь базовое художественное образование.

Для проведения занятий необходимо переодеться в рабочую одежду.

Начало работы начинается с подготовительной работой, которая включает в себя разработку эскиза, от этого зависит размер изображения, оно может размещаться на одной плитке, может на нескольких плитках. Плитки имеют несколько видов стандартных размеров.

Разработка эскиза начинается с небольших эскизов и заканчивается эскизом в натуральную величину. Эскизную часть работы можно проделывать дома.

После подготовительной работы можно переходить, непосредственно работать с керамогранитной плиткой. Перенос контура эскиза на плитку, возможно по трафарету, если необходимо сделать несколько одинаковых рисунков. И просто на глаз. Исполняют простым карандашом. Следует обратить внимание на толщину линии, точность. Необходимо чтобы была одна тонкая линия.

В качестве красок используем керамические глазури с низкой температурой плавления. “Глазурь – тонкий (0,1...0,3 мм) стекловидный слой, нанесённый на поверхность керамического изделия и закреплённый на нем обжигом. Эмали предохраняют керамические изделия от загрязнения, придают им красочность, снижают влагопроницаемость. Правильно подобранная глазурь повышает прочность керамических изделий. Глазуровать можно как нерасписанные изделия, так и расписанные подглазурными красками и ангобами”. Они могут быть как глянцевые, так и матовые. Выбор краски зависит от задач, которые ставит перед собой автор. Какого эффекта он хочет добиться.

Краски наносятся художественными кистями, и закрытия больших пятен следует использовать кисть размером по больше, а где встретятся мелкие детали требующие сложной и тщательной проработки, по меньше.

Перед нанесением красок необходимо их тщательно перемешать, и если по необходимости разбавить чистой водой.

Особое внимание следует уделить нанесению красок, работа идет по этапам, на первом этапе наносится слой одного цвета, после этого через, некоторое время, наносится другой цвет, находящийся рядом с нанесенным цветом, итак остальные цвета,

После того как все краски нанесены, они высыхают. Если требуется подчеркнуть какие - то элементы, можно поверх краски нанести контур смесью керамического пигмента с разбавителем.

Когда работа цветом закончена, нужно плитку обжечь. Обжигают в муфельной печи при температуре около 1000 С (точнее при Т плавления красок) около 12 часов. Чтобы глазурь не потрескалась и плитка не деформировалась, изделия должны остывать медленно вместе с печью

Во время выполнения работы от обучаемых требуется, внимания, аккуратность, ответственность, терпение, трудолюбие, развитую фантазию, умения и навыки работы карандашом и кистями.

Обучение декорирования плитки рассчитано на группу из 4 – 6 человек возрастом от 16 лет.

Примерная программа для проведения занятий универсальна, задания могут быть разнообразной по сложности, от рисования одного рисунка разного по трудоемкости на одной плитке, до рисования сложной композиции на серии плиток. По усмотрению мастера.

Обучающиеся могут трудиться над одной работой вместе так и каждый индивидуально над сво-

ей. По усмотрению мастера.

Внимание (акценты) можно уделять на каждом этапе работы, можно много времени уделить подготовительной части (разработки эскизов) и поменьше на практические занятия и наоборот, можно в процессе рисования красками проникнуться идеей и развивать ее уже на плитке. Сама работа подскажет как лучше решить поставленные задачи.

Разработанная экспериментальная методическая разработка охватывает огромные возможности ее использования в обучении будущих специалистов по керамике и для базовых знаний специалистов в области художественного образования. Методика рассмотрена в базовых знаниях и может развиваться углубленно в одном направлении.

K. Zubrilin

NEW DIRECTIONS FOR TEACHING CERAMICS

Abstract: Ceramic tile decoration - is one of the art directions. In connection with this event, it's necessary to work out an educational program for training teachers of decorative-applied art. Mastering in artistic skills is an important method of aesthetic education.

Key words: glaze, tiles, pottery, ceramic granite tile, muffle furnace, pigments.

Муллакаева И.Р.

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО БАШКИРСКОГО ОРНАМЕНТА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ*

Аннотация: В статье рассматривается общеобразовательная функция национального башкирского орнамента в обучении младших классов основам декоративно-прикладного искусства. Основная мысль - опираясь в процессе творчества на оригинальную основу народного искусства, дети получают возможность глубже проникать в «устройство» реальной действительности, строить в своих творческих работах более адекватный образ мира.

Ключевые слова: орнамент, орнаментация, орнаментика, символика.

Приоритетное значение в аспекте собственно образовательных задач общества и их вклада в развитие целостной системы универсальных человеческих способностей имеют этнокультурные традиции, представленные в самобытных «культурных текстах» (мифах, фольклоре, обычаях, играх, продуктах художественных ремесел и т.д.). Единство общечеловеческого и этнопедагогического реализуется наиболее полно именно через развивающий компонент национальной культуры. Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая таким образом позитивными достижениями человечества. Складывающиеся в ходе этого процесса способности и функции воспроизводят в личности исторически сформировавшиеся человеческие качества. К этим качествам относятся в первую очередь: способность творить и созидать культурно-значимые вещи и далее способность принимать адекватные той или иной исторической ситуации решения. Способность творить и созидать непосредственно связана с эстетическим компонентом. В формировании именно этих качеств роль и значение национального декоративно-прикладного искусства неопределима.

«Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству»,¹ - это высказывание великого русского критика В.Г.Белинского следует понимать в том смысле, что воспитывать детей необходимо путем приобщения к общечеловеческому, но делать это следует через родное, национальное. Национальное в искусстве выступает как форма осознания нацией гуманистических идеалов. Как правило, именно через национальное в искусстве, как самобытное, привычное, представитель нации постигает ценность человека именно таким образом в филогенезе прослеживается онтогенез. Однако у каждого народа особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним наро-

* © Муллакаева И.Р.

дом у другого воспитательных систем должно быть обусловлено глубокими знаниями и общей педагогикой, и этнопедагогикой. В этом контексте как русская, так и башкирская (которая сейчас возрождается) системы воспитания взаимно дополняют друг друга.

Художественная символика формирует у человека целостность и стремление к творчеству. Народное искусство как отражение красоты содержит в себе тысячелетний социальный опыт и знания о мире. Рассматривая произведения народного искусства, путем сверхчувственной интуиции, человек проникает в сердцевину явлений конкретного народа, соотнося таким образом далекое прошлое с современностью. С давних времен орнаменты доносили до нас знаки аграрно-магической символики. Поэтическое обожествление природы произрастает в Древе Жизни, Боги Солнца золотятся в соляных знаках, счастье и радость Бытия расцветает в гирляндах незатейливых цветов, огнегневный конь возводит солнце на небосвод и т.д.

Орнамент - это узор, основанный на повторе и чередовании составляющих его элементов. Орнамент может изображать конкретные формы - листочки, цветы, насекомых, птиц - с довольно большим приближением к натуре и менее конкретные, обобщенные и даже абстрактные формы - прямоугольники, треугольники, круги, ромбы и прочие фигуры. Основным источником создания орнамента всегда была природа. На шкурках змей, гусениц, зверей, крыльях птиц и бабочек, на растениях и плодах природа «нарисовала» чудесные узоры, открыв человеку бесконечное множество орнаментальных форм, цветовых оттенков, красоту и богатство их сочетаний, цельность и строгую соподчиненность всех элементов. Человек, очарованный красотой и сказочным разнообразием природы, наслаждался, внимательно изучал эту красоту, стремился использовать закономерности, лежащие в ее основе, и создавал новые орнаментальные формы, чтобы ими украсить вещи и свой быт. Орнаменты своими ритмами, симметрией, контрастами повышают эмоциональную выразительность вещей, красоту их формы, единство их внешнего вида и содержания.

Орнаментальный строй любой культуры являет собой глубочайшее проникновение в ритм и строй жизни. Известный русский философ П. Флоренский в своей работе «Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях» представлял орнамент в цельных культурах как «священное ограждение вещей и вообще всей жизни от вторжения злых сил, как источник крепости и жизненности, как средство освящающее и очищающее»².

В этом смысле мы можем рассматривать орнамент как своеобразный рефлексивный аппарат культуры. При его помощи происходит трансляция культуuroобразующих смыслов. Отвлеченное украшение, рассматривающееся как таковое, возникает только в дробящихся, разрушающихся, лишенных органической цельности культурах, и притом свойственно лишь общественным слоям, утратившим живую связь с народным сознанием и потому не умеющим оправдать себя онтологически.

Народные мастера украшают свои изделия орнаментом, развивавшемся на протяжении тысячелетий в логической преемственности художественного мышления и его пластического эквивалента - формы, в строгом соответствии с эстетическими вкусами общества. При этом прообразами для построения собственной системы башкирского орнамента служили, несомненно, предметы и явления окружающего мира, соединенные порою с магическими обрядовыми знаками, трансформированными творческой мыслью многих поколений. Орнамент традиционен в быту башкир. Его смысловая наполненность масштабна и многокрасочна, он вбирает в себя многоцветную палитру жизни, художественную фантазию мастера, создающего орнамент через призму души, беря вдохновение у окружающей природы.

Все элементы башкирского орнамента предназначены для украшения предметов домашнего обихода и быта. Они широко применяются при украшении остова юрты, в ковровых композициях, в украшении хараусов и другой национальной одежды башкир. У башкир были бронзовые и серебряные талисманы с соляными кругами - символами солнца, луны, неба, которым они поклонялись. Орнаментированный талисман был знаком магии, символом счастья и благополучия, отражением религиозных представлений. Образ в орнаменте подобен магическому кристаллу с бесконечным числом смысловых граней и потому «не закрыт» для новой интерпретации, преобразования, достраивания (при инвариантности художественной логики самого орнамента).

С одной стороны, выделение орнаментального искусства в самостоятельный вид прикладного - отчасти условно. *Орнаментация* - это способ декора (украшения) изделий, архитектурных сооружений, одежды, домашней утвари, орудий труда, боевых оружия, зданий и пр., каждое из которых создается как некоторое целое. Орнаментика придает этим вещам художественно-эстетические характеристики, которые не только несут особую смысловую нагрузку, но и становятся смыслообразующими (формообразующими) свойствами предмета в целом. Эти характеристики не просто относятся к числу прочих эстетических параметров изделия, наряду или даже в связи с его функциональными и конструктивными

параметрами (говоря языком технической эстетики). Благодаря им по-новому раскрывается значение и ценность всего состава функций и свойств предмета, который приобретает новое качество.

Превращению в уникальное творение произведения из утилитарной, многократно тиражируемой в нуждах повседневной практики вещи, способствует как раз орнаментация. Народный мастер-художник при изготовлении того или иного изделия — прежде всего при помощи орнамента — воплощает значимые для данной общности людей (профессиональной, конфессиональной, этнической и др.) грани конкретно-исторического образа Мира. Так, в башкирском орнаменте четко выделяются зооморфные (животные), космогонические, растительные, геометрические и другие мотивы (рисунок).

Благодаря этому предмет перестает существовать лишь как фрагмент быта, теперь уже символически представляя собой широкий круг явлений Бытия. Космогонические мотивы башкирского орнамента возникли, очевидно, в толще напластованных культур древних племен и народов. В религии предков башкир большое место отводилось верховному божеству, связанному с культом солнца, а в искусстве — его сложному и очень емкому в философском значении символу. Космогоническими являются также изображения звезд, луны. Интересные мысли по этому поводу мы находим у современного российского исследователя мифологии Ю.М. Борода в его работе «Миф и культура».

Земное «вздымается» к горнему, а горнее нисходит к земному, и в этом «встречном движении» возникает художественная реальность.³

Орнаментация бытовой вещи — своего рода «сакрализация профанного», ее преобразование в инструмент постижения и порождения человеком более высоких и глубоких жизненных смыслов, чем те, которые приоткрывает ему повседневность. Растительные мотивы — *листья, двулистники (кускиры), спиралевидные и 8-образные завитки*. Их переплетение в башкирском орнаменте — понятие единства, согласованности, причинно-следственной обусловленности жизни на земле. *Ромбы, зигзаги, меандровидные узоры, знаки напоминающие буквы рунического алфавита* составляют основу геометрических мотивов башкирского орнамента.

О том, как эти узоры сочетаются друг с другом, дополняют друг друга, подчиняясь закону композиции, говорит орнаментация практически всех изделий башкирского прикладного искусства, отделки и украшение народного костюма и других предметов материально-бытовой культуры. Башкирский орнамент легко поддается не только интерпретированию, но и преобразованию одних мотивов в другие. Очевидно, что подобные трансформации отражали существенные исторические метаморфозы в образе жизни общества, менталитете и ментальное™ башкир.

Как вытекает из сказанного выше, известная «автономизация» орнаментального искусства представляется правомерной. Выходя за пределы сугубо декоративно-прикладных ремесел в более широкие эстетические и иные культурные пространства, она опирается на специфические художественные традиции и каноны, обладает арсеналом собственных выразительных средств и т.п. Становится правомерной точка зрения о существовании особой орнаментальной «культуры» по аналогии с танцевальной, вокальной или изустно-повествовательной «культурой».

На начальном этапе орнамент выступал инструментом культовых действий, традиционных ритуалов. Орнаментация магических предметов собственно и «наделяла» их магической силой, способствующей «высвобождению» некоторых резервных возможностей человека, которые в повседневной утилитарной практике сами по себе не проявлялись. Гипотетическое объяснение «силы магии» орнамента может состоять в следующем. Древнейшие наскальные орнаменты — сакрализованные изображения, по сути, заключали в себе схему (схема это — акцентуация ритма, лежащего в основе любого орнамента и передаваемого через него), план будущих действий.

Изображение птицы, являвшейся по тюркским, а также по славянским понятиям символом неба, рыбы — воды, дерева — земли, органически вписывалось, хотя и несколько стилизованно, в декоративно-прикладное искусство башкир, обогатив его выразительными средствами. Например, нетрудно угадать скрытый замысел разноцветных или красно-зеленых орнаментов, размещенных на броском фоне. Орнаментальное искусство считается летописью народной культуры, написанной посредством «языка орнаментов». Строгое соблюдение принципов симметрии, ритмов и композиции отражает историю народа, его радости и печали, чаяния и проблемы, годы испытаний и побед. Глубокий смысл в орнаментах имеет значимость красок, их многоцветие.

Как указывалось выше, орнамент строился по схеме, а сама эта схема рождалась в рамках ритуала, магической репетиции, того, что будет делаться, которая в свою очередь, воспроизводила опыт прежних успехов и достижений. Благодаря этому связующая — смыслообразующая — нить столь значимых жизненных событий произвольно запоминалась, фиксировалась в коллективном и индивидуальном сознании (прежде чем она «завязывалась» в «узелок на память» — запечатлевалась в каком-либо «культурном орудии» произвольного запоминания). Однако эта фиксация на первых порах имела форму не

рационального представления, а эмоционально-смысловой установки на ритм тех действий, совершение которых с той или иной степенью вероятности способно привести к успеху.

Наличие подобной позитивной и конструктивной установки повышало эту степень, что и вселяло веру в «силу магии». Наскальный орнамент, орнамент, нанесенный на магический предмет, является продуктом такого отчленения, который выступает как материализованный в изображении ритмический рисунок, смысловой эскиз предстоящего действия. Утверждая, что орнаментальное искусство является своеобразной летописью культуры башкирского народа нельзя забывать о его эмоциональном воздействии, эстетическом и воспитательном значении. Всем понятный и доходчивый язык орнаментов рассказывает о столкновении эпох, пульсе времени, общественной жизни, человеческих проблемах посредством самых разнообразных полотен и предметов. Например, преобладание ярких, красно-зеленых цветов, передает радостное настроение, благополучие и, наоборот, бледно-желтые оттенки дают представление о грустной поре, тоске, тревоге военного времени и лихолетья. Гамма желтый, красный, черный говорят нам о глубоком философском «прочтении» Бытия, или, говоря иначе, эта гамма символизирует вечность.

Предполагается, что орнаментальная культура развивалась в тесной связи с письменной и шире рече-языковой, в целом - коммуникативной культурой человечества. Поэтому о «языке» орнамента можно говорить не только в переносном, но и прямом смысле. С одной стороны, исторической предтечей орнамента могло служить «предписание» - пиктограмма (которая также отражала смысловую линию развития событий), «свернутая» и утратившая в нем свой непосредственно чувственный изобразительный ряд (в отличие от пиктограммы орнамент представляет собой сплав чувственного и «сверхчувственного»). С другой стороны, орнаментальные элементы проступают в таких видах письма, как иероглифы и вязь, поэтому их возникновение не случайно совпало с расцветом орнаментальной культуры на Востоке. Здесь мы сталкиваемся не только с совпадениями по форме. Содержательная общность орнамента и письменности была обусловлена его исходной направленностью на обеспечение планирующей функции сознания, ориентации сознательного действия на сферу возможного будущего, которые являются предпосылками воображения.

Благодаря своей включенности в культово-мистические (магические) и религиозные практики, орнаментальное искусство стало источником развития творческого воображения. Следует отметить, что не только сами магические ритуалы, но и религиозные обряды, соответствующая атрибутика и т.д. во многом организованы по «логике орнамента». Орнамент приобретал сакральную функцию носителя образа мироздания, благодаря проникновению в пространство магических и религиозных практик орнаментальной культуры.

Очевидно, что этот эстетический образ постоянно обогащался опытом повседневной хозяйственно-трудовой деятельности и в полном отрыве от нее не мог бы возникнуть и развиваться. (Оппозиционные гипотезы о культовом и трудовом происхождении искусства в целом не противоречат, а дополняют друг друга). Тем не менее, именно магические и религиозные практики укоренили в орнаменте совокупный мировоззренческий смысл, связующий воедино картину действительности. Активное, творящее, разумное, антропоморфное (пусть и не человеческое) начало, а не стихия, выступает ее формообразующим звеном. Этот смысл подводит к пониманию истинного предназначения человека, как ни парадоксально, ценой мистификации этого предназначения. Итак, истинное предназначение человека по Хайдеггеру, - охранять Бытие. Назначение орнамента по Флоренскому - «ограждать жизнь» от враждебных сил. Как видим у двух известных философов функции объекта (орнамент) и субъекта (человек) в отношении Бытия совпадают. Смысл орнамента не может быть непосредственно передан через технику изготовления орнамента, он должен быть заново построен в плане воображения. Башкирское орнаментальное искусство, веками существуя с народом, превратилось в его духовное и материальное благо. Оно играет немаловажную роль в совершенствовании эстетического и художественного мышления народа.

Поиск высокого смысла и превращение этого смысла в общезначимый достигается через «язык орнамента» - язык воображения и отражения. Поэтому произведения орнаментального искусства, процесс орнаментального творчества становится поводом для живого общения людей, принадлежащих к разным социальным группам и, что для нас особо важно, к разным возрастным категориям. Это и наблюдается в традиционных культурах, где изготовление орнаментов протекает в форме разновозрастного общения взрослых и детей - содержательного, конструктивного и равноправного. При обращении к орнаментике в педагогических целях необходимо учитывать вышесказанное.

Способы обработки природного материала, мотивы узоров, их композиционный и цветовой настрой создавались в ходе длительного исторического процесса, в ходе формирования национальных традиций орнаментирования. Демонстрируя уровень развития мастерства и эстетического вкуса на-

родных умельцев, орнаментальные решения согласуются с традиционными особенностями искусства народа и являются достоянием его национальной культуры. Башкирское орнаментальное искусство не остановилось на начальной фазе развития. Оно безгранично, многогранно, имеет свою таинственную летопись.

Как видим, история возникновения орнаментального искусства, его сюжетное содержание и названия восходят к древним предкам. В башкирском орнаменте издревле преобладали мотивы животноводства, охоты и кочевья. Особенностью национального орнамента является преобладание элементов рогообразных рисунков, особенно бараньих рогов.

Исторически первоначальную основу башкирского орнамента составляют простейшие геометрические узоры, имеющие многочисленные аналогии в искусстве других народов, а также в изображении следов животных. Здесь можно говорить только об одном комплексе башкирского орнамента, представленном в основном серией бордюрных орнаментов особого типа, используемого при изготовлении изделий из войлока.

Основными в резьбе по кости и гравировке по металлу были геометрические (линейный, спиральный, кружковый), растительные и зооморфные мотивы, размещенные строго симметрично. С космогоническими тесно связаны узоры, которые являются символическими изображениями природы. Земля и Вода - главные стихии скотоводов, им поклонялись как священным. Известно, что существует различная степень глубины в восприятии этого (и любого другого) орнамента, который условно может называться как «утоление жажды».

Богат и многогранен орнамент сегодняшней отечественной культуры. Основу его богатства составляют существенные отличия традиционного орнамента; такие отличия с наибольшей силой проявляются по исторически сложившимся территориям проживания. В каждой местности, наряду с прочими орнаментами, существует какой-либо один, наиболее характерный и часто встречающийся. В одежде и на посуде имеются определённые места именно для этого узора и почти всегда можно узнать, откуда происходит вещь.

В свое время все орнаментальные узоры «читались» совершенно определенным образом. Ныне смысловое значение многих орнаментальных мотивов утрачено. Раскрыть его - задача современных исследователей. Из распространенных зооморфных узоров, как по содержанию, так и по принципу нанесения фигур, выделяется распространенный в башкирской среде орнамент в виде рога и следов животных, имеющих ритуальное значение.

Башкирский орнамент на войлочных, деревянных, суконных, изделиях относится к ленточному типу и состоит из ритмизованных полосовых (бордюры) и замкнутых медальонных (розетка) мотивов. Различия между ними являются результатом симметрии в пределах замкнутой фигуры у последних, это объясняется также тем, что орнаменты медальонного типа дают в основном анфасное изображение, полосового — профильное.

Многообразие основных исходных элементов давало народным мастерам широкие возможности в составлении произвольных узоров, фигур, различных орнаментальных композиций путем сочетания и комбинации их с простейшими мотивами, спиральными и волнистыми завитками, зигзагами, кругами, ромбами и т. д. Народные мастера с большим умением размещают сложные конфигурации композиции как на больших, так и на малых плоскостях. Примерное равенство площадей фона и узоров характерно для орнаментальных композиций. Фон окрашивается иначе, чем узоры и создается впечатление дополнительных узоров. Узоры в композиции располагаются симметрично. В зависимости от количества осей симметрии на плоскости изделий строятся декоративные центры, бордюры и отдельные фрагменты орнаментальных композиций. Относительно осей симметрии подбирается и цветовая гамма. Симметрия, один из основных принципов орнаментации, характерна и для размещения цветов.

Гармоничное цветовое решение, ритмическое чередование и сочетание различных тонов - характерная особенность узоротворчества и в изделиях башкир. Цвет тесно связан с материалом изделия и графикой узоров. Посредством цвета выделяются центры орнаментальных композиций, бордюры, фон, например, в коврах центральное поле составляется из нескольких одинаковых по форме, но различно окрашенных розеток или их основных контуров.

Варьирование нескольких локальных тонов позволяет создавать выразительные орнаментальные ряды и композиции. Симметрия и ритмическое повторение различно окрашенных узоров приглушает локальные чистые тона. При изготовлении войлочных изделий иногда используют контрастное цветовое решение орнамента и фона, например, черного и белого. Для башкирского орнамента характерно также сочетание черного и алого цветов, красного с зеленым, красного и желтого с черным и т. д.

В орнаменте существенным является цвет. Народные мастерицы хорошо знали о воздействии цвета не только на зрение, но и на психику людей. Они учитывали, что с тем или иным цветом в сознании человека нередко ассоциируются определенные явления, конкретные настроения и переживания. Сочетание красного и черного тонов характерно для многих ковровых изделий башкир. Народные умельцы в цветовой гамме орнамента отдают предпочтение красному. Именно с красным цветом связывается представление о радости, веселье, торжестве и счастье. Он вызывает в нашем сознании ассоциацию с солнцем, источником всего живого на Земле.

Имея общую специфику построения и содержания, определяемую органической связью орнамента с формой предмета, обусловленностью материала, красиво найденными взаимоотношениями декоративных элементов, орнамент при этом выражает национальные традиции. Каждый народ имеет свои выразительные особенности в декоративно-прикладном искусстве, проявляющиеся в способах создания того или иного предмета, в специфике его формы, орнамента, колорита.

У башкирского народа наиболее цельные картины орнаментальной динамики выявлены в следующих сферах: изделия из войлока, вышивке на холсте, на одежде, женских украшениях. При этом, очевидно, что существуют общие закономерности этой динамики во всех сферах. Сопоставление данных закономерностей открыло возможность проследить эволюцию башкирского орнамента. Она включает предметную сферу приложения орнамента, его роль в общем декоре, композицию на вещи, материал, технику.

Различные черты мировоззрения народа, характеризующие отношение к природе, нормы взаимоотношений людей, которые бережно передавались из поколения в поколение, воплощались во многих мотивах орнамента. Создавая те или иные элементы орнамента, отдельные мотивы, восходящие к глубокой древности, таким как - культ огня, различным явлениям природы, человек сакрализировал, обожествлял многие предметы, поклонялся им, чувствуя себя частицей этого большого мира.

В орнаменте любого народа обычно закрепляется не одна, а как минимум три функции:

1. Функция рече-письменная, относящаяся к сфере общения, описания и интерпретации действительности.

2. Эстетическая функция, относящаяся к сфере искусства.

3. Мифолого-сакральная функция, относящаяся к религиозно-культово-обрядной сфере.

Рече-письменная функция орнамента связана с возможностью восстановить текст, характеризующий преимущественно социально-бытовые условия жизни людей. Например, по виду орнамента может быть установлено место жительства, принадлежность к роду, социальное положение, род занятий, возраст и т.д. Однако, орнамент это не только знак, но и символ, позволяющий через него «увидеть» происходящее в ином, не обыденном мире, и тем самым - иначе представить картину повседневной действительности.

За геометрической формой, помогает увидеть строй особых завершенных - строго закрепленных традиционных образов мира - эстетическая расшифровка орнамента. Наш педагогический опыт свидетельствует о том, что при выборе художественных изделий, с которыми предстоит знакомить детей, необходимо исходить из специфики их орнаментации. Именно в орнаменте наиболее отчетливо отображаются стилистика народного искусства, которая воплощает его миропонимание, придает художественному произведению реалистический характер.

Сакрально-мифологическая расшифровка орнамента в данном случае преследует своей целью воссоздание «жизни духов», их «поведения», характера их «влияния» на потусторонний мир, реальных людей.

Для изготовления конкретного орнамента требуется:

а) умение выделять образцы орнаментов (простые, сложные, составные), так называемый алфавит форм;

б) способность вычленять формы, которые служат ориентирами при выполнении разных видов работ: (по коже - рисование орнамента, где ориентир - сами изображаемые формы; с тканью - конструирование, складывание орнамента, для которого ориентир — элементы орнамента и их взаиморасположение; с сукном — вырезание орнамента, ориентирами служат другие формы, задающие линии расчленения);

в) психофизиологические свойства: развитый глазомер, точность движений, их скоординированность и др.

г) знания о цветосочетании и сочетании элементов.

Здесь необходимо отметить, что первые две характеристики непосредственно связаны с творческим воображением и образным мышлением, а остальные - косвенно опираются на них.

Опираясь в процессе собственного творчества, на орнаментальную основу народного искусства,

которая близка и доступна, дети получают возможность глубже проникнуть в «устройство» реальной действительности, построить более адекватный образ мира.

Народные узоры, взятые из окружающей жизни, устного народного творчества, отличаются четкостью и ясностью ритма, чувством меры, пользы и красоты, чем привлекают внимание детей, воспитывая в них эстетическое начало. Передавая образ жизни через свой уникальный художественный мир, народные умельцы украшали обыденные предметы, выражая свое отношение к действительности.

Из выше сказанного видно, что за тем образом мира, который передается средствами традиционного орнаментального и в целом декоративно-прикладного искусства, стоят определенные развивающие функции. Эти функции одновременно обеспечивают как социокультурный рост исторически складывающейся этнической общности, так и личностный рост индивидов, прежде всего - детей, которые в эту общность интегрируются.

Ученые доказывают, что художественное восприятие так же, как и искусство, не сводится к простому «отражению» вещей, а предполагает переход из плана изображения в план смыслового значения произведения искусства. Поэтому «вхождение» детей в уже сложившуюся эстетическую среду протекает в форме творческого процесса, условием и следствием которого становится развитие его воображения.

Наряду со взрослыми, дети включаются в процесс создания предметов декоративно-прикладного искусства. Они выполняют в нем не столько примитивные, вспомогательные, стереотипные, сколько творческие функции (конечно, в пределах своих возрастных возможностей). Они переживают чувство сопричастности к созидательному процессу, который воплощается не только в индивидуально, но и социально значимых результатах. Так, орнаментация бытовых предметов, превращение обыденных вещей в произведения искусства на деле воспринималась как акт «чудотворчества», полноправным субъектом которого становился сам ребенок. В рамках этого акта разворачивалось содержательное сотрудничество и экспрессивное, аффективно насыщенное общение детей разных возрастов с взрослыми и друг с другом. Главным же итогом такого сотрудничества становилось развитие творческого воображения в качестве универсальной (а не специальной) духовной и душевной способности человека.

При этом в традиционной культуре очень последовательно и четко проводился принцип разделения совместной деятельности детей и взрослых. Если взрослые женщины изготавливали одежду, то девочки обязательно участвовали в этом процессе. В отличие от них, мальчики приобретали навыки резьбы по твердым материалам, которые применяли для украшения своих личных предметов и художественной отделки игрушек (ножи, уздечки и пр.). Если учесть, что декорирование, в частности - орнаментация вещей - придает им те или иные смыслообразующие параметры, то на долю детей приходилась достаточно ответственная работа.

Избрав в качестве основного предмета изучения орнаментальные национальные особенности узора, мы исходили из обоснований психологической науки об особенностях восприятия, мышления и воображения детей младшего школьного возраста. В этот период особенно активно идет формирование личностного отношения ребенка к окружающему миру, и учебно-воспитательный процесс может дать желаемые результаты, если помочь ребенку сформировать объективно-осмысленную ориентировку в его эмоциях и переживаниях. В период формирования образного мышления и его обогащения мышлением логическим использование сведений об основах декоративно-прикладного искусства своего народа будет эффективным средством не только погружения в этносреду, но и овладения эстетическим вкусом.

Не только особенностями имеющихся программ и технологий развертывания, но и образовательным эффектом обусловлена познавательная деятельность детей на основе знакомства с основами декоративно-прикладного искусства, в частности, элементами орнамента. Они исторически «заданы» в тех этноспецифических моделях миродействия, мировосприятия, мироотношения, которые составляют самобытное целое - интегральный «национальный образ мира» (Гегель). Американский эстетик и психолог Р. Арнхейм писал: «Каждый орнамент должен иметь содержание... Орнамент предназначен для визуальной интерпретации характера данного объекта, ситуации, события. Он создает настроение, помогает определить категорию и смысл инструмента, мебели, комнаты, человека, обряда. Если орнамент является частью предметного мира, в котором мы живём, то произведения искусства - это образ мира».⁴ Орнаменталистика с этих позиций способствует освоению картины мира, обогащая ее новыми представлениями и понятиями.

С начала XXI в. в республике Башкортостан был проведен целый комплекс мероприятий, направленных на усовершенствование системы эстетического воспитания подрастающего поколения, начиная с дошкольных учреждений. Авторами Пурин Э.Э., Ахадулиной Н.Э. при поддержке временного

научно-исследовательского коллектива ХГФ Башгоспед-института в составе Куприянова Н.И., Масалимова Т.Х., Стратонова Л.М., Фатулина Р.М., Хакимова Г.Ф. была разработана программа для 1-У1П классов средних общеобразовательных учреждений.⁵ Особенностью этой программы является то, что в ней представлен достаточно большой объем практических работ, связанных с традиционным декоративно-прикладным искусством.

В разработанной программе можно выделить отдельные блоки. Это в первую очередь башкирская орнаментика, куда входят следующие темы:

1) Стилизация по мотивам башкирского растительного орнамента

2) Сетчатый орнамент по мотивам башкирского народного ткачества. Следующий блок - башкирское народное ткачество; отдельным блоком идет башкирский народный костюм; четвертый блок связан с традиционной башкирской посудой. Основная цель программы - формирование разносторонне развитой, полноценной, творчески активной личности, с развитым образным мышлением, способной понимать и ценить произведения искусства. Личности способной соотносить традиции и особенности национальной художественной культуры с достижениями мировой культуры и искусства.

При разработке программы в особенности той ее части, которая связана с декоративно-прикладным искусством авторы опирались на фундаментальное исследование башкирской культуры, автором которого является С.И. Руденко. В его историко-этнографических очерках представлен богатый систематизированный материал по народному декоративно-прикладному искусству башкир⁶.

Орнамент, как феномен материальной и духовной культуры башкир (включая художественно эстетическую) - предмет пристального внимания и изучения не только различных областей наук (психологии, мифологии, истории искусства) его исследованием активно занимаются педагоги-практики, по достоинству оценивая образовательный и воспитательный потенциал различных видов национального искусства. Анализируя особенности приобщения детей к башкирскому декоративно-прикладному искусству, приходим к выводу, что использование возможностей орнаментики в процессе эстетического воспитания ребенка не является узкометодической задачей. Оно требует широкого философского, историко-культурологического и психолого-педагогического взгляда на проблему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений - М.: 1954., Т.4 - с 88
2. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. С. 136.
3. Бородай Ю.М. Миф и культура./Юпыты. - М.: Политиздат, 1990. С. 138-155.
4. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. - М.: Прометей, 1994. С. 38.
5. Изобразительное искусство: Программа для 1-УШ классов средних общеобразовательных учреждений (Сост. Пурик Э.Э., Ахадулина Н.Э.) под ред. Пурик Э.Э. - Уфа, 1999 - 56 с.
6. Руденко С.И. Башкиры. Историко-этнографические очерки. - Уфа: Китап 2006. - 376 с.

I. Mullakaeva

ROLE OF THE NATIONAL BASHKIR ORNAMENT IN COACHING JUNIOR PUPILS DECORATIVE AND APPLIED ART

Abstract: Mullakaeva's article considers bashkir national ornament's function of general education in teaching junior schools foundations of applied arts. The main idea is that original framework of popular art will help pupils to have a possibility to make in their creative works more comparable view of world.

Key words: ornament, ornamentation, ornaments, symbols.

РАЗДЕЛ IV. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Вайндорф-Сысоева М.Е.

**ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (С РАЗНЫМ ОПЫТОМ РАБОТЫ)
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ***

Аннотация: В данной статье представлен анализ преимуществ виртуальной образовательной среды и модели взаимодействия с учителями, имеющими разный опыт работы, в многоуровневой системе непрерывной подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности в МГОУ.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, многоуровневая система профессионального роста, инновационная деятельность, опыт работы

Проблема повышения эффективности и качества образования личности на сегодня остается неизменно актуальной, и ее разрешение напрямую зависит от профессиональной компетентности учителя. Изменения, происходящие в стране, в обществе, реализация приоритетного национального проекта «Образование», предъявляют новые требования к современному учителю. Он должен сочетать в себе великое множество способностей: развивать у учеников стремление к творчеству и творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, уметь в полной мере реализовывать потребности детей, повышать мотивацию к изучению предметов. Современный учитель, не зависимо от стажа работы, молодой специалист или имеющий достаточный багаж педагогического опыта – это не только тот, кто обучает, это Учитель, который сам постоянно учится, повышать уровень своего методического мастерства, готов к инновациям.

Чтобы максимально приблизить педагогический процесс к достижениям современной науки, учитель не может не использовать современные технологии, он должен систематически расширять свои познания, приводить в систему разрозненные факты, следить за новыми достижениями по своей специальности и т. д. Педагог должен уметь подбирать не только рукописные и печатные, но и электронные информационные материалы, уметь использовать сведения из Интернета и т.д. Большинство методических исследований не может обходиться без использования специализированных средств обработки и представления информации. Поэтому современный учитель должен в совершенстве владеть компьютером, активно внедрять и систематически применять ИКТ в своей педагогической деятельности.

Электронная почта, научные теле- и видеоконференции, тематические чаты и научные форумы, новостные ленты и доски объявлений, учительские сетевые сообщества и средства виртуальной образовательной среды – все это должно стать неотъемлемыми инструментами научно-исследовательской деятельности современного учителя.

Московский государственный областной университет проводит на региональном уровне активную работу по решению задачи, определенной федеральной целевой программой: повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических кадров и специалистов органов образования в области деятельности, связанной с информатизацией образования.

Научить современного учителя свободно владеть и постоянно использовать в работе ИКТ – приоритетная задача в системе повышения квалификации МГОУ. Для ее реализации у университета, в том числе, функционирует виртуальная образовательная среда (ВОС), где учителя Подмоскovie постоянно в интерактивном режиме получают методическую поддержку, помощь, консультирование, проходят обучение – тем самым, с одной стороны, повышают уровень профессиональной компетентности и, с другой, осваивают возможности виртуальной образовательной среды и учатся применять ее средства на практике.

Учитывая разницу в подходах к взаимодействию и обучению с учителями разных возрастных

* © Вайндорф-Сысоева М.Е.

групп и имеющих разный опыт педагогической деятельности, особенно в вопросах применения ИКТ и работе со средствами ВОС, творческим коллективом педагогов на базе кафедры методики ДО и НОТ МГОУ для образовательных учреждений Московской области разработана и реализуется концепция использования виртуальной образовательной среды в становлении профессиональной компетентности для молодых учителей и учителей, имеющих опыт работы по традиционным технологиям. В её основе подход, при котором образовательная программа не сводится только к повышению компьютерной грамотности, изучению основ информатики, формированию представления о существующих программных средствах обучения, но формируется готовность применять новые информационные и педагогические технологии в предметном обучении учащихся, вырабатываются умения и навыки самостоятельного проектирования и конструирования тематических курсов в виртуальной образовательной среде с учетом собственных педагогических целей и задач. При этом в процессе обучения учитываются: возрастные особенности слушателей, начальный уровень владения ПК, педагогический опыт и т.д. – и с учетом разницы выстраивается программа взаимодействия.

Концепция создавалась с целью удовлетворения потребностей обучаемых (учителей Подмоскovie) с учетом их наработанного опыта и имеющихся компетенций и независимо от местонахождения как самого обучаемого, так и обучающего, образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается, с использованием единых, типовых технологий, реализованных в среде Интернет. Поставленная цель была достигнута путем построения единой территориально распределенной модели взаимодействия на основе электронной оболочки как средства информационно-образовательной и универсальной инструментальной среды, обеспечивающей взаимодействие в виртуальной образовательной среде учителей Подмоскovie.

Основными задачами при разработке данной концепции являлись:

- 1) Проведение мониторинга для определения компетентностных потребностей учителей.
- 2) Разработка модели использования виртуальной среды для педагогического сопровождения профессионального становления молодых учителей и учителей, имеющих опыт работы по традиционным технологиям, в Московской области.
- 3) Разработка функционально-содержательной структуры для взаимодействия участников в виртуальной образовательной оболочке.
- 4) Создание возможностей профессионального общения и обмена опытом научных и педагогических кадров, независимо от их местонахождения или работы в ВОС.
- 5) Подготовка психолого-педагогического обеспечения функционирования взаимодействия учителей разных категорий.

Общие положения программы:

✓ Технология обучения взрослых на курсах повышения квалификации средствами виртуальной образовательной среды не копирует вузовские академические образовательные процессы. Она построена с опорой на андрагогические принципы, учётом особенностей организации обучения взрослых.

✓ В процессе обучения ИКТ педагогических кадров учитываются: возрастные особенности слушателей, а также начальный уровень владения ПК, педагогический опыт и т.д. – и с учетом разницы выстраивается программа взаимодействия для молодых учителей и для учителей, имеющих значительный опыт работы по традиционным технологиям.

✓ Ведущей в системе обучения и взаимодействия в виртуальной образовательной среде с молодыми учителями становится опора: на имеющиеся у них знания и умения, на их возрастные особенности (присущие молодым людям), а с учителями, имеющими опыт работы, становится опора на имеющийся у них методический опыт и учет их возрастных особенностей.

✓ Для повышения квалификации и профессионального роста педагога используются возможности виртуальной образовательной среды «vosmgo», внедряются дистанционные целевые курсы повышения квалификации для молодых и опытных учителей.

✓ Методическая служба превращается в систему непрерывной профессиональной педагогической поддержки разных категорий учителей, где проводятся консультации, направленные на формирование педагогической компетенции, профессионального саморазвития и самообразования педагога, развитие творчества, освоение современных средств, методик и технологий.

Последовательно рассмотрим особенности взаимодействия и обучения разных категорий учителей в системе повышения квалификации в МГОУ.

Сразу отметим, что необходимым условием организации обучения взрослых становится андрагогический подход. Одним из условий является формирование учебных групп, в которых обучаемый будет комфортно и продуктивно заниматься. Например, в ходе совместной мобилизации членов

группы при решении единой проблемы, поставленной перед всеми обучаемыми, налаживаются взаимоотношения, а также намечаются компаньоны для профессионального сотрудничества в будущем. Взрослый человек должен иметь доступ как к открытым формам занятий, на которых присутствие не контролируется преподавателем, так и к закрытым формам занятий, в рамках которых обучение проходит в стабильных группах (1, стр.117).

Для усиления потенциала социализации образования взрослого человека необходимо переходить к качественному анализу образования: уточнить цели с учетом изменений в мире, рассмотреть ожидаемые от образования результаты, определить и дать характеристику приемлемым в современной ситуации образовательным технологиям. У взрослого человека должно быть сформировано позитивное мировосприятие быстро меняющейся социальной среды, восприятие ее «как пространства социализации и творческой самореализации». Он должен быть готов к «моделированию и проектированию вариантов своего личного, профессионального развития в логике согласования с потребностями и перспективами непрерывно развивающегося мира» (2, стр.185).

Система повышения квалификации в МГОУ ориентирует обучающихся на формирование качеств, способствующих профессиональному росту в современном информационном обществе. При проведении обучения учитывается, что работник образовательного учреждения – это взрослый человек, владеющий навыками работы с доступной ему информацией. Делается акцент на то, как важно понимать, что компьютерные и информационные технологии создают не только новые условия труда, но и новую среду обитания с выходом на громадный информационный ресурс человечества, то есть новый тип отношения человека с миром.

Учитывается, что подходы, скорость усвоения, способы взаимодействия с молодыми учителями и учителями опытными существенно отличается.

Первое, что осознаёт молодой учитель по мере вхождения в повседневную работу, состоит в том, что логика его практической деятельности во многом не совпадает с логикой той научной дисциплины, которую он изучал в вузе. Молодому педагогу приходится на практике применять имеющийся у него багаж знаний, переосмысливать многие теоретические положения, потому что его деятельность осуществляется не в абстрактных условиях, а в конкретных ситуациях, с реальными людьми, отличающимися неповторимым индивидуальным своеобразием.

Предупредить педагогические ошибки молодого учителя, свести до минимума последствия его профессионального несовершенства – цель педагогического сопровождения профессионального становления молодых учителей школ Московской области с использованием виртуальной среды, проходящего на базе виртуальной образовательной среды Московского государственного областного университета.

Необходимо помочь молодому педагогу работать в условиях современных образовательных требований, с использованием обновляющейся педагогической практики, научить его продуктивно использовать современные технологии, тем самым помочь в выстраивании индивидуальной системы целостной педагогической деятельности.

Профессиональные вопросы и проблемы в деятельности молодого учителя (со стажем работы до 5 лет) существенно отличаются от проблем учителя, имеющего большой опыт работы. Они по-разному смотрят на процесс обучения и взаимодействия с учащимися, используют разные средства и т.д.

Особенно разительны отличия, когда речь идет об ИКТ и современных технологиях, об использовании компьютера и Интернета у молодого и опытного учителя.

На первом этапе: начальное освоение компьютера и приобретение простейших пользовательских навыков при работе в Интернете:

Молодой учитель (стаж работы до 5 лет)	Учитель с большим опытом работы
Нет практического опыта в преподавании предмета	Богатый методический опыт
Как правило, имеют домашний компьютер, владеют основами компьютерной грамотности	Как правило, домашнего компьютера не имеют или не умеют им пользоваться, не владеют основами компьютерной грамотности
Имеют свободный доступ в Интернет. Знакомы с принципами работы в Интернете	Не знакомы с работой в Интернете, не умеют пользоваться Интернет-сервисом
Знакомы с ИКТ	Возможна технофобия
Гибкие, мобильные, легкообучаемые	Консервативные, требуют больше времени на разъяснение и научение
Способны быстро научиться применять ИКТ в профессиональной деятельности	Возникают существенные трудности в освоении ИКТ

Из таблицы следует, что *молодых специалистов* обучить применению ИКТ легче и быстрее, можно опереться на их заранее приобретенный навык работы с компьютером. Поэтому целесообразно для учителей с малым опытом работы организовывать обучение непосредственно в виртуальной образовательной среде дистанционным способом, без отрыва от их профессиональной деятельности. Так у молодых специалистов не происходит перерыва в накоплении опыта работы и приобретенные знания и умения в области ИКТ они сразу применяют на практике. Таким образом развивается навык использования информационно-коммуникационных и компьютерных средств.

Опытных специалистов обучить применению ИКТ труднее: не будет способствовать их консерватизм, технофобия и другие «барьеры». Особенно тяжело бывает переломить начальную установку – «мне это не надо». Поэтому целесообразно для учителей с достаточным опытом работы организовывать обучение с отрывом от основного рода деятельности, на очных курсах по технологии «погружения» в виртуальную среду обучения. При таком режиме под постоянным руководством преподавателя и тьютора, отключаясь от своих текущих проблем, учителя «окунаются» в виртуальную среду и постепенно, посилено осваивают ее средства. Таким образом развивается умение пользоваться информационно-коммуникационными технологиями и компьютерными средствами.

На втором этапе: применение полученных знаний и умений в своей педагогической деятельности

Молодой учитель (стаж работы до 5 лет)	Учитель с большим опытом работы
Экспериментируют в применении полученных знаний, находят новое применение освоенным средствам	Ищут пути применения нового в традиционном, сложнее идут на эксперимент
Легко заменяют традиционные средства новыми. Не ощущают ошибкобоязнь	Более взвешенно подходят к выбору при замене традиционных средств инновационными. Ощущают большую ответственность и боязнь ошибиться.
Быстро осваивают инновационные технологии и с легкостью приобщают к этому своих учеников, при этом роль ведущего, учителя по отношению к учащимся не меняется	Инновационные технологии осваивают медленнее, с осторожностью приобщают к новому детей, ошибочно боясь показаться некомпетентными и потерять авторитет в глазах детей.
Применяя ИКТ на уроках, как следствие – повышают интерес у учащихся к своему предмету, но по-разному:	
В виртуальном пространстве вырабатывают более демократический стиль общения с детьми, что способствует сближению с учениками, поднимает учительский авторитет, у ребят развивает интерес к предмету	Часто ученики являются более продвинутыми, чем учителя пользователями, но видя, что учитель тоже не отстает от современных технологий, стараются ему помочь, тем самым учитель сближается с детским коллективом, развивает равнопартнерские отношения и интерес к преподаваемому предмету

Из таблицы видно, что подходы к освоению и применению современных средств у молодых учителей и учителей, имеющих опыт, различны, идут разными темпами и потому по-разному находят применение.

Если *молодые учителя* больше экспериментируют и пробуют применить новые технологии и современные средства на своих уроках, то не всегда подобные эксперименты оправданы. У молодежи пока не выработался методический опыт, профессиональное видение и прогнозирование полученных результатов – это приходит с опытом.

Опытные педагоги интегрируют полученные знания и умения в канву давно наработанных и, привнося элемент новизны в свои традиционные уроки, заставляют урок «заиграть» по-новому. Педагоги со стажем, опираясь на методический опыт, имеют профессиональное видение и могут прогнозировать полученные результаты. Хотя часто из-за боязни показаться некомпетентными в глазах учеников не в полной мере используют новые знания. Но позже, освоив ИКТ, привнеся их в традиционную работу, их авторитет и отношение к ним заметно возрастают. Ученики с большим уважением начинают относиться к «осовремененным» педагогам.

Опираясь на вышеизложенное, считаем целесообразным организовать педагогическое сопровождение профессионального становления учителей разных категорий школ Московской области в виртуальной среде следующим образом:

1. С целью выявления наиболее актуальных для освещения тем и проблем и стимулирования

специалистов к освоению новых достижений систематически проводить мониторинг потребностей разных категорий педагогов (5);

2. Учитывая полученные данные проводить сопровождение специалистов по направлениям:

- ✓ просвещение;
- ✓ обучение;
- ✓ педагогическая поддержка;
- ✓ обмен опытом;
- ✓ виртуальная площадка молодых педагогов;
- ✓ учительские Интернет-сообщества.

3. В рамках просветительской работы: организовывать различные лекции, семинары и мастер-классы (в том числе Интернет-конференции: в видео- и чат-режиме, используя форумы, дискретные, новостные и т.д.).

4. Проводить обучение (подбирая оптимальные формы): дистанционные и интегрированные (дистанционно - в VOSMGOU и очное с отрывом от работы - погружение с дистанционной поддержкой) курсы повышения квалификации (базовые, модульные, предметные).

5. В рамках педагогической поддержки систематически проводить:

✓ Интернет-конференции, круглые столы, виртуальные выставки по актуальным для данной группы педагогов темам.

✓ Проводить конкурсы и творческие турниры молодых учителей.

✓ Организовывать группы из опытных учителей для проведения методических экспертиз разработок молодых специалистов.

✓ Проводить методическое сопровождение и консультирование.

6. Организовать площадку в виртуальной среде для обмена опытом и создания учительских сообществ.

7. Создать виртуальную площадку:

✓ для размещения электронных курсов учителей;

✓ проведения различных школьных учебных и воспитательных мероприятий в виртуальной среде.

Осуществлять техническую, методическую и педагогическую поддержку, оказывать содействие в освоении новых средств и технологий ИКТ.

СХЕМА МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОС С МОЛОДЫМИ УЧИТЕЛЯМИ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ:



**СХЕМА МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОС С УЧИТЕЛЯМИ,
ИМЕЮЩИМИ ОПЫТ РАБОТЫ ПО ТРАДИЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ:**



Для реализации концепции привлекались ресурсы системы межшкольных методических центров Московской области (РКЦ-ММЦ), кафедра методики дистанционного обучения и новых образовательных технологий МГОУ, Институт открытого образования, Единый ресурсный центр, обеспечивающие технологическую, техническую, методологическую и психолого-педагогическую поддержку молодых и опытных учителей. К основным функциям по поддержке следует отнести: проведение семинаров, лекций, экспертиз, разработка и актуализация системообразующих документов; мониторинг широкого набора показателей; поддержание программного обеспечения в актуальном состоянии; сбор и анализ замечаний и предложений от пользователей всех категорий; выработка рекомендаций по совершенствованию системы взаимодействия; помощь в последующей самостоятельной работе учителя и др.

Таким образом представленные подходы использования виртуальной образовательной среды в становлении профессиональной компетентности учителей различных категорий позволяют удовлетворить потребности обучаемых с учетом их наработанного опыта педагогической деятельности, независимо от местонахождения как самого обучаемого, так и обучающего, образовательного ресурса или услуги, в которой он нуждается.

Поставленная цель достигается путем построения единой территориально распределенной модели взаимодействия на основе электронной учебной оболочки как средства информационно-образовательной и универсальной инструментальной среды, обеспечивающей взаимодействие в виртуальной образовательной среде опытных учителей Подмосковья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых: Монография / С.И.Змеев. – М.: Изд-во ООО "ПЕР СЕ-Пресс", 2007. – 272 с.
2. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт.пед.наук В.И.Подобед). В 4-х томах. Том 2. Социологические и культурологические аспекты развития образования взрослых / Под ред. С.Г.Вершловского. Книга 1. Социологические проблемы образования взрослых / Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – с. 185-200.
3. Агапова О. В. Технологии образования взрослых: Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых. (Уроки для педагогов) / О.В.Агапова, С.Г.Вершловский, Н.А.Тоскина, ред. – СПб.: Каро, 2008. – 176 с.
4. Организация учебно-воспитательного процесса с применением IT-технологий: Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ: учебно-методическое пособие. Часть 1./ Составители: М.Е.Вайндорф-Сысоева, В.А.Шитова. – М.: ООО «Диона», 2008. – 96 с.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация и проведение мониторинга непрерывного образования: учебно-методическое пособие / М.Е.Вайндорф-Сысоева – М.: ООО «Диона», 2008. – 48 с.

M. Vaindorf-Syssoeva

INNOVATIVE COMPONENT OF THE MULTILEVEL SYSTEM OF TRAINING TEACHERS (WITH A DIFFERENT WORK EXPERIENCE) FOR THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES WITH VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: This article presents analysis of advantages of virtual educational environment and pattern of interaction with teachers having various work experience in a multi-level system of non-interruptible teachers' training for innovative activity in Moscow State Regional University.

Key words: Virtual Learning Environment, multilevel system of professional growth, innovation, experience.

УДК 378

Вайндорф-Сысоева М.Е.

АЛГОРИТМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ (СЛУШАТЕЛЕЙ) В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МГОУ*

Аннотация: традиционные технологии повышения квалификации сегодня не отвечают на всё возрастающие запросы современных учителей по изучению, апробации и внедрению инновационных технологий в учебный процесс. В данной статье представлены особенности использования инновационных технологий при сетевом взаимодействии в виртуальной образовательной среде.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, сетевые технологии, профессиональный рост, повышение квалификации, алгоритм взаимодействия.

В современных условиях, когда столь актуальным является внедрение информационных-компьютерных технологий в систему образования страны, растет количество высших учебных заведений, которые дополняют традиционные формы обучения дистанционной. Тем более что постоянно увеличивается количество людей, которые могут свободно использовать персональный компьютер и умело применять сведения, полученные из Интернета. Многим уже удобнее заглянуть в глобальную сеть, чем искать интересующий материал в традиционной печатной или учебной литературе.

Для вузовского дистанционного обучения характерно использование следующих технологий: кейс-технология, телевизионная (спутниковая) технология и сетевая (он-лайн) технология.

Дистанционное обучение (ДО) в Московском государственном областном университете реализуется с использованием виртуальной образовательной среды - **www.vosmgou.ru**.

Основная задача дистанционного обучения с использованием виртуальной образовательной среды – реализация принципа интерактивности: преподаватели, кураторы, администраторы постоянно общаются со слушателем, тем самым, помогая ему быстрее и легче адаптироваться в новой системе обучения, лучше понять и усвоить материал, осваивая инновационные технологии.

В университете успешно применяется *кейс- и сетевая технология дистанционного обучения*. **Кейс-технология** основана на использовании наборов (кейсов) текстовых и мультимедийных учебно-методических материалов. Материалы выдаются слушателям для самостоятельного изучения, затем они сдают тестовые контрольные работы. Зачетные работы могут сдаваться как очно, так и дистанционно через виртуальную образовательную среду (далее ВОС), но экзамены всегда принимаются традиционным способом.

Сетевая технология базируется на использовании возможностей Интернета: посредством виртуальной образовательной оболочки (учебной оболочки). Слушатели обеспечиваются учебно-методическими материалами и при постоянном интерактивном взаимодействии с администратором, куратором и преподавателем-тьютором изучают представленные в сети курсы согласно программе повышения квалификации. Т.е. это взаимодействие преподавателя, администратора, куратора и слушателя, а также слушателей между собой на расстоянии, которое отражает все присущие учеб-

* © Вайндорф-Сысоева М.Е.

ному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) специфичными средствами Интернет-технологий (2. С. 187)

Представим алгоритм профессиональной деятельности в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений Московской области с использованием виртуальной образовательной среды.

Проанализируем систему повышения квалификации работников образовательных учреждений Московской области. В чём же отличие рассматриваемой сетевой технологии повышения квалификации от традиционных технологий?

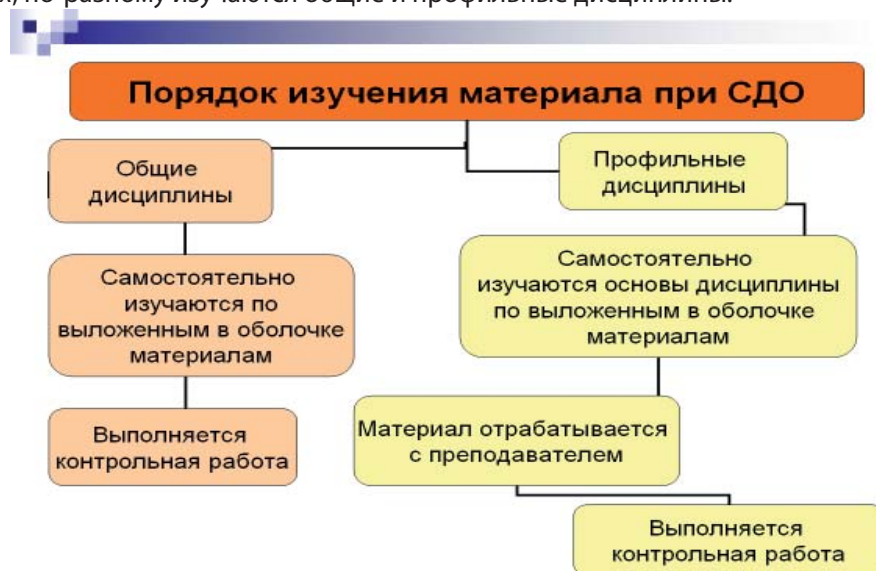
Во-первых, слушателям не нужно приезжать в университет на регулярные занятия. Весь процесс проходит через сеть Интернет. Поэтому расстояние от места нахождения слушателя до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса. Слушатели учатся в удобном для себя месте, по удобному графику и в удобном для себя темпе. Жёстко регламентируется только время защиты контрольных и итоговых проектов.

Во-вторых, так как мотивом выбора слушателем определенной программы курса служит его реальная потребность в конкретных знаниях, умениях и навыках, которые он будет применять на практике, продуктивность и эффективность обучения несравненно возрастёт по сравнению с другими формами обучения.

В-третьих, как правило, слушатели занимаются по индивидуальному плану, составленному с учётом уровня их базовой подготовки и их потребностей. Поэтому вполне возможно совмещение обучения на курсах с основной профессиональной деятельностью.

В-четвертых, т.к. данная форма обучения проходит вдали от учебного заведения, вдали от преподавателей и не предполагает визуального контроля преподавателей за действиями слушателей, она требует от них исключительной мотивированности, самоорганизации, трудолюбия, умения и желания работать самостоятельно. Также им, как и всем участникам ДО, необходимо обладать определённым стартовым уровнем владения компьютерной грамотностью. Но, если обучающимся что-то непонятно или они испытывают какие-либо затруднения в освоении курса, через форум или личные сообщения в любой момент, на любом этапе обучения они могут обратиться за разъяснением к администратору, куратору, преподавателям-тьюторам и своим коллегам. – *Это очень важный момент, который коренным образом отличает сетевое обучение от заочного: слушатель не остаётся один на один с непонятным материалом, а, как и при традиционном обучении, может всегда оперативно прояснить все вопросы.*

В-пятых, по-разному изучаются общие и профильные дисциплины.



Общие дисциплины слушатели изучают по материалам, выложенным в курсах, после чего выполняют контрольную работу – это может быть выполнение теста, решение задач, составление и защита проекта и т.д. *Профильные дисциплины* вначале изучаются слушателями по электронным учебникам и программам, но наиболее важные вопросы профильных дисциплин после общего самостоятельного ознакомления разбираются вместе с преподавателем-тьютором на консультациях и видеоконференциях. В качестве контроля используются компьютерные тестирующие системы, защита разработанных проектов и также традиционные формы: экзамены, собеседования, защита курсовых работ, проводи-

мые в режиме видеоконференции или очно (см. рис. выше)

Принципиально важно – если преподаватель не удовлетворяет запросы слушателя – слушатель просто «выключит» своего учителя и будет искать нового.

Сетевое обучение слушателей происходит в соответствующем разделе ВОС, по своим общим функциям, связанным с организацией и проведением учебного процесса виртуальная образовательная среда не отличается, например, от факультета повышения квалификации учебного заведения. В учебной оболочке личный доступ имеет каждый участник образовательного процесса (преподаватели, слушатели, администраторы и др.) – свой личный пароль для входа в систему.

В качестве основных используемых учебных средств выступают:

- ✓ электронные и сетевые учебники, которые выложены в курсах,
- ✓ электронные учебные пособия и хрестоматии,
- ✓ тесты и контрольные задания, выложенные на странице курса,
- ✓ учебники и учебные пособия на бумажных носителях,
- ✓ компьютерные гипертекстовые программы и тренажеры, если они есть.

Обозначим основные организационные формы обучения (1. С.18).



Формы занятий по специальным дисциплинам преподаватель-тьютор выбирает сам, определяя, сколько часов от положенных программой он будет тратить на консультирование, сколько – на семинары и видеоконференции. Т.е. темы, выносимые на детальное рассмотрение, и варианты работы со слушателями преподаватель-тьютор определяет самостоятельно.

На **сетевых (форум-) консультациях** вместе с преподавателем-тьютором слушатели более детально разбирают материал, отрабатывают сложные вопросы курса, проводится анализ выполненных заданий и т.д. Преподаватель-тьютор по заранее вывешенному расписанию входит в соответствующий раздел в форуме и общается со слушателями. Темы консультаций может определять преподаватель, но возможно и совместное определение тем в зависимости от потребности слушателей. Консультации могут быть индивидуальные и групповые. Материалы прошедших консультаций хранятся в электронном виде, и к ним при необходимости можно возвращаться.

Активной формой учебных занятий являются **семинары**. Они проводятся в асинхронном режиме (**сетевые форум-семинары**) – наподобие сетевых групповых обсуждений и дискуссий в своем разделе форума, в блогах. Длительность таких занятий, как правило, определяет преподаватель, обычно это двое-трое суток, за это время каждый слушатель должен будет высказаться на заданную тему, в конце преподаватель подводит итог, исходя из степени активности обучающихся.

Для эффективного общения и наглядного представления информации в ходе проведения обсуждения необходимо соблюдать определенные правила (5. С. 67):

1. Обсуждаемую на форуме тему занятия публикует преподаватель. Всё обсуждение должно проводиться в рамках сформулированной темы. Возможно, что слушатели сами предлагают темы обсуждения в рамках предложенной.

2. Время обсуждения темы должно быть ограничено по времени. Единицей измерения времени чаще являются сутки. При этом, в случае необходимости, слушателям можно возвращаться к пройден-

ной теме (например, если появились новые комментарии или вопросы по пройденной теме).

3. Преподаватель в рамках рассматриваемой темы публикует введение, в котором определяет общую цель и подход, который используется для её достижения. Кроме этого, преподаватель публикует информацию для слушателей: что прочитать из учебных материалов, какие выполнить задания и т.д.

4. При обсуждении темы преподаватель инициирует вопросы, поводит итоги, т.е. ведет дискуссию (а возможно, что преподаватель назначает кого-то из слушателей ведущим). Слушатель, участвуя в семинаре, во-первых, предлагает собственное решение поставленной задачи и, во-вторых, формулирует свое отношение к точкам зрения других участников семинара, а преподаватель или ведущий, в свою очередь, направляет ход этой дискуссии в нужное русло.

5. Важное правило при участии в форумах! Нередки случаи, когда слушатель, вместо того чтобы ответить преподавателю в рамках одной темы, заходит в форум и не читая выстроенной дискуссии или не ознакомившись со всеми разделами форума, создает новый раздел для ответа. В этом случае общего разговора не получается и действенность учебного форума явно снижается.

В условиях такого проведения семинаров и преподаватель, и слушатели должны регулярно, не менее двух раз в сутки (например, каждое утро и каждый вечер), «заглядывать» в форум и участвовать в развернутой дискуссии. Преподаватель более объективно сможет оценить качественный уровень знаний каждого слушателя, принимая во внимание его степень активности во время семинара.



Рис. «Древо» форума

В режиме реального времени проходят **чат-семинары**, тогда все, преподаватель и слушатели, одновременно входят в чат, и обсуждение (или иной вид совместной деятельности, который предложит преподаватель) ведется всеми вместе в отведенное время, как правило, в течение одного часа.

Все высказывания при обсуждении в форуме и чате ведутся письменно, поэтому, чтобы быть правильно понятыми, необходимо соблюдать определенные правила письменной коммуникации и особенности письменной речи:

1. Передаваемая информация должна быть, по возможности, однозначной, не содержащей противоречий и/или двусмысленной информации.

2. Не следует скрывать или как-то урезать важнейшую информацию с целью избежать дискомфорта или тревоги в рамках системы.

3. Надо стараться больше узнать о том, как другие понимают наши действия, как реагируют на наши высказывания, при необходимости переспрашивать, задавать уточняющие вопросы.

4. В письменной речи все существенные связи мысли должны быть раскрыты и отражены, требуется более систематическое, логически связанное изложение.

5. В письменной речи всё должно быть понятно исключительно из её собственного смыслового содержания, из её контекста, нельзя ссылаться на домысливание и недосказанность.

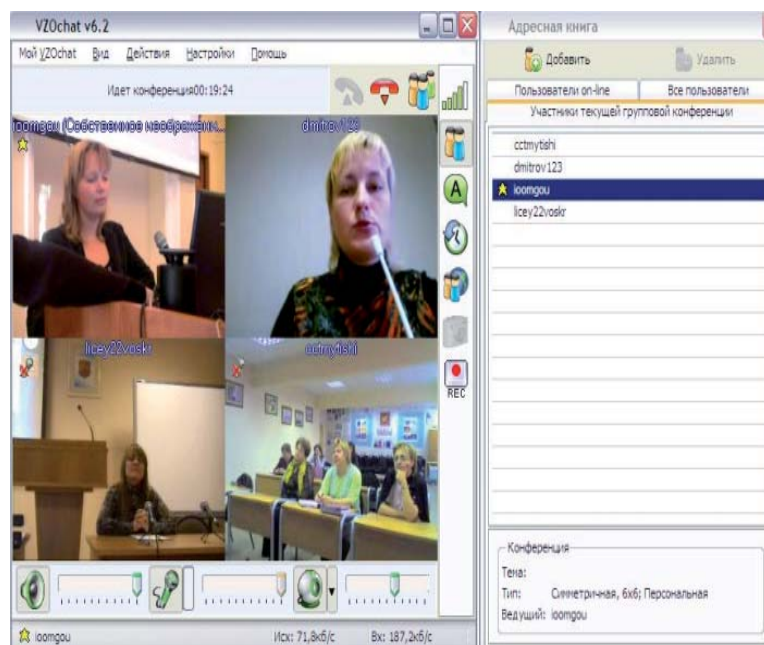
6. Письменная речь требует особенной продуманности, плавности, сознательности. В условиях устного общения собеседник помогает регулировать речь. Непосредственный контакт с собеседником в разговоре быстро обнаруживает непонимание; реакция слушателя произвольно для

говорящего направляет его речь в нужное русло, заставляет подробнее остановиться на одном, пояснить другое и т.д. В письменной речи это непосредственное регулирование речи говорящего со стороны собеседника или слушателя отсутствует. Пишущий должен самостоятельно определить построение своей речи так, чтобы она была понятна для читателя.

Пример чата на свободную тему:

14:21 Ирина Владимировна: Там идет снег?
 14:22 Людмила Леонидовна: мокрая - не то слово
 14:23 Ирина Владимировна: А вы любите зиму?
 14:23 Людмила Леонидовна: Ирина Владимировна, вы видите сквозь жалюзи??!!
 14:24 Марина Юрьевна: Хотелось бы поскорее чтобы наступила настоящая зима.
 14:24 Анна Александровна: А люблю в сырую погоду сидеть дома в кресле перед телевизором и пить чай с бубликами.
 14:24 Людмила Леонидовна: Я люблю лето
 14:24 Ирина Владимировна: А надо?
 14:24 Анна Александровна: Мы увидели снег, когда ходили обедать.
 14:25 Ирина Владимировна: А я люблю кататься на коньках
 14:25 Людмила Леонидовна: Я в сырую погоду сплю

По сравнению с режимом Интернет-конференции, безусловное преимущество при проведении сетевых семинаров имеет режим **видеоконференции**. Видеоконференции позволяют приблизить опосредованное общение к живому, непосредственному, тем самым повышая продуктивность взаимодействия преподавателя и слушателя.



Пример проведения видеоконференции в программе VZOchat

Также в режиме видеоконференции проходят контрольные, итоговые и зачетные занятия. Таким образом решается вопрос идентификации личности слушателя и степень его действительного уровня владения знаниями по предмету – через экран монитора преподаватель может наблюдать за действиями слушателя как при очной встрече.

Взаимодействие участников дистанционного процесса обучения

В виртуальной образовательной среде основными участниками являются:

1. Сетевой администратор: дает пароль к доступу, помогает преподавателям и разработчи-

кам каждого учебного курса оптимально выложить материал, правильно подобрать оргформу и т.д., помогает студентам при возникновении каких-либо трудностей, т.е. координирует работу слушателей и преподавателей, помогает и обучающим, и обучаемым.

2. Куратор: следит за учебным процессом слушателей.

3. Администратор учебного курса: тот, кто выкладывает учебный материал по дисциплине. Эту роль может выполнять преподаватель-тьютор, может – сетевой администратор, при условии обеспечения его учебными материалами по дисциплине.

4. Тьютор-преподаватель: преподает свою дисциплину слушателям, проводит с ними занятия, проверяет их уровень усвоения материала, т.е. выполняет свои прямые профессиональные обязанности дистанционным способом.

Задачи администратора:

1. Обеспечить доступ обучающихся и преподавателей к системе (каждому присвоить пароль).
2. Провести вводный курс с участниками процесса обучения.
3. Проверить готовность электронных учебных материалов по курсам.
4. На протяжении всего курса обучения своевременно координировать работу обучающихся и преподавателей, поддерживать комфортную психологическую атмосферу.

Задачи преподавателя-тьютора:

1. Освоить вводный курс перед процессом дистанционного преподавания.
2. Подготовить электронные учебные материалы для форума, чата и т.д.
3. Составить расписание своих сетевых занятий и сообщить их администратору, чтобы тот своевременно информировал слушателей.
4. Проводить семинары, консультации, индивидуальные и групповые занятия, отвечать на возникающие у слушателей вопросы, осуществлять текущую и итоговую проверку уровня усвоения знаний, умений и навыков студентов.
5. Подготовить учебную и рабочую программу по дисциплине.

Преподаватель-тьютор – это преподаватель, осуществляющий методическую и организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы курса повышения квалификации, обладающий знаниями в области информационных технологий, учитывающий специфику данной формы обучения и психологические особенности взаимодействия со слушателями в процессе дистанционного обучения. Это специалист, владеющий традиционной образовательной технологией и способный адаптировать её к использованию дистанционно.

Педагогическая деятельность преподавателя в ВОС изменяется, появляется своя специфика, возникают определенные требования и вытекающие из них правила, учитывающие *особенности организации совместной деятельности и общения при сетевом обучении*:

1. При опосредованном контакте со слушателями практически невозможно навязать обучение, *слушатели сами должны захотеть учиться* – эта доминантная закономерность, которую в первую очередь должен осознавать преподаватель ВОС.

2. Тьютор должен стремиться вырабатывать *демократический стиль общения*, постоянно поддерживать благоприятный эмоциональный фон.

3. Тьютор-преподаватель должен организовать учебный процесс так, чтобы обучающиеся изменили привычную роль пассивного слушателя, роль объекта воздействия на роль *активного*, полноправного субъекта педагогического взаимодействия. Тьютор должен поощрять и поддерживать рост самостоятельности в учебной деятельности слушателей.

4. Нередко у слушателей наблюдается некая закрытость и невосприимчивость по отношению к новому, поэтому при организации обучения новое знание и новые действия целесообразнее «вплести» в канву их опыта и ранее приобретённых знаний и действий. Также существуют психологические барьеры, выступающие в качестве внутренних препятствий к обучению: боязнь показаться слабее других, неуверенность в том, что дистанционно можно успешно учиться и др. Средствами такого раскрытия должна стать психологически комфортная среда обучения, которая поддерживается доброжелательным эмоциональным тоном общения со стороны обучаемых. Важно признать равноценность и равноправие в общении тьютора и слушателя.

К трудностям осуществления обучения в Интернете для преподавателя ВОС можно отнести (1. С.40-44):

- повышенные требования к преподавателю в отношении ответственности, мобильности, необходимости постоянного обновления учебного материала, формирования личностного (авторизованного) стиля общения;
- необходимость адаптации тьютора с точки зрения его технических, методических и психологи-

ческих умений и навыков к дистанционной форме педагогической деятельности;

- трудоёмкость преподавания по дистанционной технологии.

К трудностям, которые возникают при опосредованном, сетевом общении относятся:

1. Технические трудности:

• Необходимость освоить правила работы с программно-техническими средствами, моделирующими учебную среду, и освоить правила публикации сообщений.

• Возможность исчезновения информации вследствие сбоев программно-технических средств и/или неправильных действий пользователя. Отсюда необходимость копировать информацию.

2. Психологические трудности:

• Отсутствие видимых партнеров и их видимой реакции на высказывания. Как следствие этого возникновение чувства одиночества и потеря мотивации к учебе. Отсюда необходимость создать у участников чувство постоянного контакта с преподавателем и друг с другом.

- Отсутствие привычки и навыков письменного (эпистолярного, вербального) общения.

• Отсутствие необходимости присутствовать на занятиях и потенциальная возможность выполнить задания в любое время, что приводит к более низкому приоритету учебных занятий по сравнению с текущими делами (эффект «откладывания на потом»).

3. Стилистические и грамматические трудности.

• Отсутствие эпистолярного (письменного) опыта общения и умения выражать свои мысли письменно требует от человека значительно большего времени и сил на диалог и подготовку своих высказываний.

• Обилие грамматических ошибок и описок в высказываниях участников, часто возникающее, из-за спешки, отсутствия письменного опыта и отсутствия навыков работы с клавиатурой.

Практика проведения учебного процесса в ВОС показывает, что вышеперечисленные проблемы и трудности вызывают необходимость в постоянной опеке слушателя на всех стадиях:

• После регистрации обучающегося на курс, перед началом занятий, для помощи в освоении программно-технической учебной среды, начальной мотивации учащегося и приобретения начальных навыков эпистолярного общения.

• В начале учебного процесса для преодоления барьера первоначального общения и контроля над соблюдением культуры эпистолярного общения (правила публикации сообщений и их содержание).

- Во время занятий для поддержания мотивации к участию в учебном процессе.

- По окончании занятий для сохранения контактов с обучающимися.

К психологическим проблемам, возникающим в ходе сетевого взаимодействия со слушателями, и, соответственно, методам их разрешения относятся:

1. Молчание слушателей.

2. Трудности создания групповой общности между участниками (отсутствие контактов участников между собой).

3. Эффект «откладывания на потом» или низкий приоритет участия в дистанционном учебном процессе по сравнению с текущими делами.

1. Молчание слушателей. Это может быть обусловлено следующими причинами:

- Технические трудности.

Работа в учебном кабинете для неподготовленного пользователя представляет значительную трудность в части понимания, где, что и как необходимо писать и сохранять. Принимая же во внимание технические накладки и срывы в линии связи, невозможность при этом проконсультироваться с кем-либо, можно предположить, что у студента возникает некий психологический барьер, который необходимо преодолеть для эффективного общения. При этом, более деятельные обучаемые сообщают о своих проблемах куратору курса, менее деятельные просто молчат.

- Психологические трудности.

Если обучающийся имеет невысокую самооценку, то он обычно ждет, что скажут (напишут) другие, и, только убедившись, что его соображения или высказывания не хуже, принимает участие в общении. Как уже отмечалось, для эффективного письменного общения важна легкость письма, т. е. умение сразу четко формулировать свои мысли и быстро печатать их на клавиатуре. Если студент не обладает этими навыками, то, скорее всего, он будет писать коротко в самых необходимых случаях. Опыт показывает, что единственный способ «разговорить» молчуна – это задавать ему вопросы, спрашивать, все ли у него в порядке, и «подталкивать» его к работе. Причем это делается в режиме персонального личного общения, чтобы не создавать студенту дискомфорт. Поскольку молчание может быть вызвано, как техническими (организационными), так и психологическими проблемами, работать, таким образом, со

студентом должны как преподаватель, так и администратор курса (куратор).

2. Трудности создания групповой общности между участниками.

Групповая общность способствует дополнительной мотивации участника в процессе дистанционного обучения и групповой взаимопомощи. Причины проблем в создании групповой общности между участниками, в основном, психологические и вызваны (особенно на начальном этапе обучения) отсутствием физической видимости (ощущения) других участников учебной группы. Кроме этого, существенным фактором здесь является также «легкость письма». Опыт общения в Интернете показывает, что коммуникативный режим, при котором наиболее легко устанавливается межличностный контакт, – это чат. Поэтому для создания групповой общности между участниками первое учебное занятие проводится очно или в режиме чата в виде презентации, на которой участники могут общаться между собой и преподавателем в реальном масштабе времени. Далее, в ходе занятий для поддержания теплоты группового общения следует использовать чат для неформального общения участников между собой и для проведения обсуждений промежуточных итогов.

3. Эффект «откладывания на потом», или низкий приоритет участия в дистанционном учебном процессе по сравнению с текущими делами.

Это наблюдается, когда тема семинара не вызывает активного интереса участников. Ожидания, связанные с семинаром, не оправдываются, и, как результат, падает мотивация дистанционных участников к обучению. Здесь понадобится технология, которая давала бы участнику возможность поэтапно отслеживать собственные результаты и достижения и сравнивать их с результатами коллег. Цели участия в семинаре должны быть ясны и четко сформулированы так, чтобы каждому участнику были ясны ожидаемые результаты и способ достижения результата обучения. Этому могут способствовать методы проведения дистанционного учебного процесса, связанные с выполнением **конкретных заданий и обсуждением конкретных проблем, деловые игры, работа над проектами и т.п.**

На пассивность/активность существенно влияют и личные особенности участников: их способность к самостоятельному обучению, организации своего учебного времени, техническое и информационное обеспечение. Для того чтобы слушатели не воспринимали дистанционное обучение как необязательное дополнение к своему рабочему графику, преподавателю и куратору необходимо постоянно с ними общаться.

Таким образом, виртуальная образовательная среда раскрывает многочисленные разносторонние возможности для расширения деятельности университета в сфере профессионального повышения квалификации педагогических кадров, развития новых форм организации профессионального роста современного учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Организация учебно-воспитательного процесса с применением IT-технологий: Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ: учебно-методическое пособие. Часть 1./ Составители: Вайндорф-Сысоева М.Е., Шитова В.А. – М.: ООО «Диона», 2008. – 96 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 272 с.
3. Система непрерывного педагогического образования Московской области: состояние и перспективы развития / под. ред. Г.Б.Корнетова, Е.Г.Ильяшенко. – М.: АСОУ, 2008. – 184с.
4. Ширшов Е.В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий: Монография. / Е.В.Ширшов, Е.В.Ефимова – М.: Университетская книга; Логос. – 272с.
5. Юров С.С. Основы преподавания в Интернете. (Курс переподготовки преподавателей) / С.С.Юров. – М.: ИНОБО, 2006. – 116с.

M. Vaindorf-Syssoeva

ALGORITHM OF INTERACTION WITH THE NETWORK TO ADDRESS THE EDUCATIONAL OBJECTIVES OF IMPROVING TEACHERS' SKILLS (STUDENTS) IN A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT MGOU

Abstract: Traditional methods of teachers' professional development do not respond to the augmenting demands of modern teachers for study, approbation and introduction new technologies into educational process. This article presents peculiarities of using innovative technologies during network interaction in virtual educational environment.

Key words: virtual learning environment, network technology, professional development, professional development, algorithm interaction.

АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕВОЗОК И УПРАВЛЕНИЮ НА ВОДНОМ ТРАНСПОРТЕ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ*

Аннотация: В статье проведён детальный анализ теории и практики подготовки студентов – будущих инженеров водного транспорта к решению экологических задач. На основе анализа программ дисциплин специальности «организация перевозок и управление на транспорте (водном)», а также анализа учебников и учебно-методических пособий делается вывод о том, что экологическая подготовка инженеров водного транспорта не имеет целостного характера, а в её содержании преобладает формирование информационного компонента экологической готовности, частично операционного, а аксиологический компонент отсутствует. Предлагаются мероприятия для целостной качественной экологической подготовки инженеров по организации перевозок.

Ключевые слова: водный транспорт, экологические задачи, организация перевозок, профессиональная подготовка, методы воспитания студентов.

Одним из основополагающих факторов экологической подготовки инженеров по организации перевозок и управлению на водном транспорте выступают цели и содержание инженерного образования, которые раскрываются, как известно, в следующих основных документах: государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, учебных планах, типовых учебных и рабочих программах, учебных пособиях. В связи с исследуемой проблемой возникает ряд вопросов: как отражается в целях и содержании профессиональной подготовки будущих инженеров водного транспорта задача формирования готовности к решению экологического класса профессиональных задач? Соответствуют ли существующие нормативные документы и содержание пособий названной задаче? Если не соответствуют, то в чем? Какие изменения должны быть произведены в учебных планах, программах, пособиях для эффективного решения этой задачи?

Обратимся к государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования, в которых определены обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, обучающихся по направлению «организация перевозок и управление на транспорте» [11].

Изучение данных документов показало, что в системе профессиональной подготовки будущих инженеров водного транспорта выделена задача экологической подготовки, предусмотрено изучение дисциплины «Экология», в требованиях к знаниям и умениям в области экологии внимание акцентируется на знании требований экологии по защите окружающей среды на транспорте [11, 6]. Примерной программой дисциплины «Экология» [28] определяются следующие основные знания студентов: основные экологические законы, положения, зависимости, понятия; причины, действия процессы способствующие загрязнению окружающей среды; способы защиты окружающей среды; нормативные документы по защите окружающей среды; умения: оценить обстановку, определить степень опасности при попадании загрязняющих веществ в окружающую среду; выбрать правильный эксплуатационный режим технических средств, при повышении количества вредных веществ отравляющих окружающую среду в связи с нарушением технологического цикла; использовать нормативные документы в целях защиты действий судна и составлении юридических документов. Анализ содержания названной программы и рабочих программ по экологии для направления «организация перевозок и управление на транспорте (водном)» показал, что большая часть времени отводится на изучение общих вопросов экологической теории и основ рационального природопользования. Программа содержит раздел «Предотвращение загрязнения окружающей среды с судов морского флота», на изучение которого отводится 6 часов аудиторных занятий (весь курс – 36 аудиторных часов). Таким образом, профессиональный аспект экологических знаний и умений для студентов – будущих инженеров водного транспорта в курсе «Экология» представлен недостаточно. В связи с вышеизложенным, является актуальным вопрос: как представлен экологический аспект профессиональной деятельности в специальных дисциплинах, изучаемых студентами – будущими инженерами водного транспорта?

* © Кузнецов Е.Г.

Анализ программ по спецдисциплинам позволил установить, что прикладные экологические вопросы включены в содержание спецкурсов: "Общий курс транспорта" (транспорт и окружающая среда); "Пути сообщения, технологические сооружения" (факторы экологической безопасности и безопасности движения при строительстве и эксплуатации путей сообщения); "Организация и безопасность движения" (экономические и экологические оценки мероприятий по организации и безопасности движения транспортных средств). В некоторых спецкурсах вопросы экологической безопасности рассматриваются в контексте более общих проблем. Так, в курсе "Грузоведение", вопросы охраны окружающей среды и предотвращения загрязнения моря включены в раздел "Транспортные характеристики груза". Таким образом, в содержании дисциплин и спецдисциплин представлен достаточно узкий спектр профессионально-экологических вопросов, решение многих экологических задач рассматривается в обобщенном виде, в рамках других проблем, следовательно, изучение специальных дисциплин лишь частично восполняет пробел в профессионально-экологической подготовке студентов – будущих инженеров водного транспорта.

Вместе с тем, транспорт относится к главным загрязнителям окружающей среды [16, 44; 17, 284-290; 18, 228-232]. Под воздействием транспортных загрязнений происходят деградация и гибель экосистем. Остро стоит проблема утилизации и переработки отходов, возникающих при эксплуатации транспортных средств, в том числе и при завершении срока их службы. Для нужд транспорта в большом количестве потребляются природные ресурсы. Снижается качество окружающей среды из-за повышения уровня шумового воздействия транспорта. Решение экологических проблем транспортного комплекса в целом будет зависеть от эффективности экологической деятельности каждого работника транспортного комплекса на своем участке. Это предопределяет необходимость совершенствования системы экологической подготовки инженеров водного транспорта.

Публикация в последние годы значительного количества работ, посвященных проблемам экологии, говорит о наличии устойчивой потребности в систематизированных знаниях по данной проблеме у студентов, ученых, преподавателей, руководителей предприятий [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 13; 14; 15; 19; 20; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 29; 30; 31; 32]. Достаточно назвать "Экология" (Ю.Одум, 1986), "Экология: Теория, законы, правила, принципы и гипотезы" (Н.Ф.Реймерс, 1994), "Экология, природопользование, охрана окружающей среды" (Т.А. Демина, 1995), "Прикладная экология" (В.А. Вронский, 1996), "Эколого-географическая оценка и мониторинг окружающей среды" (П.П. Арапов, К.П. Селиверстов и др., 1998), "Инженерная экология и экологический менеджмент" (М.В. Буторина, П.В. Воробьев, А.П. Дмитриева и др., 2002). Созданы пособия по экологии, предназначенные для студентов – будущих специалистов биологического (В.А. Радкевич; В.Б. Чернышев; Н.К. Христофорова), географического (Е.В.Краснов, К.М. Петров), химического (Ф. КORTE, М. Бахадир, В. Клайн и др.; Г.В. Стадницкий, А.И. Родионов), технического (Л.И.Цветкова и др., М.В. Буторина и др.), сельскохозяйственного (А.Г. Банников, А.А. Вакулин, А.К. Рустамов), педагогического (Р.А. Петросова и др.) профилей. К настоящему времени разработаны пособия по вопросам организации и управления экологической деятельностью: "Экологические риски" (П.А. Ваганов, Ман-Сунг Им), "Экологический менеджмент" (А.С. Гринин; О.Н. Толстихин, Ю.И. Трофимцев; Ю.В. Бабина, Э.А. Варфоломеева), "Экологическое право России" (В.В.Петров).

Анализ экологической и специальной учебно-методической литературы, предназначенной для студентов – будущих инженеров, обучающихся по направлению "организация перевозок и управление на транспорте (водном)", позволили установить следующие факты. Учебник по экологии, предназначенный для студентов технических специальностей (Л.И. Цветкова, М.И. Алексеев и др.), содержит сведения об истории становления экологии как самостоятельной науки; о экосистемах; о месте и роли Человека в биосфере; об экологических принципах, экономике и нормативно-правовой основе рационального природопользования; о глобальных моделях будущего развития и стратегии взаимодействия общества и природы; о принципах международного сотрудничества. Рассматриваемые пособия не включают вопросы, связанные с экологическими проблемами транспорта. Как видно из вышеизложенного, этот учебник способствует формированию общеэкологических знаний.

Идея разумного поведения человека в экосистеме, обеспечивающего её устойчивость, реализована в учебнике американского эколога Б. Небела "Наука об окружающей среде". Наряду с изучением основ традиционной экологии, на которую отводится только пятая часть курса, здесь помещен обширный материал по основным компонентам биосферы и их современному состоянию. В конце каждого раздела рассмотрены конкретные мероприятия по предотвращению загрязнения, методам очистки и вторичного использования природных ресурсов. Каждый раздел, касающийся глобальных геоэкологических проблем, дополнен прямым обращением к читателю: "Что Вы можете сделать?", что способствует формированию активной природоохранной позиции. Учебник включает приложения по проведению практических занятий, многие из которых реализуются в игровой форме. Таким образом, частично

обеспечивается формирование информационного и аксиологического компонента, формируются некоторые экологические умения. Однако данное пособие направлено на обеспечение общеэкологической подготовки и не предусматривает профессионализацию экологических знаний и умений.

В учебнике "Промышленно-транспортная экология" В.Н. Луканенко и Ю.В. Трофименко, рассматриваются экологические проблемы функционирования транспортного комплекса. Однако в тексте учебного пособия основное внимание отводится автомобильному транспорту, специфика экологического аспекта работы водного транспорта представлена главным образом проблемой нефтяного загрязнения морской среды с судов.

Непосредственно транспортно-экологической проблематике посвящен учебник Е.И. Павловой "Экология транспорта", предназначенный для экономических специальностей транспортных вузов и факультетов. В учебнике отражены вопросы общей и прикладной экологии. Рассмотрены тенденции экологической ситуации в мире. Отражены направления негативного воздействия на окружающую среду всех видов транспорта (автомобильного, железнодорожного, воздушного, морского, речного и трубопроводного). Выделены мероприятия по улучшению экологических показателей подвижного состава и инфраструктуры транспорта. Акцентируется внимание на вопросах управления экологической деятельностью на транспорте. Практическую направленность имеют методические положения по расчету платы за загрязнение окружающей среды. Как уже отмечалось, автор выделяет специфику воздействия водного транспорта на окружающую среду, но природоохранные мероприятия сгруппированы по объектам защиты (защита воздуха и почв, защита вод и т.д.), а не по видам транспорта, что затрудняет формирование целостного представления о содержании природоохранной работы на водном транспорте. Как видно, в этом учебном пособии обеспечивается готовность студента – будущего инженера водного транспорта к решению некоторых видов экологических задач.

Более полно специфика экологических проблем водного транспорта отражена в учебно-методическом пособии Л.Г.Сергеевой "Охрана окружающей среды и рациональное природопользование" и учебном пособии А.П.Пимошенко "Охрана морской среды от загрязнения с судов". В названных пособиях рассматриваются источники загрязнения морской среды с судов, требования и правила международных конвенций к судовым техническим средствам по предотвращению загрязнения моря, виды ответственности за загрязнение моря. Таким образом, обеспечивая формирование профессионального аспекта экологических знаний в информационном компоненте экологической готовности, пособия Л.Г. Сергеевой и А.П. Пимошенко не позволяют эффективно развивать операционный компонент, так как не содержат учебных практических заданий для студентов.

В учебнике Л.Д. Ветренко "Управление работой морского порта" для студентов, обучающихся по специальности "организация перевозок и управление на транспорте (водном)", в системе целей управления работой морского порта выделена целевая подсистема "Управление охраной окружающей среды". Однако процессуально-содержательный компонент экологической составляющей управленческой деятельности в порту не раскрывается.

Более содержательным в экологической подготовке студента - будущего инженера водного транспорта выглядит учебник В.К. Козырева "Грузоведение". Автор рассматривает следующие вопросы: источники загрязнения моря нефтью, его последствия, способы предотвращения загрязнения в соответствии с международными и внутренними нормативными документами; охрана труда и окружающей среды на газозове, соответствующие нормативные документы; мероприятия по охране среды и здоровья человека при транспортировке и переработке в порту навалочных грузов; охрана здоровья, окружающей среды и предотвращение загрязнения моря при транспортировке опасных грузов. Перечисленные положения в достаточной мере информируют студентов – будущих инженеров водного транспорта о мероприятиях по обеспечению экологической безопасности при транспортировке морем отдельных категорий грузов.

Заключительным этапом обучения студента – будущего инженера водного транспорта является дипломное проектирование. Дипломный проект является сложной научно-технической работой, в которой выпускник должен показать уровень овладения знаниями и умениями по всем дисциплинам учебного плана с использованием навыков, приобретенных во время практик, научной работы, умение анализировать проблему, разрабатывать пути её решения и грамотно представлять результаты работы. В соответствии с требованиями ГАК усилить в экологическом образовании изучение стадий оценки воздействий на окружающую среду и предотвращения чрезвычайных ситуаций и отражать их в проектах, обязательным разделом пояснительной записки к дипломному проекту является "Охрана окружающей среды при внедрении проектных решений" [21, 10]. Содержание данного раздела включает анализ экологического состояния среды, в которой работает исследуемая система, анализ воздействия системы на элементы окружающей среды, предложения по улучшению экологических показателей её

функционирования. Таким образом, дипломное проектирование способствует формированию некоторых умений решения профессионально-экологических задач в научно-исследовательской и проектной деятельности.

Итак, анализ учебно-методических пособий, рекомендованных для студентов, получающих квалификацию «инженер по организации перевозок и управлению на водном транспорте» показал, что проблема формирования экологической готовности является предметом внимания ученых, но в ее решении акцент смещен на информационный аспект, операционный компонент представлен отдельными элементами, аксиологическая же составляющая явно отсутствует. Рассмотренные выше учебные, учебно-методические пособия непосредственно относятся к специфике экологической подготовки будущих инженеров водного транспорта. Однако необходимо рассмотреть вопросы, связанные с педагогическими средствами реализации исследуемого вида профессиональной подготовки. Исходя из того, что в основу формирующего процесса положены экологически значимые свойства индивидуальности студента – будущего инженера водного транспорта как содержание аксиологического, информационного и операционного компонентов экологической готовности, представляет интерес система методов воспитания, разработанная О.С. Гребенюком и М.И. Рожковым [12, 325–328]. Авторы, базируясь на понимании воспитания как управления развитием индивидуальности на основе интеграции индивидуального и социального, предлагают использовать принцип бинарности, призванный обеспечить действие ученика, направленное на самовоспитание, в ответ на воздействие педагога. Бинарные методы воспитания предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания». Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличается один от другого тем, а какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Резюмируя, отметим, что экологическая подготовка включается в цели профессиональной подготовки разных специалистов, в том числе и инженеров водного транспорта. Экологическая подготовка инженеров водного транспорта осуществляется в процессе изучения курса «Экология», некоторых специальных дисциплин, дипломного проектирования. Однако, экологическая подготовка инженеров водного транспорта не имеет целостного характера, в её содержании преобладает формирование информационного компонента экологической готовности, операционный представлен частично, аксиологический компонент фактически отсутствует. Данный вывод подтверждается анализом учебных, учебно-методических пособий для студентов – будущих инженеров водного транспорта. Следовательно, для качественного целостного характера экологической подготовки инженеров по организации перевозок и управлению на водном транспорте в учебный план данной специальности необходимо внесение изменений, связанных с корректировкой учебных программ ряда дисциплин в сторону экологической направленности, а также введение в учебный план новой спецдисциплины «Экологическая безопасность на водном транспорте».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барановский М.Е. Безопасность морской перевозки навалочных грузов. – М., 1985. – 189с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
3. Буторина М.В., Воробьев П.В., Дмитриева А.П. Инженерная экология и экологический менеджмент. – М., 2002. – 527с.
4. Быков А.А., Соленова Л.Г., Земляная Г.М., Фурман В.Д. Методические рекомендации по анализу и управлению риском воздействия на здоровье населения вредных факторов окружающей среды. – М., 1999. – 70с.
5. Ваганов П.А., Ман-Сунг Им. Экологические риски. – СПб., 2001. – 150с.
6. Ветренко Л.Д. Управление работой морского порта. – СПб., 2000. – 264с.
7. Вронский В.А. Прикладная экология. – Ростов-на-Дону, 1996. – 162 с.
8. Гирусов Э.В. и др. Экология и экономика природопользования: Учебник для вузов. – М., 1998. – 455 с.
9. Говорушко С.М. Влияние хозяйственной деятельности на окружающую среду. Владивосток, 1999. – 189с.
10. Горелов А.А. Экология: Учебное пособие. – М., 1998. – 240 с.
11. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 653400 Организация перевозок и управление на транспорте. – М., 2000. – 16 с.
12. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. – 572 с.
13. Гринин А.С. Экологический менеджмент. – М., 2001. – 328 с.
14. Демина Т.А. Экология, природопользование, охрана окружающей среды. – М., 1995. – 189 с.
15. Козырев В.К. Грузоведение: Учебник для вузов. – М., 1991. – 288 с.
16. Кузнецов Е.Г. Социальное развитие и экологическая безопасность Калининградского региона. // Проблемы географических, биологических и химических наук: Материалы постоянных научных семинаров/ Калинингр. Ун-т. – Калининград, 2000. – С.43 – 45.
17. Кузнецов Е.Г., Яременко А.П. Состояние экологической безопасности в Калининградской области и влияние

- на неё транспорта. // Научно-технические разработки в решении проблем рыбопромыслового флота и подготовки кадров: Материалы пятой межвузовской научно-технической конференции аспирантов, докторантов и соискателей. – Калининград: БГАРФ, 2002. – С. 284 – 290.
18. Кузнецов Е.Г., Яременко А.П. Социально-экономическое развитие и экологическая безопасность. // Научно-технические разработки в решении проблем рыбопромыслового флота и подготовки кадров: Материалы четвертой межвузовской научно-технической конференции аспирантов и соискателей. – Калининград: БГАРФ, 2001. – С. 228 – 232.
19. Куриленко В.В. Основы управления природо- и недропользованием. Экологический менеджмент. СПб., 2000. – 206 с.
20. Луканин В.Н. Трофименко Ю.В. Промышленно-транспортная экология. – М., 2001. – 296 с.
21. Мейлер Л.Е., Дзарасов С.С., Николаева Н.К. Дипломное проектирование: Методические указания для студентов специальности 240100 "Организация перевозок и управление на транспорте". – Калининград, 2002. – 21 с.
22. Небел Б. Наука об окружающей среде: Как устроен мир: В 2-х т. – М., 1993. – Т. 2. – 320 с.
23. Нунупаров С.М. Предотвращение загрязнения моря с судов: Учеб. Пособие для вузов – М., 1985. – 288 с.
24. Одум Ю. Экология. – М., 1986. – в 2х т. – т.1 – 328с., т.2 – 376 с.
25. Павлова Е.И. Экология транспорта, 2000. – 248 с.
26. Петров. В.В. Экологическое право России: Учебник – М., 1996. – 557с.
27. Пимошенко А.П. Охрана морской среды от загрязнения с судов: Учебное пособие. – Калининград, 1990. – 64 с.
28. Примерная программа дисциплины "Экология" для высших учебных заведений для специальностей: 240200 "Судовождение", 240500 "Эксплуатация судовых энергетических установок", 240600 "Эксплуатация электрооборудования и автоматики судов", 201300 "Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования", 200700 "Радиотехника", 0129 "Гидрография", 2401 "Организация перевозок и управление на морском транспорте", 012600 "Метеорология", 012800 "Океанология". – СПб., 1996. – 16 с.
29. Сергеева Л.Г. Охрана окружающей среды и рациональное природопользование: Учеб.-метод. пособие/БГА РФ. – Калининград, 1995. – 14 с.
30. Толстихин О.Н., Трофимцев Ю.И. Экологический менеджмент. – Новосибирск, 1998. – 260 с.
31. Христенко С.И. Транспорт и окружающая среда. – Киев, 1983. – 200с.
32. Экология: Учебник для технических вузов / Л.И. Цветкова, М.И. Алексеев и др.; Под ред. Л.И. Цветковой. – СПб, 2001. – 552с.

E. Kuznetsov

ANALYSIS TO THEORIES AND PRACTICAL PERSONS OF PREPARATION STUDENT - A FUTURE ENGINEER ON ORGANIZATIONS OF TRANSPORTATION AND MANAGEMENT ON WATER TRANSPORT TO DECISION PROFESSIONAL - AN ECOLOGICAL PROBLEMS

Abstract: In article is organized detailed analysis to theories and practical persons of preparation student - a future engineer of the water transport to decision of the ecological problems. On base of the analysis of the programs of discipline to professions "organization of transportation and control on transport (water)", as well as analysis textbook and scholastic - a methodical allowance is done output about that that ecological preparation engineer water transport has not a holistic nature, but in her(its) contents dominates shaping the information component to ecological readiness, partly operating, but axological component is absent. The actions are Offered for holistic qualitative ecological preparation engineer on organizations of transportation.

Key words: water transport, ecological problems, organization of transportation, training, methods of the education student.

НАШИ АВТОРЫ

Адоняев Дмитрий Юрьевич, аспирант кафедры технической графики и декоративно-прикладного искусства художественно-графического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета; e-mail: Dmitrii_adonyaev@list.ru

Багдужева Зумрут Нуратиновна, начальник информационно-диагностико-методического отдела управления образования администрации г. Махачкалы (Республика Дагестан); тел: 8 (8722) 69-17-54

Беляев Геннадий Юрьевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской Академии образования (УРАО ИТИП) (г. Москва); e-mail: 29fdda@mail.ru

Белокур Андрей Сергеевич, аспирант Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.ru

Богомолова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по информатизации школы №1360, преподаватель Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; тел. 8-916-353-62-94

Большакова Ирина Валентиновна, преподаватель кафедры уголовного и гражданского права Саратовского военного института внутренних войск МВД России; e-mail: b.i.v.69@mail.ru

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики дистанционного обучения и новых образовательных технологий Московского государственного областного университета; e-mail: mageva@yandex.ru

Варламова Алла Игоревна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Всероссийской государственной налоговой академии Минфина России, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: VarlamovaAlla@yandex.ru

Васильева Любовь Валентиновна, начальник отдела аспирантуры и докторантуры Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; тел. 8-910-947-13-33

Витчинкина Татьяна Анатольевна, аспирант Московского педагогического государственного университета; e-mail: vitchinkinata@rambler.ru

Воевода Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 2 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России; e-mail: elenavoevoda@yandex.ru

Волосович Людмила Валентиновна, Сахалинский государственный университет; e-mail: lyudateach@rambler.ru

Галкина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.ru

Дворяткина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического анализа и элементарной математики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; e-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru; elagrst@yelets.lipetsk.ru

Днепровы Тамара Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: colokol@ural.ru

Егорычев Денис Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики Российской международной академии туризма (РМАТ); e-mail: egorychevav@mail.ru

Зубрилин Константин Михайлович, аспирант кафедры живописи Московского государственного областного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.ru

Исаев Андрей Викторович, кандидат технических наук, доцент Волгоградского государственного технического университета; e-mail: fevt@vstu.ru

Кафтайлова Наталья Александровна, аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета; e-mail: n_kaftaylova@mail.ru

Кондратьева Галина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии Московского государственного областного университета; тел. 8 (495) 780-09-41

Кротова Вера Николаевна, соискатель кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; тел. 8-962-961-94-69

Кузнецов Евгений Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации перевозок Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота (г. Калининград); e-mail: lapin1504@mail.ru

Ланская Ирина Алексеевна, аспирант Нижегородского государственного педагогического университета; e-mail: YuriyM@softline.ru

Лобанова Маргарита Анатольевна, аспирант кафедры педагогики Смоленского государственного университета; e-mail: rita-lobanova@rambler.ru

Лунгу Константин Никитович, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры «Диффе-

ренциальные уравнения» Московского государственного открытого университета; e-mail: msou@msou.ru

Майорова Инна Игоревна, старший преподаватель Сахалинского государственного университета; e-mail: inna-sakh@yandex.ru

Муллакаева Ирина Рамилевна, аспирант Московского педагогического государственного университета; e-mail: galkina.marina@gmail.ru

Мушкина Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент заведующая кафедрой социальной педагогики и педагогики начального обучения Сочинского государственного университета курортного дела и туризма; тел. 8 -8622-64-91-21

Нарышкина Екатерина Алексеевна, аспирант Московского государственного областного университета; e-mail: nakat88@mail.ru

Некрасова Ирина Михайловна, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения русскому языку Уральского государственного педагогического университета; e-mail: akimova_olga@isnet.ru

Портнягина Галина Александровна, аспирант кафедры коррекционной педагогики Московского государственного педагогического университета; тел. 8-499-183-18-14

Пронина Инна Ивановна, аспирант Московского государственного областного университета; тел. 8-916-966-18-02

Романенко Наталья Леонидовна, старший преподаватель кафедры уголовного и гражданского права Саратовского военного института внутренних войск МВД России; тел. 74-98-60

Садовская Ирина Львовна, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; тел. 8-39-1-2-49-84-23

Середа Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета; e-mail: t_sereda@mail.ru

Симонов Валентин Петрович, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета; e-mail: valentin-simonov@yandex.ru

Ситников Станислав Александрович, соискатель кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета; e-mail: sitnikov_stas@rambler.ru

Скворцова Ирина Ивановна, аспирант кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московского государственного областного университета; e-mail: Stanislav_box@mail.ru

Смирнов Александр Владимирович, лауреат премии Президента РФ и международной премии ООН, Заслуженный работник культуры РФ, кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного педагогического университета; e-mail: YuriyM@softline.ru

Снегирева Ирина Валерьевна, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: moy_sosh_24@mail.ru

Тарасов Павел Юрьевич, специальность - Теория и методика профессионального образования, Московский государственный университет культуры и искусств (МГУКИ); тел. 8-916-459-25-82

Ходакова Нина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова (МГГУ им. М.А.Шолохова); e-mail: YuriyM@softline.ru

Челябов Исамудин Магомедзагирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики Дагестанского государственного университета; тел. 8928-526-45-34

Шаптала Надежда А., аспирант ФГОУ ВПО Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (г. Комсомольск-на-Амуре); e-mail: YuriyM@softline.ru

Шимаковская Светлана Юналиевна, аспирант кафедры педагогики Смоленского государственного университета; e-mail: yunaliy-grin@yandex.ru

Юзефавичус Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: taju-63@mail.ru

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О «ВЕСТНИКЕ МГОУ»

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА» ОСНОВАН В 1998 ГОДУ.

Многосерийное издание университета – «Вестник МГОУ» – включено в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: **прикреплённый файл** на сайте www.mgou.ru).

Первый номер по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй - 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в авторефератах.

Подписка на Журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»
в каталоге «Газеты и журналы», 2009, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу **vest@mgou.ru** прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

- а) авторскую анкету:
 - фамилия, имя, отчество (полностью) на русском и английском языках;
 - ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура) на русском и английском языках;
 - адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;
 - номер контактных телефонов (желательно и мобильного);
 - номер факса с кодом города;
 - адрес электронной почты (личный или учреждения);
 - желаемый месяц публикации;
- б) аннотацию на русском и английском языках (примерно по 400 знаков с пробелами);
- в) текст статьи;
- г) список использованной литературы.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

ТРЕБОВАНИЯ К ОТЗЫВАМ И РЕЦЕНЗИЯМ

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов, 2) отмечается научная и практическая значимость статьи, 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой). Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: **vest@mgou.ru**. Конт.тел. (495) 723-56-31. Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов. Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович. Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru

Требования к оформлению статей

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках - сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Аннотация»
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Abstract»
на русском и английском языках	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Для докторантов минимальный объем статьи 16000 символов, включая пробелы Список литературы

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал — полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;
- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем — не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок
- **запрещено уплотнение интервалов;**

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекстовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Педагогика» — заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.

Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»

№ 3

Подписано в печать: 05,08.2009.

Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Уч.-изд. л. 20,25. Усл. п. л. 13,5. Тираж 263 экз. Заказ № 168.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.