

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 2(3)

Киров
2012

Главный редактор
В. Т. Юнгблюд,
доктор исторических наук, профессор

Редакционная коллегия:
Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент (зам. главного редактора);
А. А. Харунжев,
кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);
Г. Я. Ашихмина,
доктор технических наук, профессор;
Г. А. Бакулина,
доктор педагогических наук, доцент;
М. П. Бандаков,
доктор педагогических наук, профессор;
Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;
В. С. Данюшенков,
доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО;
Г. Н. Некрасова,
доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;
С. М. Окулов,
доктор педагогических наук, профессор;
С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:
О. В. Коршунова,
доктор педагогических наук, доцент;
Л. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;
Е. А. Ходырева,
доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел. (8332) 673-674 (Издательство ВятГГУ)

Редактор: О. Коробкова
Компьютерная верстка: К. Ашихмина

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Министерство по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций)
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

СОДЕРЖАНИЕ

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. ДЕТИ И РОДИНА»

<i>Протасов В. С., Кувалдина Е. А.</i> Исследование престижа педагогической профессии среди учащихся современной школы	6
<i>Зонова Ю. В., Ершова Н. Н.</i> Стратегии поведения девочек-подростков в ситуации психологического насилия	8
<i>Новикова К. А.</i> Связь позитивного мышления и учебных достижений старшеклассников	11
<i>Жукова Е. В.</i> Патриотизм в сознании старшеклассников через призму отечественной истории	15
<i>Tulloch S. A.</i> “America Will Be!” – The Importance of Literature and History in Teaching Patriotism to Children	19
<i>Бажин К. С., Симонова Г. И., Ходырева Е. А.</i> Анализ готовности молодых ученых к реализации психолого-педагогической деятельности с детьми в современных условиях (по итогам международной молодежной конференции)	21

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Богатырев А. Н., Некрасова Г. Н.</i> Техничко-технологическая компетентность школьников в структуре ценностей общего среднего образования	26
<i>Дурнева Е. Е.</i> Из практики разработки учебно-методических комплексов образовательных модулей на основе компетентностных моделей выпускника	30
<i>Сафсекеев Б. С.</i> К проблеме разработки книжного учебно-методического комплекса по истории Казахстана	32
<i>Тупицына Н. А.</i> Модель реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика в современной школе	36
<i>Ситников А. А.</i> К проблеме формирования гражданской позиции будущих юристов	41
<i>Юсупов В. З., Коротаев В. Г.</i> Проектно-целевой подход как фактор повышения эффективности разработки образовательных программ вуза	45
<i>Петров Ю. Н., Акулин С. В.</i> Профессиональная готовность будущих офицеров и специалистов к служебной деятельности в специализированном вузе	48
<i>Петров А. Ю., Ледянкина М. А.</i> Развитие профессиональной компетентности преподавателей в техникуме	51

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Вечтомов Е. М., Чермных В. В., Шифоков Д. В.</i> Методика изучения системы действительных чисел	57
<i>Гейн А. Г., Рекант Е. М.</i> Роль логических констукций в освоении учащимися универсальных учебных действий в школьном курсе алгебры	68
<i>Фролова Т. П.</i> Особенности иноязычной диалогической речевой деятельности на занятиях по иностранному языку в вузе	76
<i>Белюсова Т. В.</i> Реализация метода диалога культур при изучении литературы Серебряного века	81
<i>Казакова Л. Г.</i> О необходимости учебного эксперимента на уроках технологии	85
<i>Ахтян А. Г.</i> Особенности воспитательно-образовательной деятельности по социально-личностному развитию детей на основе ознакомления с народной культурой	88

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Калинин С. И., Соколова А. Н.</i> Обучение исследовательской деятельности в условиях фундаментализации и интенсификации математического образования	91
<i>Соболева Е. В., Хомякова Д. А.</i> Достижение учащимися основной школы метапредметных результатов обучения в процессе решения задач по информатике	96
<i>Хомякова Д. А.</i> Учебная задача как средство достижения метапредметных образовательных результатов на уроках информатики	99
<i>Крестовских Т. С.</i> Технология проектирования основной образовательной программы подготовки бакалавров-менеджеров	103
<i>Строилов Г. И.</i> Словарный диктант как средство обогащения лексического запаса студентов нелингвистических специальностей в процессе их обучения английскому языку	105
<i>Гуляева И. В.</i> Анализ результатов внедрения экспериментальной программы по развитию межличностных отношений учащихся профессиональных училищ	109

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Помелов В. Б.</i> Видный деятель педагогической науки В. И. Фармаковский (к 170-летию со дня рождения)	112
<i>Васильев П. В.</i> Методические поиски путей реализации субъектной позиции учащегося в педагогическом процессе единой трудовой школы в 20-е гг. XX в.	115
<i>Сахаров В. А., Сахарова Л. Г.</i> Роль эмоционально-ценностной воспитывающей среды в духовно-нравственном воспитании детей в педагогическом наследии русского зарубежья (1-я пол. XX в.)	118
<i>Максяшин А. С.</i> Художественное образование в области изобразительного искусства Урала в контексте художественно-культурного наследия XVIII–XX вв.	125

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Новикова И. М., Борякова Н. Ю.</i> Актуальные аспекты проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с задержкой психического развития	131
---	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Киселева Е. П.</i> Ориентированность на модель учебного взаимодействия у преподавателей вуза с разным типом сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	136
---	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	141
----------------------------------	-----

CONTENTS

- Protasov V. S., Kuvaldina E. A.* The issue of the prestige of teaching profession among students in today's schools
- Zonova J. V., Ershova N. N.* Strategies for behavior of girls' teenagers in situations of psychological violence
- Novikova K. A.* The relationship of positive thinking and academic senior pupil achievement
- Zbukova E. V.* Patriotism in the consciousness of senior pupils through National history prism
- Tulloch S. A.* "America Will Be!" – The Importance of Literature and History in Teaching Patriotism to Children
- Bogatyrev A. N., Nekrasova G. N.* Technico-technological competence of pupils in the value system of the general secondary education
- Durneva E. E.* From the practice of development educational-methodical complexes of educational modules on basis of competence models of graduating student
- Sarcekeyev B. S.* To the problem of the development of educational – methodical complex (in books) in History of Kazakhstan
- Tupitsina N. A.* The model of realization of system pedagogical ideas of S.L. Solovejchik in modern school
- Sitnikov A.* The problem of the formation of citizenship of future lawyers from the point of view of modern approaches to civil education for youth
- Yusupov V. Z., Korotayev V. G.* Project and purposive approach as a method of working out higher education institution programs
- Petrov U. N., Akulin S. V.* Professional readiness of the future officers and experts for office activity in specialised high school
- Petrov A. U., Ledyankina M. A.* Development of professional competence of teachers in technical school
- Bazhin K. S., Simonova G. I., Khodyreva E. A.* Analysis to young scientists to the realization of psychological and educational activities with the children in the present conditions (based on the international youth conference)
- Vechtomov E. M., Chermnykh V. V., Shirokov D. V.* Methods of studying of system of real numbers
- Gein A. G., Rekant E. M.* The role of logic structures in mastering of universal educational skills by students in school algebra course
- Frolova T. P.* The Peculiarities of Dialogical Speech Activity in the Course of Foreign Language Training in High School
- Belousova T. V.* Applying the Dialogue of Cultures Technique in Teaching the Literature of the Silver Age
- Kazakova L. G., Nekrasova G. N.* About the necessity of educational experiment for lessons on Technology
- Abtyn A. G.* Features of upbringing and educational activities on the socio-personal development of children on the basis of acquaintance with the folk culture
- Kalinin S. I., Sokolova A. N.* Education research in fundamental nature and intensification of Mathematics Education
- Soboleva E. V., Khomyakova D. A.* The achieving of meta-objective educational results by secondary school students in the process of solving tasks on Computer Science
- Khomyakova D. A.* Educational task and its solving as an effective means of achieving of meta-objective educational results at lessons on Computer Science
- Krestovskih T. S.* Technology of projecting the main educational programmer for bachelors in management
- Stroilov G. I.* Vocabulary dictation as a methodical means of enriching vocabulary students nonlinguistic specialties during their English teaching
- Gulyaeva I. V.* Analysis of the results of the introduction of a pilot programme on the development of interpersonal relations of students of vocational education analysis of the results of the introduction of a pilot programme on the development of interpersonal relations of students of vocational education
- Pomelov V. B.* The prominent scientist of pedagogics V. I. Farmakovskiy
- Vasilyev P. V.* Methodical searches of ways of realization of a subject position of the pupil in pedagogical process of uniform labor school in the 20th years of the XX century
- Sakharov V. A., Sakharova L. G.* The role of emotional evaluative educative medium in the spiritual and moral upbringing of children in the pedagogical legacy of Russian emigration (1st half of the XX century)
- Makysashin A. S.* Art education in the arts of the Urals in the context of artistic and cultural heritage of XVIII–XX centuries
- Novikova I. M., Boryakova N. U.* Actual aspects of problem of forming the conceptions about healthy way of life of mentally retarded preschool children
- Kiseleva E. P.* Focus on a model of learning interaction of university tutors with different types of self-acceptance and self-perfection aspiration combination

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. ДЕТИ И РОДИНА»

УДК 37.015:331.548

В. С. Протасов, Е. А. Кувалдина

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕСТИЖА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются проблемы нехватки учительских кадров. Представлено исследование вопросов престижа педагогической профессии и причин снижения интереса к профессиональной педагогической деятельности среди выпускников образовательных учреждений.

The problems of staffing, teaching profession, the prestige of the profession, the reasons for reducing the prestige of the teaching profession.

The paper deals with the problem of shortage of teaching staff. The issue deals with the prestige of teaching profession and the reasons for the decline of interest in professional educational activities among the graduates of educational institutions.

Ключевые слова: престиж, педагогическая профессия, учащиеся.

Keywords: prestige, teaching profession, students.

В настоящее время во многих школах наблюдаются тенденции к развитию кризиса нехватки молодых педагогических кадров. Средний возраст преподавателей в некоторых школах приближается к 50–55 годам, а молодые люди не стремятся идти работать в образовательные учреждения. Особенно нехватка учительских кадров ощущается в сельских учебных заведениях.

В Кировской области недостаточное кадровое обеспечение учителями и педагогами в учреждениях разного уровня является одной из острых проблем системы образования в регионе. Сегодня в образовательных учреждениях Кировской области имеется примерно 500 вакансий, около 216 – в детсадах и более 300 – в школах. При этом в 2011 году выпуск молодых специалистов по педа-

гогическим специальностям составил 456 человек. Однако на работу в образовательные учреждения пришли только 76 выпускников ВятГГУ (27%) и 75 выпускников педагогических колледжей (46%).

Чиновники связывают кадровый дефицит с низкой заработной платой педагогов. Вместе с тем отмечается, что с 1 июня 2011 года зарплаты бюджетников были повышены на 6,5%. В связи с требованиями нового закона «Об образовании» уровень зарплат педагогов скоро будет доведен до средней заработной платы по промышленности в регионах. Данные мероприятия должны заинтересовать молодые кадры. Однако снижение интереса к профессии педагога связано и со снижением престижа педагогической деятельности.

Престиж профессии учителя в современной непростой социально-экономической ситуации нельзя охарактеризовать одним словом – «низкий» или «высокий». Начнем с понятия «престижная профессия». Престиж (от французского «prestige» – воздействие, авторитет) – это, во-первых, влияние людей данной профессии в обществе. Во-вторых, достойная оплата труда.

Проблемы престижа учительской профессии изучались в социологии. Ф. Г. Зиятдинова [1] подчеркивает, что престиж – многостороннее явление:

- это сравнительная оценка обществом социальной значимости различных объектов;
- это функциональная важность профессии;
- это степень уважения, признания, которым пользуется конкретный человек как представитель той или иной профессии;
- это самоценное качество, предопределяющее выбор личностью той или иной профессии.

Анализируя эти определения, можно выделить основные показатели и характеристики престижа профессии учителя. Прежде всего, отметим, что престиж – это объективно-субъективная характеристика труда учителя. Престиж профессии учителя определяется как взаимодействие общественных оценок и субъективного мнения о профессии самих педагогов.

По уровню престижности учительская профессия не входит в первую десятку престижных про-

фессий. Сегодня профессия учителя – одна из самых массовых. Исследователями выявлено, что массовые профессии редко бывают престижными. Однако оценка социумом функциональной роли учителя довольно высока в большинстве стран мира. Мировое сообщество в документах международных форумов, конференций, в материалах ЮНЕСКО четко обозначает высокую роль и место учителя в развитии интеллектуального потенциала общества XXI в., его конкурентоспособности в формировании личности, в освоении, развитии культуры, во взаимодействии между людьми, во взаимодействии человека с окружающей средой. Общественной мерой признания престижности профессии выступает материальное вознаграждение труда [2].

Однако в ситуации социальных перемен в российском обществе учитель не удовлетворен социальным престижем. На государственном уровне труд учителя сегодня оценивается низко. Это выражается, прежде всего, в заработной плате, не соответствующей сложному характеру труда педагогов. Престиж профессии в сознании педагогов выше, чем в обществе. Престиж – это духовная категория, она возвышает учителя в его собственных глазах. Социологические исследования показывают, что оценивая педагогическую профессию по сравнению с другими профессиями, учителя считают, что она не лучше и не хуже других – 54% учителей; намного лучше других – 25%; хуже многих – 8%, затруднились ответить – 13%, т. е. большинство учителей считают, что их труд нормален, и не выдвигают к нему специальных требований [1].

Анализируя свою работу, отношение к своей профессии, учителя демонстрируют довольно высокий уровень удовлетворенности разными аспектами своей деятельности, за исключением заработной платы. Привлекательность педагогического труда лежит для них, прежде всего, в сфере духовной и нравственной, связанной с пониманием учителями своей миссии в обществе, с возможностью творческого самовыражения в работе. Удовлетворенность своей профессией складывается из удовлетворения собой как педагогом и межличностными отношениями в коллективе образовательного учреждения.

С целью выявления престижа педагогической деятельности среди молодежи нами был проведен социологический опрос среди учащихся 8–11-х классов одной из общеобразовательных школ Юрьянского района Кировской области. В исследовании участвовали 56 человек в возрасте 15–18 лет.

Один из вопросов, адресованных респондентам, выявлял отношение к профессии «педагог». После обработки данных были получены следующие результаты: чем ниже возраст учащихся, тем ниже престиж профессии педагога. Причиной тому – низкий социальный статус учителя, а также навязывание

социумом в сознание молодых людей «модных» профессий, таких, как юрист, менеджер, специальностей, связанных с интернет-технологиями, и др.

Также школьникам предлагалось подумать о том, почему среди педагогов мало молодых людей. Практически не сомневаясь, респонденты назвали весомые причины. На первое место по ответам учащихся выходит проблема низкой заработной платы работников образования, на второе – тяжелый характер работы педагога. В принципе, наша точка зрения совпадает с точкой зрения большинства участников опроса. Сегодня профессия педагога связана с большой загруженностью, необходимостью работы с огромным количеством документации, «оскорбительно» низкой заработной платой, высокой ответственностью не только за подготовку учащихся по учебному предмету, но и за воспитание подрастающего поколения.

Желание стать педагогами изъявила лишь пятая часть опрошенных (20%), причём данный процент выше среди учащихся 10–11-х классов. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что в ближайшее время «омоложение» педагогических кадров может остаться лишь мечтой и не более. Респондентам, которые на сегодняшний день решили не связывать свою жизнь с педагогической деятельностью, предлагалось поразмышлять о том, что бы смогло изменить их мнение. Большая часть (63%) подростков утверждает, что это не произойдёт ни при каких условиях. Но есть и те (37% учащихся), которые готовы изменить своё мнение, если бы у педагогов была более достойная заработная плата и меньшая нагрузка.

Также учащиеся подчёркивают и то, что желание быть педагогом пропадает из-за постоянного роста неуважения к учителям. Сегодняшний учитель не так часто получает искренние благодарности от своих подопечных. Почему же в современном обществе прослеживается такая тенденция? Ответ прост. Меняется страна, в которой мы живём, а параллельно меняется отношение в обществе к учителю. Можно привести множество примеров, когда учителей постоянно и излишне критикуют, подвергают сомнению их действия, осуждают. Нередки случаи, когда родители судятся со школой, с учителями. Часто в средствах массовой информации учительскую профессию «опускают ниже плинтуса». Всё это отпугивает сегодняшних учеников от выбора профессиональной педагогической деятельности.

Старшеклассники боятся проблем, с которыми им придётся сталкиваться ежедневно, если они станут учителями. Вот некоторые из них: большая ответственность; сложность в нахождении «общего языка» с современными детьми; бесполезный труд, так как многие тинэйджеры попросту не хотят учиться, и др.

Причины, по которым молодёжь не хочет идти работать в школы, можно перечислять бесконечно, но стоит надеяться, что в скором времени они начнут сокращаться. Сегодня государство прилагает для этого множество усилий. Пока это в основном социальные меры, направленные на поддержку учителей, молодых специалистов, а также выпускников школ, абитуриентов и студентов, выбравших педагогические специальности, позволяющие привлечь молодёжь к работе в школах, поднять престиж профессии педагога. Престиж профессии учителя во многом обусловлен престижем образования в обществе. Потребность в образовании в знаниях как ценности приобретает в условиях социально-экономического развития страны новый смысл, а в связи с этим постепенно будет возрастать и престиж профессии учителя.

Примечания

1. Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. М.: Луч, 1992.

2. Профессия – учитель: учеб. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / А. С. Роботова, И. Г. Шапошникова, В. А. Родионова и др.; под ред. А. С. Роботовой. М.: ИЦ «Академия», 2005. 368 с.

УДК 316.622:159.922.775

Ю. В. Зонова, Н. Н. Ершова

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ

В статье рассматриваются особенности психологического насилия в среде девочек-подростков, виды и природа буллинга в школе. Представлены результаты исследования зависимости выбора стратегии поведения девочками-подростками, оказавшимися в ситуации психологического насилия, от самооценки, экстернального или интернального локуса контроля.

This article discusses features of psychological violence among adolescent girls, the types and nature of bullying in school. The results of the study of behavior depending on the choice of strategy de-vochkami teenagers who found themselves in a situation of psychological of violence by self-externality or internality of locus of control.

Ключевые слова: насилие, психологическое насилие, буллинг, стратегия поведения в ситуации насилия, локус контроля.

Keywords: violence, psychological violence, bullying, country tegiya behavior in situations of violence, locus of control.

Насилие сегодня стало одной из самых популярных тем как для бытового обсуждения, так и для научных исследований. Это обусловлено распространённостью различных форм принудительного взаимодействия, проявляющихся как в военных конфликтах, террористических актах, так и в семейных драмах или школьных драках. В современном мире повысилась терпимость общества к фактам насилия, особенно в отношении к детям, что подтверждается информацией СМИ о жестоким отношении к детям в семье, в подростковой среде, фактами возбуждения уголовных дел против родителей либо против сверстников. Опасность распространения насилия по отношению к детям в обществе привела российское правительство к ратификации Конвенции ООН «О правах ребёнка» и формированию системы мер по преодолению насилия над детьми, что выразилось в создании кризисных центров, реабилитационных служб, телефон доверия, благотворительных фондов и т. д.

Как объект анализа, насилие над детьми получило достаточно глубокое обоснование в контексте изучения воспитательных проблем в XIX–XX вв. Им занимались западные учёные (Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори) и российские педагоги (А. М. Обухов, А. Н. Толстой, К. Д. Ушинский), которые анализировали свободное воспитание как теорию и эксперимент. Продолжали развивать педагогику ненасилия Ш. Я. Амонашвили, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, а также Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова, выделявшие основные положения личностно-ориентированной гуманистической педагогики. Философско-социологические аспекты насилия в XIX–XX вв. поднимались в работах Х. Ортега-и-Гассет, В. Парето, Спинозы, К. Яспера, Н. О. Лосского и др. Соединение культурологической и психологической линий исследования насилия находим у Э. Фромма, Д. Галтунга. Рассмотрением природы насилия занимались З. Фрейд, К. Лоренц, А. Берковиц, А. Басе, А. Бандура, Д. Доллард и др. В собственно психологическом аспекте проблематика насилия представляет область, разрабатывающуюся в мировой психологии последнюю четверть XX в., в частности в работах К. Брона, Д. Иваниек, Дж. Кобрин, Д. Левинсона, Р. Лэнга, Э. Миллера, Д. Финкелхора. Проблеме насилия в отношении детей в современный период, включающей аспекты насильственной преступности по отношению к детям, вопросы их безопасности, посвящены работы Н. К. Асановой, И. А. Фурманова. Формированию гуманистических основ и методов взаимодействия в обществе, между поколениями; изучению способов предупреждения и преодоления самой изощренной формы социального насилия – насилия над детьми в семье – посвящены работы И. Ф. Дементьевой, В. Н. Кудрявцевой, И. С. Кона, А. В. Наумовой. Особой областью в рамках исследования проблемы насилия в современном обществе выделяется тема насилия над детьми, поскольку они

– наиболее уязвимая и незащищенная социальная группа. Под насилием над ребенком понимают физическое, психологическое, социальное воздействие на человека (ребенка) со стороны другого человека (ребенка или взрослого), семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающую его физическому или психологическому здоровью и целостности [1]. Анализ психологических последствий и реабилитации детей – жертв насилия осуществлен в работах О. Е. Булановой, С. И. Голода, Т. Н. Дороновой, О. М. Здравомысловой, Н. О. Зиновьевой, Н. Ф. Михайловой, Т. Я. Сафоновой, Е. Р. Смирновой, Е. И. Цимбал. Наибольшее распространение получила следующая классификация насилия. Выделяется четыре основных типа насилия:

– сексуальное насилие – это использование ребенка или подростка другим лицом для получения сексуального удовлетворения;

– пренебрежение – это хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка, не достигшего 18-летнего возраста, в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании, защите и присмотре;

– физическое насилие – это любое неслучайное нанесение повреждения ребенку в возрасте до 18 лет;

– психологическое насилие – хронические паттерны поведения, такие, как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка [2].

Психологическое насилие среди детей и подростков как социальное явление только недавно стало приобретать особую актуальность и остроту. До этого проблема продолжительное время оставалась без должного внимания, и проблемы жестокого обращения в детской среде не находили своего отражения в первую очередь в практике психологии и педагогики. Одним из обстоятельств, способствующих этому, является латентность самого явления. Психологическое насилие среди детей часто скрыто как от родителей, так и от педагогов по причине неинформирования взрослых самими пострадавшими, а также по причине отсутствия внешних следов насилия. Другим возможным обстоятельством, препятствующим актуализации этой проблемы в нашем обществе, является равнодушное и снисходительное отношение граждан к детской агрессивности. Полагая, что ребенок, а тем более подросток, должен уметь постоять за себя в разных детских коллективах, взрослые часто не различают границ дозволенного, границ между конструктивным «выяснением отношений» и издевательствами, которые портят ребенку жизнь. Однако именно в последние 30 лет психологи и педагоги бьют тревогу – настолько частым, жестоко проявляемым и приводящим к тяжелым последствиям становится это явление.

Впервые исследования этого социального явления были проведены в Швеции в начале 80-х гг. психологом, доктором Ханцем Лейманом. Он же ввел понятие «моббинг» и охарактеризовал его как «психологический террор». Примерно в это же время Е. Роландом вводится понятие «буллинга».

Английское слово bullying (от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе. Буллинг – это разрушительное поведение более «сильных», направленное на более «слабых», это социальное явление, свойственное преимущественно организованным детским коллективам, в первую очередь школе. Многочисленные исследователи объясняют это обстоятельство прежде всего тем, что школа – это универсальная арена, полигон для разрядки детьми своих многочисленных накопившихся дома негативных импульсов. По данным Д. Олвеуса, примерно 16% девочек и 17,5% мальчиков во всех развитых странах мира (за исключением Японии) 2–3 раза в месяц становятся жертвами буллинга безотносительно к тому, в какой школе они учатся: дорогой элитной или бюджетной в социально неблагополучном районе [3]. Согласно одному национальному опросу США, с буллингом сталкивались около 30% школьников 8–10-х классов. По другим данным, жертвой травли становится каждый четвертый подросток, а каждый пятый считает буллы себя. В российских школах 19% мальчиков и 10% девочек в возрасте 11 лет хотя бы один раз участвовали в издевательстве и преследовании другого ребенка, в возрасте 13 лет эти показатели повышаются – 25% мальчиков и 15% девочек [4]. Выделяют различные виды травли:

1) вербальная (словесная) – насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания и необъективные оценки, высмеивание, унижение в присутствии других детей;

2) социальное исключение – бойкот, отторжение, изоляция, отказ от общения с жертвой (с ребенком отказываются играть, заниматься, не хотят с ним сидеть за одной партой, не приглашают на дни рождения и т. д.);

3) физическое насилие – избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча и отнимание вещей и др.

Обычно все виды травли сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы длительные травмирующие переживания.

Практически в каждом классе есть дети, которые являются объектами психологического насилия со стороны сверстников. Насилие приводит ребенка к сильному психологическому и эмоциональному дискомфорту и страданиям, которые порой подталкивают находящуюся в отчаянии жертву к необдуманному и трагичному поступку: суициду, жестокой

мести обидчикам и свидетелям своего «позора». Феномен психологического насилия чаще всего характерен для среднего детства и для подростков, набирая особую остроту именно в подростковом возрасте. Особенно опасно насилие, когда оно направлено на девочек. Если объектом психологического насилия становится мальчик, то на него «нападают» преимущественно только другие мальчики, а девочки часто становятся на его защиту. Если же подобным объектом становится девочка, то ее обижают уже не только мальчики, но и другие девочки [5]. Когда ребенок сталкивается с насмешками и издевательствами одноклассников, то зачастую он не знает, как реагировать на них, чтобы прекратить психологическое насилие, или реагирует неправильно, чем усугубляет свое положение. Исходя из этого, особую значимость приобретает выбор девочками-подростками, очутившимися в ситуации психологического насилия, адекватной и конструктивной стратегии поведения, которая бы помогла выйти из сложившейся неприятной ситуации.

Цель исследования – изучить особенности выбора стратегии поведения девочками-подростками, оказавшимися в ситуации психологического насилия.

Гипотеза включает в себя следующие предположения:

– непосредственными жертвами психологического насилия со стороны сверстников в наибольшей степени становятся девочки-подростки, обладающие заниженной самооценкой и экстернальным локусом контроля;

– девочки-подростки с экстернальным локусом контроля выбирают такие стратегии поведения в ситуации психологического насилия, как соперничество, избегание и приспособление, а девочки-подростки с интернальным локусом контроля – сотрудничество и компромисс.

В эмпирическом исследовании приняли участие учащиеся 7-х и 8-х классов одной из школ г. Кирова, всего 100 человек.

Для определения подверженности психологическому насилию у девочек-подростков мы провели анализ анкеты «Что говорят подростки о насилии». Анализ данных показал, что в данной выборке нет ни одной девочки, которая ни разу бы не подвергалась психологическому насилию со стороны сверстников. Редко сталкивались с данной проблемой и имеют низкий уровень подверженности психологическому насилию всего лишь 15% выборки. Девочек, имеющих высокий уровень подверженности психологическому насилию, оказалось 18% от выборки, а со средним уровнем – 67%, что является тревожным показателем и говорит о том, что в подростковой среде психологическое насилие является распространенным и даже привычным явлением, от которого ни одна из школьниц не застрахована. Наиболее частой формой психологического насилия, которой подвергались опрашиваемые, являются

вербальные оскорбления, нецензурные выражения в их адрес и сплетни (их отметили 72% девочек), повышение голоса, крики (66%), бойкот (58%) и запятывание, порча личных вещей (47%). 36% опрошенных признались, что вообще не делали попыток прекратить психологическое насилие по отношению к себе, но и 66% из тех, кто ответил, что пытались защититься и остановить обидчика, в качестве основных своих действий отметили просто игнорирование негативных выпадов в свою сторону. Таким образом, многие девочки абсолютно беззащитны перед психологическим насилием со стороны сверстников в силу своей неосведомленности о способах реагирования в подобной ситуации.

Для определения самооценки девочек-подростков нами были проанализированы результаты, полученные посредством методики С. А. Будасси. Оказалось, что 36% девочек в данной выборке присуща адекватная самооценка, для 32% более характерна заниженная самооценка, а для 32% – завышенная, из них у 4% самооценка завышена по невротическому типу. Результаты по тесту Дж. Роттера показали, что в данной выборке с небольшим перевесом преобладают девочки с интернальным локусом контроля (51%). Испытуемых с экстернальным локусом контроля чуть меньше – всего 49% от общего числа. Для определения стратегий поведения в ситуации психологического насилия нами был проведен анализ результатов по методике К. Томаса. Наименьшая часть девочек выбрала в качестве доминирующих стратегии соперничества (24%) и избегания (20%), а большая часть – стратегии сотрудничества (26%), компромисса (27%) и приспособления (28%).

Результаты корреляционного анализа выявили взаимосвязь подверженности психологическому насилию, самооценки и локуса контроля. Подверженность психологическому насилию в изучаемой выборке положительно коррелирует с экстернальным локусом контроля ($r = 0,475$, $p \leq 0,01$) и отрицательно коррелирует с интернальным локусом контроля ($r = -0,475$, $p \leq 0,01$). Таким образом, чем ближе девочки-подростки к экстернальному локусу контроля, тем больше они подвержены психологическому насилию, чем ближе к интернальному – тем меньше они подвержены психологическому насилию. Также в данной выборке была выявлена отрицательная связь ($r = -0,602$, $p \leq 0,01$) между подверженностью психологическому насилию и самооценкой, что говорит о том, что чем выше у девочки-подростка самооценка, тем меньше она подвержена психологическому насилию, чем ниже самооценка – тем больше подверженность психологическому насилию.

Нами была выявлена взаимосвязь между локусом контроля и стратегиями поведения в ситуации психологического насилия. Интернальный локус контроля имеет положительную связь со стратеги-

ями сотрудничества ($r = 0,470$, $p \leq 0,01$) и компромисса ($r = 0,344$, $p \leq 0,01$), а также отрицательную связь со стратегиями избегания ($r = -0,333$, $p \leq 0,01$) и приспособления ($r = -0,406$, $p \leq 0,01$). Экстернальный локус контроля, соответственно, отрицательно связан со стратегиями сотрудничества ($r = -0,470$, $p \leq 0,01$) и компромисса ($r = -0,344$, $p \leq 0,01$) и положительно связан со стратегиями избегания ($r = 0,333$, $p \leq 0,01$) и приспособления ($r = 0,406$, $p \leq 0,01$). Подобные результаты можно объяснить тем, что сотрудничество и компромисс являются стратегиями, при которых человек должен активно взаимодействовать с другим, не бояться самостоятельных решительных действий. Так выстраивать свое поведение предпочитают именно интерналы как люди, более уверенные в себе, более самостоятельные и независимые. Избегание и приспособление чаще используется экстерналами, поскольку данные стратегии направлены просто на подстраивание к сложившимся обстоятельствам без их преобразования. Следует отметить, что между локусом контроля и стратегией соперничества взаимосвязи не обнаружилось, то есть в зависимости от ситуации соперничество могут выбирать девочки с любым локусом контроля.

Таким образом, между подверженностью психологическому насилию, локусом контроля и самооценкой девочек-подростков существует взаимосвязь: девочки с экстернальным локусом контроля и низкой самооценкой по сравнению с другими девочками наиболее подвержены психологическому насилию со стороны сверстников. Кроме того, девочки с экстернальным локусом контроля чаще склонны выбирать стратегии избегания и приспособления, а девочки с интернальным локусом контроля – стратегии сотрудничества и компромисса в ситуации психологического насилия.

Примечания

1. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Руководство по предупреждению насилия над детьми / под ред. Н. К. Асановой. М.: Владос, 1997. 504 с.
3. Бердышев И. Лекарство против ненависти // Первое сентября. 2005. 15 марта. С. 3.
4. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
5. Бердышев И. С., Нечаева М. Г. Диагностика и профилактика жестокого обращения в детской среде: практ. пособие для врачей и соц. работников. СПб.: Регион. центр «Семья», 2005.

УДК 37.015.31

К. А. Новикова

СВЯЗЬ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается связь позитивного мышления и достижений личности. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке старшеклассников ($n = 67$), показало, что между различными параметрами позитивного мышления, учебными достижениями и самоуважением старшеклассников имеются положительные корреляции.

The article is concerned with the problem of positive thinking and person achievements. It is shown by the empirical study on a sample of students ($n = 67$) that various parameters of positive thinking, self-esteem and academic achievements of students are positively correlated.

Ключевые слова: позитивное мышление, атрибутивный стиль, оптимизм, самоуважение.

Keywords: positive thinking, attributional style, optimism, self-esteem.

Большинство жизненных ситуаций имеют как позитивные, так и негативные стороны. Адаптироваться к реальности и её трудностям человеку помогает позитивное мышление. Ценность оптимистического взгляда на жизнь никогда не подвергалась сомнению, но лишь сравнительно недавно оптимизм стал предметом научных исследований [1].

На протяжении длительного времени исследователи значительно больше внимания уделяли негативным аспектам функционирования человека, чем позитивным. Проблема оптимизма стала остроактуальной, когда распространение депрессии приняло характер эпидемии [2]. В последнее десятилетие в рамках позитивной психологии стала интенсивно разрабатываться проблематика позитивного мышления. Позитивное мышление определяется как «специфический вид мышления, характеризующийся положительной эмоциональной окраской, стремлением решить проблему» [3]. Основным признаком такого вида мышления, как указывает А. С. Колмогорова, являются позитивные установки в анализе ситуации, в планировании предстоящих действий, в осмыслении собственной жизни, когда мыслительная работа по интерпретации того или иного события приводит к положительной эмоции или к изменению знака эмоции – с отрицательного на положительный [4].

В XX в. многие выдающиеся психологи интересовались тем, что позднее стало предметом изучения позитивной психологии. Среди них были К. Юнг

с его индивидуацией, или концепцией «становления всем, чем человек может быть», М. Ягода, пытавшаяся дать определение позитивному психическому здоровью, Г. Олпорт, интересовавшийся зрелостью личности [5].

Попытки понять смысл и содержание позитивного мышления предпринимались и продолжают предприниматься как в зарубежной (Д. Аллен, Р. Бернс, Э. Блейер, К. Бютнер, Д. Джампольски, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Дж. Капрара, Э. Ле Шан, К. Петерсон, М. Раттер, М. Селигман, П. Стека, Э. Фрейд, К. Хорни и др.), так и в отечественной науке (Э. М. Александровская, Т. О. Гордеева, А. Б. Добрович, И. В. Дубровина, А. И. Захаров, В. Леви, Е. Н. Осин, С. Л. Рубинштейн, В. Я. Семке, О. К. Тихомиров, М. Тышкова и др.). Кроме того, существует огромное количество популярной литературы о позитивном мышлении, силе оптимистического отношения к жизни в целом и о роли оптимизма в жизни человека. Среди авторов популярных изданий и статей можно назвать таких известных авторов, как В. Пичугин, Э. Хейч, Х. Сильва, Р. Дилтс и др.

Многие исследователи считают, что формировать позитивное мышление ребенка нужно начинать тогда, когда он осознает свои эмоции, когда ментальный механизм, вырабатывающий ту или иную эмоциональную реакцию, еще не стал автоматизмом, то есть в возрасте 7–10 лет. Именно младший школьный возраст сензитивен для развития позитивного мышления. В исследованиях обращается внимание на тот факт, что младший школьник уже достаточно подготовлен к формированию позитивного мышления и соответствующего ему поведения, чему способствуют следующие умения: умение соотносить воспринимаемую информацию с тем, что должно быть; умение планировать свою деятельность; становление производного процесса воспроизведения образов эмоций; умение управлять образами воображения; повышение уровня речевого развития и, кроме того, развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления [6].

Исследования позитивных психологов обнаружили множество преимуществ оптимистичного

взгляда на жизнь. Было выявлено, что оптимисты лучше адаптируются к негативным ситуациям (в частности, к раку груди, к различным операциям, пересадке костного мозга и СПИДу). Оптимизм благоприятствует целенаправленному решению проблем, чувству юмора, планам на будущее, позитивной переинтерпретации и принятию ситуации, если та не поддается контролю. Таким образом, когда речь идет о преодолении трудностей, у оптимистов есть преимущества. Следует заметить, что, по наблюдениям исследователей, оптимисты не склонны отрицать существование проблемы, в то время как пессимисты часто стараются дистанцироваться от нее. Оптимисты не «прячут голову в песок» и не игнорируют угрозы их благополучию. Например, они следят за своим здоровьем и обычно обнаруживают потенциально серьезные проблемы здоровья достаточно рано. Оптимисты прилагают больше усилий для достижения цели и не склонны сдаваться, полагая, что с ситуацией можно успешно справиться тем или иным способом. Пессимисты, в свою очередь, скорее будут ожидать провала и, как следствие, скорее будут опускать руки.

Оптимисты ведут более здоровый образ жизни (например, едят здоровую пищу и регулярно проходят диспансеризацию) и находятся в лучшей физической форме, чем пессимисты. Оптимисты демонстрируют и большую производительность труда [7]. Позитивное мышление дает человеку жизнерадостное мироощущение, способность воспринимать, аккумулировать и распространять положительные мысли и эмоции. Радость обостряет восприимчивость человека к миру, позволяет восхищаться и наслаждаться им. Оптимистичный человек видит мир в его красоте и гармонии, ощущает сопричастность к окружающей действительности [8].

В значительной степени позитивное мышление может влиять на успешность разных видов деятельности человека.

Целью данного исследования явилось изучение взаимосвязи позитивного мышления с успешностью учебной деятельности старшеклассников. Гипотеза исследования была сформулирована на основе работы Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина [9] и

Таблица 1

Шкалы	Учащиеся кировских школ		Учащиеся московских школ	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Общий показатель оптимизма	207,45	23,66	202,19	26,15
Параметр стабильности	65,76	8,96	62,70	9,94
Параметр глобальности	71,15	9,10	70,19	9,70
Параметр контроля	70,54	13,39	69,30	14,19
Оптимизм в ситуации успеха	80,63	12,48	77,99	14,23
Оптимизм в ситуации неудачи	126,82	15,70	124,20	18,64
Оптимизм в ситуации достижения	147,15	19,44	142,65	20,70
Оптимизм в межличностных ситуациях	60,30	7,56	59,54	9,87

состояла в предположении о том, что успешность учебной деятельности взаимосвязана с оптимистическим мышлением и самоуважением старшеклассников.

Методы исследования: опросник стиля объяснения успехов и неудач для подростков (СТОУН-П) Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина и В. Ю. Шевяховой; шкала самоуважения М. Розенберга; анализ успеваемости учащихся. Для математической обработки данных применялись коэффициент корреляции Кендалла, однофакторный параметрический дисперсионный анализ, проверка данных на нормальность распределения, проверка равенства дисперсий.

Исследование проводилось в 2011 г. В качестве респондентов выступили учащиеся 10–11-х классов одной из гимназий г. Кирова и одной из школ Белохолуницкого района (n = 67) в возрасте от 16 до 18 лет, в том числе 16 юношей и 51 девушка.

Анализ полученных данных проводился в двух направлениях. Первое направление было нацелено на анализ особенностей выраженности позитивного мышления кировских старшеклассников в сравнении с показателями позитивного мышления учащихся московских школ, выявленных в исследовании Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяховой [10]. Были получены следующие данные (см. табл. 1).

Можно отметить, что средние значения по шкалам оптимизма у кировских школьников несколько выше средних значений, полученных на выборке московских школьников. Данные были проверены на достоверность различий с помощью U-критерия Манна-Уитни. Было выявлено, что уровень позитивного мышления у кировских старшеклассников статистически достоверно превышает уровень позитивного мышления старшеклассников из московских школ.

Анализ данных позволил выделить три уровня выраженности отдельных показателей оптимизма у старшеклассников (низкий, средний и высокий) и рассчитать процентные соотношения этих уровней по каждой из шкал (табл. 2).

Наиболее ярко выраженным параметром позитивного мышления респондентов является «оптимизм в межличностных ситуациях». Наименее выраженными параметрами оказались «оптимизм в ситуациях успеха» и «оптимизм в ситуациях достижений». «Общий показатель оптимизма» имеет среднюю степень выраженности.

Второе направление анализа данных было нацелено на выявление наличия и характера взаимосвязей между показателями оптимизма и учебными достижениями старшеклассников.

В качестве показателя учебных достижений школьников, участвующих в исследовании, высчи-

Таблица 2

Шкалы	Уровень выраженности показателей оптимизма, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Общий показатель оптимизма	17,9	59,7	22,4
Параметр стабильности	14,9	68,7	16,4
Параметр глобальности	13,4	68,7	17,9
Параметр контроля	17,9	70,1	12,0
Оптимизм в ситуации успеха	20,9	61,2	17,9
Оптимизм в ситуации неудачи	17,9	64,2	17,9
Оптимизм в ситуациях достижения	20,9	62,7	16,4
Оптимизм в межличностных ситуациях	9,0	79,1	11,9

Таблица 3

Параметры оптимизма	Успеваемость старшеклассников		
	Учащиеся кировских школ 2011 г. (n = 67)	Учащиеся московских школ	
		2006 г. (n = 92)	2007 г. (n = 224)
Параметр стабильности	0,41**		
Параметр глобальности	0,28**	0,29**	0,23**
Параметр контроля	0,23**		
Оптимизм в ситуациях успеха	0,32**		0,26**
Оптимизм в ситуациях неудачи	0,38**		
Общий показатель оптимизма	0,41**	0,21*	0,16*
Оптимизм в ситуациях достижений	0,39**	0,25*	0,17*
Оптимизм в межличностных ситуациях	0,33**		

Примечание. ** – p < 0,01, * – p < 0,05

Параметры оптимизма	Самоуважение
Параметр стабильности	0,329**
Параметр глобальности	0,363**
Общий показатель оптимизма	0,329**
Оптимизм в ситуациях успеха	0,321**
Оптимизм в ситуациях неудачи	0,272**
Оптимизм в ситуациях достижений	0,310**
Оптимизм в межличностных ситуациях	0,222*
Примечание . ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$	

тывался средний балл по трем основным школьным предметам за предыдущую четверть (русскому языку, литературе и математике).

С помощью корреляционного анализа были выявлены связи между различными показателями позитивного мышления и учебными достижениями учащихся. Представим данные корреляционного анализа в табличном виде в сопоставлении с данными, полученными на выборке московских старшеклассников в указанном выше исследовании (см. табл. 3).

Как видно из таблицы, успеваемость Кировских старшеклассников коррелирует со всеми параметрами позитивного мышления. Все показатели оптимистического атрибутивного стиля обнаруживают прямые значимые связи с учебными достижениями учащихся. Сильные значимые связи обнаружены между успеваемостью и такими параметрами оптимистического стиля мышления, как «стабильность» и «общий показатель оптимизма». Можно сказать, что стабильность, то есть представление о постоянстве и неизменности причин успехов и неудач, а также общий показатель оптимизма значительно влияют на учебную успеваемость старшеклассников, и наоборот.

Представим результаты корреляционного анализа связи позитивного мышления и самоуважения старшеклассников (табл. 4).

Выявлено, что самой сильной связью является связь между самоуважением и параметром глобальности, то есть самоуважение зависит от того, воспринимаются ли успехи индивидом как охватывающие всю его жизнь или охватывающие лишь часть его жизни, а также какую часть жизни индивида затрагивают произошедшие в его жизни неудачи. И наоборот, чем более обширно охватывают успехи жизнь индивида и менее сильно затрагивают неудачи его жизнь, тем более характерно для индивида чувство собственного достоин-

ства и уважения своей личности. Наименее выраженной является связь между самоуважением школьников и их оптимизмом в межличностной сфере, базирующимся на осознании отношений с окружающими как благоприятных и контролируемых.

Таким образом, параметры позитивного мышления связаны с учебной успешностью старшеклассников и их самоуважением. Проведенное исследование подтверждает необходимость развития у школьников умения мыслить позитивно, гибко и конструктивно, интерпретируя любые, в том числе трудные, жизненные ситуации.

Примечания

1. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.
2. Перова Е. А., Ениколопов С. Н. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 51–57.
3. Колмогорова А. С., Лычева М. В. Позитивное мышление в свете отечественных и зарубежных исследований // Вестн. Барнаул. гос. пед. ун-та. Сер. «Психолого-пед. науки». Барнаул, 2006. № 6. С. 4–10.
4. Там же.
5. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. М.: Время, 2009.
6. Лычева М. В. Исследование особенностей позитивного мышления младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 5 (12). С. 166–169.
7. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. М.: Время, 2009.
8. О. В. Ромаха, М. В. Лапухина // URL: <http://www.analiculturolog.ru/> Загл. с экрана.
9. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.
10. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009.

УДК 37.035.6:94(470)

Е. В. Жукова

ПАТРИОТИЗМ В СОЗНАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

В статье рассматриваются результаты анкетирования, проведенного в апреле 2012 г. среди учащихся 10–11-х классов МАОУ СОШ № 16 и МБОУ СОШ с УИОП № 51 г. Кирова. На основании этих результатов сделаны выводы о современном состоянии патриотического воспитания через изучение истории на ступени среднего полного (общего) образования, а также о значимости отечественной истории в процессе такого воспитания.

The article contains the results of the survey which was held among the secondary school of students 10–11 grades (Kirov school № 16, 51) in April 2012. The results of survey allow to make conclusions about modern patriotic education through the study of history in secondary general education and also about the importance of National history in the process of such education.

Ключевые слова: история Отечества, патриотизм, патриот, патриотическое воспитание, события русской истории, личности русской истории.

Keywords: National history, patriotism, the patriot, patriotic education, events of Russian history, the personalities of Russian history.

Историческое образование, изучение истории своего Отечества на ступени среднего полного (общего) образования играет важную роль с точки зрения личностного развития и социализации учащихся, приобщения их к национальным культурным традициям, интеграции в исторически сложившееся многонациональное и многоконфессиональное российское общество.

Важность изучения отечественной истории как средства патриотического воспитания осознается и нашим государством. В связи с этим с 2000 г. началась разработка Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001–2005 гг.», её логическим продолжением стали аналогичные государственные программы, рассчитанные на 2006–2010 гг. и на 2011–2015 гг., последняя реализовывается в настоящее время. Согласно ей патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время [1].

В данной государственной программе важное место отводится образовательным механизмам, перечисленным в мероприятиях по её реализации.

Одним из примеров можно назвать проведение всероссийских творческих конкурсов исследовательских работ, связанных с героическим прошлым России, важнейшими событиями в жизни народа [2].

Кроме того, предусматривается участие в указанных мероприятиях не только учащихся, но и педагогов. Например, запланированы организация и проведение среди педагогов всероссийских конкурсов методических пособий «Растим патриотов России» и т. п. [3]

Наряду с федеральной программой необходимость патриотического воспитания осознается и составителями рабочих программ по отечественной истории, где говорится, что главной воспитательной задачей исторического образования в современной российской школе становится формирование российской идентичности, которая является одним из важнейших факторов дальнейшего укрепления российской государственности, формирование гражданственности, сознательной патриотически настроенной личности [4].

Также об этом говорится в Стандарте среднего (полного) общего образования по истории, где одной из целей является воспитание гражданственности, национальной идентичности, развитие мировоззренческих убеждений учащихся на основе осмысления ими исторически сложившихся культуры, религии, этнонациональных традиций [5].

Всё это вместе составляет систему, теоретически способную дать патриотическое воспитание через преподавание истории Отечества.

В процессе получения исторических знаний у учащихся формируются яркие эмоционально окрашенные образы различных исторических эпох, складывается представление о выдающихся деятелях и ключевых событиях исторического прошлого нашей страны, что помогает лучше понять и осмыслить изучаемый материал.

Чтобы оценить результаты историко-патриотического образования, нами было проведено анкетирование среди учащихся 10–11-х классов МАОУ СОШ № 16 и МБОУ СОШ с УИОП № 51 через вопросы, связанные с историей Отечества.

В ходе проделанной работы было опрошено 150 человек и получены следующие результаты.

В одном из вопросов учащимся предлагалось дать определение термину «патриотизм» в их личном понимании. Из 150 человек 79 учащихся, или 52,6% опрошенных, определили патриотизм как «любовь к своей Родине (Отечеству)», 15 человек, или 10% опрошенных, сделали упор на «желании и готовности постоять за свою Родину», «отдать жизнь за свое Отечество». 20 человек, или 13,4% опрошенных, понимают патриотизм как «верность (преданность) своему Отечеству», 12 человек, или 8%, выделили «гордость за свою Родину», 5 человек, или 3,4% опрошенных, определяют патриотизм как «веру в своё Отечество». 7 человек, или

4,6%, включают в это понятие «уважение и сохранение обычаев и традиций своего народа», что, по нашему мнению, скорее относится к вопросу о национальном самосознании.

Отдельно хотелось бы выделить варианты ответов, которые отражают достаточно глубокое понимание учащимися понятия «патриотизм»: «желание и готовность работать на благо своей страны» (8 человек, или 5,4% опрошенных), «готовность подчинить свои интересы интересам Родины» (3 человека, или 2%) и «чувство благодарности к своей Родине» (1 человек) (рис. 1).

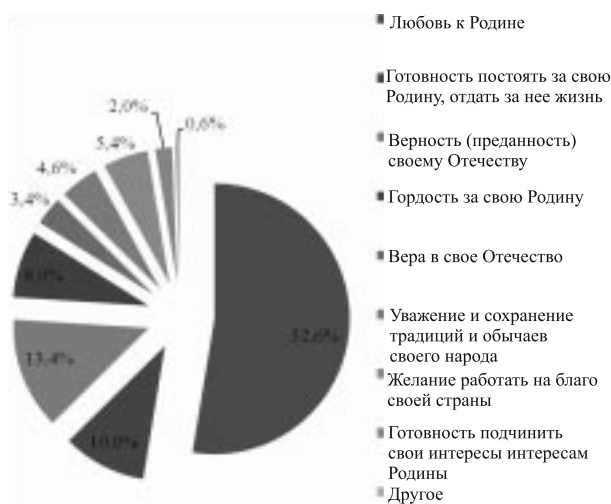


Рис. 1

Малое количество человек, отметивших последние три аспекта патриотизма, наглядно показывает поверхностность понимания данного термина большинством учащихся, скрывающих всю глубину понятия за общими словами.

Также хотелось бы отметить, что лишь 10% из 150 опрошенных включают в понятие «патриотизм» «стремление защищать свое Отечество», что неудивительно, исходя из отношения молодежи к армии сегодня.

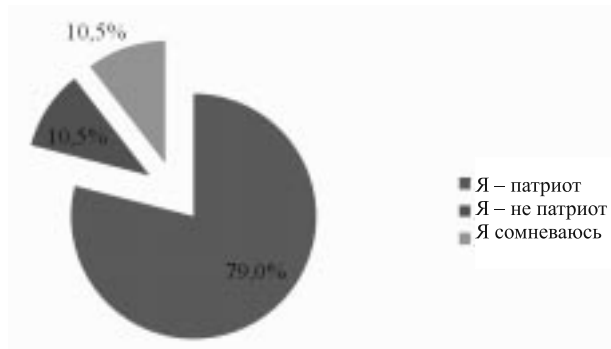


Рис. 2

В соответствии с данными определениями патриотами из 150 человек себя считают 119 опрошенных, или 79% учащихся, абсолютно уверенных в отсутствии патриотических чувств; 16 человек, или 10,5% опрошенных, сомневаются или не знают (рис. 2).

Надо понимать, что эти результаты в достаточной мере субъективны, так как представление о сущности патриотизма, как мы видели выше, у людей разное. Поэтому одни могут считать себя патриотами, а другие – нет.

Так как составной частью патриотизма является гордость достижениями, историей и культурой своей страны, нам было интересно узнать степень заинтересованности учащихся историей Отечества в целом. В результате опроса родную историю выбрали 67 человек, или 44,7% опрошенных, а зарубежную – 52 человека, или 34,7%, не смогли определиться с одним вариантом ответа (выбрали оба варианта) 25 человек, или 16,6% (рис. 3).

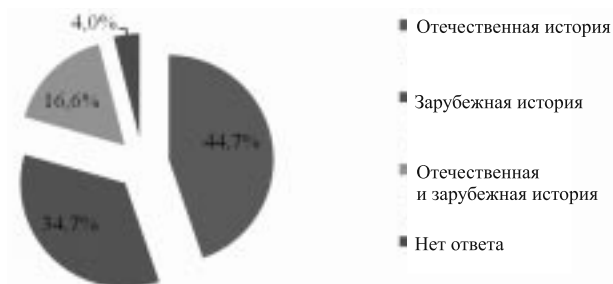


Рис. 3

Исходя из имеющихся данных, нельзя сказать, что история Отечества представляет большой интерес для учащихся, а значит этой проблеме необходимо уделить должное внимание. Глубокое изучение и искренняя заинтересованность отечественной историей в наше время может помочь не только повысить уровень привязанности, гордости и любви к Родине, но и в борьбе с крайним национализмом, который в принципе абсурден в нашей многонациональной стране. Здесь же хотелось бы отметить, что самыми интересными периодами отечественной истории для старшеклассников являются имперский (1721–1917 гг.) – 39 человек, или 26%, советский (1917–1991 гг.) – 55 человек, или 36,6%, современный (с 1991 г.) – 95 человек, или 63,3% (вопрос множественного выбора) (рис. 4).

В процессе анкетирования учащимся также было предложено определить, какие события русской истории вызывают в них чувство гордости. В результате Великая Отечественная война была названа 141 учащимся, что составило 94% от общего числа опрошенных. Отечественная война 1812 г. была отмечена 34 учащимися, или 22,6% опрошенных. По 8 (5,3%) опрошенных назвали Бородинское сражение и первый полет человека в кос-

мос, 4 человека, или 2,6%, выделили Куликовскую битву (рис. 5).

Результаты оказались достаточно закономерными. Теме Великой Отечественной войны пока ещё уделяется достаточно внимания в курсе отечественной истории, а в сознании учащихся сохраняется понимание важности этого события для нашей страны и народа.

Тема отечественной войны в этом году особенно актуальна, к 200-летию победы готовятся различные мероприятия историко-патриотической направленности [6].

Наряду с названными историческими событиями старшеклассники также отметили Северную войну, Ледовое побоище, освобождение от татаро-монгольского ига и др.

Из 25 исторических событий, названных опрошенными, 14 являются военными, что говорит о специфике формирования патриотического сознания

школьников, основывающегося на героических подвигах и победах русской армии, в большей степени, чем на заслугах реформаторов (отмена крепостного права, реформы Петра I, крещение Руси и т. д.).

Подобную ситуацию мы видим при анализе ещё одного пункта анкеты, касающегося личностей русской истории, вызывающих чувство гордости. Среди них были названы Петр I (69 человек, или 46%), Г. К. Жуков (46 человек, или 30,6%), М. И. Кутузов (47 человек, или 31,3%), А. В. Суворов (29 человек, или 19,3%) И. С. Конев и А. Невский (по 19 человек, или по 12,6%), К. К. Рокоссовский (6 человек, или 2,4%). Вместе с военными были названы В. И. Ленин (18 человек, или 12%) и И. В. Сталин (16 человек, или 10,5%). Из царей и императоров: Екатерина II (19 человек, или 12,6%), Александр II (13 человек, или 8,6%), Иван Грозный и Александр I (по 5 человек, или по 3,3%), Влади-

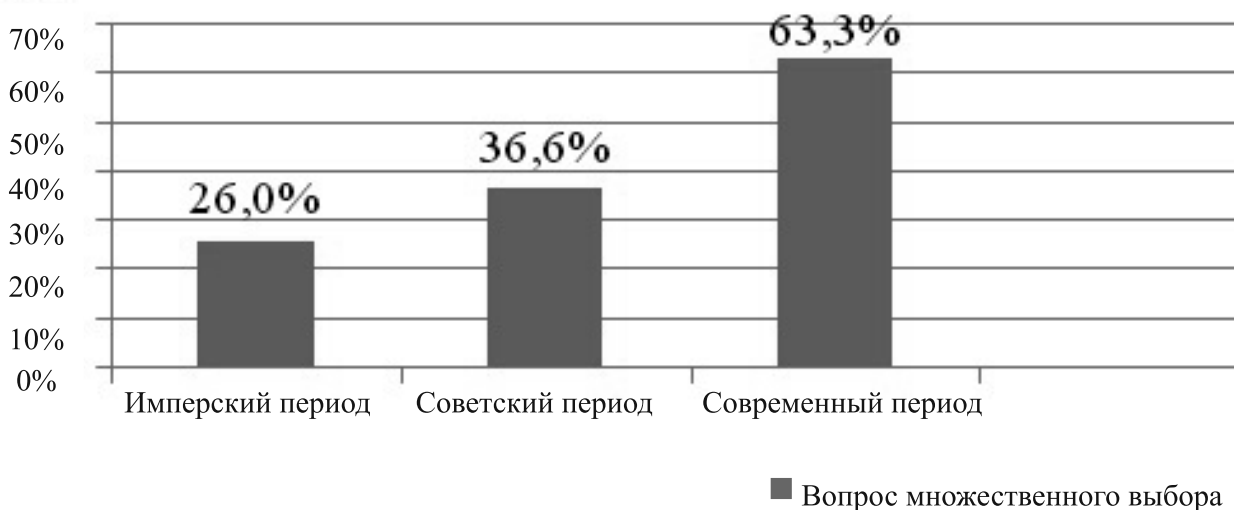


Рис. 4

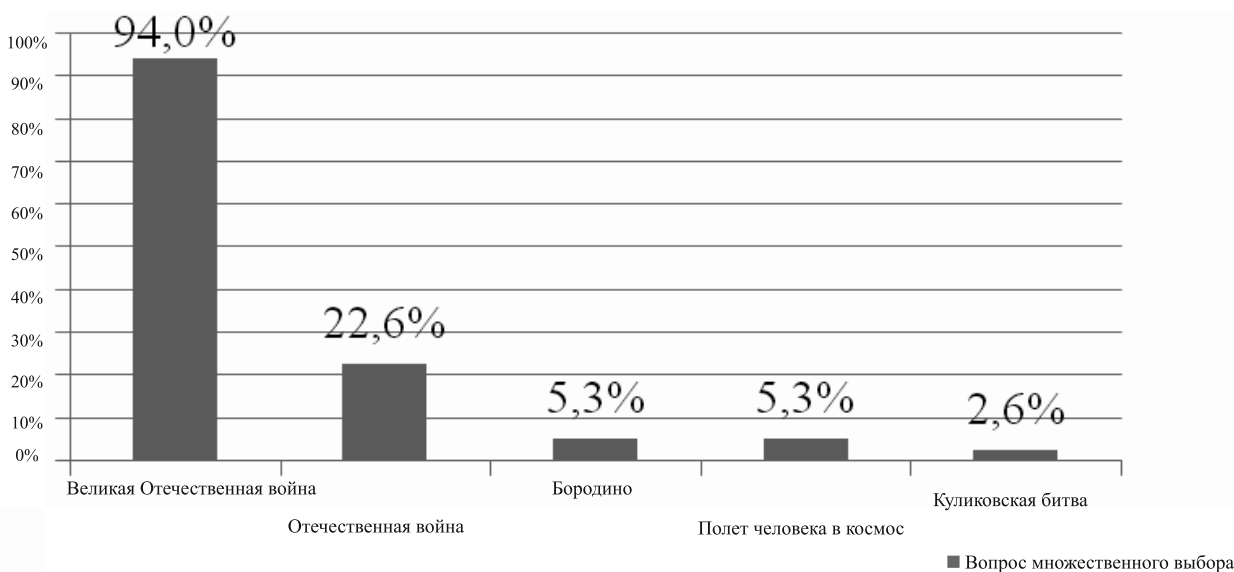


Рис. 5

мир Креститель и Иван III (по 4 человека, или 2,6%) (рис. 6).

Установление 4 ноября 2005 г. Дня народного единства почти не повлияло на популярность народного ополчения 1611–1612 гг. (1 человек) и их предводителей К. Минина и Д. Пожарского, они были отмечены только 6 учащимися из 150 опрошенных (2,4%).

Среди государственных деятелей были названы министр финансов С. Ю. Витте, реформатор П. А. Столыпин, законодатель М. М. Сперанский, историк Н. М. Карамзин и некоторые другие.

Делая вывод, можно сказать, что историческое образование формирует в сознании учащихся живые примеры и образы патриотизма, основанные чаще всего не на объективном знании, а на эмоциональном переживании изучаемых событий и судеб, важной частью которого является осознание своей принадлежности к героям-соотечественникам, к славным событиям русской истории. Знания об историческом опыте человечества и историческом пути российского народа важны и для понимания современных общественных процессов,

ориентации в динамично развивающемся информационном пространстве.

Примечания

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 гг.» URL: <http://правительство.рф/media/2010/10/11/35730/file/795-pril.doc>.

2. Там же.

3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 гг.» Приложение № 1. URL: <http://правительство.рф/media/2010/10/11/35730/file/795-pril.doc>.

4. Рабочая программа. 6–9-й классы. УМК «История. Россия с древнейших времен до конца XVI века. 6 класс» / под ред. А. А. Данилова. URL: <http://www.spheres.ru/history/about/323/3263/>.

5. Федеральный компонент Государственного стандарта среднего (полного) общего образования по истории. URL: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/>.

6. Подготовка и празднование 200-летия победы России в Отечественной войне 1812 года. URL: http://www.rosvoenctr-rf.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=252.

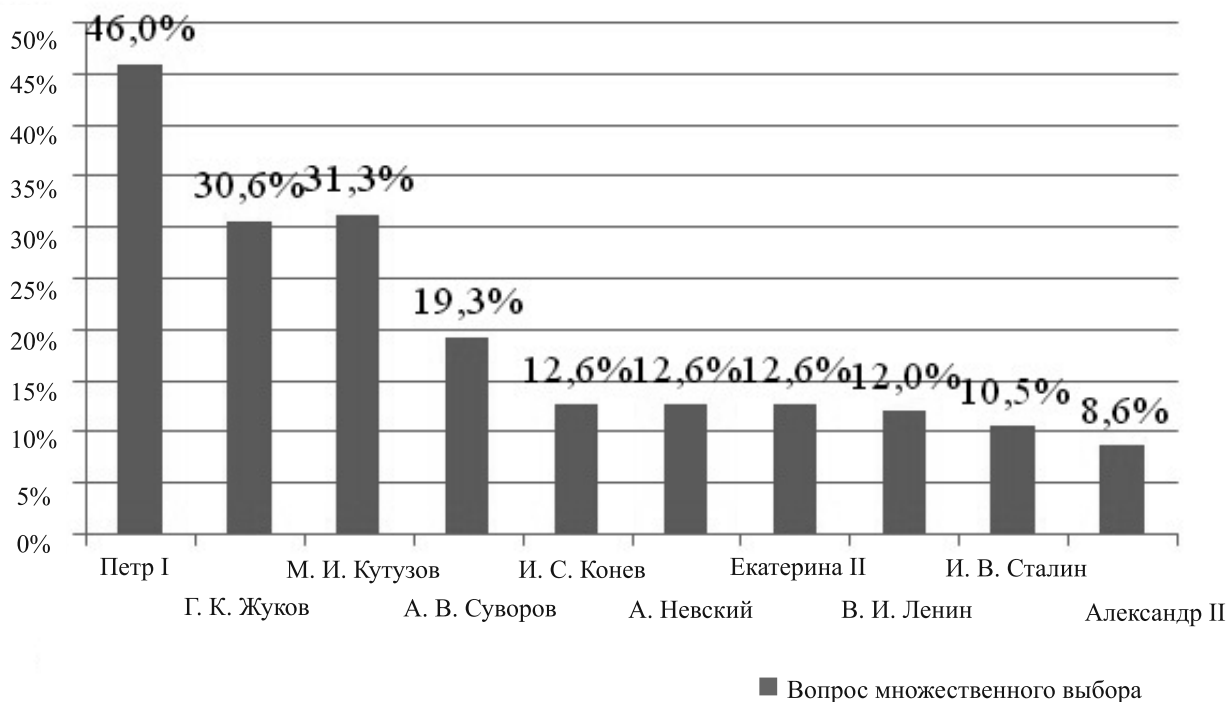


Рис. 6

УДК 37.017.4

S. A. Tullock

“AMERICA WILL BE!” – THE IMPORTANCE OF LITERATURE AND HISTORY IN TEACHING PATRIOTISM TO CHILDREN

Статья посвящена теме патриотического воспитания в Соединенных Штатах Америки в XXI веке. Автор описывает актуальное состояние проблемы патриотизма и раскрывает вопросы обучения американских детей уважению своей страны через литературу и историю. С этой целью рассматривается стихотворение американского поэта Лэнгстона Хьюза «Пусть Америка снова станет собой!».

The article deals with patriotism in the United States of America in the XXI century. The modern tendencies of patriotic education are revealed as well as the issue of teaching American children to respect their own country by discussing literature and history. To reinforce this idea the poem “Let America Be America Again” by the American poet Langston Hughes is thoroughly considered.

Ключевые слова: США, патриотизм, история, литература, Лэнгстон Хьюз.

Keywords: the USA, patriotism, history, literature, Langston Hughes.

In the United States, the term “patriotism” has become a malleable concept to be used at the whims of politicians and pundits seeking to persuade the American people to believe in a certain ideology. We can no longer rely on these figures to define what a “patriot” is simply because their definitions seem rather self-serving. It is difficult to look at such a diverse nation and provide a unifying definition, when some who supported an invasion of Afghanistan and Iraq in the first decade of the 21st century call themselves “lovers of freedom,” whereas those who vehemently opposed the invasions call themselves the “real patriots.” So when dealing with such an amorphous, polemical, and ideologically-charged term, how are we supposed to instill the next generation of Americans with a feeling of patriotism? The answer is and always has been a close and honest study of history and literature. If we citizens of the United States, and citizens of the world, are to move forward in the 21st century with the help of the next generation, we must look backward at our legacy and our mistakes first in order to light the way for our potential as a nation.

I first realized literature’s importance in teaching history and patriotism only at university once I had begun studying Russian literature. In high school, we read great works of American literature by Mark Twain, Ernest Hemingway, William Faulkner, Walt

Whitman, and many others. However, while these novels and poems were certainly impressive, I never felt myself connected with them in any way, not even with Twain or Faulkner whose writings about the South should have been very poignant for someone who grew up on the very land being described. And while I enjoyed the stories of Huck Finn and Tom Sawyer, and while their historical significance was not lost on me, their “Americanness” and their relationship to me and my countrymen was not deeply stressed.

When I read Pushkin, Lermontov, Tolstoy, and others simultaneously with learning Russian culture and language, I saw how literature could create an indelible link between the words on the page and the feelings of pride and compatriotism. I also read in Solzhenitsyn’s and Shalamov’s works the betrayal that writers could feel from their own motherland. Indeed, Russian literature holds an enormously important place in Russian culture, one possibly unequalled anywhere else in the world. It is more than great art [1]. It is also the keystone of Russian identity. It is venerated along with war heroes and cosmonauts as defining features of Russia’s greatness. The role of literature in Russian culture cannot be overstated.

In the U. S., our classics are not elevated to such a status and do not receive such widespread respect and honor. The basic tenets of life and identity are not written in novels and poems, and children do not read them and learn them by heart. Instead, we take to memorizing the Preamble of the Declaration of Independence and Amendments of the Constitution. For Americans, these are our most sacred and important documents. We read what the founding fathers wanted to create, learn them, commit them to memory, and later use them in polarizing debates on whether conservatives or liberals, Republicans or Democrats have understood it correctly. While it is certainly important to understand one’s country’s historical documents, especially one such as the Constitution of the United States, literature has a manifold role to play in interpreting the resulting nation and one that must be reinforced as well with children in school.

The title of this article is taken from a 1938 poem by Langston Hughes entitled “Let America be America Again”. Hughes was an important figure in what is known as the Harlem Renaissance, a surge of African-American literature, music, art, and culture in the 1920s in New York City. Many figures of this time were black people who were for the first time making a decent wage, living in urban societies, and becoming educated like their white counterparts had throughout early American history. Hughes was a member of a group who had never known the “American Dream” or the freedom of “life, liberty, and the pursuit of happiness” as is enumerated in

our Declaration of Independence. These were the basic tenets of American life, and it had taken nearly 100 years for African-Americans to become free citizens.

Hughes's poem begins as a call to action [2]:

Let America be America again.
Let it be the dream it used to be.
Let it be the pioneer on the plain
Seeking a home where he himself is free.

(America never was America to me.)

Let America be the dream the dreamers dreamed –
Let it be that great strong land of love
Where never kings connive nor tyrants scheme
That any man be crushed by one above.

(It never was America to me.)

O, let my land be a land where Liberty
Is crowned with no false patriotic wreath,
But opportunity is real, and life is free,
Equality is in the air we breathe.

(There's never been equality for me,
Nor freedom in this "homeland of the free.")

The voice in parentheses that interrupts Hughes's idealized view of America's potential turns out to be "the poor white... the Negro... the red man... the immigrant... the young man... the farmer... the worker... the people". It serves to remind the dreaming patriot of the real challenges America has had to face. "Yet", the voice says, "I'm the one who dreamt our basic dream..."

Here, Hughes is able to fuse past and present, dream and reality to paint the true history of the United States. The U. S. has always been a dream for those seeking a better life, a place where social mobility was promised, and where freedom is the basis of all morality. Yet Hughes points his finger directly at all the injustices and shortcomings in America's history. It is precisely this that we must teach our children in schools and at home. America's history is far from perfect. It falls short of its dream of absolute freedom. It falls short of its dream of true democracy. It falls short of being a "city on a hill" for others to see and follow. We should not and cannot be content with what we are today. Only through critical analysis and critical views of our imperfection may we strive forward.

He continues [3]:

O, let America be America again –
The land that never has been yet –
And yet must be – the land where *every* man is free.
The land that's mine – the poor man's, Indian's, Negro's,
ME –
Who made America,
Whose sweat and blood, whose faith and pain,

Whose hand at the foundry, whose plow in the rain,
Must bring back our mighty dream again.

Here Hughes illuminates the poem's richness for all who read it. If the poem is written from Hughes' point of view, then he talks directly about himself, someone who is underprivileged in society, whose ancestors quite literally gave their sweat and blood to create a country that they were not free to live in. Although the story and atrocities of slavery are well known to us all, the message of hope feels all the more poignant coming from a poet who fifty years before had none of the freedom he speaks of. Indeed, this same message of hope and belief in possibility is part of what propelled Barack Obama, the nation's first African-American president, into the White House.

If the poem is to be read from our point of view, however, it is a call to action for each of us to contribute to the society to which we belong. This is one of the most important messages for children of the modern era. In the 21st century, the future for political activism and free democracy, a keystone of American life, seems bleak with the influence of money on politics. With a two-party system in which both sides are deeply entrenched and refuse to compromise, it seems hopeless to imagine making our way out unscathed. However, again turning to history and literature we see how Hughes calls his fellow countrymen to action and how forty years later, the African-Americans who marched on Washington, D. C. with Dr. Martin Luther King, Jr. demanded that they be treated as equal human beings. Later, Lyndon B. Johnson signed into law the Civil Rights Act of 1964 which was a giant step in bringing Langston Hughes's dream to life.

Although Hughes is highly critical of America in his poem, it is also fiercely patriotic. Hughes's words in his poem are not naive. He even calls America "[t]he land that has never been yet". His patriotism is not rooted in the glories of America, either military or otherwise. They are instead rooted in its failures and mistakes, for it is in our mistakes that we may measure how far we still have to go. Being a patriot often entails recognizing the shortcomings of one's nation instead of lavishing endless praise on its victories. In the U. S., those who criticize are sometimes labeled as "non-patriotic" by some in the media because they do not mindlessly support a certain party or cause. In fact, this is what makes a democracy possible. Even in disagreement, respect toward others' views creates dialogue, and dialogue leads to evolution. As long as we stay focused on the goals of the founding fathers, yet mindful of our present situation, this evolution should lead to a freer and more just society. Thus, criticism should and must accompany patriotism if we are not to disintegrate into blind followers akin to those in Nazi Germany.

Hughes is able to address both historical and modern concerns in America at once. He addresses civil rights, one of America's great struggles throughout its history which appears all the more blatantly in contrast with the language of the founding documents. We as a country have made great progress, especially in the 20th century, to right the wrongs that we once perpetuated, such as those that Hughes points to in his poem. Yet we are constantly struggling with new issues, new problems, and new ways of understanding people that we once considered taboo or outside of the realm of consideration.

For this reason I believe that a proper understanding of our history must be found not only in textbooks, which is often a dry recollection of facts, but also in literature with its narrative capabilities and fiery emotions. Furthermore, literature allows its reader to see the world through another's eyes, to feel and empathize with real emotions, and to think in ways which are different from textbook analyses of historical events. Langston Hughes's poem is an outstanding example of how literature and history fuse together to shed light on what it means to be a citizen of a particular society.

Of course, it is naive to consider literature the panacea of modern society's ailments. Those who read literature can just as easily use it for their nationalistic aims as those for more democratic aims (again, consider Hitler and Goethe or Nietzsche). History likewise can be interpreted and manipulated. But placing more emphasis on literature in the American classroom, giving the men of letters their place to tell the history of America in their own terms, would create new, fresh dialogue that could give us new understanding of ourselves in the historical and the modern sense.

Although this article relates to America and American history and poetry, it can easily be applied to any country in the world seeking its way forward into the future. The 21st century is a century of practically no boundaries. Whether through new advances in communication, faster travel, and access to information, it will be easier to integrate into the world community than ever before. It is our responsibility to teach not only patriotism and pride in one's heritage, but also open-mindedness and respect toward others. We must remind ourselves of what being a "patriot" really means and what we want it to mean. Being a patriot is being proud of one's country, and to be proud, people must work to make it something to be proud of. We must listen to the voices of the past but act and live in the present in the ever-changing and evolving world. Literature is one of the great touchstones of both pride and open-mindedness simultaneously and must be used to foster both in young people. History, likewise, is a powerful tool in teaching where we come from and where we are going as a nation. We must look back together as a nation at our entire history,

both at the good and bad, in order to progress forward and achieve our goals.

Примечания

1. Туллох С. А. К вопросу об использовании музыки в преподавании английского языка в России // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 70-летию ф-та лингвистики ВятГУ, г. Киров, 17–18 ноября 2011 года / [отв. ред. С. С. Куклина]. Киров : Изд-во ВятГУ, 2011. С. 180.
2. Hughes L. Let America Be America Again. URL : <http://www.poets.org/viewmedia.php/prmMID/15609> (дата обращения : 16.05.2012)
3. Ibid.

УДК 378.126

К. С. Бажин, Г. И. Симонова, Е. А. Ходырева

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ К РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (ПО ИТОГАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)

В статье приводится анализ результатов анкетирования молодых ученых по проблемам педагогики и психологии детства, реализованного в рамках международной молодежной конференции.

The article is an analysis of the survey results of young scientists on pedagogy and psychology of childhood, which is implemented in the framework of the international youth conference.

Ключевые слова: детство, гражданственность, патриотизм, молодые ученые, психолого-педагогическая деятельность, анкетирование.

Keywords: prestige pedetstvo, citizenship, patriotism, young scientists, psycho-pedagogical activities анкетирование.дагогическая profession students

В современных социальных условиях существенно изменяется трактовка феномена «детства». Каким образом молодые ученые, студенты, преподаватели российских и зарубежных вузов понимают различные его аспекты? Какие технологии обучения и воспитания, в том числе воспитания патриотизма у детей, в образовательном процессе являются наиболее эффективными?

В апреле 2012 г. ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» был при-

знан победителем открытого конкурса на право проведения 14–15 мая 2012 г. в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. мероприятия «Организация и проведение всероссийских и международных молодежных научных конференций и школ» международной молодежной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и Родина». Целью конференции являлось определение актуальных проблем и тенденций в развитии педагогики и психологии детства на современном этапе; освоение молодыми исследователями и преподавателями лучших научных и методических достижений в области педагогики и психологии детства. Конференция способствовала совершенствованию качества подготовки специалистов, повышению интереса студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых к научной деятельности, расширению связей между субъектами научной и образовательной деятельности, интеграции науки и образования.

Для анализа эффективности освоения молодыми исследователями и преподавателями, всеми участниками конференции лучших научных и методических отечественных достижений помимо рефлексии по окончании каждого мероприятия конференции было проведено он-лайн анкетирование. Респондентам предлагалось заполнить анкету, состоящую из вопросов, затрагивающих основные аспекты рассматриваемого контента. В исследовании приняли участие 344 человека в возрасте до 35 лет (75% от общего количества участников данной возрастной группы), а также 116 участников в возрасте от 35 лет и старше (76% от общего количества участников данной возрастной группы).

Содержание анкеты, критерии и показатели оценки были предварительно разработаны организаторами конференции. Была разработана программа анкетирования, созданная с использованием пакета SPSS 18.0., с помощью которой для качественной и количественной обработки и интерпретации данных создавались кросс-таблицы, таблицы частотного распределения признаков, осуществлялись обоснование и расчет выборочной совокупности.

Участникам опроса было предложено 26 вопросов закрытого характера (с выбором ответов, на подстановку и др.). Им необходимо было выбрать один или несколько подходящих ответов. В качестве критериев рассматривалась осведомленность участников мероприятия о современных отечественных достижениях в области психологии и педагогике детства; сформированность представлений о состоянии и перспективах патриотического и гражданского воспитания в России; степень удовлетворенности результатами и ходом мероприятия.

Результаты анкетирования выявили следующее.

Осведомленность участников мероприятия о современных отечественных достижениях в области психологии и педагогике детства.

Содержание основных мероприятий конференции, интерактивные формы его проведения способствовали повышению уровня сформированности представлений участников мероприятия о современных отечественных достижениях в области психологии и педагогике детства. По мнению респондентов, современный ребенок растет и развивается в поликультурном пространстве. Следовательно, необходимо взаимодействие культурных, социальных, религиозных позиций, на что указывают 36,6% опрошенных молодых ученых и 49,1% респондентов старше 35 лет. Также важно обеспечить единство представителей разных культур, этносов, религий и выстроить систему их отношений. Данное обстоятельство обосновывают 48,5% респондентов – молодых исследователей и 60,5% их старших коллег. Однако около 20% респондентов всех возрастов рассматривают поликультурность достаточно узко – как проживание в одной местности людей разной национальности, вероисповедания, уровня культуры – 16,9% молодых исследователей и 17,2% ученых старше 35 лет; как отстаивание интересов своего народа – 3,5%.

Определяя изменения, которые произошли в социальной ситуации развития ребенка в современном мире, респонденты справедливо указывают на их комплексный характер. При этом, обосновывая их значимость, 73,5% опрошенных молодых ученых и 65,5% ученых старше 35 лет указывают на виртуализацию общения, 50% и 68% соответственно – на значительное увеличение объема информации как существенные внешние факторы. Кроме того, описываются изменения в социальной ситуации, связанные с одиночеством в семье (27,3% молодых ученых и 53,4% старше 35 лет) и акселерацией (14% и 22% соответственно). В целом подавляющее большинство исследователей рассматривают развитие ребенка как процесс количественных и качественных изменений в психике и организме человека. На это указывают 87,2% респондентов моложе 35 лет и 100% ученых старше 35 лет. В то же время личность только 27,6% молодых респондентов рассматривают как социальную характеристику человека. Таких респондентов среди ученых старше 35 лет почти в 2 раза больше – 56%. Большинство молодых исследователей трактуют данное понятие расширительно, синонимично категории «человек», включая в нее биологические и индивидуальные самобытные характеристики. 66,7% опрошенных молодых ученых имеют верные представления о факторах развития личности, указывая среди важнейших наследственность, среду, воспитание, самовоспитание. Среди ученых старше 35 лет таковых отмечается 96,6%. Отмечая важность социализации как механизма

развития личности, более половины респондентов (57,2% молодых ученых и 94% старше 35 лет) склонны рассматривать её как интеграцию личности в социальную систему, а не только как приспособление к условиям социума. При этом около половины молодых ученых склонны относить к факторам социализации всю совокупность обстоятельств, условий, побуждающих человека к деятельности.

Как ученые старше 35 лет, так и молодые ученые имеют недостаточно полное и верное представление о факторах социализации современного школьника. Так, семью, школьный класс, студенческую группу к микрофакторам отнесли около половины опрошенных (48% молодых и 50,9% исследователей старше 35 лет); этнос, к которому принадлежит ребенок, респонденты справедливо отнесли к различным группам факторов социализации: макрофакторам – 39,8% и 57,8%, мезофакторам – 21,2% и 25%, микрофакторам – 12,5% и 11,2%, мегафакторам – 23,3% и 12,9%.

Определяя методологические подходы к обучению и воспитанию детей «цифровой эры», которые являются наиболее эффективными, опрошиваемые отдали предпочтение антропоцентристской концепции. Так, подавляющее большинство респондентов отмечают возможности личностно-деятельностного подхода (63,4% молодых исследователей и 83,6% ученых старше 35 лет). Следует заметить, что традиционный знаниево-ориентированный подход также достаточно востребован участниками конференции. Однако не в полной мере осознаются участниками возможности компетентностного и культурологического подходов. На потенциал компетентностного подхода в развитии современных детей указывают лишь 16,9% молодых ученых и 27,6% их старших коллег; возможности культурологического подхода отмечают 11% молодых респондентов и 31% их старших коллег.

Исследование представлений респондентов о доминантах развития детей различных возрастных групп выявило достаточный их уровень. Подавляющее большинство респондентов знают временные границы того или иного возраста. Так, границы подросткового возраста правильно указывают 89,2% молодых респондентов и 100% ученых старше 35 лет, дошкольного возраста – 92,4% молодых респондентов и 93,1% ученых старше 35 лет.

Установлено, что большинство молодых ученых склонны рассматривать воспитание как двусторонний процесс взаимодействия педагога и воспитанника по формированию личности. На данное определение указывают 63,4% молодых респондентов и 79,3% опрошенных старше 35 лет. Большое количество респондентов полагают, что современное воспитание должно носить личностно-ориентированный характер и основываться на принципах гуманизма (36,6% молодых исследователей

и 50,9% ученых старше 35 лет), демократизма (31,7% и 33,6% соответственно). Лишь 10,8% опрошенных молодых ученых и 9,5% исследователей старше 35 лет считают, что в воспитании ребенка необходимо полагаться на принцип авторитаризма. Однако достаточно четко прослеживается обратная тенденция. В воспитании, по мнению 48% молодых исследователей и 34,5% их старших коллег, необходимо использование идей свободного воспитания. По их мнению, важна, прежде всего, деятельность и активность ребенка, а нецеленаправленная работа воспитателей. Оценивая развивающий потенциал современных технологий обучения и воспитания, респонденты связывают его с позитивными характеристиками технологичности – высокой управляемостью процесса образования учащихся – 54,1% молодых ученых и 54,3% старше 35 лет; гарантированностью достижения результата образования – 29,1% и 35,4% соответственно, концептуальностью – 17,2% и 25,9%, воспроизводимостью – 14,5% и 15,5%. Лишь 5,8% опрошенных молодых исследователей, указавших на большие временные затраты при реализации технологического подхода, имеют неверное представление о данном потенциале.

Исследование выявило, что существенным источником знаний о проблемах детства в современном мире является мировая художественная литература. 45,6% молодых респондентов указывают, что в отечественной литературе достаточно таких произведений. С данной позицией не согласны их старшие коллеги, которые считают, что в современной мировой художественной литературе недостаточно произведений, которые являются источниками знаний о проблемах детства.

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют, что необходимо повышать психолого-педагогическую компетентность педагогического сообщества.

Сформированность представлений о состоянии и перспективах патриотического и гражданского воспитания в России.

Исследуя информированность молодых ученых о состоянии и перспективах патриотического воспитания, организаторы сделали вывод о недостаточном уровне сформированности данных представлений у участников. Результаты анкетирования показывают, что патриотизм в современных психолого-педагогических исследованиях респонденты старше 35 лет рассматривают традиционно: как любовь к Родине – 68,6% опрошенных молодых ученых и 75% ученых старше 35 лет, знание истории, культуры своего народа – 56,7% и 75% соответственно, уважение к предкам – 41% и 35,3%. Лишь 9,3% респондентов моложе 35 лет связывают патриотизм с соответствием требованиям институтов гражданского общества, хотя при этом около 80% опрошиваемых справедливо рассматри-

вают патриотизм в качестве стержня гражданственности. Доля подобных ответов среди исследователей старше 35 лет составляет 31%.

Выявлено, что главными движущими силами патриотического воспитания являются внутренние и внешние противоречия, среди которых респонденты выделили следующие: противоречие между имеющимся уровнем развития патриотизма и потребностями личности – 50,6% молодых ученых и 68,1% исследователей старше 35 лет, противоречие общественного развития – 13,1% и 6,1% соответственно, противоречие индивидуального патриотического сознания отмечают 15,7% и 19,8%, расхождение ценностных ориентаций личности и общества – 27,6% всех опрошенных.

Достаточно комплексное представление имеют молодые исследователи о методах и средствах патриотического воспитания. В качестве таковых они рассматривают беседы, личные наблюдения – 54,1%, различные виды деятельности воспитанников – 53,2% отвечавших на вопросы анкеты, лекции, газеты и журналы – 36,9%, телевидение, радио, Интернет – 28,5%, предметы, с помощью которых осуществляется деятельность – 20,1%. Сходную ситуацию мы наблюдаем и по представлениям респондентов старше 35 лет. В качестве средств патриотического воспитания они рассматривают беседы, личные наблюдения – 50%, различные виды деятельности воспитанников – 68,1% отвечавших на вопросы анкеты, лекции, газеты и журналы – 44%, телевидение, радио, Интернет – 50,9%, предметы, с помощью которых осуществляется деятельность – 16,4%. Таким образом, приоритет принадлежит потенциалу совместной деятельности и средств массовой информации.

Участники анкетирования, оценивая роль социальных институтов в формировании патриотических чувств ребенка, особо отмечают роль семьи и школы. Так, наиболее значимыми, по мнению респондентов, являются в данном процессе семья – 88,1% молодых исследователей и 94% их старших коллег, школа – 70,9% и 85,6% соответственно. Меньшую роль играют мнение друзей – 37,2% и 46,6%, а также материальное благополучие – 7,6% и 21,6% соответственно.

Кроме того, исследование выявило необходимость формирования более целостного представления молодых ученых не только о традиционных, но и об инновационных технологиях патриотического воспитания детей. Однако лишь около 28,8% молодых респондентов знают и реализуют потенциал проектной технологии, 18,6% – технологии индивидуализации и дифференциации, 54,9% – технологии коллективной творческой деятельности. Еще 26,2% респондентов отдают предпочтение традиционной технологии – программирования учебно-воспитательной деятельности. Их более опытные коллеги полнее

используют потенциал инновационных технологий патриотического воспитания. 64,7% респондентов знают и реализуют потенциал проектной технологии, 29,3% – технологии индивидуализации и дифференциации, 62,1% – технологии коллективной творческой деятельности. Еще 15,5% респондентов отдают предпочтение традиционной технологии – программирования учебно-воспитательной деятельности.

Можно констатировать, что менее половины молодых респондентов 44,8% основным признаком эффективности процесса патриотического воспитания считают поведение ребенка. Большинство же уверены, что в качестве такового следует рассматривать участие обучающихся в разовых патриотических акциях, интерес к истории страны. С ними не согласны респонденты старше 35 лет, 90,5% которых считают, что основным признаком эффективности процесса патриотического воспитания является поведение ребенка.

Таким образом, в целом можно констатировать, что достаточно высока степень осведомленности респондентов по вопросам патриотического и гражданского воспитания.

Степень удовлетворенности результатами и ходом мероприятия.

С целью определения эффективности реализованных мероприятий конференции диагностировались позиции молодых ученых о значимости данного мероприятия. Отмечая высокую эффективность конференции, участники констатируют, что данное мероприятие помогло им оценить возможности современных технологий обучения и воспитания ребенка в современном мире – 36% респондентов, систематизировать представления о феномене «детства» – 35,5%, получить представления о современных тенденциях патриотического воспитания – 29,7%, проанализировать особенности социализации в различные периоды детства – 25,6%, освоить инновационные методы и формы патриотического воспитания – 7%.

Аналогичную позицию занимают респонденты старше 35 лет. Они отмечают, что данное мероприятие помогло им оценить возможности современных технологий обучения и воспитания ребенка в современном мире – 50% респондентов, систематизировать представления о феномене «детства» – 37,1%, получить представления о современных тенденциях патриотического воспитания – 39,7%, проанализировать особенности социализации в различные периоды детства – 16,4%, освоить инновационные методы и формы патриотического воспитания – 32,8%. Сравнение данных показывает, что, если студенты, аспиранты и молодые ученые в основном расширяли и углубляли свои представления о феномене детства, то их старшие коллеги более ориентированы на освоение инновационных под-

ходов к развитию и социализации личности в современном мире.

Готовность к учету психолого-педагогических доминант развития современного ребенка в будущей профессиональной деятельности подавляющее большинство респондентов в возрасте до 35 лет определяют как среднюю (64,5%) и выше среднего (18,3%). На низкую готовность указывают лишь 9% опрошенных, преимущественно из числа студентов первых курсов. В отличие от них участники конференции старше 35 лет готовы к учету психолого-педагогических доминант развития современного ребенка в профессиональной деятельности определяют как среднюю (26,7%) и выше среднего (41,4%), высокую (31,9%). На низкую готовность никто из опрошенных не указывает, что представляется правомерным с учетом сферы их профессиональной деятельности.

В он-лайн исследовании выявлялось, что именно необходимо респондентам для повышения эффективности освоения молодыми исследователями научных и методических отечественных достижений в области педагогики и психологии детства. Данные свидетельствуют: требуются системные меры, связанные как с разработкой региональных межведомственных программ по обеспечению условий для комплексного развития и жизнедеятельности детей – 48,8%, так и созданием сетевых ресурсов для обмена опытом – 40,4%, а также проведением «Школ» по проблематике конференции – 42,4%. Следует также отметить, что 18,6% респондентов в возрасте до 35 лет полагают, что имеющаяся система освоения научных и методических отечественных достижений в области педагогики и психологии детства эффективна. С ними солидарны и их коллеги старше 35 лет, которые отмечают более высокую значимость всех ресурсов, связанных как с разработкой региональных межведомственных программ по обеспечению условий для комплексного развития и жизнедеятельности детей – 56,9%, так и созданием сетевых ресурсов для обмена опытом – 64,7%, а также проведение «Школ» по проблематике конференции – 50,9%. Кроме того, 21,6% опрошенных со-

гласны со своими молодыми коллегами, что имеющаяся система освоения научных и методических отечественных достижений в области педагогики и психологии детства достаточно эффективна.

Таким образом, анализ результатов анкетирования свидетельствует, что реализованная программа конференции в содержательном и организационном аспектах способствовала совершенствованию качества подготовки специалистов, повышению интереса студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых к психолого-педагогической деятельности.

В целом следует отметить, что рефлексивные высказывания участников, данные анкетирования, обработанные с помощью программы SPSS, подведение итогов конференции в рамках круглого стола позволяют говорить о результативности проведенного мероприятия, о выполнении не только количественных показателей, но и о качественных изменениях, которых достигли участники конференции.

Внедрение результатов исследования предполагается осуществить в области педагогики, психологии, истории, филологии, социальной работы, организации работы с молодежью. В качестве основных направлений внедрения и использования полученных результатов можно выделить следующие:

в образовательной деятельности: включение в содержание учебных дисциплин различных направлений подготовки данных, обсуждаемых в ходе конференции; внедрение интерактивных методов и форм, использованных при проведении конференции, в лекционные, семинарские и практические занятия;

в воспитательной деятельности: внедрение содержания, интерактивных методов и форм, использованных при проведении конференции в деятельность кураторов учебных групп;

в научно-исследовательской деятельности: расширение проблемного поля исследований за счет проведения междисциплинарных, комплексных исследований по проблемам детства студентами, аспирантами, молодыми учеными, научными коллективами.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 37.025

А. Н. Богатырев, Г. Н. Некрасова

ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТЕЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуется проблема определения ценностных ориентиров применительно к школьной образовательной области «Технология». Дается анализ составляющих технико-технологической компетентности школьников на основе аксиологического подхода.

In the article the authors research the problem of defining the value system in the school course of technological education. The description of technico-technological components of pupils' competence is based on the axiological method.

Ключевые слова: технико-технологическая компетентность школьников, образовательная область «Технология», структура ценностей общего среднего образования.

Keywords: technico-technological competence of pupils, technological education, the value system in the general secondary education.

Формулировка проблемы исследования предполагает использование аксиологического и компетентностного подходов при анализе системы ценностей школьного технологического образования. С точки зрения аксиологии (изучает вопросы, связанные с природой ценностей, структуру ценностного мира) мы рассматриваем структуру ценностей общего среднего образования во взаимосвязи со структурой личности школьника. А поскольку обучение и воспитание понимается нами как процесс целенаправленного формирования системы ценностей входящего в мир молодого человека, то, соответственно, качества личности, сформированные в результате этого педагогического процесса, представляют собой как исходные, так и итоговые цен-

ности, которые могут и должны постоянно развиваться. Также отметим, что ценностность представляет собой сложное, многофакторное психопедагогическое образование, которое может проявляться на разных уровнях: цель – идеал – принцип – норма [1]. Следовательно, знание уровней проявления ценностей помогает решению проблемы их формирования в процессе учебной деятельности, которая в аксиологии мало разработана.

В исследовании используется компетентностный подход, соответственно термины «компетенции» и «компетентность» являются основой для анализа. Заметим, что в стандартах второго поколения эти термины употребляются наряду с терминами «учебные действия», «универсальные учебные действия». Например, в стандартах отмечается, что формирование универсальных учебных действий обеспечивает не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания, формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями. Компетенции понимаются нами как свойства личности, характеризующиеся готовностью к практической реализации приобретенных знаний, умений и навыков, т. е. наличием положительной мотивации к их применению в различных жизненных ситуациях. Обладание учебными компетенциями необходимо для выполнения соответствующих учебных действий, поэтому деятельностный и компетентностный подходы в образовании неразрывно связаны и являются разными проявлениями одного и того же процесса развития личности обучаемого.

Перейдем к характеристике ценностей школьного образования, конкретно его технико-технологической составляющей. При этом будем пользоваться методологическими подходами, используемыми разработчиками Государственного образовательного стандарта второго поколения.

В докладе Российской академии образования «О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования» отмечается, что основным результатом образования должно стать развитие личностных ресурсов обучаемых [2]. Ав-

торы доклада делят их на следующие группы: *мотивационные* (ценностные ориентиры, потребности, запросы, интересы, конкретизируемые в мотивах деятельности), *инструментальные или операционные* (освоение универсальными способами деятельности) и *когнитивные* (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки). Заметим, что это деление весьма условно, так как личностные качества разных групп взаимосвязаны. Например, знание сущности каких-либо явлений или закономерностей могут стать основой при формировании ценностных ориентиров или интересов в области какого-либо вида человеческой деятельности. Вместе с тем процесс приобретения этих знаний и сами знания должны способствовать формированию инструментальных или операционных свойств личности.

Приведенные соображения важны в том отношении, что подчеркивается значение когнитивных свойств личности, на основе которых формируются остальные – мотивационные и инструментальные. В рассматриваемой работе, в соответствии с аксиологической тематикой, на первый план выносятся задача формирования мотивационных качеств личности обучаемых. Мотивы, действительно, предопределяют любые виды деятельности, однако они и развиваются в результате ее осуществления. В этом, на наш взгляд, осуществляется одно из проявлений деятельностного подхода в обучении.

В «докладе» и в стандартах второго поколения используются также показатели достижения следующих результатов образования: *предметные, метапредметные и личностные*.

Покажем, какой вклад в ценностные результаты основного школьного образования вносит освоение образовательной области «Технология», точнее формируемые в процессе технологического образования технические и технологические компетенции школьников и их место в структуре ценностей общего среднего образования.

Наиболее важными для развития личности обучаемых и, следовательно, обладающими наибольшими ценностями являются универсальные или *метапредметные* результаты образования. Разработчики стандартов второго поколения считают, что к ним относятся следующие результаты образования. Приведем их, показав потенциальные возможности их формирования средствами образовательной области «Технология».

Компетенции в области организации своей учебной деятельности характеризуются умением определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации целей и применять их на практике, взаимодействовать с другими людьми в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты.

Подобного рода компетенции наиболее полно формируются в трудовой деятельности, в образо-

вательной области «Технология». Особенно явно они выражены при осуществлении учащимися проектной деятельности, представляющей собой комплексную самостоятельную работу, как правило, предполагающую использование творческих подходов к решению практических проблем.

В многочисленных работах по психолого-педагогическим и методическим проблемам выделяются различные этапы учебного проектирования в области школьной технологии. При их рассмотрении оказывается, что многие из них являются общими для любой исследовательской деятельности, не только технического характера. Так, например, в монографии Н. В. Матяш «Проектная деятельность школьников» приводится 14 этапов, входящих в три стадии проектирования: исследовательскую, технологическую и заключительную [3]. Выполнение каждой из них, особенно исследовательской стадии, связано с формированием ценностей, имеющих метапредметное значение. Такими этапами первой стадии проектной деятельности являются поиск проблемной области, обоснование проблемы, выбор оптимального варианта решения и анализ предстоящей деятельности. Важно, что в названии этапов нет указаний, что они относятся к технической деятельности.

В этом отношении этапы технологической стадии проектирования более специфичны: планирование технологических процессов, разработка технологической документации, организация рабочей места, выполнение технологических операций и самоконтроль деятельности. Однако и в этом случае технологические компетенции имеют метапредметный характер, связанный с личностными качествами, необходимыми для планирования деятельности, подготовки отчета о проделанной работе и осуществления самоконтроля.

На заключительной стадии проектирования из пяти выделенных этапов три: экономическое обоснование, мини-маркетинговое исследование и контроль и испытание – относятся непосредственно к технико-технологической деятельности. Выполнение же таких этапов, как корректировка объекта деятельности и защита проекта, осуществляется в проектировании по любому учебному предмету и связана с формированием метапредметных ценностей. Всего же подобный вывод относится к 10 из 14 этапов проектирования, что свидетельствует о большом воспитательном и образовательном потенциале проектной деятельности по технологии и всей образовательной области «Технология». В ныне действующих учебниках по технологии для 6–8-х классов имеется специальный раздел «творческие проекты», в которых рассматриваются такие общие для любого проектирования вопросы, как «Техническая эстетика изделий», «Основные требования к проектированию изделий», «Элементы конструирования. Фокальные объекты», «Выбор и обоснова-

ние творческого проекта» и др. В учебнике по технологии 10-го класса имеется раздел «Основы художественного проектирования изделий» [4].

Компетенции, связанные с адекватной оценкой себя, с умением видеть объективную трудность задачи, оценивать собственные способности, устанавливать уровень притязаний, ставить адекватные возможностям цели, осуществлять самопроверку, видеть связь между усилиями и достигнутыми результатами. Все характеристики и проявления этой компетенции в явном виде проявляются в процессе проектной деятельности, прежде всего при осуществлении самоконтроля своей теоретической (например, проведение технико-технологических расчетов) и практической деятельности, при корректировке объекта деятельности, при проведении испытаний и защиты проекта.

Заметим, что компетенции, связанные с адекватной оценкой самого себя на уроках технологии, могут получить новую направленность, связанную с оценкой приобретенных личностью результатов образования применительно к практической деятельности по изготовлению материальных объектов. Эта деятельность, например, изготовление технической модели, как правило, легко оценивается, и ее результаты становятся очевидными, например, при публичной защите проектов. Эта особенность технической и технологической деятельности способствует формированию свойств личности по более полной, объективной, адекватной оценке своих результатов.

Компетенции, позволяющие объяснять явления действительности – природной, социальной, культурной и технической среды, т. е. выделять их существенные признаки, систематизировать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, оценивать их значимость, выдвигать и проверять гипотезы. Умение понимать и объяснять явления искусственно созданной человеком среды имеет прямое отношение к формированию технико-технологических компетенций школьников на уроках не только технологии, но и физики. Этот результат образования важен для подготовки школьников к пониманию:

- многих проблем промышленной экологии;
- природы и последствий техногенных катастроф;
- различных направлений научно-технического прогресса и его последствий для развития технологической цивилизации;
- тенденций исторического развития техники;
- правил безопасных приемов работы и др.

Компетенции, связанные с умениями ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей, позволяющими различать факты, суждения и оценки, их связь с определенной системой ценностей, формулировать и обосновывать собственную позицию.

Образовательная область «Технология» обладает большими потенциальными возможностями в формировании вышеназванных ценностей. Важным условием осуществления этого процесса является гуманитаризация образовательной области «Технология», проявляющаяся в разработке новых, а также в повышении роли уже существующих разделов, таких, как экологическое воспитание (бережное использование природных ресурсов, необходимость применения энергосберегающих технологий и др.), социально-культурное значение технического прогресса, художественное конструирование технических объектов, правовые и другие вопросы технико-технологической и предпринимательской деятельности.

Компетенции, предполагающие умения решать проблемы, связанные с выполнением человеком определенной социальной роли (избирателя, потребителя, пользователя, жителя определенной местности и т. п.) и проявляющиеся в способности анализировать конкретные жизненные ситуации, выбирать и реализовывать способы поведения, адекватные этим ситуациям. На необходимость формирования у школьников подобных компетенций обычно обращают недостаточное внимание, несмотря на их большое значение для развития личности обучающихся. В решении этой воспитательной проблемы школьная технология может внести существенный вклад, связанный с реализацией таких функций человека, как потребитель и пользователь технических систем, а также как житель определенной местности.

Применение различных технических устройств в быту и на производстве непрерывно увеличивается, возрастает их сложность, соответственно, повышаются требования к осознанному освоению безопасных приемов работ. Поэтому этот раздел школьной технологии имеет особое социальное значение. Выполнение такой редко формулируемой функции, как «житель определенной местности», предполагает знание местного производства и экологической оценки своей природной среды обитания, что должно предполагаться содержанием школьной технологии. Однако эта социальная задача практически не решается. Основная ценность рассматриваемой компетенции состоит в сознательном освоении школьниками безопасных приемов работ с техническими объектами и готовности применять их в различных жизненных ситуациях.

Ключевые (универсальные) компетенции, связанные с решением проблем, принятием решений, коммуникацией, сотрудничеством, а также работой с информацией (поиск, анализ и обработка). Эти компетенции в значительной мере формируются в процессе выполнения работ по учебному проектированию на уроках технологии. В силу своей комплексности и явной практической

направленности этот вид учебной деятельности в наибольшей степени направлен на формирование рассматриваемой образовательной ценности.

Компетенции, позволяющие ориентироваться в мире профессий, в ситуации на рынке труда и в системе профессионального образования, собственных интересах и возможностях, экономических условиях; быть подготовленным к условиям обучения в профессиональном учебном заведении, обладать знаниями и умениями, имеющими опорное значение для профессионального образования определенного профиля. Формирование этих ценностей является одной из основных задач образовательной области «Технология», в содержание которой входит раздел по профориентации и выбору профессии.

В восьмидесятых годах прошлого века в отечественной школе, в рамках существовавшего в то время трудового обучения, был поставлен отдельный курс, состоящий из двух частей: «Основы производства» и «Выбор профессии». Его содержание во многом соответствовало вышеприведенным ценностям, связанным с профессиональной ориентацией школьников. В первой части этого курса рассматривались политехнические основы современного производства, основные направления его развития на базе ускорения научно-технического прогресса, содержание труда на производстве. Во второй части была проведена классификация профессий, приводилась методика выявления и развития профессиональных интересов и способностей, формирования мотивов выбора профессий в соответствии с личными и социальными ценностями, рассматривались пути получения и продолжения профессионального образования.

В ныне действующем учебнике по технологии для 9-го класса имеется специальный раздел «Профессиональное самоопределение». Помочь ориентироваться в мире профессий, в ситуации на рынке труда и в собственных интересах и возможностях поможет материал раздела «Основы предпринимательства» учебника по технологии для 10-го класса.

Нужно отметить, что предметная область «Технология» имеет потенциальные возможности получить метапредметные результаты обучения, не предусмотренные разработчиками государственных

учебных стандартов. Они связаны, например, с изучением измерительных приборов и проведением графических работ. Компетенции, приобретаемые в процессе работы с измерительными приборами (аналоговые и цифровые измерительные приборы, абсолютная и относительная погрешность измерения, класс точности измерительного прибора, измерительные шкалы и правила считывания с них показаний и др.), имеют, очевидно, важное образовательное значение и явно выраженный метапредметный характер, так как они могут быть использованы при выполнении экспериментальных работ по различным учебным предметам естественнонаучного цикла.

Первоначальные графические компетенции ученики приобретают уже в начальной школе, в дальнейшем по мере освоения новых технико-технологических сведений они совершенствуются. Очевидно, что графическая деятельность, связанная с созданием различных графиков, диаграмм, эскизов, схем и плакатов, является важным метапредметным результатом образования, имеющим большое развивающее и практическое значение.

В заключение отметим, что образовательная область «Технология», подобно другим школьным образовательным областям, имеет существенные метаобразовательные ценности. Однако она обладает также специфическими возможностями в развитии личности обучаемых, прежде всего средствами практической деятельности по созданию различных материальных объектов.

Примечания

1. Асташева Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: Изд. НПО «МО-ДЕК», 2000. 272 с.; Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8–13.

2. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования : докл. Рос. Акад. образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008.

3. Матяш Н. В. Проектная деятельность школьников. М.: Высш. шк., 2000.

4. Технология: 6, 8, 10 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / под ред. В. Д. Симоненко. М.: Вентана-Граф, 2009.

УДК 371.671

Е. Е. Дурнева

**ИЗ ПРАКТИКИ РАЗРАБОТКИ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ
МОДЕЛЕЙ ВЫПУСКНИКА**

В статье предлагается ознакомиться с опытом разработки учебно-методических комплексов образовательных модулей на основе компетентностных моделей выпускника, прошедших апробацию в МГГУ имени М. А. Шолохова.

In the article is offered to acquaint with the experience of development educational-methodical complexes of educational modules on basis of competence models of graduating student, which received the approval at Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

Ключевые слова: образовательный модуль, учебно-методический комплекс, основная образовательная программа, студент, преподаватель.

Keywords: educational module, educational-methodical complex, basic educational program, student, lecturer.

Процесс разработки программных учебно-методических комплексов (УМК) образовательных модулей предполагает создание пакета учебно-методической и нормативной документации, средств обучения и контроля, а также прочих образовательных ресурсов, необходимых для полноценного обучения. Состав УМК включает структурные компоненты для обеспечения качественной реализации образовательного процесса по учебным дисциплинам/модулям.

В основу формирования УМК как части основных образовательных программ (ООП) бакалавриата и магистратуры, в практику учебной деятельности МГГУ имени М. А. Шолохова были положены процессы построения компетентностных моделей выпускника (КМВ) и разработки банка контрольных и учебных заданий (БКУЗ) по направлениям подготовки [1].

В нашем исследовании особое место отведено разработке компонентов компетентностных моделей выпускника (КМВ), которая представляет собой упорядоченную по группам и кластерам систему компетенций, требований к уровню их формирования и средств оценки уровня сформированности профессиональных компетенций. Для обеспечения преподавателя и студентов своевременной и объективной контрольной информацией о результатах обучения, качестве овладения знаниями,

умениями необходимы разнообразные средства контроля. Мы в своем исследовании ориентируемся на выявление диагностических средств оценки уровня сформированности компетенций с помощью разработанного экспериментальной группой, сформированной в университете, банка контрольных и учебных заданий (БКУЗ) по направлениям подготовки.

На практике УМК модуля разрабатывается преподавателем (коллективом преподавателей) кафедры, обеспечивающим освоение модуля в соответствии с учебным планом по направлению подготовки.

Учебно-методические и учебные материалы, включаемые в УМК, должны отражать современный уровень развития науки, предусматривать логически последовательное изложение учебного материала, использование современных методов и технических средств интенсификации учебного процесса, позволяющие студентам глубоко осваивать учебный материал и получать навыки по его использованию на практике.

Компетентностная модель выпускника – это формализованная цель освоения ООП, которая представляет собой систему: 1) обоснованных показателей (компетенций), по которым судят о степени соответствия выпускника требованиям, предъявляемым ему рынком труда, сложившимися социальными условиями обеспечения личностного и профессионального успеха и существующими социальными институтами; 2) обоснованных нормативных индикаторов (требований к уровню освоения), характеризующих минимальное пороговое значение компетенций, при котором можно говорить об их приемлемой сформированности; 3) перечня обоснованных (валидных, достаточно точных и надежных) измерительных инструментов (средств оценки), которые используются для измерения данной компетенции и выявления уровня ее сформированности [2].

В соответствии с контекстным подходом к обучению, реализуемым в нашем университете, при разработке ООП и отдельных образовательных модулей важно придерживаться вектора перехода типа учебной деятельности студента от академической через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной деятельности.

Учебная деятельность академического типа – форма организации деятельности студентов, целью и предметом которой является усвоение передаваемой преподавателем учебной информации, как это происходит на классической информационной лекции. Преподаватель использует здесь семиотическую обучающую модель. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности; моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретичес-

кие, противоречивые по своей сути, вопросы и проблемы [3].

Квазипрофессиональная деятельность – деятельность студентов, отражающая в модельных аудиторных условиях и на языке наук цели, условия, содержание и пространственно-временную динамику (технологии) производства, отношения занятых в нем людей, как происходит, например, в деловой игре или других игровых формах контекстного обучения. Преподаватель организует такую деятельность студентов посредством имитационных обучающих моделей [4].

Учебно-профессиональная деятельность – форма организации образовательной деятельности студента, при которой он выполняет реальные производственные (юридическая, педагогическая, психологическая и другие практики) либо исследовательские функции (УИРС, НИРС, курсовая работа, подготовка и защита выпускной квалификационной работы и др.). Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью, а полученные ранее знания выступают ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, которая организуется преподавателем с помощью социальной обучающей модели [5].

Основой для формирования общеобразовательного модуля (ОМ) является техническое задание, составленное рабочей группой по формированию ООП в контекстно-компетентном формате.

В техническом задании для разработки каждого ОМ указывается объем модуля в зачетных единицах; период изучения модуля (курс, семестр); взаимосвязь данного модуля с другими модулями ООП (предшествующие и последующие модули); групповая принадлежность модуля (общекультурный/профессиональный); кластерная принадлежность модуля (мировоззренческий/нормативный/инструментальный); компетенции, на формирование которых направлен данный модуль; профессиональные задачи, на решение которых направлен данный модуль; требования к средствам и формам освоения ОМ; процентное соотношение академических и практико-ориентированных форм учебной работы.

Исходя из количества зачетных единиц, указанных в учебном плане, определяется объем (в часах) образовательного модуля, часы при этом разделяют на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу (стандартно 1 кредит составляет 36 часов, которые делятся на аудиторную и самостоятельную работу по очной форме обучения в соотношении примерно 50%/50%).

При разработке ОМ в первую очередь определяются цели и задачи модуля, исходя из компетенций, на формирование которых направлен мо-

дуль, а также из профессиональных задач, которые должен научиться решать студент в рамках данного модуля.

Компетенции и профессиональные задачи также являются определяющим фактором при отборе содержания модуля. При этом необходимо обращать внимание на то, что содержание не должно быть избыточным. Количество материала, который студент получает в готовом виде, должно быть минимальным (особенно если речь идет о модулях, направленных на формирование инструментальных компетенций). Формы учебной работы должны быть направлены на самостоятельное получение студентами новых знаний, формулирование собственных выводов, выявление связей. Приоритетными являются формы обучения контекстного типа.

При отборе содержания и выборе контрольных и учебных заданий необходимо учитывать кластерную принадлежность модуля. Так, для модулей, направленных на формирование инструментальных компетенций, определяющим является перечень профессиональных задач, к решению которых готовится студент в рамках данного модуля. Для модулей мировоззренческого кластера профессиональные задачи являются не единственной основой для формирования содержания; здесь важно отразить контекст науки, т. е. раскрыть те области знания, которые являются базой для решения профессиональных задач.

Формы и средства освоения ОМ выбираются в соответствии с кластерной принадлежностью формируемых компетенций. Так, компетенции мировоззренческого кластера диктуют большее количество академических форм работы, а компетенции инструментального – увеличение количества практико-ориентированных форм учебной работы.

Формирование компетенций и подготовка к решению профессиональных задач в рамках каждой темы должны осуществляться посредством разных форм обучения: лекций, семинаров, практических занятий, самостоятельной работы.

Компетенции мировоззренческого кластера и соответствующие им учебные и контрольные задания должны быть в первую очередь отражены посредством лекционного материала, а также семинарских занятий. Формирование компетенций инструментального кластера, безусловно, также базируется на лекционном материале, но по большей части осуществляется в рамках практических занятий и самостоятельной работы.

Увеличение практической составляющей (уменьшение теоретической), а также переход от академической формы деятельности в рамках модуля через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной идет в соответствии с кластерной принадлежностью модуля: от мировоззренческой через нормативную к инструментальной. Модулям

мировоззренческого кластера соответствует 70% деятельности академического типа; нормативного кластера – 50%, инструментального – 30%.

По всем формам учебной работы в рамках модуля (как аудиторной, так и самостоятельной) разрабатываются методические рекомендации для преподавателей и студентов, описываются образовательные технологии, используемые при реализации различных видов учебной работы. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки реализация компетентностного подхода предусматривается широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм организации занятий (кейсы, деловые и ролевые игры, решение ситуационных задач, тренинги, проекты и т. д.), планируются встречи с работодателями, специалистами, выпускниками, реализовавшими себя в рамках специальности.

В результате формируется пакет документов – учебно-методический комплекс модуля. К УМК прикладываются электронные и печатные пособия для студентов и преподавателей.

Обеспечение учебно-методическим комплексом учебного процесса в вузе помогает студентам усвоить новый материал, а преподавателям – дифференцировать, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, высвободить время для творческой, исследовательской работы, а значит повысить эффективность учебного процесса.

Примечания

1. Дурнева Е. Е., Нечаев В. Д. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ имени М. А. Шолохова: учеб. пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010.

2. Там же.

3. Концепция современного гуманитарного образования. URL: <http://www.mggu.ru>

4. Там же.

5. Там же.

УДК 378.147

Б. С. Сарсекеев

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ КНИЖНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА

В статье обсуждаются результаты изучения проблем школьного учебника истории, подготовки и апробации авторского книжного учебно-методического комплекса (УМК) по истории Казахстана для учащихся 6-го класса.

In the article the author considers the results of the studying the problem of a school text-book in history, preparation and approbation of the author's educational-methodical complex (EMC) in books on the History of Kazakhstan for pupils of the 6th grade.

Ключевые слова: учебник, учебно-методический комплекс.

Keywords: text-book, educational-methodical complex.

По проблемам школьного учебника имеется достаточное количество литературы, что позволяет говорить о сформированности в педагогике определенного научного фонда исследования. Выбор данной тематики связан с необходимостью формирования ключевых компетенций школьника, обозначенных в Государственных общеобязательных стандартах образования Республики Казахстан [1].

Конечной целью исследования была разработка книжного учебно-методического комплекса, смысл которого состоит в предоставлении учащимся возможности создавать свою образовательную продукцию, обеспечить развитие их способности к самоорганизации, сознательной учебно-познавательной деятельности.

Для получения более полной информации об учебниках истории в диагностическую программу были включены следующие направления работы:

– исследование общественного мнения о школьных учебниках;

– изучение мнений учителей, преподающих по учебникам истории;

– анализ мнений учащихся;

– анализ школьных и вузовских учебников и учебных пособий по истории;

– разработка концепции школьного учебника истории Казахстана;

– подготовка программы, учебника и УМК для 6-го класса к курсу истории древнего Казахстана;

– опытно-экспериментальная работа по авторскому УМК.

Подробнее остановимся на некоторых результатах исследования.

В процессе подготовки учебников прослеживаются как позитивные, так и негативные тенденции. К позитивным относятся усиление внимания к гуманитарным предметам; введение государственных стандартов образования; внедрение новых информационных технологий, электронных учебных изданий и учебников; разработка учебника в составе книжных учебно-методических комплексов. К негативным факторам относятся отсутствие единой системы независимой оценки учебника; недостатки в организации переподготовки педагогических кадров для работы по новым программам и учебникам; понижение авторитета отечественных школьных учебников; отсутствие конкурса в отборе авторов, авторских коллективов и учебников, альтернативных подходов к разработке учебников.

На основе анализа более 80 учебников истории, изданных за последние 40 лет, был сделан вывод о значительных изменениях в содержании учебного исторического материала и ее интерпретации в советский и постсоветский периоды. В учебниках истории постсоветского периода произошла смена приоритетов, они по-новому трактуют значение исторических событий, в основном с позиций национального возрождения. В отличие от учебников советского периода, предлагавших идеологизированный взгляд на историю партии, учебники нового поколения больше внимания уделяют «белым пятнам», история излагается в готовом виде, в той модели, как ее представляет автор.

Проблемы школьного учебника мы рассматриваем во взаимосвязи с требованиями психолого-педагогической науки. Основной трудностью, с которой сталкиваются авторы при подготовке школьных учебников, является педагогическая переработка научных данных. Об этом писал еще К. Д. Ушинский: «Научное и педагогическое изложение науки, две вещи разные... Иное дело наука в своей системе, а иное – педагогическое развитие детей и передача им необходимых и по-

лезных для жизни сведений» [2]. Для учебников истории характерна тенденция подавления *содержанием методики преподавания*. Подготовленные вузовскими специалистами, они несут в себе печать профессиональной деятельности, выражавшейся в академическом языке и вузовском стиле изложения, без учета возрастных, психологических особенностей школьников, для которых адресован учебник. Известно, что в учебниках для учащихся средних классов предложение не должно насчитывать более 11–12, а в старших классах – 15–17 слов [3]. В табл. 1 приводятся данные, которые свидетельствуют о несоблюдении авторами данного требования.

Исследования в фокус-группах осуществлялись на протяжении 8 лет со слушателями курсов повышения квалификации Акмолинской области и г. Астаны. В состав фокус-групп отбирались специалисты, работающие в школах по исследуемым учебникам (376 человек), поделенные на четыре группы.

Целью первой фокус-группы, учителей со стажем работы 20 и более лет, было выявление достоинств и недостатков учебников нового поколения. Такая цель ставилась в связи с тем что участники данной категории имели опыт работы в советский период и могли сравнить новые учебники с учебниками периода СССР. Учителя со стажем говорили о том, *как и почему* они работают по тем или иным учебникам, какими они хотели бы видеть новые учебники.

Участники второй фокус-группы были представлены учителями, имеющими стаж работы от 5 до 20 лет. Темой дискуссии было обсуждение педагогического и методического аспектов учебников истории. Учителя говорили также о содержании школьных учебников всемирной истории и истории Казахстана.

В третьей фокус-группе принимали участие молодые учителя со стажем работы до 5 лет. Молодые

Таблица 1
Численность предложений, превышающих количественную норму слов, в учебниках нового поколения

Учебник	Количество слов в предложении				
	20	25	30	35	Всего
1. Тулебаев Т. А. История древнего мира: пробный учебник для 5-го класса [4]	58	17	2	–	77
2. Турлыгул Т. и др. История древнего Казахстана: пробный учебник для 5-го класса [5]	129	51	19	8	207
3. История древнего Казахстана: пробный учебник для 6-го класса [6]	93	34	9	1	137
4. Тулебаев Т. и др. История древнего мира: пробный учебник для 6-го класса общеобраз. школы / Т. Тулебаев, Р. Кусаинова, М. Дакенов [7]	78	23	6	1	108
5. Машимбаев С., Тортаев С., Маженова М. Всемирная история средних веков: учебник для 7-го класса общеобраз. школы [8]	118	40	16	3	177

учителя говорили о содержании учебников, как учебник помогает им в работе, как они используют учебник в учебно-воспитательном процессе.

В четвертой фокус-группе принимали участие учителя истории, преподающие на государственном языке. Речь шла о проблемах школьных учебников истории, подготовленных на казахском языке, и методике преподавания. Затрагивалась проблема ошибок, неточностей, сложности изложения учебного материала и специфики преподавания на казахском языке.

Высказывания учителей разнятся в зависимости от места проживания (город, село), возраста, педагогического стажа, языка ведения учебного предмета. Положительные эмоции преподавателей связаны с оформлением учебников, их дизайном, наличием дополнительных текстов, дидактических материалов и рабочих тетрадей, а отрицательные – с отсутствием методического обеспечения и рекомендаций по работе с учебником. Участниками дискуссии представлены более 50 предложений по совершенствованию учебников.

На основе изучения учебников, анализа общественного мнения, высказываний учителей был определен вектор поиска и выделены пути подготовки учебника в составе учебно-методического комплекса, ориентированного на развитие ключевых компетенций, предусматривающих самостоятельный поиск знаний и самостоятельность мышления.

Подготовка школьного учебника и УМК по истории Казахстана 6-го класса [9] была начата с составления списка ключевых компетенций. Ключевые компетенции были конкретизированы на предметном уровне, что позволило конструировать учебник как *инструмент организации учебной деятельности* учителя и учащихся.

В результате целостного исследования проблем учебника была разработана структура учебно-методического комплекса по истории древнего Казахстана для учащихся 6-го класса средней общеобразовательной школы, представленная на рисунке.

Предлагаемый учебно-методический комплекс представляет пособия для учащихся и учителя:

А. Программа, определяющая цели, задачи и содержание подготовки учащихся 6-х классов и учителей истории средней школы.

Б. Концепция школьного учебника истории Казахстана.

В. Учебник, раскрывающий в соответствии с программой и концепцией изложения историю Казахстана, позволяющий развивать ключевые компетенции школьников [10].

Г. Методическое пособие, содержащее практические указания учителю и рекомендации по выполнению конкретных работ, предусмотренных программой [11].

Д. Пособия для практической работы учащихся, включающие рабочую тетрадь, художественно-историческую хрестоматию и книгу для дополнительного чтения [12].



Структура учебно-методического комплекса

Модернизация традиционного учебника может быть реализована через создание благоприятных условий для получения учащимися исторического образования, развития их ключевых компетенций, представления средств формирования аналитического мышления через замену информативно-теоретических вопросов на творческие и продуктивные задания. Поэтому смысл синхронной разработки разделов учебно-методического комплекса состоял в том, чтобы представить не просто набор учебных книг по одному курсу, а предоставить учащимся возможности создавать *свою образовательную продукцию*. Смысл учебно-методического комплекса состоит в разработке средств, обеспечивающих реализацию компетентностного подхода при подготовке учебника и УМК: 1) учебник [13]; 2) методическое пособие [14]; 3) рабочая тетрадь [15]; 4) художественно-историческая хрестоматия [16]; 5) книга для дополнительного чтения [17].

УМК позволило усилить личностную направленность образования, обеспечить активность школьника в образовательном процессе. УМК создало возможности выбора как в жанрах пособий, так и в содержании учебных материалов.

Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность предложенной модели учебно-методического комплекса. Рост успеваемости в экспериментальных классах по сравнению с контрольными выше на 8 процентов (табл. 2).

Обработка данных гимназических классов показывает аналогичную тенденцию роста успеваемости и качества знаний: в экспериментальных классах рост успеваемости по сравнению с контрольными классами выше на 7,2%.

Полученные результаты объясняются подготовкой учебника в составе учебно-методического комплекса, ориентацией на способы работы с истори-

Сравнительные данные успеваемости и качества знаний по истории учащихся 6-х классов

	1-я четверть (в баллах)	%	2-я четверть (в баллах)	%	Годовая (в баллах)	%
Эксперт. группа	4,71	94,2	4,61	92,2	4,61	92,2
Контр. группа	4,17	83,4	4,21	84,2	4,21	84,2

ческой информацией, раскрываемой в методическом пособии, наличием рабочей тетради на печатной основе – важного средства формирования ключевых компетенций школьника.

Проведение исследовательской работы затруднялось сложностью исследуемого объекта, которая обусловлена свойственными учебнику функциями, богатством и разнообразием связей с другими средствами обучения. В содержательном плане определенные трудности вызывали отсутствие исторического материала по курсу истории Казахстана древнего периода, преобладание археологического материала, малочисленность письменных источников, что затрудняло показ «живой» истории с яркими описаниями жизни и быта простых людей, обычаев и традиции народов.

В методологии подготовки учебника возможны изменения: к каждой теме необходимо предлагать документы, выражающие альтернативные взгляды на изучаемые события, их причины и значения; разрабатывать специальные вопросы и задания на проведение собственных исторических исследований; совершенствовать аппарат организации усвоения учебника.

В контексте исследуемой проблемы перспективность исследования мы видим в актуализации инновационной практики подготовки учебника, что является востребованным в условиях перехода системы среднего образования на компетентностную парадигму и 12-летнее обучение. Значение предлагаемой модернизации школьного учебника и УМК на основе компетентного подхода состоит в том, что он позволяет научить школьника самостоятельно учиться, что весьма ценно в условиях развития современного общества.

Примечания

1. 12 жылдық мектептің негізі орта буынының білім мазмұны (орысша және қазақша тілдерінде). Астана: Республикалық 12 жылдық білім беру проблемалары ғылыми-практикалық орталығы, 2005. 224 б.

2. Лорджитанидзе Д. О. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского. 2-е изд. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950.

3. Франсуа-Мари Жерар. Ксавье Роже. Разработка и анализ школьных учебников / пер. с фр. Вильнюс: АВ ОVO, 1998.

4. Тулебаев Т. А. История древнего мира: пробный учебник для 5-го кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2000.

5. Турлыгул Т. История древнего Казахстана: пробный учебник для 5-го кл. общеобраз. шк. / Т. Турлыгул, Ж. Таймагамбетов, Б. Адырбек. Алматы: Атамұра, 2000.

6. История древнего Казахстана: пробный учебник для 6-го кл. общеобраз. шк. / Т. Турлыгул, А. Толеубаев, К. Кунапина. Алматы: Атамұра, 2000.

7. Тулебаев Т. и др. История древнего мира: пробный учебник для 6-го кл. общеобраз. шк. / Т. Тулебаев, Р. Кусаинова, М. Дакенов. Алматы: Атамұра, 2000. 176 с.

8. Машимбаев С., Тортаев С., Маженова М. Всемирная история средних веков: учебник для 7-го кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2003.

9. История древнего Казахстана: учебник для 6-го кл. общеобраз. шк. / Т. С. Садыков, А. Т. Толеубаев, Г. Халидуллин. Алматы: Атамұра, 2006.

10. Там же.

11. Сафсекеев Б. С. История древнего Казахстана: метод. рук. для учителей 6-го кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2006.

12. Сафсекеев Б. С. История древнего Казахстана: рабочая тетрадь: для 6-го кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2006; Сафсекеев Б. С. Художественно-историческая хрестоматия (С древнейших времен до конца XIX века): пособие для учителей истории 5–9-х классов. Алматы: Атамұра, 2005; Сафсекеев Б. С. Мир кочевника: доп. учеб. пособие для учащихся сред. и старш. кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2007.

13. История древнего Казахстана: учебник для 6-го кл. общеобраз. шк. / Т. С. Садыков, А. Т. Толеубаев, Г. Халидуллин. Алматы: Атамұра, 2006.

14. Сафсекеев Б. С. История древнего Казахстана: метод. рук. для учителей 6-го кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2006.

15. Сафсекеев Б. С. История древнего Казахстана: раб. тетрадь: для 6-го класса общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2006.

16. Сафсекеев Б. С. Художественно-историческая хрестоматия (С древнейших времен до конца XIX века): пособие для учителей истории 5–9-х классов. Алматы: Атамұра, 2005.

17. Сафсекеев Б. С. Мир кочевника: доп. учеб. пособие для учащихся сред. и старш. кл. общеобраз. шк. Алматы: Атамұра, 2007.

УДК 371.4Сол

Н. А. Тупицына

**МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
С. А. СОЛОВЕЙЧИКА
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Статья раскрывает итоги моделирования как пути реализации системы педагогических идей С. Л. Соловейчика в современной школе. Теоретическая новизна статьи заключается в методологическом обосновании модели, формулировке системообразующей идеи, в описании этапов работы и её результатов.

The article reveals the results of modeling as the way to realization the system of pedagogical ideas of Soloveichik in modern school. Academic originality of the research is in methodological explanation of the model, formulating basis for the system, describing stages of work and its results.

Ключевые слова: система педагогических идей С. Л. Соловейчика, модель реализации системы педагогических идей, содержание (сущностные признаки) системы педагогических идей автора.

Keywords: the system of pedagogical ideas of S. L. Soloveichik, the model realization the system of pedagogical ideas of Soloveichik, the essential characteristics of pedagogical ideas of S. L. Soloveichik.

Актуальность изучения педагогического наследия С. А. Соловейчика обусловлена нормативно-правовыми документами: «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», реализующими социальный заказ на создание отношений сотрудничества между субъектами образовательного процесса (педагогами, детьми и родителями) в «едином образовательном пространстве» современной школы. В новых социальных условиях образовательной практики необходимо провести классификацию, осмысление педагогических идей С. А. Соловейчика, востребованных школой. Для того чтобы этот процесс носил системный, эффективный, результативный характер, мы использовали средства педагогического моделирования и рассматривали модель как результат теоретического осмысления педагогического потенциала идей С. А. Соловейчика. Методологическая роль модели заключается в том, что она даёт возможность представить процесс реализации педагогических идей С. А. Соловейчика целостно, системно, практико-ориентированно как способ интеллектуально-творческого взаимодействия педагогов, детей и родителей. Их системообразующая деятельность отра-

жена в модели как процесс реализации педагогических идей автора. В основу содержания этого процесса положены следующие компоненты:

1. Содержание (сущностные признаки) системы педагогических идей С. А. Соловейчика.

2. Этапы и условия процесса реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика.

3. Результат процесса реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика.

Представленная модель раскрывает систему реализации педагогических идей С. А. Соловейчика, потому что отражает логический путь разворачивания педагогической деятельности по этапам: в каждом этапе находит реализацию один из аспектов общей цели, которые взаимосвязаны благодаря методологическим подходам и совместной интеллектуально-творческой деятельности субъектов образовательной деятельности (сообщества педагогов, детей и родителей).

Теоретическими основаниями разработанной модели является комплекс подходов, которые определили логику научного мышления исследователя и процесса реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика. Этот процесс основан на следующих методологических подходах: антропологическом, герменевтическом, системно-деятельностном, аксиологическом.

Реализация *антропологического* подхода дала нам возможность создать условия для развития опыта целеполагания у сообщества педагогов, детей и родителей, свободы выбора участникам эксперимента при работе с педагогическими текстами автора (в процессе включения субъектов образовательной деятельности в интерактивные формы интеллектуально-творческого взаимодействия). Реализация *герменевтического* подхода позволила нам погрузиться в широкое семантическое поле педагогического наследия автора, педагогически интерпретировать тексты С. А. Соловейчика, выявить многогранный характер его деятельности как феномен XXI в., понять единство его журналистско-публицистической, научно-исследовательской и литературно-творческой деятельности (музыкальный критик, журналист, инициатор нового научно-практического движения – педагогики сотрудничества, писатель). Реализация *системно-деятельностного* подхода позволила выделить направления работы в деятельности по реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика. Реализация *аксиологического* подхода дала возможность описать результаты экспериментальной деятельности по реализации системы педагогических идей автора в категориях «отношения» – «ценности» – «эмоциональный опыт».

Сочетание этих подходов, их выбор и осмысление дали нам возможность завершить свой теоретический анализ, всесторонне изучить педагогическое наследие С. А. Соловейчика.

Содержательным центром модели, который отвечает на вопрос «Что мы будем изучать?», является компонент под названием «Содержание (сущностные признаки) системы педагогических идей С. А. Соловейчика». Данные признаки выделены на основе их классификации. Содержательный контент-анализ педагогического наследия С. А. Соловейчика позволил нам представить педагогические идеи автора в определённой логике суждений, выделив шесть направлений его педагогической философии:

1. Философия семейного воспитания (*«Педагогика для всех»*, *«Нефритовые истины воспитания»*, *«Пушкинские проповеди»*, *«Педагогические максимы»*).

2. Педагогика «учения с увлечением», формирующая познавательную учебную мотивацию школьника (*«Учение с увлечением»*).

3. Педагогика способностей (*«От интересов к способностям»*).

4. Педагогика свободы (*манифесты «Педагогика сотрудничества»*, *«Человек свободный»*, *«От ученика – к личности»*, *«Педагогика для всех»*).

5. Педагогический менеджмент: идеи воспитания школы и управления ею (*«Воспитание школы»*, *«Педагогические максимы»*).

6. Педагогика коллективного творческого воспитания (*«Воспитание по Иванову»*).

Под сущностными признаками педагогических идей автора мы понимаем доминантные характеристики, свойственные всей системе педагогических идей автора. К ним относятся:

– *со-бытие (событийность)* как качественно новый признак учебно-воспитательного процесса современной школы (содержательный блок). Новые потребности образования и качественно иной уровень отношений субъектов образовательной деятельности способствуют переходу в воспитательной работе образовательного учреждения от формальной трактовки «мероприятие» к понятию «образовательное событие»;

– *со-трудничество* как ведущий стиль взаимодействия между сообществом педагогов, детей и родителей (деятельностный блок);

– *со-творчество* как главный признак процесса взаимодействия между субъектами образовательного процесса (креативный блок);

– *со-радование, со-переживание* как показатель гуманистической позиции педагогов, детей и родителей; ведущая характеристика эмоционально-ценностного отношения данных субъектов образовательного процесса друг к другу (эмоционально-ценностный блок).

Изучение теории педагогического моделирования [1], выбранные подходы, содержательные компоненты модели позволили нам выделить этапы процесса изучения системы педагогических идей

С. А. Соловейчика, которые отражены в определённой логике.

1. *Этап изучения* системы педагогических идей С. А. Соловейчика предполагает погружение исследователем в художественно-публицистический мир педагогического наследия С. А. Соловейчика. Это позволило нам выявить ключевые направления педагогической концепции автора, выделить гуманистические идеи как философско-педагогическую основу системы взглядов С. А. Соловейчика, систематизировать и классифицировать педагогические идеи автора на современном этапе педагогической науки.

2. *Проектировочный этап* отражает процесс разработки автором-исследователем опытно-экспериментальной программы, которая включает проектирование педагогами воспитательных и образовательных событий, реализующих систему педагогических идей С. А. Соловейчика. Разработка педагогами проектов по реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика в современной школе была организована на трёх уровнях: уровне классного коллектива, уровне педагогического сообщества (параллели учащихся, родителей), уровне педагогического коллектива (сообщества педагогов, детей и родителей). Спроектированная нами опытно-экспериментальная программа была реализована в процессе повышения квалификации педагогического коллектива современной школы, для которого изучение системы педагогических идей С. А. Соловейчика становится ресурсом профессионального развития, повышения качества учебно-воспитательного процесса.

3. *Технологический этап* предполагает обучение педагогов авторской методике изучения системы педагогических идей С. А. Соловейчика. Данный этап направлен на реализацию разработанных педагогами проектов. Подготовка коллектива школы к реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика связана с включением педагогов в деятельность по анализу и апробации воспитательной программы «СЕМЬЯ + ШКОЛА + педагогические идеи С. А. СОЛОВЕЙЧИКА = СОТРУДНИЧЕСТВО». Данный этап предполагает отбор интерактивных форм взаимодействия, включение педагогического коллектива в работу творческой лаборатории «Методическая система изучения педагогического наследия С. А. Соловейчика» на базе Центра повышения квалификации педагогов в Вятской гуманитарной гимназии. Данный этап инновационной системы изучения педагогических идей С. А. Соловейчика преобразует учебно-воспитательный процесс в современной школе, и осуществляет эти преобразования обученный педагогический коллектив.

4. *Этап рефлексии (диагностический этап)* позволяет проанализировать полученные резуль-

таты, выявить тенденции и проблемные зоны экспериментальной деятельности.

На каждом этапе мы использовали адекватные методики организации работы. Ведущей формой работы на *этапе изучения* является проведение исследователем контент-анализа воспитательного потенциала педагогических идей С. А. Соловейчика, было изучено 15 книг учебно-методической и воспитательной направленности и 1700 статей в различных периодических изданиях.

Мы изучали:

- педагогическую публицистику (сборник статей «Воспитание школы» [2], статьи в газетах «Первое сентября», «Комсомольская правда», «Учительская газета», журналах «Пионер», «Новое время»);
- мемуарную прозу, обобщающую жизненный и духовный опыт автора («Последняя книга» [3]);
- книги педагогической проблематики, отражающие философию семейного воспитания («Педагогика для всех» [4]), раскрывающие природу интересов и способностей взрослеющей личности («От интереса к способностям» [5]), формирующие познавательную учебную мотивацию ребёнка («Учение с увлечением» [6]), пропагандирующие теорию коллективного творческого воспитания в образовании («Воспитание по Иванову» [7]);
- документы-манифесты, описывающие концепцию свободного воспитания («Человек свободный», «От ученика – к личности»), регламентирующие новые направления в педагогике («Педагогика сотрудничества»);
- цикл педагогических проповедей – новый жанр, интегрирующий традиции педагогики и литературы («Пушкинские проповеди» [8]);
- сборник афоризмов о воспитании («Педагогические максимы» [9]).

Изучение педагогического наследия С. А. Соловейчика дало нам возможность доказать современность, необходимость, актуальность системы педагогических идей, раскрытых в его работах (книгах, материалах периодической печати, манифестах). Для нас идея представляет собой «высшую форму отражения познания объективной реальности, характеризующая отношение людей к окружающему их миру» [10]. Идеи С. А. Соловейчика мы рассматриваем как систему, так как они иллюстрируют «совокупность принципов, лежащих в основе теории, концепции» [11]. Педагогические идеи С. А. Соловейчика лежат в основе принципов педагогики сотрудничества, гуманной педагогики. В основе нашей деятельности на *проектировочном* этапе разработки модели реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика находится метод педагогического проектирования опытно-экспериментальной программы. На *технологическом* этапе преобладала групповая форма организации деятельности, которая предполагала включение педагогов в процесс реализации системы педагоги-

ческих идей С. А. Соловейчика через освоение ими педагогических технологий: *педагогических чтений, мастер-классов, педагогических лекториев и семинаров, системы педагогических мастерских (мастерские построения новых знаний, мастерские профессионально-личностного становления педагога, мастерские творческого письма)*. На данном этапе нашей главной задачей стало включение педагогов, детей и родителей в интеллектуально-творческие формы взаимодействия для формирования единого воспитательного пространства. Ведущими технологиями на данном этапе стали *педагогические мастерские, система часов общения (классный час – исследование, классный час – дискуссия), система родительских собраний (лекторий, круглый стол, мониторинг, презентация), учебные конференции*. На *этапе рефлексии* мы диагностировали результаты апробации модели по реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика, используя комплекс взаимодополняющих методик и диагностик (методика «Общественная оценка и поддержка школы родителями», «Выявление степени доверия родителей школе», диагностика гуманитарной позиции педагогов и родителей, диагностика результатов творческой деятельности гимназистов и др.).

На основании изучения опыта функционирования инновационных школ России как федеральных экспериментальных площадок мы выделили ведущие условия реализации педагогических идей С. А. Соловейчика:

- создание уклада образовательного учреждения, который формирует благоприятную психологическую среду;
- готовность педагогов, детей и родителей к педагогическому взаимодействию в рамках сотрудничества на принципах доверия;
- принятие ими педагогических текстов С. А. Соловейчика. Интеллектуально-творческий процесс чтения участниками эксперимента педагогического наследия автора и интерпретации его педагогических идей предполагает «про-живание» философско-педагогических положений и личностных эмоций С. А. Соловейчика, включение педагогов, детей и родителей в аналитико-рефлексивную деятельность (всё, что я прочитал, я переношу на себя и свой жизненный опыт);
- наличие опыта инновационной педагогической деятельности образовательного учреждения, который обладает новым качеством опытно-экспериментальной работы по реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика;
- использование интерактивных форм и технологий, включающих педагогов, детей и родителей в совместную интеллектуально-творческую деятельность по формированию отношений сотрудничества, открытию его новых граней. Мы понимаем *современные гуманитарные интерактивные тех-*

нологии как «разновидности социальных технологий» [12], основанные на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности в интерактивном взаимодействии с другими представителями социума. К таким современным интерактивным образовательным технологиям мы относим:

- педагогические чтения;
- педагогические конференции;
- мастер-классы;
- педагогические мастерские;
- круглые столы;
- систему часов общения;
- систему родительских собраний;
- педагогические советы, лектории, семинары.

Разработанная нами модель отражает результаты процесса реализации педагогических идей С. А. Соловейчика:

– повышение гуманистического потенциала педагогического коллектива через участие в образовательных и воспитательных событиях, формирующих опыт сотрудничества у сообщества детей, родителей и педагогов;

– создание нового типа отношений как качества бытийности – отношений сотрудничества (анализ диагностик «Семья и школа как партнёры», «Общественная оценка и поддержка школы родителями», «Выявление степени доверия родителей школе»). Мы убеждены, что отношения, основанные на принципах педагогического взаимодействия, служат средством преодоления личностных и профессиональных кризисов;

– обучение сообщества педагогов, детей и родителей лично значимой творческой деятельности;

– развитие самооценки личности через включение субъектов в рефлексивную деятельность по анализу и самоанализу.

Таким образом, разработанная нами в результате анализа многогранной деятельности С. А. Соловейчика модель реализации системы педагогических идей в современной школе отражает обоб-

щённый опыт изучения творческого наследия автора. Модель носит теоретический характер, потому что реализация данных идей обеспечена логической и реальной связью целей, ведущих подходов, признаков, этапов, условий и результатов процесса их реализации.

Эта модель дала возможность апробировать опытно-экспериментальную программу реализации системы педагогических идей С. А. Соловейчика в условиях современной школы и доказать актуальность его педагогического наследия для формирования отношений сотрудничества между субъектами образовательной деятельности: педагогами, детьми и их родителями.

Примечания

1. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. завед. М., 2005.

2. Соловейчик С. А. Воспитание школы. Статьи для своей газеты «Первое сентября» 1992–1996 гг. М., 2002.

3. Соловейчик С. А. Последняя книга. М.: Первое сентября, 1999.

4. Соловейчик С. А. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей. М.: Дет. лит., 1989.

5. Соловейчик С. А. От интересов к способностям. М.: Знание, 1968.

6. Соловейчик С. А. Учение с увлечением. М., 1986.

7. Соловейчик С. А. Воспитание по Иванову. М.: Педагогика, 1989.

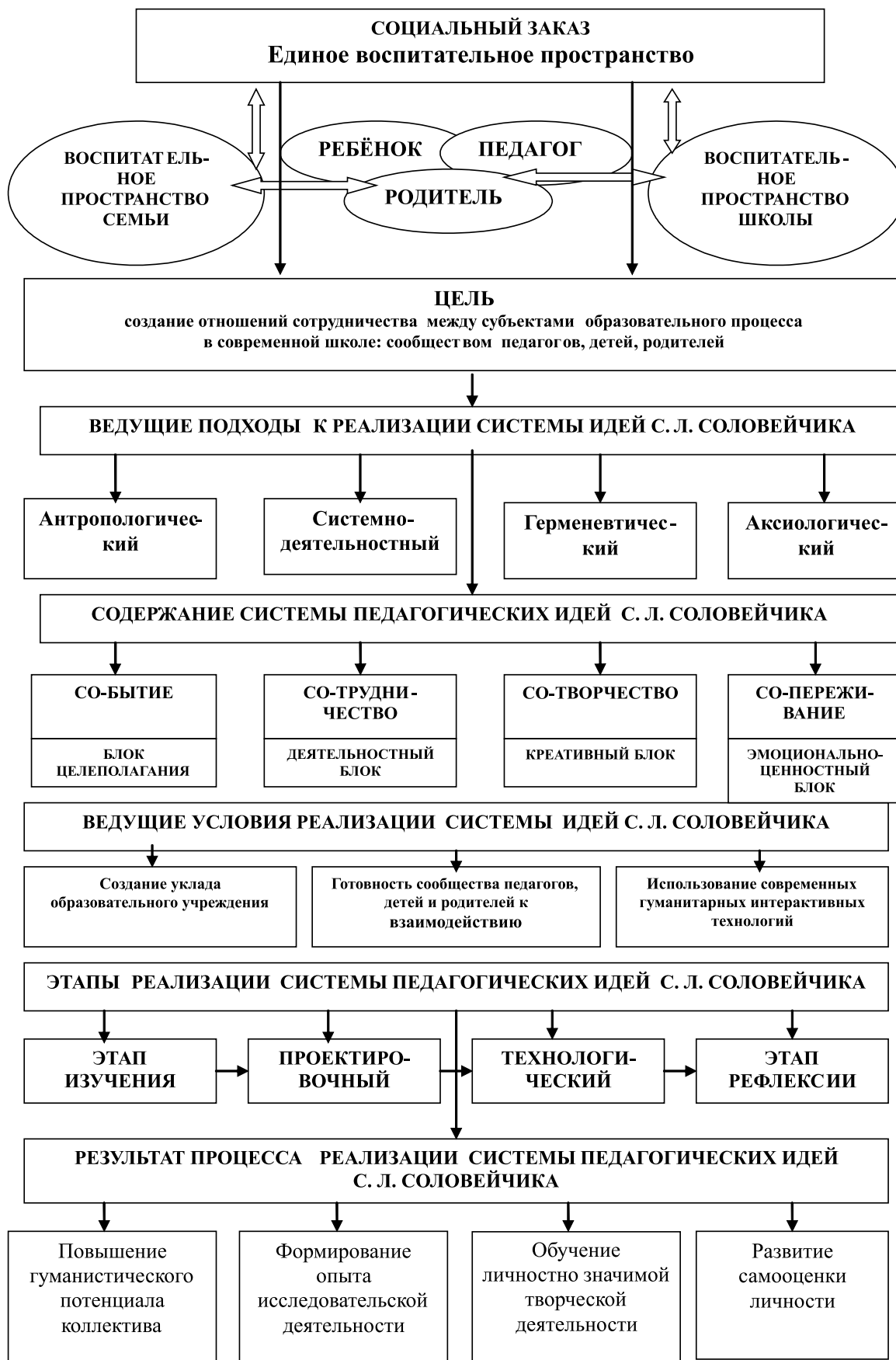
8. Соловейчик С. А. Пушкинские проповеди. М.: Первое сентября, 1999.

9. Соловейчик С. А. Педагогические максимы. М.: Первое сентября, 1999. 35 с.

10. Кондаков Н. И. Логический словарь. М.: Изд-во Наука, 1991.

11. Там же. С. 134.

12. Акулова О. В., Ахьян А. А., Глубокова Е. Н. и др. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод. пособие / под ред. С. А. Гончарова. СПб., 2007. С. 237.



УДК 37.017.4

А. А. Ситников

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В статье проанализированы современные подходы к гражданскому образованию молодежи и рассмотрены возможности их использования в практике юридического образования. Автор статьи указывает на необходимость интеграции гражданского и юридического образования как на фактор социального благополучия общества.

In this article analyzes modern approaches to civic education of youth and possibilities of their use in the practice of legal education. The author points to the need to integrate civic and legal education as a factor of social welfare of society.

Ключевые слова: гражданское образование, юридическое образование, гражданская позиция.

Keywords: civic education, legal education, citizenship.

В начале нашего столетия педагогическая наука, как известно, активно включилась в обеспечение государственных проектов в сфере гражданского образования и воспитания молодежи. Отечественные ученые усилили внимание к основным составляющим гражданского образования, обосновав их в свете «нового типа социальности», продиктованного постиндустриальным обществом. Однако в силу того что сами государственные проекты имели своей целевой аудиторией преимущественно учащихся общеобразовательных школ, вопросы гражданского образования применительно к практике высшей профессиональной школы до последнего времени практически не ставились.

Весьма неоднозначным остается понимание самой гражданской позиции. Т. А. Мирошина, к примеру, определяет гражданскую позицию как осознанное отношение человека к обществу, государству, людям и социально-политическим явлениям [1]. Е. Н. Сухова предлагает считать гражданскую позицию «общественной ценностью, которая осваивается субъектом в процессе деятельности и, становясь достоянием индивидуального сознания, начинает функционировать как ценностное отношение личности к определенным фактам, явлениям действительности, выступая в этом своем качестве как механизм регуляции индивидуального поведения и деятельности» [2]. И. Е. Лабушкина, отмечая разрыв между социально желаемым и реальным политическим сознанием в

обществе, определяет гражданскую позицию как «осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия в отношении окружающего и направленные на реализацию гражданских ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов» [3]. В исследовании Н. Ф. Крицкой гражданская позиция – это «рефлексивное отношение субъекта к событиям действительности и собственной деятельности в соответствии с системой гражданских ценностей» [4].

Несмотря на то что все рассмотренные определения гражданской позиции принадлежат современным исследователям, они все же недостаточно отвечают логике гражданско-компетентностной модели образования (О. В. Лебедева), хотя именно в ней гражданская позиция семантически и функционально обособлена от таких смежных личностных качеств молодого человека, как гражданственность, гражданское служение, исполнение гражданского долга.

Разделяя идеи О. В. Лебедевой, мы считаем, что компетентностный формат гражданского образования обязывает интерпретировать гражданскую позицию как установку (мотивационно-знаниевую готовность) к гражданской практике. По мере реализации гражданской позиции, в зависимости от ситуаций, в которых это происходит, речь может идти и о высокой гражданственности, и об исполнении гражданского долга, и о проявлении гражданской компетентности.

Гражданскую позицию мы определяем как установку субъекта на активное, правомерное, с точки зрения закона, включение в гражданскую практику с целью содействия гражданскому обществу, выражения своих патриотических чувств и жизненной самореализации. Категорией «установка» мы подчеркиваем отличие гражданской позиции от гражданственности и указываем на осознанность и постоянство взглядов, которыми субъект руководствуется в использовании гражданской практики как инструмента профессиональной самореализации и приумножения частной собственности. Вместе с тем, мы не редуцируем гражданскую позицию в направлении патриотических чувств и сохраняем за последними роль ее нравственного стимула.

Предлагаемое нами определение гражданской позиции тесно связано с современными подходами к гражданскому образованию молодежи, где первоочередное внимание следует уделить подходу О. В. Лебедевой и поставленному ею вопросу об объединении государственного и социального заказов на гражданское образование. Назвав предпосылкой такого объединения ориентацию России на построение правового государства и гражданского общества, ученый показывает, что гражданское образование обретает здесь несвойственные

ранее смыслы. Они заключаются в обусловленности его нравственной составляющей общечеловеческими ценностями демократического общества [5]. Гражданская компетентность предполагает, что «Родина, демократия, труд, человек, мораль» являются ценностными ориентирами в социальной самоорганизации человека, его гражданской практике [6].

В концепции гражданского воспитания А. С. Гаязова мы также находим указание на роль внутриличностных мотивов гражданского становления. Ученый указывает, что растущая личность, «опосредуемая своей активностью разносторонние влияния социальных институтов, воспринимает их избирательно, через внутренние установки» [7]. Нельзя не согласиться с А. С. Гаязовым в том, что уникальный аспект в поведении людей сегодня заметно противостоит их «одинаковости», и «социально-типизированное поведение» претерпевает значительные изменения. Свободное развитие индивида становится условием развития всего общества. Истинный гражданин формируется поэтому в деятельности, моделирующей «полнокровные отношения гражданина с государством и личности с обществом» [8].

Еще более важным моментом концепции А. С. Гаязова являются косвенные указания на связь гражданского и профессионального образования. Понятием, их объединяющим, ученый видит конкурентоспособность специалиста. Поскольку конкурентоспособность – это сложное индивидуальное образование, его показателем является умение человека определить и эффективно использовать свои особые личностные и профессиональные качества. По мнению ученого, конкурентоспособность выступает характеристикой целенаправленной гражданской деятельности, отличающейся осознанием сущности и содержания взаимоотношений человека с обществом. То есть профессиональная деятельность так или иначе должна иметь гражданское звучание, быть обогащенной гражданскими мотивами и ценностями [9]. В определенной степени, такой взгляд на формирование гражданина позволяет реализовать одну из ключевых функций образования – функцию социализации. В идеальном смысле социализация должна совершаться без потерь для личности, ее внутреннего «эго». Для этого образование должно «заложить в личность» не только механизмы адаптации, но и «механизмы жизнестворчества, рефлексии, сохранения своей индивидуальности перед лицом давлений со стороны общества и, как ни парадоксально, со стороны образования» [10].

К значимости баланса индивидуального и социального в гражданском становлении личности обращается в своем диссертационном исследовании Е. В. Беляев. Автор исходит из противоречия, суть которого в том, что индивид, движимый социальным

инстинктом, стремится к социальной общности, но в то же время видит в ней угрозу личной свободе, утраты индивидуальности. У Е. В. Беляева подчеркнуто, что к личностной дезинтеграции может привести «как слишком высокая степень интеграции личности с социальной средой, так и обособление от социальной общности, крайнее проявление индивидуализма, выражающееся в разрыве общественных связей». Согласно этому для определения стратегии гражданского воспитания важно принимать за основу фактор совместной целенаправленной деятельности людей, в процессе которой происходит приспособление к окружающей среде и ее изменение «в соответствии с интегральной целью выживания и развития» [11].

С методологической точки зрения обозначенный выше аспект формирования гражданской позиции можно проиллюстрировать суждениями С. А. Франка, показавшего в свое время, что всякое общество есть «единство разнородного», и «отдельность, обособленность, самостоятельность нашего личного бытия есть отдельность лишь относительная; она не только возникает из объемлющего его единства, но и существует только в нем» [12]. Опираясь на это суждение, нетрудно повернуть проблему формирования гражданской позиции юристов в направлении ее рационализации, которая, хоть и редуцирует высокие идеалы гражданского служения, но зато обеспечивает возможность действенной интеграции гражданского образования и образования профессионального. По нашему убеждению, акцент на рациональном начале гражданственности необходим для утверждения (а, в каком-то смысле, и оправдания) сугубо утилитарных мотивов гражданской практики. Он вернет слово «гражданин» к его семантическим истокам – к «горожанину» в значении добропорядочный обыватель, честный труженик, семьянин.

В рационализации гражданской практики мы видим залог гражданского мира и согласия. Личное благо не может мешать гражданскому миру. Напротив, по-настоящему гражданским будет тот «мир», где человеку есть что терять, а в активной гражданской практике он видит способ защитить или приумножить свою собственность. Прав М. И. Рожков, рассуждая об идеальном субъекте социальных действий как «рациональном индивиде, стремящемся максимализировать свою выгоду в условиях полноты информации и свободы выбора»; его отличают субъектная активность, компетентность, расчетливость, предприимчивость, готовность идти на риск, нести личную ответственность за свои действия [13].

Аспект целостности общечеловеческого и рационально частного в гражданском образовании содержит еще одну грань. Ее мы связываем с понятием нравственности, точнее, с нравствен-

ными основаниями гражданской зрелости человека. Если придерживаться точки зрения Е. В. Беляева, то социальные отношения выражаются, преимущественно, через нравственные, а собственно гражданские отношения «опосредуются не столько рамками правовых норм, сколько системой нравственной регуляции, назначение которой – упорядочение поведения членов общества» [14]. В этом случае следует актуализировать отдельные суждения Л. Фейербаха, который, отстаивая идеал «цельного, действительного, всестороннего, совершенного, образованного человека», трактовал добро как «удовлетворение индивидуальных, природой обусловленных потребностей». Философ считал, что стремление к индивидуальному счастью неотрывно от счастья близких и его достижения. В этом суть «разумного эгоизма», или поведения, соответствующего с природой и разумом [15].

В контексте сказанного весьма правомерной будет научная логика Е. В. Беляевой и Т. В. Мишаткиной, которые провели грань между «органическим патриотизмом» как элементом традиционной нравственности и «гражданским патриотизмом эпохи *modernity*». В традиционной системе нравственности, по мнению ученых, патриотизм предполагал почтительное отношение к наследию прошлого, «консервативно-охранительную ориентацию сознания». В новое же время Родина перестает быть историко-культурной данностью и становится «предметом мировоззренческого выбора». У людей, живущих в одной стране, может оказаться «разный патриотизм» и «разная Родина» [16]. Схожее отношение к патриотическому долгу в содержании гражданского образования молодежи выражает и А. С. Гаязов. Признавая необратимость интеграционных тенденций в мире и утверждение нового, постиндустриального «типа социальности», ученый, во-первых, говорит о необходимости «всестороннего развития самобытных индивидуальностей» [17], а во-вторых, об «обеспечении безболезненного вхождения подрастающих поколений в жизнь общества на основе воспринятых ценностей, становление поколений активными субъектами конкретно-исторического процесса» [18].

Особое внимание стоит обратить на исследовательскую логику С. В. Анохина, который подходит к обоснованию гражданственности с позиций акмеологии. Категорией «зрелость» автор характеризует полноценного гражданина своей страны, всесторонне развитого и образованного. Крайне негативно С. В. Анохин относится к тому, что о гражданственности «вспоминают в периоды идейного плюрализма, бездорожья», вспоминают, как о чем-то, «обладающем вневременной, общечеловеческой ценностью, объединяющей общезначимые политико-правовые идеи» [19].

Идеи С. В. Анохина видятся нам достаточно перспективными, особенно если согласовать их с научной концепцией А. С. Гаязова, где модель гражданина включает семь блоков, отражающих мировоззренческие, профессиональные, гражданско-политические, национально-культурные, духовно-нравственные, экономические и валеологические характеристики личности [20]. Взятые вместе, они и представляют собой то, что С. В. Анохин подразумевает под понятием гражданской зрелости. Не прибегая к акмеологической теории, А. С. Гаязов тем не менее широко и аргументированно характеризует гражданскую зрелость. Используя для этого метод сравнения, ученый приводит ряд показателей социального инфантилизма – качества, противоположного гражданской зрелости. В их числе позднее взросление; позднее вхождение во взаимоотношение с государством и людьми; аполитичность; низкий уровень гражданской грамотности; гипертрофированное выражение крайнего индивидуализма; доминирование личностно значимых ценностей; пренебрежительное отношение к идеям патриотизма; низкий уровень культурного развития [21].

В общей сложности, мы получаем, что современные подходы к гражданскому образованию молодежи свидетельствуют о стремлении их авторов мыслить масштабно, адекватно сущности понятия «гражданин мира», которое отражает новый тип социальности и привносит в национальные образовательные системы ранее не свойственные гражданские цели и ценности.

Использование рассмотренных подходов в практике юридического образования – задача крайне актуальная, поскольку развитие в России правового государства и становление гражданского общества существенно повлияли на характер ее социально-экономических функций. Юридическое образование стало рассматриваться не только гарантом внутривнутриполитической стабильности государства, но и сильнейшим ресурсом институционализации гражданского общества. Будущие юристы должны более других сознавать меру профессиональной ответственности за развитие институтов гражданского общества и их дальнейшее укрепление. Из этого следует, что приоритетным направлением современной системы подготовки будущих юристов должно стать формирование у них качеств, адекватных вызову времени. Среди них – способность к самоорганизации, умение отстаивать свои права, участвовать в преобразовании своей страны. Личная успешность будущих юристов в период обучения и после его окончания, их социализация и профессиональная адаптация на рынке труда являются важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса в вузе. Будущий юрист уже на начальном этапе карьеры должен уметь соотносить свои знания с внутрен-

ними этическими установками и выбирать путь профессиональной самореализации.

Источником позитивных начал в отношении к гражданской практике у будущего юриста мы видим не только те или иные социальные факторы, но и исходящее непосредственно от него стремление к социальной справедливости. Особую же сложность в формировании гражданской позиции будущих юристов составляет их отношение к категории права. В силу специфики своей профессии будущие юристы склонны рассматривать право через призму закона, нормотворчества и только во вторую очередь – с точки зрения права естественного. Однако именно право естественное зачастую нуждается в юридической защите, что и приводит к противоречию между буквой и духом закона. Ни в одном другом направлении профессиональной подготовки студент не получает столь мощного информационного стимула к рефлексии своего гражданского выбора, как в рамках юридического образования. Мысля себя потенциальным, профессионально подготовленным проводником права, будущий юрист непроизвольно вырабатывает одну из важнейших составляющих гражданской позиции – мотив гармонизации личного и социального блага в их связи с правами юридическими и естественными.

Таким образом, для эффективного использования рассмотренных подходов в практике профессиональной подготовки будущих юристов необходимо понимать, что формирование их гражданской позиции – это основа социального благополучия общества. Именно ее глубиной и целостностью, ее нравственной предпосланностью обеспечивается «воспроизводство правовой культуры» социума. И то, что С. Г. Ольков именуется сегодня «биосоциальной механикой» [22], есть, по большому счету, завершенная проекция гражданской зрелости юристов на их профессиональную деятельность.

Примечания

1. *Мирошина Т. А.* Формирование гражданской позиции студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2009. С. 9.
2. *Сухова Е. И.* Воспитание гражданской позиции молодого поколения. М.: «Спутник +», 2009. С. 25.
3. *Лабушкина И. Е.* Роль воспитательного пространства вуза в формировании гражданской позиции и политической культуры первокурсников в

поликультурной среде: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. С. 21.

4. *Крицкая Н. Ф.* Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2008. С. 7.

5. *Лебедева О. В.* Гражданское образование в России (историко-педагогическое исследование). М., 2004. С. 190.

6. Там же. С. 203.

7. *Гаязов А. С.* Образование и образованность гражданина в современном мире. М.: Наука, 2003. С. 159.

8. Там же. С. 139.

9. Там же.

10. Там же. С. 226.

11. *Беляев А. В.* Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. С. 38.

12. *Франк С. А.* Духовные основы общества. Введение в социальную философию // Мир человека: хрестоматия для учащихся полной средней школы / под ред. А. Ф. Малышевского. М.: Интерпракс, 1993. С. 49.

13. *Рожков М. И.* Социальное становление учащихся. Ярославль: ЯрГПУ, 1995. С. 135.

14. *Беляев А. В.* Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. С. 46.

15. *Фейербах А.* Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. 5-е изд. М.: Политиздат, 1983. С. 371.

16. *Беляева Е. В., Мишаткина Т. В.* Этика гражданственности: учеб.-метод. пособие. Минск: РИВШ. С. 36.

17. *Гаязов А. С.* Указ. соч. С. 56.

18. Там же.

19. *Анохин С. В.* Формирование гражданственности будущих военных летчиков: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2002. С. 27.

20. *Крицкая Н. Ф.* Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2008. С. 154–157.

21. *Гаязов А. С.* Указ. соч. С. 163.

22. *Ольков С. Г.* Биосоциальная механика, общественная патология и точная юриспруденция. Тюмень, 1998.

УДК 378.033

В. З. Юсупов, В. Г. Коротаев

ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗА

В статье раскрываются существенные характеристики проектно-целевого подхода как способа организации проектной деятельности, обеспечивающей в ответ на потребности заказчиков новых образовательных услуг расширение спектра и повышения эффективности реализуемых вузом образовательных программ.

The article deals with essential characteristics of project and purposive approach as a method of organization of project activity supporting spectrum spreading of higher education institution programs in response to customers requirements of new educational services.

Ключевые слова: образовательное проектирование, образовательная услуга, целевой образовательный проект, целевая образовательная программа.

Keywords: educational projecting, educational service, purpose-oriented educational project, purpose-oriented education program.

Модернизация системы российского образования актуализировала проблему использования *проектирования как методологии инновационной деятельности в образовании*. Не случайно в комплексе современных психолого-педагогических наук всё более чётко выстраивается *проектная парадигма*, представляющая собой совокупность устойчивых теоретико-методологических положений, формализованных в форме различных видов научного знания об организации познавательной и практически-преобразующей деятельности индивидуальных или коллективных субъектов, нацеленной на получение объективно или субъективно нового научного и(или) практического результата посредством разработки и реализации образовательных проектов (Ю. В. Громыко, А. М. Новиков, В. И. Слободчиков, В. З. Юсупов, К. С. Бажин, А. И. Богданов и др.).

Проектная парадигма в полной мере соответствует проектно-технологическому типу современной организационной культуры, когда продуктивная (инновационная) деятельность человека или организации подразделяется на отдельные завершённые циклы – *проекты* [1]. При этом термин «проект» чаще всего используется в двух значениях: как отражение в семиотической (т. е. знаковой) форме представления о будущем состоянии

объекта проектирования (предварительный текст документа, нормативная модель, расчёт, макет, описание и т. д.) и как способ (механизм, форма, цикл) получения в течение определённого промежутка времени нового продукта, с установленными требованиями к его качеству, возможными рамками расхода ресурсов и специфической организацией.

В логике современной проектной культуры в науке и практике сформировались различные подходы к организации проектной деятельности. Во второй половине прошлого века первоначально в США и странах Западной Европы, а затем в России и на постсоветском пространстве сформировался программно-целевой подход к управлению изменениями в экономике и социальной сфере. Его основанием стала разработка комплексно-целевых программ различного уровня – межгосударственных, федеральных, региональных, отраслевых, объектных (т. е. программ развития предприятий, учреждений, организаций и т. д.). Становление программно-целевого подхода в региональных системах образования конца прошлого века проанализировано на примере Кировской области в работах А. А. Галицких, В. Б. Помелова, В. З. Юсупова и др.

На рубеже XX и XXI вв. на базе программно-целевой методологии управления развитием образовательных систем сформировался *проектно-программный* подход, ориентированный на реализацию комплекса проектов в рамках единой комплексно-целевой программы. В качестве примера можно привести Программу развития образовательной системы Санкт-Петербурга в 1996–2000 г. [2], Программу модернизации системы образования в муниципальном образовании «город Киров» на 2003–2005 гг. [3] и другие аналогичные им программы. В каждую из них вошли несколько десятков проектов, нацеленных на комплексное изменение образовательной системы регионального или муниципального уровня. Теоретические основы и технология проектно-программной работы в образовании нашли отражение в диссертационных работах К. С. Бажиной, А. И. Богданова, Н. В. Диденко, А. А. Голодовой и др.

Вместе с тем в рамках проектной культуры в последние годы формируются новые стратегии организации проектной деятельности, в числе которых называется *проектно-целевой подход* (И. Г. Гольшев, М. П. Горчакова-Сибирская, И. А. Колесникова, В. З. Юсупов). На практике он используется в качестве методологического основания реализации *целевых проектов*, имеющих заказчика, чаще всего в лице органов исполнительной власти, подведомственных бюджетных учреждений, которым «делегированы» их властные функции, а также специально созданные фонды и иные структуры.

Актуальность исследования проектно-целевого подхода обусловлена, прежде всего, перестройкой

системы управления учреждениями профессионального образования на основе новых подходов к предоставлению государственных образовательных услуг и выполнению государственного (муниципального) задания на подготовку, повышение квалификации и переподготовку специалистов.

Термин «образовательная услуга» воспринимается в педагогической теории и практике неоднозначно. Так, авторы Педагогического словаря, изданного под ред. В. И. Загвязинского и др., считают, что «образовательная услуга – это понятие, характеризующее превращение в рыночных условиях знаний, навыков и умений в товар, служащий удовлетворению тех или иных потребностей потребителей; такой подход правомерен только в экономическом аспекте, так как не отражает культурологическую сущность образования» [4].

Такая позиция не соответствует общепринятому и используемому в различных словарях определению услуги как действия, приносящего пользу, помощь другому. «Услугами, – пишет известный исследователь в области социального проектирования В. А. Луков, – называют результат полезной деятельности отдельных лиц, а также организаций, направленной на удовлетворение определённых потребностей». С его точки зрения, удовлетворение образовательных потребностей людей обеспечивается предоставлением образовательных услуг, что является целью образовательных проектов. «Надо заметить, пишет В. А. Луков, что приобретение знаний, умений и навыков характерно для любого социального проекта, здесь же такого рода достижения являются основной целью социально-проектной деятельности» [5].

В проекте нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в качестве образовательных рассматриваются услуги, оказываемые организацией, осуществляющей образовательную деятельность, или индивидуальным предпринимателем по организации и осуществлению образовательного процесса (обучения) в целях освоения обучающимися образовательных программ или программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

Функция оказания государственных услуг в области образования возложена на федеральные органы исполнительной власти, которые формируют *государственный заказ* бюджетным и иным учреждениям и организациям, действующим в сфере образования. Для государственных (муниципальных) образовательных учреждений он приобретает форму *государственного задания*. В соответствии с федеральным законом о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ финансовое обеспечение выполнения государственного

задания бюджетными и автономными образовательными учреждениями осуществляется с использованием федеральных или региональных нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности.

На основании этого правового акта формируются ведомственные перечни государственных услуг (работ), оказываемых (выполняемых) государственными учреждениями. Так, Кировский филиал ФГОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» выполняет государственное задание на подготовку и повышение квалификации различных категорий работников Федеральной службы исполнения наказаний.

Выполнение государственного заказа на оказание образовательных услуг в сфере образования может осуществляться не только государственными, но и негосударственными образовательными учреждениями. Так, НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» регулярно участвует в конкурсах, которые организуются различными департаментами Правительства города Москвы на выполнение Государственного заказа в области дополнительного профессионального образования. Владимирский, Салехардский и другие филиалы академии принимают участие в конкурсах проектов, организуемых Российским государственным гуманитарным фондом и другими фондами и связанных с разработкой и реализацией инноваций в сфере образования.

Образовательные проекты, ориентированные на достижение целей, поставленных конкретными заказчиками, владеющими необходимыми для их реализации ресурсами, можно объединить общим названием – *целевые проекты*, а способ организации проектной деятельности по их подготовке и реализации охарактеризовать как *проектно-целевой подход*.

Формой описания целевого образовательного проекта вуза чаще всего является *образовательная программа*, которая представляет собой педагогическую модель социального заказа, обращённого к учреждениям высшего профессионального образования посредством государственных образовательных стандартов, государственных образовательных требований, примерных учебных планов и программ, а также документов и материалов, отражающих дополнительные требования заказчика целевого образовательного проекта. При этом практически любой заказчик исходит из приоритета его конечного эффекта для граждан, организационно-клиентов, общества в целом.

С организационной точки зрения целевой образовательный проект – это относительно завершённый цикл деятельности субъектов разработки и реализации образовательной программы, наиболее полно отражающей интересы, возможности и

потребности как его заказчика, так и всех других участников образовательного процесса.

Разработка целевого образовательного проекта, с точки зрения авторов статьи, является разновидностью проектирования в образовании, концепция которого в наиболее систематизированном виде разработана в 90-е гг. прошлого века в Институте педагогических инноваций РАО, руководил которым В. И. Слободчиков. Одним из её ключевых положений является понимание проектирования как деятельности, синтезирующей промышление того, что должно быть, и одновременное с этим развёртывание процессов реализации. Первый момент, с точки зрения Н. Г. Алексева и В. И. Слободчикова, подчёркивает идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем. Второй – развёртывание взаимосвязанных процессов идеального промышления и реализации – показывает, что эта деятельность основывается на реальных, имеющих место процессах и связана с переходом от наличной ситуации к ситуации желаемого будущего. Принципиальную необходимость в проектировании В. И. Слободчиков связывает с осуществлением «шага развития» системы образования. Отсюда, в качестве предмета проектирования рассматривается создание условий (средств, механизмов) её перехода из одной ситуации (реальной) в другую (идеальную). В качестве одного из таких условий учёный как раз и рассматривает разработку образовательных программ [6].

И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская и другие считают *образовательное проектирование* разновидностью педагогического проектирования, ориентированного на осуществление изменений в системе образования (чаще всего связанных с появлением новых типов и видов институтов образования), формирование государственно-общественных требований к образованию, разработку системы оценки его качества, создание образовательных стандартов [7]. К области образовательного проектирования относят также социально-педагогические инициативы, одноразовые мероприятия, актуальные с точки зрения поддержки новшеств в образовании (конкурсы, симпозиумы, конференции) и т. д.

Термины «образовательное проектирование» и «образовательный проект» активно используются в *различных областях научного знания* (социальное проектирование, управление проектами и т. д.). При этом предметная область образовательного проектирования расширяется. В частности, В. А. Луков считает, что современные целевые образовательные проекты чаще всего сориентированы на разработку и реализацию новых образовательных услуг.

Проектно-целевой подход, целевые образовательные проекты и программы хотя и используют

ся в педагогической науке и практике, однако до настоящего времени не стали предметом специальных исследований, о чём свидетельствует изучение каталога диссертаций в Российской государственной библиотеке и в ряде ведущих вузов страны. Авторы диссертационных работ обращаются к нему лишь в контексте собственного предмета изучения. Наиболее наглядный пример такой позиции отражён в докторской диссертации И. Г. Гольшева «Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования», в которой проектно-целевой подход характеризуется в качестве общей методологии распределения ресурсов на достижение целей оптимизации взаимодействия органов исполнительной власти и учебных заведений профессионального образования региона. Подготовка современного специалиста на основе проектно-целевого подхода, отмечает И. Г. Гольшев, – это совместная практико-ориентированная деятельность образовательных учреждений, профессионального сообщества и органов власти, направленная на решение текущих и перспективных задач в сфере кадрового обеспечения производства. Соответственно, постановка проективных целей происходит на основе комплексного учёта потребностей и интересов вузов, работодателей и государства в условиях социально-экономического развития конкретного региона [8].

Проведённое авторами статьи исследование показало, что проектно-целевой подход выступает в качестве эффективного способа организации проектной деятельности субъектов образовательного процесса вуза, нацеленной на разработку в ответ на потребности заказчика определённой образовательной услуги *целевого образовательного проекта*, формой комплексного описания которого является образовательная программа, а способом осуществления – относительно *завершённый цикл деятельности* учебного заведения, обеспечивающий реализацию этой услуги в течение некоторого промежутка времени, с установленными требованиями к её качеству, концентрируемыми для этого ресурсами и специфической формой организации деятельности субъектов данного процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы, осуществляемой на базе Кировского филиала Академии ФСИН, Столичной финансово-гуманитарной академии и её филиалов в г. Владимире и Салехарде, апробирована многоуровневая модель разработки и реализации на основе проектно-целевого подхода новых образовательных программ. Её первый уровень составляют внешние по отношению к проектной деятельности в вузе факторы, к которым относятся теоретико-методологические основания и принципы использования проектно-целевого подхода; федеральные, региональные, субъектные требования к содержанию образовательных

программ; потребности субъектов образования; традиции и особенности развития региона.

Второй уровень модели отражает динамику формирования общностей субъектов проектирования (заказчики, инициаторы, партнёры разработки новой образовательной программы; команда проектирования; субъекты реализации и освоения образовательной программы; её эксперты). Третий уровень демонстрирует последовательную смену этапов проектной деятельности: концептуализация, программирование, реализация и рефлексия. Четвёртый уровень модели даёт представления о продуктах каждого этапа проектирования, а на пятом представлены критерии эффективности этой деятельности.

Проведённое исследование и опытно-экспериментальная работа показали, что областью использования проектно-целевого подхода является развитие перспективных направлений деятельности образовательного учреждения посредством формирования относительно самостоятельных проектов и программ, а спектр его применения включает разновекторную направленность целевых образовательных проектов на основе гибкого сочетания ресурсов и формирования коллективов разработчиков и реализаторов новых образовательных программ вуза.

Примечания

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: МИНТЕГ, 2007. С. 24.
2. Петербургская школа – 2000. Программа развития образовательной системы Санкт-Петербурга в 1996–2000 годах. СПб., 1996.
3. Программа модернизации системы образования в муниципальном образовании «город Киров» на 2003–2005 годы. Утверждена решением Кировской городской Думы от 26 февраля 2003 г., № 13/19. Киров: ООО «УМЦ «Март-2000».
4. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Изд. центр «Академия», 2008. С. 37.
5. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Моск. гуманит.-соц. акад., 2003. С. 39, 54.
6. Проектирование в образовании. М.: ИПИ РАО, 1997. С. 7–9.
7. Колесникова И. А., Гончарова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. завед. / под ред. И. А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2005. С. 25.
8. Гольшиев И. Г. Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования : автореф. дис. д-ра пед. наук. Казань, 2012. С. 13.

УДК 378

Ю. Н. Петров, С. В. Акулин

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

В статье предлагается определение понятия «профессиональная готовность». Рассматривается формирование профессиональной готовности будущих офицеров и специалистов специализированного вуза в области служебной деятельности как педагогическая проблема.

In article author's definition of concept «professional readiness» is offered. Formation of professional readiness of employees of power ministries and departments of the state in the field of operatively-fighting activity as a pedagogical problem is examined.

Ключевые слова: профессиональная готовность, специализированный вуз, служебная деятельность.

Keywords: professional readiness, specialised high school, office activity.

Проблема профессиональной готовности специалистов в различных сферах деятельности, как известно, является одной из центральных в теории, науке и практике отечественной профессиональной педагогики.

Общепринятое понятие «готовность» означает согласие, желание что-то сделать, психологическую настроенность на что-либо [1]. Психологические словари определяют данный термин как «состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [2]. Педагогические источники дают толкование общей готовности как «интегративное качество личности», а готовности к экстренным действиям – как «способности быстрого и действенного реагирования на возникающие непредвиденные ситуации, способность быстрого включения в ситуации, в нестандартные обстоятельства» [3]. В. А. Сластенин рассматривает готовность как сложный синтез тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов: целе-мотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого и оценочного [4]. К. К. Платонов отмечает в данном синтезе ведущую роль субъективной составляющей [5].

Вместе с тем в общей педагогической литературе широко используются такие термины, как «пригодность», «подготовленность» и «готовность специалиста к деятельности».

© Петров Ю. Н., Акулин С. В., 2012

Примечательно, что в отечественной профессиональной педагогике и в настоящее время не приведены в систему такие понятия, как «подготовленность» и «готовность», «профессиональная надежность», «готовность к будущей профессии». В некоторых научных источниках профессиональной педагогики кроме понятия «пригодность» широко используются термины «подготовленность» и «готовность специалиста к деятельности».

Подготовленность рассматривается как наличие у специалиста личностных качеств, теоретических знаний, практических навыков и умений, позволяющих в любое время успешно решать стоящие перед ним задачи и выполнять функциональные обязанности. При этом подготовленность специалиста к деятельности в целом еще не означает, что он готов в определенный момент совершить необходимые действия, тем более результативно. На деле многое зависит от мотивации, внутренней собранности, морально-боевых качеств, волевой настроенности, способности в данный момент выполнить необходимые и достаточные действия и в конечном итоге добиться требуемых результатов.

Готовность специалиста (она же профессиональная готовность) в узком понимании трактуется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий, а в широком – как совокупность профессионально обусловленных требований к нему.

Современный этап развития государства, ориентация на качественные параметры в дальнейшем совершенствовании предъявляют все более высокие требования к профессиональной подготовке курсантов специализированных ведомственных образовательных учреждений. Особую актуальность и значимость в современных условиях приобрела проблема формирования профессиональной готовности будущих офицеров-специалистов к деятельности по своему должностному предназначению.

События последних лет свидетельствуют о том, что профессиональная готовность будущих офицеров особенно четко проявляется в процессе ведения локальных войн и во внутренних вооруженных конфликтах, в условиях проведения контртеррористических мероприятий.

Исследованиями и практикой установлено, что профессиональная деятельность требует специального овладения системой знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения функций, связанных с этой профессией (специальностью, специализацией). То есть с позиции деятельности будущего офицера его профессиональную готовность можно определить как *субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к качественному выполнению определенных профессиональных задач, с применением имеющихся знаний, навыков, умений и качеств личности.*

Психолого-педагогическими проблемами подготовки будущих офицеров на современном этапе занимались и занимаются многие исследователи. Так, А. Т. Иваницкий отмечает, что данные подходы «дают возможность увязать в одно целое следующие проблемы:

- ценностных ориентаций, которые выступают как осознание личностью собственных выборов и предпочтений, как жизненного пути личности;
- профессиональной ориентации как профессиональной судьбы в жизненном пути личности и ее профессиональном росте;
- активности личности, вопросов социальных и социально-психологических движущих сил этой активности» [6].

Психолого-педагогические исследования и практика профессиональной подготовки будущих офицеров и специалистов показывают, что объективно любая деятельность предъявляет к личности определенные требования, имеющие свои уровни. Один из этих уровней определяет конкретные направления деятельности будущих офицеров и специалистов и гарантирует необходимое качество их профессиональной подготовленности – это уровень нормативной базы (государственных стандартов образования, ведомственных документов и т. д.). Другой уровень профессиональных требований отражает чисто ведомственную специфику содержания профессиональной готовности (по цели, задачам, формам и методам профессиональной подготовки). И существует еще один уровень профессиональных требований, который предъявляет непосредственная специфика профессиональной деятельности будущего офицера и специалиста, уровень, базирующийся на определенном профиле подготовки. Именно он отражает специфику профессиональной готовности, что необходимо учитывать в содержании квалификационных характеристик, разработке моделей обучения и воспитания, психogramмах личности конкретного офицера и специалиста.

Основной задачей в подготовке квалифицированных офицерских кадров многие авторы исследований считали формирование будущего военного профессионала как «воина-гражданина», «воина-личности» и «воина-бойца». Так, И. В. Биочинский отмечает, что в плане формирования профессиональной готовности будущего офицера качественно решить данную задачу возможно, если учебно-воспитательный процесс в специализированном вузе будет взаимосвязанно представлять собой этапы «фундаментальной, базовой подготовки и подготовки по должностному предназначению» [7]. Рассматривая проблему формирования профессиональной готовности курсантов как будущих офицеров в специализированных вузах, уместно заметить, что профессиональное обучение как составная часть профессионально-педагогического

процесса неразрывно связана с воспитанием, развитием личности курсанта, его морально-психологической подготовкой как необходимыми составляющими этой готовности.

В аспекте рассмотрения проблемы профессиональной готовности и профессиональной подготовки будущих офицеров следует отметить, что деятельность специализированного вуза несколько отличается от воинской деятельности, исходя из своих задач, специфики и направлений.

Наряду с противодействием преступности, охраной правопорядка и т. п., офицеры сегодня решают задачи по борьбе с незаконной миграцией, преступностью в сфере высоких технологий, экстремизмом и терроризмом. В исследованиях ряда авторов, посвященных проблемам профессиональной готовности и психологической пригодности в специализированном вузе выделены различные виды профессиональной деятельности: оперативно-розыскная, профилактическая, следственная, экстремальная, охранная, административно-надзорная и др. [8] Исследования и практика специализированных вузов показывает, что многочисленные специальности, специализации и должности следует отнести к сложным видам профессиональной деятельности, безусловно требующим сформированности у специалистов профессиональной готовности, которая проявляется в мотивационно-потребностной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и действительно-практической сферах. Содержание его деятельности сводится к выполнению следующих функций: государственно-общественной, правоохранительной, специальной, организационно-управленческой, социально-психологической [9].

В аспекте формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов специализированных образовательных учреждений России необходимо отметить, что здесь существует определенная специфика, вытекающая из характера задач, решаемых данной структурой.

Оперативно-боевую деятельность можно рассматривать как специальный вид оперативно-служебной деятельности. Он объединяет тесно связанные между собой и взаимообусловленные оперативные, силовые, организационные, информативно-психологические и иные меры специального воздействия на объекты, представляющие профессиональный интерес специалиста.

В настоящее время теория и практика педагогического процесса обучения и воспитания офицеров в специализированных вузах не в полной мере соответствует требованиям к их профессиональной готовности в области оперативно-боевой подготовки. Здесь отсутствуют четкие методологические ориентиры, наблюдается незавершенность в педагогических представлениях о системности и условиях повышения эффективности процесса формирования профессиональной готовности. Та-

ким образом, имеет место рассогласование между объективной необходимостью формирования профессиональной готовности будущих специалистов в области оперативно-боевой деятельности и недостаточной научной разработанностью данной проблемы. Существует ряд противоречий, присутствующих в процессе формирования профессиональной готовности к оперативно-боевой деятельности курсантов специализированных вузов.

Здесь, по нашему мнению, можно определить несколько подходов к изучению уровня готовности указанной категории выпускников в аспекте их подготовленности к оперативно-боевой деятельности: психофизиологический, функционально-психологический и психолого-педагогический.

В рамках психолого-педагогического подхода представляется возможным выделить ведущие компоненты профессиональной готовности личности выпускника специализированного вуза к оперативно-боевой деятельности: мотивационно-потребностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой и действительно-практический.

Мотивационно-потребностный – личностно-профессиональная потребность, желание и стремление успешно выполнить служебную (оперативно-боевую) задачу на основе имеющихся знаний, умений, опыта.

Интеллектуальный – понимание своей задачи в общем замысле профессиональных действий, четкое знание средств реализации, прогноз результатов достижения цели.

Эмоционально-волевой – уверенность в успехе, воодушевление, чувство ответственности, мобилизация сил, сосредоточенность на выполнении задачи, отвлечение от помех, преодоление сомнений.

Действенно-практический – реализация своей потенциальной профессиональной и личностной готовности.

Выпускник специализированного вуза в результате освоения профессиональной образовательно-воспитательной программы в области оперативно-боевой деятельности должен обладать сформированной готовностью:

- осознавать специфику собственного профессионально-правового статуса как офицера;
- соблюдать нормы профессиональной этики при решении служебно-боевых задач;
- заниматься профессиональным самообразованием, самовоспитанием и саморазвитием;
- самостоятельно анализировать, обосновывать и принимать правильные решения в ходе выполнения оперативно-боевых задач;
- соблюдать и обеспечивать выполнение требований конспирации, собственной безопасности и режима секретности на порученном участке работы;
- применять правовые нормы в области организации и осуществления служебной деятельности;

- добывать, анализировать, оценивать и реализовывать информацию в служебных целях;
- устанавливать психологический контакт с лицами, представляющими оперативный интерес;
- владеть личным табельным оружием;
- вести оперативно-боевую деятельность в особых условиях и др.

Вместе с тем, по нашему убеждению, на процесс формирования профессиональной готовности обучающихся в специализированных вузах силовых структур существенным образом оказывают влияние и внешние факторы, такие, как степень признания государством и обществом данной профессии, уровень ее престижности в обществе, статус, роль и значение личности специалиста, оценка уровня его образованности, культуры, гражданской зрелости, степени развития личностных качеств. Данные обстоятельства следует учитывать в образовательно-воспитательном процессе.

Примечания

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Вече, 2008. С. 139.
2. Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В. Н. Карандашов. СПб.: Питер, 2006. С. 75.
3. Большая Советская Энциклопедия. М.: Наука, 1977. С. 102.
4. Сластенин В. А. Педагогика. М.: Академия, 2004. С. 46.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. С. 52.
6. Иваницкий А. Т. Психология высшей школы. СПб., 2009. С. 182.
7. Биочинский И. В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров в высших училищах Сухопутных войск: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1992. С. 177.
8. Основные виды деятельности и психологическая пригодность службе в системе МВД. М.: МВД РФ, 1997. С. 63.
9. Биочинский И. В. Психология и педагогика профессиональной подготовки специалистов ОВД: в 2 ч. Н. Новгород: НА МВД, 2006. Ч. 10. С. 66.

УДК 378

А. Ю. Петров, М. А. Ледянкина

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ТЕХНИКУМЕ

В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования в области развития профессиональной компетентности преподавателей техникума. Автором даются теоретические основы, структурно-сущностная характеристика профессиональной компетентности преподавателя учреждения СПО и организационно-педагогические условия ее эффективного развития в условиях техникума.

In article results are presented is skilled-experimental research in the field of development of professional competence of teachers of technical school. The author gives theoretical bases, the structurally-intrinsic characteristic of professional competence of the teacher of establishment SPO and organizational-pedagogical conditions of its effective development in the conditions of technical school.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, развитие профессиональной компетентности, компетенция, организационно-педагогические условия.

Keywords: professional competence, development of professional competence, the competence, organizational-pedagogical conditions.

Одной из основных задач Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р, является «развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций» [1].

Действительно, современная система образования нацелена, в первую очередь, на создание устойчивого механизма повышения качества подготовки специалистов. Одним из важнейших факторов его реализации является обеспеченность образовательных учреждений квалифицированными педагогическими кадрами. Современной системе образования необходимы профессионалы, способные к системному восприятию педагогической реальности и продуктивному действию в ней, к проектированию, конструированию и осуществлению гуманистически направленных педагогических систем.

Профессиональная деятельность преподавателя становится сегодня центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе готовить педагога высокого уровня, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба. При этом возрастают требования как к технологи-

ческой стороне профессиональной деятельности педагога, так и к её личностной составляющей (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова, Г. К. Селевко, В. П. Симонов, И. С. Якиманская и др.).

Задача поиска новых научно-педагогических подходов к организации процесса повышения профессионального уровня педагогов в настоящее время приобретает особую актуальность, и здесь важно понимать, что, не отрицая традиционных подходов, необходимо наполнить данный процесс новым содержанием.

Сложность изучения проблемы повышения квалификации педагогических кадров обусловлена постоянным изменением, обновлением профессиональных функций современного педагога, неопределённостью, «размытостью» нормативов педагогической деятельности, усложнением требований, предъявляемых обществом и государством к педагогической деятельности. Сегодня как никогда актуально говорить не просто о выполнении педагогом своих должностных обязанностей на высокопрофессиональном уровне, а об инновационном подходе к педагогической деятельности.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. определяет следующие компетенции инновационной деятельности:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде;
- владение иностранными языками, предполагающее способность к бытовому, деловому и профессиональному общению [2].

Интегральной характеристикой, отражающей уровень владения педагогом своей профессией, является профессиональная компетентность, которая выступила объектом исследования, проведенного нами в период с 2005 по 2011 г.

В качестве опытно-экспериментальной базы были выбраны три государственных образовательных учреждения среднего профессионального образования г. Арзамаса.

Всего в экспериментальном исследовании приняло участие 137 преподавателей. Результаты исследования были внедрены в деятельность Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Арзамасский коммерческо-технический техникум» (сегодня это Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Арзамасский коммерческо-технический техникум»).

Согласно Кодексу корпоративной этики, принятому ГОУ СПО АКТТ, «...важным качеством сотрудника является его готовность к изменениям в соответствии с требованиями современности, а также ориентация на динамичность и творческое исполнение служебных обязанностей». Другими словами, работники техникума обязаны поддерживать высокий уровень компетентности в своей работе, признавать необходимость постоянного повышения своего образовательного уровня.

В связи с тем что 16,9% преподавателей техникума находятся в возрасте старше трудоспособного, когда, как правило, человек слабо восприимчив к различного рода инновациям, мы провели анкетирование на предмет готовности к изменениям и нововведениям в профессиональной деятельности.

Оказалось, что только 2% респондентов не видят необходимости в постоянном повышении своего профессионализма. Ими оказались преподаватели в возрасте от 62 до 65 лет, полагающие, что основные требования к учительской профессии сформулированы задолго до нас, а все современные веяния – явление приходящее. Остальные 98% в полной мере осознают необходимость постоянного повышения уровня профессиональной компетентности.

Среди мотивов, побуждающих преподавателей к профессиональному развитию, были названы следующие:

- осознание необходимости профессионального развития – 96%;
- реализация профессиональных амбиций – 77%;
- материальная заинтересованность – 72%;
- стремление внести личный вклад в осуществление качественных преобразований в образовательном процессе – 56%;
- желание карьерного роста – 26%;
- внутреннее стремление к самосовершенствованию – 16%.

(Отметим, что преподавателям предлагалось назвать несколько мотивов в порядке наибольшей значимости.)

На основе проведенного анализа качественного и количественного состава педагогического коллектива нами была разработана модель развития профессиональной компетентности преподавателей техникума.

Определяющая роль в повышении профессионального уровня педагогов отводится, на наш взгляд, методической службе образовательного учреждения. Мы согласны с С. Ю. Миляевой, которая говорит: «Методическое сопровождение – атрибутивная характеристика любых нововведений, тем более если речь идет о модернизации образования. Роль методической службы в модернизации образования – это, с одной стороны, перевод управленческих решений в профессионально-педаго-

гическую плоскость, а с другой – диагностика, определение и концептуализация практических запросов педагогов и оказание помощи в их профессиональном росте» [3].

При построении модели мы исходили из следующей конечной цели: преподаватели должны поднять уровень своей профессиональной компетентности в избранной отрасли знаний, расширить кругозор, стать подлинными носителями общей профессиональной и методологической культуры. Они должны иметь высокий уровень психолого-педагогической и методической грамотности, сочетать в себе глубокий профессионализм и гибкость мышления, изобретательность, уверенность в своей состоятельности и развитую интуицию, творческое воображение, критическую самооценку, а также стремление и способность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Внедрение разработанной модели в практику образовательного учреждения осуществлялось посредством реализации ряда приоритетных направлений:

- разработка системы совершенствования профессионального роста преподавателей техникума;
- создание организационно-педагогических условий для эффективного проведения эксперимента;
- собственно организация экспериментальной работы, осуществление мониторинга и коррекции содержания и деятельности экспериментальной работы.

Цепочка действий по организации процесса развития профессиональной компетентности преподавателей техникума была представлена нами в следующем виде: потребность – мотив – цель – условия – реализация процесса развития – результат – рефлексия.

Организуя работу по развитию профессиональной компетентности преподавателей техникума, мы опирались на следующие положения:

- развитие профессиональной компетентности преподавателей должно происходить в рамках профессиональной деятельности, без отрыва от работы и в течение всего учебного года;
- развитие профессиональной компетентности должно осуществляться целенаправленно и средствами профессии, то есть должен происходить живой, неискусственный тренинг в реальных профессиональных ситуациях;
- должна происходить адаптация и перенос полученных преподавателями знаний на реалии собственной профессиональной деятельности;
- у преподавателей должна проявляться активизация собственных ресурсов и поиск в полученной информации источников развития собственной профессиональной компетентности.

На начало эксперимента мы провели опрос, в рамках которого попросили преподавателей оценить собственный уровень профессиональной компетентности.

Результаты опроса представлены в диаграмме (рис. 1).

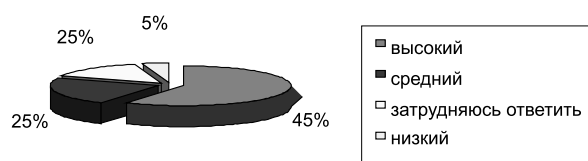


Рис. 1

Проанализировав различные точки зрения на профессиональную компетентность (В. А. Адольф, Т. Г. Браже, И. В. Гришина, С. А. Дружилов, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, С. П. Романов), мы, вслед за рядом учёных, рассматриваем профессиональную компетентность преподавателя как культурологическую составляющую профессионализма, как целостное компетентностное образование, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры. Исходя из этого под профессиональной компетентностью преподавателя мы понимаем сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой компетенций, которые представляют собой совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности.

Специфика требований к педагогам среднего профессионального образования определяется, прежде всего, его целями, которые в современных условиях формулируются неоднозначно в связи с различными подходами, определяющими проблемы всего профессионального образования (Л. Н. Анисимова, С. Я. Батышев, А. А. Вербицкий, В. С. Гершунский, Г. А. Ильин, И. Я. Лернер, Ю. Н. Петров, В. Д. Шадриков и др.).

Следует подчеркнуть, что особенность профессионально-педагогической деятельности определена, прежде всего, ее целевыми установками. Цель деятельности – обучение и воспитание обучающегося (а деятельность эта педагогическая), однако это обучение и воспитание к работе по определенной профессии или специальности, поэтому на содержание и характер профессиональной деятельности преподавателя техникума существенно влияет специфика профессии, специальности и того производства, для которого обучающийся готовится.

Следовательно, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя учреждения среднего профессионального образования представляет собой органичный сплав двух компонентов: собственно педагогического и производственно-технологического. Такая особенность деятельности, видимо, связана со спецификой функционирования педагогического знания в разных областях. Професси-

ональная деятельность преподавателя учреждения СПО, являясь по сути метадеятельностью, неким рефлексивным управлением учебно-производственной деятельностью обучающихся, определяет структуру профессиональной компетентности преподавателя.

Для целей исследования представлялось важным определить специфику профессиональной компетентности преподавателя техникума, ее компонентный состав.

Изучение общих требований, предъявляемых к образованности специалиста, а также сопоставительный анализ структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя, представленных разными исследователями, занимающимися проблемой развития профессиональной компетентности педагогических работников (Л. Н. Анисимова, С. Я. Батышев, К. Я. Вазина, А. А. Вербицкий, В. С. Гершунский, Г. А. Ильин, И. Я. Лернер, Ю. Н. Петров, В. Д. Шадриков и др.), дало нам основания определить структуру профессиональной компетентности преподавателя техникума, в состав которой вошли следующие компетенции: предметная, психолого-педагогическая, методическая, научно-исследовательская, общекультурная и производственно-технологическая. С помощью методов опроса, анкетирования, анализа продуктов деятельности преподавателей техникума, наблюдения было установлено, что у них наиболее развитыми оказались производственно-технологическая и общекультурная компетенции. Низкий уровень был выявлен по показателям «научно-исследовательская» и «методическая» компетенции.

С целью реализации разработанной модели в ГОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум» была выбрана единая методическая тема «Развитие профессиональной компетентности преподавателей техникума на основе мониторинговых исследований», над которой коллектив работал на протяжении пяти лет – в период с 2006 по 2010 г.

Развитие профессиональной компетентности преподавателей техникума осуществлялось в трех приоритетных направлениях:

– организация системы внутренних форм развития профессиональной компетентности: педагогические советы, педагогические чтения, школы профессионального роста, творческие мастерские, работа методических объединений, открытые занятия, предметные недели (декады, месячники);

– организация системы внешних форм развития профессиональной компетентности: курсы повышения квалификации, целевые семинары, стажировка, аттестация, обучение в аспирантуре, получение второго высшего образования;

– индивидуальная программа самообразования: построение индивидуально-дифференцированных маршрутов самообразования, рефлексия педагогической деятельности, индивидуальные консультации.

В ходе опроса, проведенного среди преподавателей техникума, были выявлены условия, которые, по мнению педагогов, способствуют развитию профессиональной компетентности. Среди множества условий развития профессиональной компетентности преподавателей техникума нами была выделена система внутренних организационно-педагогических



Рис. 2

ческих условий, которые, как мы считаем, являются наиболее значимыми и существенно влияющими на профессиональный рост педагога.

При формулировке условий учитывались:

- специфика учреждения среднего профессионального образования;
- особенности профессиональной компетентности преподавателя техникума, в структуру которой наряду с традиционными входит производственно-технологическая составляющая;
- реальные возрастные, образовательные и личностные характеристики преподавателей техникума;
- готовность преподавателей техникума к развитию своей профессиональной компетентности.

В своем исследовании мы опирались на систему организационно-педагогических условий, предложенную А. М. Новиковым, и наполнили ее собственным содержанием, адаптировав к образовательному учреждению среднего профессионального образования.

В мае 2011 г. нами была проведена контрольная диагностика по сформированности у преподавателей необходимых компетенций, входящих в структуру профессиональной компетентности преподавателя техникума.

В эксперименте принял участие 91 педагог.

Проведенный статистический анализ на основе использования непараметрического критерия Пирсона (χ^2) показал наличие весьма достоверных различий по распределению уровней сформированности компетенций на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

Проведенное опытно-экспериментальное исследование позволило нам сделать ряд выводов:

1. Профессиональная компетентность как сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности, является необходимой характеристикой профессиональной деятельности преподавателя техникума и обеспечивает реализацию качественного профессионального образования.

2. Специфика профессиональной компетентности преподавателя техникума проявляется в интеграции педагогического и производственно-технологического компонентов. Анализ научной литературы позволяет говорить о наличии соподчиненности производственного и педагогического компонентов деятельности, что свидетельствует о существовании связей между ними, а во-вторых, линией интеграции выступает совокупность производственных знаний и умений, в которых отражаются объективно существующие связи, закономерности между объектами, процессами, явлениями производства. Интегратив-

ные процессы возникают по поводу формирования этих знаний и умений.

3. Развитие профессиональной компетентности преподавателей предполагает целенаправленное создание условий в техникуме для удовлетворения преподавателями потребности в профессиональной самореализации; обеспечения возможностей для реализации ими интеллектуального и личностного потенциала; формирования стойкой мотивации к профессиональному росту.

4. Модель развития профессиональной компетентности преподавателей техникума базируется на системном взаимодействии компонентов: целевого (цель и задачи организации деятельности методической службы техникума по развитию профессиональной компетентности преподавателей), организационно-деятельностного (принципы, направления деятельности и формы ее осуществления) и диагностико-результативного (показатели уровня профессиональной компетентности преподавателей техникума и их готовности к дальнейшему развитию и результат) блоков. Она представляет собой систему планомерного создания условий для развития профессиональной компетентности преподавателей техникума в процессе осуществления ими профессиональной деятельности.

5. Реализация спроектированной модели развития профессиональной компетентности преподавателей способствует относительно положительной динамике их профессионального роста, раскрытию творческого потенциала, формированию стойкой мотивации к дальнейшему развитию профессиональной компетентности и, как следствие, повышает качество предоставляемых образовательных услуг.

6. Основными условиями эффективной организации деятельности методической службы техникума по развитию профессиональной компетентности преподавателей являются мотивационные условия, ресурсное обеспечение образовательного процесса, организационно-управленческие условия.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 апреля 2010 г. № 377 был утвержден и введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «Магистр»). Данный ФГОС обеспечивает органичное сочетание фундаментальной и практико-ориентированной подготовки педагогических кадров, делая особый акцент на таких личностных характеристиках специалиста, как инициативность, предприимчивость, способность к постоянному самосовершенствованию и инновациям.

В отличие от предшествующего, стандарт определяет следующие виды профессиональной деятельности: учебно-профессиональная, научно-ис-

следовательская, педагогическо-проектировочная, организационно-технологическая, обучение по рабочей профессии. В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры стандарт определяет два вида компетенций: общекультурные (18 ОК) и профессиональные (36 ПК).

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта показал, что в соответствии с последними требованиями, предъявляемыми к уровню профессиональной компетентности преподавателя образовательного учреждения НиСПО, целесообразно проводить работу по развитию у педагогов следующих способностей: определять пути стратегического развития образовательного учреждения, организовывать взаимодействие образовательного учреждения с заказчиками образовательных услуг и консолидированными представителями работодателей, проектировать систему обеспечения качества подготовки рабочих (специалистов) в образовательном учреждении и др.

В целом мы считаем, что проведенное нами опытно-экспериментальное исследование не противоречит требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и открывает новые возможности для дальнейшего изучения феномена

профессиональной компетентности преподавателя техникума.

В плане дальнейших возможностей изучения проблемы можно выделить такие аспекты, как изучение особенностей развития профессиональной компетентности преподавателей техникума в зависимости от возрастных групп и стажа педагогической деятельности; возможности целенаправленной подготовки сотрудников методических служб учреждений среднего профессионального образования к развитию профессиональной компетентности преподавателей; возможности интеграции учреждения среднего профессионального образования с вузами и учреждениями дополнительного образования по развитию профессиональной компетентности преподавателей.

Примечания

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года № 2227-р. С. 18.
2. Там же. С. 36.
3. *Миляева С. Ю.* Есть такая профессия, или О методисте замолвите слово // Администратор образования. 2010. № 5. С. 93.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 51 (07)

Е. М. Вечтомов, В. В. Чермных, Д. В. Широков

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

Рассматривается методика введения и изучения теории действительных чисел. Показано значение порядкового подхода при изучении основных числовых систем будущими математиками и информатиками. Предложено авторское изложение системы действительных чисел.

In this article we consider the methods of introducing and studying the theory of real numbers. We explain the importance role of considering ordinal approach for studying of basic number systems by students that have a relation to mathematics and computer sciences. There presented the interpreted system of real numbers by the authors.

Ключевые слова: действительное число, линейно упорядоченное поле, сечение, непрерывность, система действительных чисел, методика изучения.

Keywords: real number, linearly ordered field, section, continuity, system of real numbers, methods of studying.

ВВЕДЕНИЕ

Действительные числа (real numbers) являются основой *измерения* и *вычислений*. Система действительных чисел образует фундамент математического анализа и приложений математики.

Во второй половине XIX в. была создана стройная строгая теория действительных (вещественных) чисел. На числовой основе можно построить всю классическую математику – *арифметизировать* математику. Математика – точная дедуктивная наука, в которой одни положения (теоремы) выводятся из других, в конечном счете из аксиом. Арифметизация должна начинаться с обоснования основных числовых систем: натуральных чисел \mathbf{N} , целых чисел \mathbf{Z} , рациональных чисел \mathbf{Q} и действительных чисел \mathbf{R} . Такое обоснование дает аксиоматический метод. Необходимость аксиоматизации основ математики подтвердилась на рубеже XIX–XX вв. в связи с обнаружением противоречий (парадоксов, антиномий) в символической логике и теории множеств, вызванных ничем не ограниченным употреблением общих понятий в математике.

Арифметизация математики была осуществлена такими математиками, как Бернард Больцано (1781–1848), Огюстен Коши (1789–1857), Уильям Гамильтон (1805–1865), Герман Грассман (1809–1877), Карл Вейерштрасс (1815–1897), Леопольд Кронекер (1823–1891), Рихард Дедекин (1831–1916), Шарль Мерэ (1835–1911), Георг Кантор (1845–1918), Жюль Таннери (1848–1910), Давид Гильберт (1862–1943) и др.

В методологическом и теоретическом планах действительные числа рассматриваются *не сами по себе*, а как *элементы системы*, находящиеся в естественных структурных отношениях друг с другом. Система \mathbf{R} действительных чисел – это сложный уникальный математический объект, наделенный различными моноструктурами, каноническим образом связанными между собой. Следует особо отметить имманентно присущие \mathbf{R} фундаментальные структуры: *алгебраическую* (поле), *порядковую* (линейно упорядоченное множество) и *топологическую* (метрическое пространство). В порядково-алгебраических терминах система \mathbf{R} определяется как непрерывное линейно упорядоченное поле. В тополого-алгебраическом смысле \mathbf{R} характеризуется как связное локально компактное поле, не являющееся алгебраически замкнутым. При содержательной аксиоматизации любые две системы действительных чисел оказываются изоморфными (категоричность аксиоматической теории). Сказанное означает уникальность действительных чисел и адекватность описывающих их аксиоматических систем. Непротиворечивость системы \mathbf{R} сводится (точнее, равносильна) к непротиворечивости теории натурального ряда.

Как правило, система \mathbf{R} строится на базе системы \mathbf{Q} рациональных чисел. Поле \mathbf{Q} с обычной метрикой есть неполное метрическое пространство, пополнение которого – посредством классов эквивалентных фундаментальных последовательностей рациональных чисел – и дает полное метрическое пространство \mathbf{R} с соответствующим образом продолженными арифметическими операциями. Такое построение независимо осуществили Ж. Мерэ в 1869 г. и Г. Кантор в 1879 г. Построение \mathbf{R} – с помощью понятия сечения рациональных чисел – разработал Р. Дедекин в 1872 г. Еще одно построение \mathbf{R} – на основе бесконечных десятичных дробей – дал К. Вейерштрасс в том же 1872 г. Другой подход предложен А. Н. Колмогоровым в 1946 г. [1], который определил неотрицательное

действительное число как некоторого вида функцию $\mathbf{N} \rightarrow \mathbf{N} \cup \{0\}$.

Методика изучения действительных чисел в вузе предполагает ряд последовательных взаимосвязанных этапов: историко-методологическое введение, пропедевтику (повторение школьного материала), содержательное рассмотрение, определение, построение и метаматематику системы \mathbf{R} . Большое дидактическое значение имеют разнообразные упражнения и примеры, соответствующим образом подобранные, отражающие как различные частные аспекты системы \mathbf{R} , так и структуру \mathbf{R} в целом. Содержательная аксиоматическая теория действительных чисел излагается в вузовском курсе «Числовые системы» для будущих учителей математики [2].

Дальнейшее расширение понятия числа происходило в системах комплексных чисел, кватернионов, чисел Кэли, гипердействительных чисел, p -адических чисел, в нестандартном анализе [3].

ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ

О ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ЧИСЛАХ

Свойства действительных чисел, их представление и приближение необходимо знать любому специалисту в области точных, естественных или технических наук. Изучение действительных чисел особенно актуально, важно и нужно математикам и информатикам. Задачи на свойства действительных чисел хорошо развивают логико-математическое мышление студентов и школьников. Какие же их исходные свойства (аксиомы) обычно выделяют? Требуется, чтобы система \mathbf{R} действительных чисел удовлетворяла естественным алгебраическим и порядковым свойствам, т. е. \mathbf{R} должно быть линейно упорядоченным полем. Как и всякое линейно упорядоченное поле, \mathbf{R} содержит линейно упорядоченное поле \mathbf{Q} рациональных чисел в качестве подсистемы.

Поскольку система \mathbf{R} строится, как правило, на базе системы \mathbf{Q} , то ее изучение следует начинать с повторения структурных свойств системы рациональных чисел. Напомним, что *рациональным числом* называется число вида t/n , где $t \in \mathbf{Z}$, $n \in \mathbf{N}$. Действительное число, не являющееся рациональным, называется *иррациональным*. Обозначим $\mathbf{I} = \mathbf{R} \setminus \mathbf{Q}$.

При изучении основных числовых систем, особенно в рамках курса числовых систем, необходимо знание определенного общеалгебраического материала, включающего исходные свойства полугрупп, групп, колец и полей (см. [4]). Необходимо также знакомство с порядковой структурой [5], точнее со свойствами линейно упорядоченных множеств (цепей). Переплетение этих видов моноструктур дает новую математическую структуру – *линейно упорядоченное поле*. Цепи допускают интервальную топологию, позволяющую считать их топологическими пространствами, называемыми

линейно упорядоченными пространствами. Это приводит к фундаментальному понятию *предельного перехода* в линейно упорядоченных полях, тесно связанному с отношением порядка и арифметическими операциями (сохраняющего их).

Посмотрим, что еще надо требовать от системы \mathbf{R} , чтобы действительные числа обладали, скажем, следующими элементарными свойствами.

Свойство 1. *Между любыми двумя различными действительными числами лежит хотя бы одно рациональное число, т. е. \mathbf{Q} плотно в \mathbf{R} .*

Свойство 2. *Между любыми двумя различными действительными числами существует иррациональное число, т. е. \mathbf{I} плотно в \mathbf{R} .*

Сразу заметим, что линейно упорядоченные поля *плотны (в себе)*: если $a < b$, то $a < (a + b)/2 < b$. Разберем сначала свойство 1. Предположим, что оно выполнено. В \mathbf{R} для любого $r > 0$ найдется положительное рациональное число $q < r$. Рациональные числа суть отношения целых чисел. Поэтому $q = t/n$ для некоторых натуральных t и n . Откуда $1/n < r$. Далее берем произвольное $b > 0$. По доказанному существует натуральное число n , удовлетворяющее неравенству $1/n < 1/b$, которое равносильно неравенству $b < n$. Но тогда, как легко видеть, на линейно упорядоченном поле \mathbf{R} должна выполняться и

Аксиома Архимеда (III век до Р. Х.). *Для любых $a > 0$ и b существует такое натуральное число n , что $b < na$.*

Геометрически свойство Архимеда означает, что как бы ни были выбраны отрезки a (маленький, короткий) и b (большой, длинный) отрезок b можно перекрыть, последовательно откладывая отрезок a вдоль отрезка b от его «начала» достаточно много (конечное число) раз. Процедура откладывания отрезков позволяет ввести понятие соизмеримости произвольных отрезков. Отрезки a и b называют *соизмеримыми*, если они имеют общую меру, т. е. существует такой отрезок c , что, будучи отложен некоторое число m раз, он даст в точности отрезок a и, будучи отложен ровно n раз, он покроет отрезок b . При этом мы получаем, что отношение длин отрезков a/b выражается рациональным числом m/n . Поначалу древние греки полагали, что любые два отрезка соизмеримы, стало быть, существуют только (положительные) рациональные числа. Интересно отметить, что число π они трактовали как дробь $22/7$.

Обратно, из аксиомы Архимеда можно вывести свойство 1. Точнее, имеет место следующее утверждение:

Утверждение 1. *Для произвольного линейно упорядоченного поля F эквивалентны следующие условия:*

- 1) F архимедово, т. е. удовлетворяет аксиоме Архимеда;
- 2) \mathbf{Q} плотно в F ;

3) в F для любого $x > 0$ найдется натуральное n , такое, что $1/n < x$;

4) в F для любого $x > 0$ найдется такое натуральное n , что $x < n$.

Это предложение доказывается в курсе «Числовые системы»; доказательство можно провести по циклу $1) \Rightarrow 2) \Rightarrow 3) \Rightarrow 4) \Rightarrow 1)$. Заметим только, что при доказательстве импликации $1) \Rightarrow 2)$ неявно используется принцип математической индукции.

Из свойства 1 немедленно следует плотность множества $\mathbf{Q} + r$ в \mathbf{R} при любом действительном r . Поэтому для обоснования свойства 2 достаточно иметь хотя бы одно иррациональное число. Иррациональные числа были открыты пифагорейцами в IV в. до Р. X. в рамках учения о соизмеримости отрезков. Древние греки развили геометрическую алгебру, в которой числа отождествлялись с отрезками, в частности число $\sqrt{2}$ означало диагональ квадрата с единичной стороной и, стало быть, оно для них существует. В дальнейшем на этом пути возникло понятие числовой прямой.

Теорема 1. $\sqrt{2}$ – иррациональное число.

Тот факт, что квадрат рационального числа не равен 2, доказывается в школе. Нетрудно доказать существование иррациональных чисел (и свойства 1, 2) при определении действительных чисел как бесконечных десятичных дробей, которые естественным образом изображаются точками числовой прямой.

Приведем доказательство свойства 2, не зависящее от аксиомы Архимеда. Предполагаем только, что \mathbf{R} – линейно упорядоченное поле с положительным элементом $\sqrt{2}$. Имеем $1 < \sqrt{2} < 2$. Допустим от противного, что между числами $a < b$ в \mathbf{R} нет иррациональных чисел. Тогда все элементы интервала (a, b) – рациональные числа. В силу плотности \mathbf{R} выберем в этом промежутке рациональные числа $p < q$. Отрезки $[0, q-p]$, $[0, 1]$ и $[1, 2]$ также сплошь состоят из рациональных чисел (почему?), что противоречит теореме 1.

Замечание 1. Свойства 1 и 2 – одни из важнейших свойств действительных чисел. И учитель математики должен уметь доказывать их строго и доступно для учащихся. Было предложено некоторым студентам и преподавателям математики доказать свойства 1 и 2. Ответы показали, что далеко не все студенты могут правильно вскрыть простейшую арифметическую и порядковую структуры \mathbf{R} .

ПОРЯДКОВЫЙ ПОДХОД

Упорядоченным множеством называется непустое множество X вместе с заданным на нем бинарным отношением порядка \leq , которое по определению:

- 1) рефлексивно: $a \leq a$;
- 2) транзитивно: $a \leq b \leq c \Rightarrow a \leq c$;
- 3) антисимметрично: $a \leq b \leq a \Rightarrow a = b$ ($\forall a, b, c \in X$).

Элемент a упорядоченного множества X называется *наименьшим* (*наибольшим*), если $a \leq x$ (x

$\leq a$) для всех $x \in X$. Пусть Y – подмножество упорядоченного множества X ; оно само будет упорядоченным множеством относительно порядка в X . Элемент $a \in X$ называется *нижней гранью* (*верхней гранью*) множества Y , если $a \leq y$ ($y \leq a$) для любого $y \in Y$. Наибольший элемент множества всех нижних граней множества Y называется *точной нижней гранью* множества Y и обозначается $\inf Y$. Двойственным образом определяется понятие *точной верхней грани* $\sup Y$.

Упорядоченное множество называется *линейно упорядоченным*, или *цепью*, если любые два его элемента a и b *сравнимы*, т. е. $a \leq b$ или $b \leq a$.

Для произвольного упорядоченного множества запись $a < b$ означает, что $a \leq b$ и $a \neq b$; $a \geq b$ означает $b \leq a$; $a > b$ означает $b < a$; $a \leq b \Leftrightarrow a < b$ или $a = b$. Любая цепь X удовлетворяет *закону трихотомии*: $a < b$, либо $a = b$, либо $a > b$ ($\forall a, b \in X$).

Для лучшего понимания материала цепи можно визуальным образом представлять и изображать как подмножество горизонтально расположенной направленной прямой.

Рассмотрим основополагающее понятие сечения. Теория сечений была создана Р. Дедекиндом для построения действительных чисел как сечений цепи \mathbf{Q} . *Сечением* (A, B) (обозначается также $A|B$) цепи X называется разбиение множества X на два класса A и B ($A \neq \emptyset, B \neq \emptyset, A \cap B = \emptyset$ и $A \cup B = X$), при котором $a < b$ для любых $a \in A$ и $b \in B$. При этом множество A называется *нижним классом* сечения (A, B) , а B – *верхним классом*. Элемент c цепи X называется *рубежом* (или *границей*) ее сечения (A, B) , если $a \leq r \leq b$ при любых $a \in A$ и $b \in B$. Сечения могут иметь 0, 1 или 2 рубежа.

Сечение (A, B) цепи X , не имеющее ни одного рубежа, называется *щелью*: в нижнем классе A нет наибольшего элемента, а в верхнем классе B нет наименьшего элемента (рис. 1). Сечение (A, B) называется *дедекиндовым*, если оно имеет ровно один рубеж r , являющийся либо наибольшим элементом в A , либо наименьшим – в B (рис. 2). Сечение (A, B) с двумя рубежами $r_1 < r_2$ называется *скачком*: A обладает наибольшим элементом r_1 и B обладает наименьшим элементом r_2 (рис. 3).

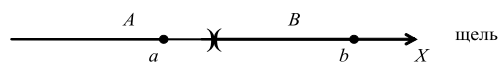


Рис. 1

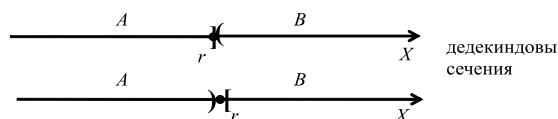


Рис. 2

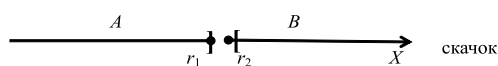


Рис. 3

Пусть X – произвольная цепь. Если $a < b$ в X и не существует элемента $c \in X$ с условием $a < c < b$, то соотношение $a < b$ называется *покрытием*, элемент a – *предыдущим* для b и b – *последующим* за a . Цепь называется *плотной*, если в ней нет покрытий; в плотных цепях между любыми элементами $a < b$ лежит бесконечно много элементов. Элементы $a \leq b$ цепи X определяют *отрезок* $[a, b] = \{x \in X: a \leq x \leq b\}$ в X с концами a и b . Очевидно, что пересечение любых двух пересекающихся отрезков цепи снова есть отрезок.

Подмножество A цепи X называется *плотным* в X , если между любыми элементами $a < b$ из X обязательно найдется элемент из A . Цепь называется *полной сверху* (*полной снизу*), если всякое ее непустое подмножество имеет \sup (соответственно, \inf). *Полные* цепи суть цепи, полные сверху и снизу одновременно. Цепь называется *условно полной сверху*, если всякое ее непустое ограниченное сверху множество имеет \sup . Двойственным образом определяется понятие *условно полной снизу* цепи, а также понятие *условно полной* цепи.

Зададим интервальную топологию на произвольной цепи X . Для этого в X определяются *начальные интервалы* $\{x \in X: x < b\}$, $b \in X$, *финальные интервалы* $\{x \in X: a < x\}$, $a \in X$, и *открытые интервалы* $(a, b) = \{x \in X: a < x < b\}$ с концами $a \leq b$ из X . Открытые, начальные и финальные интервалы цепи X образуют базу топологии на X , называемой *интервальной топологией*. Множество X с интервальной топологией на нем называется *линейно упорядоченным пространством*. См. [6].

Нетрудно установить некоторые топологические свойства линейно упорядоченных пространств. Так, все линейно упорядоченные пространства хаусдорфовы и наследственно нормальны. Компактность произвольного линейно упорядоченного пространства X эквивалентна полноте цепи X . Условная полнота цепи эквивалентна компактности всех ее отрезков. Связность линейно упорядоченного пространства X равносильна дедекиндовости всех ее сечений, что в свою очередь означает, что цепь X плотна и условно полна.

Топологическое пространство называется *сепарабельным*, если оно обладает счетным всюду плотным подмножеством. Сепарабельность линейно упорядоченного пространства X эквивалентна существованию в цепи X счетного плотного в X подмножества.

Непрерывность числовой прямой интуитивно трактуется как отсутствие в ней «дырок», «пробелов», щелей. Понятие непрерывности числовой прямой может быть выражено по-разному. Рассмотрим соответствующие способы.

Цепь называется *полной по Дедекинду*, если все ее сечения дедекиндовы.

Цепь называется *непрерывной по Вейерштрассу*, если она условно полна и плотна.

Далее, непустое множество S отрезков цепи назовем *центрированным*, если пересечение любых двух из них снова принадлежит S . Например, каждое непустое множество вложенных друг в друга отрезков произвольной цепи будет центрированным. Скажем, что цепь удовлетворяет *принципу Кантора*, если любое центрированное семейство ее отрезков имеет непустое пересечение (хотя бы одну общую точку). Плотную цепь, удовлетворяющую принципу Кантора, назовем *непрерывной по Кантору*.

Утверждение 2. Для произвольной цепи X эквивалентны следующие условия:

- 1) X непрерывна по Вейерштрассу;
- 2) X непрерывна по Кантору;
- 3) X полна по Дедекинду;
- 4) линейно упорядоченное пространство X связно;

5) цепь X плотна, и все отрезки в X компактны.

Доказательство. Эквивалентность условий 1), 4) и 5) отмечена выше. Поэтому достаточно доказать цепочку импликаций $1) \Rightarrow 2) \Rightarrow 3) \Rightarrow 1)$.

$1) \Rightarrow 2)$. Пусть цепь X непрерывна по Вейерштрассу и S – некоторое центрированное множество ее отрезков. Множество A всех левых концов отрезков из S ограничено сверху правым концом каждого такого отрезка. Получаем, что $\sup A$ принадлежит любому отрезку из S .

$2) \Rightarrow 3)$. Пусть цепь X непрерывна по Кантору и (A, B) – произвольное сечение X . Рассмотрим множество всевозможных отрезков $[a, b]$, где $a \in A$ и $b \in B$. Оно центрированное. Значит, существует элемент $c \in X$, лежащий в каждом из наших отрезков. Очевидно, c есть рубеж сечения (A, B) .

$3) \Rightarrow 1)$. Пусть цепь X полна по Дедекинду и Y – какое-то непустое ограниченное сверху подмножество X . Возьмем множество B всех верхних граней множества Y и положим $A = X \setminus B$. Сечение (A, B) имеет единственный рубеж, являющийся $\sup A$.

Цепь, удовлетворяющую одному из эквивалентных условий предыдущего утверждения, назовем просто *непрерывной*.

Утверждение 3. Всякую цепь можно вложить в непрерывную цепь с сохранением всех имеющихся в ней точных граней (*inf* и *sup*).

Теорема 2. Всякая сепарабельная непрерывная цепь без наименьшего и наибольшего элементов (порядково) изоморфна цепи \mathbf{R} .

Следствие. Любая сепарабельная цепь изоморфно вкладывается в цепь \mathbf{R} .

Замечание 2. Теорема 2 доказывается после того, как тем или иным способом определена или построена цепь \mathbf{R} действительных чисел. С другой стороны, формулировка теоремы 2 сама может служить определением \mathbf{R} как линейно упорядоченного множества.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СВОЙСТВА СИСТЕМЫ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

Линейно упорядоченное поле называется *непрерывным*, если оно является непрерывной цепью.

Определение 1. Системой \mathbf{R} действительных чисел называется всякое непрерывное линейно упорядоченное поле.

Такая содержательная аксиоматическая теория действительных чисел категорична и непротиворечива (если непротиворечива теория натуральных чисел). Под *изоморфизмом* систем действительных чисел понимается изоморфизм линейно упорядоченных полей.

Утверждение 4. Любое линейно упорядоченное поле F плотно в себе, содержит копию \mathbf{Q} в качестве подсистемы, и сумма квадратов ненулевых элементов в F больше 0.

Теорема 3. Система \mathbf{R} удовлетворяет аксиоме Архимеда.

Доказательство. Предположим от противного (на основании утверждения 1), что множество \mathbf{N} ограничено сверху в \mathbf{R} , и пусть $c = \sup \mathbf{N}$. Поскольку $n \leq c$ для всех натуральных n , то элемент $c-1 < c$ также будет верхней гранью \mathbf{N} , что невозможно.

Как следствие получаем, что система \mathbf{R} на самом деле обладает свойствами 1 и 2.

Теорема 4. Любые две системы действительных чисел изоморфны.

Схема доказательства. Пусть даны две системы действительных чисел \mathbf{R} и \mathbf{R} . В силу утверждения 4 можно считать, что $\mathbf{Q} \subseteq \mathbf{R}$ и $\mathbf{Q} \subseteq \mathbf{R}$. Возьмем произвольный элемент $r \in \mathbf{R}$ и образуем множество $\mathbf{Q}(r) = \{q \in \mathbf{Q} : q \leq r\}$. Имеем $r = \sup \mathbf{Q}(r)$. Так как множество $\mathbf{Q}(r)$ ограничено сверху в \mathbf{R} , то в \mathbf{R} существует $\sup \mathbf{Q}(r) = r$. Отображение $\mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, сопоставляющее элементу r элемент r , осуществляет искомый изоморфизм.

Теорема 4 означает категоричность теории действительных чисел, что и позволяет использовать обозначение \mathbf{R} для системы действительных чисел.

Из утверждения 2 и теоремы 4 вытекает:

Теорема 5. Для любого линейно упорядоченного поля F равносильны следующие условия:

1. F изоморфно \mathbf{R} .
2. Каждое сечение в F имеет рубеж.
3. F архимедово и полно по Коши, т. е. все фундаментальные последовательности в F сходятся.
4. F удовлетворяет принципу Кантора.
5. Любой отрезок в F компактен.

Линейно упорядоченное поле не обязано должно быть архимедовым. Рассмотрим примеры таких полей.

Пример 1. Пусть $\mathbf{Q}(x)$ – поле рациональных дробей с коэффициентами из поля \mathbf{Q} . Введем порядок на $\mathbf{Q}(x)$, считая переменную x бесконечно малым положительным элементом: $x > 0$ и $x < 1/n$

для всех $n \in \mathbf{N}$. Распространим это отношение и естественный линейный порядок поля \mathbf{Q} на кольцо $\mathbf{Q}[x]$ лексикографически: $\forall a_0, a_1, \dots, a_m, b_0, b_1, \dots, b_n \in \mathbf{Q}$ полагаем

$$a_0 + a_1x + a_2x^2 + \dots + a_mx^m < b_0 + b_1x + b_2x^2 + \dots + b_nx^n \Leftrightarrow \Leftrightarrow \exists k \in \mathbf{N} \cup \{0\} a_k = b_k, \dots, a_{k-1} = b_{k-1}, a_k < b_k.$$

Если теперь $f(x), g(x) \neq 0, p(x), q(x) \neq 0$ из $\mathbf{Q}[x]$, то $f(x)/g(x) \leq p(x)/q(x)$ в поле $\mathbf{Q}(x)$ означает $f(x)q(x) \leq p(x)g(x)$ в кольце $\mathbf{Q}[x]$. В результате получаем неархимедово счетное линейно упорядоченное поле $\mathbf{Q}(x)$. Заметим, что элемент $1/x$ будет бесконечно большим элементом в $\mathbf{Q}(x)$, т. е. $1/x > n$ для любого $n \in \mathbf{N}$.

Пример 2. Через ${}^*\mathbf{R}$ обозначается нестандартное расширение поля \mathbf{R} . Линейно упорядоченное поле ${}^*\mathbf{R}$ имеет бесконечно малые и бесконечно большие элементы, содержит \mathbf{R} и $\mathbf{Q}(x)$. Получаем несчетное неархимедово поле ${}^*\mathbf{R}$. См. [7]. По теореме 3 линейно упорядоченные поля $\mathbf{Q}(x)$ и ${}^*\mathbf{R}$ являются непрерывными.

Вернемся к вопросу о существовании иррациональных чисел. Существование натуральных корней из положительных чисел обеспечивается непрерывностью системы \mathbf{R} .

Теорема 6. Все положительные элементы линейно упорядоченного поля \mathbf{R} являются квадратами, любой многочлен нечетной степени из $\mathbf{R}[x]$ имеет корень в \mathbf{R} и каждое линейно упорядоченное алгебраическое расширение \mathbf{R} совпадает с \mathbf{R} .

Теорема 6 означает, что \mathbf{R} является вещественно замкнутым полем.

СПОСОБЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ \mathbf{R}

Рассмотрим три основных способа построения системы \mathbf{R} .

1. Метод сечений. Изучим сечения цепи \mathbf{Q} .

Теорема 7. Сечение (A, B) , где $B = \{b \in \mathbf{Q} : b > 0 \vee b^2 > 2\}$, является целью.

Доказательство. Пусть $r \in \mathbf{Q}$ – рубеж сечения (A, B) . Возможны два случая: $r^2 < 2$ или $r^2 > 2$ (по теореме 1 оба неравенства строгие). Рассмотрим случай $r^2 < 2$. Если $b > r$, то $b \in B$ и $b^2 > 2$. Заметим, что r не может быть меньше 1, ибо в этом случае $1 \in B$ и $1 = 1^2 > 2$, противоречие. Тогда $r \geq 1$ и $r^2 \geq r$. Положим $b = r + \frac{2-r^2}{4}$. Поскольку $b > r$, то должно выполняться $b^2 > 2$, однако:

$$\begin{aligned} b^2 &= r^2 + \frac{r(2-r^2)}{2} + \frac{(2-r^2)^2}{16} \leq r^2 + \frac{r^2(2-r^2)}{2} + \frac{(2-r^2)^2}{16} = \\ &= 2 - (2-r^2) + \frac{r^2(2-r^2)}{2} + \frac{(2-r^2)^2}{16} = \\ &= 2 - (2-r^2)\left(1 - \frac{r^2}{2} - \frac{2-r^2}{16}\right) = 2 - \frac{7}{16}(2-r^2)^2 < 2, \end{aligned}$$

противоречие. Рассмотрим второй случай $r^2 > 2$.

Пусть $a = r - \frac{r^2 - 2}{8}$; очевидно, $0 < a < r$. Тогда элементарные выкладки дают нам следующее:

$$a^2 \geq 2 - \frac{15}{64}(r^2 - 2)^2 + \frac{1}{2}(r^2 - 2).$$

Заметим, что $r < 2$, поэтому

$$-\frac{15}{64}(r^2 - 2) + \frac{1}{2} = \frac{31}{32} - \frac{15}{64}r^2,$$

следовательно, $a^2 > 2$, противоречие. Таким образом, выбранное нами сечение (A, B) не имеет ни одного рубежа.

Очевидно, что сечение (A, B_r) , где $A = \{a \in \mathbf{Q} : a < r\}$, $B = \{b \in \mathbf{Q} : b \geq r\}$, а r – произвольное рациональное число, является дедеккиндовым. Отметим, что для того же $r \in \mathbf{Q}$ существует еще одно дедеккиндово сечение (A_r, B) , рубеж r которого лежит в нижнем классе.

Утверждение 5. *Справедливы следующие свойства сечений цепи \mathbf{Q} :*

1) *всякое сечение рациональных чисел является либо щелью, либо дедеккиндовым;*

2) *каждое рациональное число $r \in \mathbf{Q}$ является рубежом двух различных дедеккиндовых сечений (A_r, B) и (A, B_r) ;*

3) *любое дедеккиндово сечение имеет вид либо (A_r, B) , либо (A, B_r) для однозначно определенного числа $r \in \mathbf{Q}$; в первом случае нижний класс имеет наибольший элемент, а верхний не имеет наименьшего, и двойственная ситуация – во втором случае.*

Договоримся считать равными сечения (A_r, B) и (A, B_r) для любого $r \in \mathbf{Q}$. Пусть \mathbf{R} – множество всех щелей и всех дедеккиндовых сечений вида (A, B_r) . На множестве \mathbf{R} введем бинарное отношение \leq : $(A, B) \leq (C, D) \Leftrightarrow A \subseteq C$.

Утверждение 6. $\langle \mathbf{R}, \leq \rangle$ – *полная по Дедеккнду цепь.*

Доказательство. Очевидно, что \leq является отношением порядка. Если (A, B) и (C, D) – произвольные сечения, то возможны взаимоисключающие отношения $A \subset C$, $A = C$, $C \supset A$, что соответствует $(A, B) < (C, D)$, $(A, B) = (C, D)$, $(C, D) < (A, B)$ (под $<$ понимаем выполнимость \leq и \neq). Получили, что \leq – линейный порядок. Наконец, пусть (A, B) – сечение множества \mathbf{R} . Пусть $A = \cup A_i$, где $\{A_i\}$ – множество нижних классов сечений из A , и (A, B) – сечение рациональных чисел. Так как для любого i выполняется $A_i \subseteq A$, то $(A_i, X_i) \leq (A, B)$. Пусть (Y, B_j) – произвольное сечение рациональных чисел из B . Его нижний класс Y содержит каждое из A_i , поэтому $A = \cup A_i \subseteq Y$, откуда $(A, B) \leq (Y, B_j)$. Показали, что (A, B) является рубежом сечения (A, B) . Предположим, что сечение (A, B) является скачком и $(A', B') < (A'', B'')$ – два его рубежа. Имеем $A' \subset A''$; непустое множество ра-

циональных чисел $A'' \setminus A'$ в силу плотности имеет бесконечно много элементов. Выберем «внутреннюю» точку – допустим, среднее арифметическое r двух различных чисел $a, b \in A'' \setminus A'$. Тогда $(A', B') < (A, B_r) < (A'', B'')$, противоречие.

Определение 2. *Действительным числом называется любое сечение рациональных чисел.*

Каждое дедеккиндово сечение (A_r, B) или (A, B_r) цепи \mathbf{Q} соответствует однозначно определенному рациональному числу r , а каждая щель – иррациональному числу. Получаем расширение множества рациональных чисел, введенный порядок на котором, очевидно, продолжает естественный порядок на \mathbf{Q} .

Замечание 3. Студенты легче понимают построение \mathbf{R} , если оперировать рубежами сечений рациональных чисел. При этом определяется рубеж дедеккиндова сечения как новое (иррациональное) число. Например, у студентов вызывает затруднения доказательство свойства плотности в терминах сечений. И напротив, следующее рассуждение им понятно.

Множество рациональных чисел плотно в \mathbf{R} . Действительно, пусть α, β – два действительных числа, и предположим, что между ними нет рациональных чисел. Тогда α и β являются рубежами одного и того же сечения рациональных чисел, поэтому совпадают.

Следующим шагом будет введение операций на \mathbf{R} .

Пусть (A', B') и (A'', B'') – два сечения рациональных чисел. Очевидно, что для любых рациональных чисел $a' \in A', a'' \in A'', b' \in B', b'' \in B$ выполняется $a' + a'' < b' + b''$. Покажем существование и единственность такого действительного числа a , что $a' + a'' \leq a \leq b' + b''$.

Положим $A = \{r \in \mathbf{Q} : (\forall b' \in B', b'' \in B'')(r < b' + b'')\}$. Пусть α – рубеж сечения (A, B) . Поскольку все рациональные числа вида $a' + a''$ лежат в A , а вида $b' + b''$ в B , то $a' + a'' \leq a \leq b' + b''$. Для доказательства его единственности нам потребуется

Лемма. *Пусть d – сколь угодно малое положительное рациональное число и (A, B) – произвольное сечение рациональных чисел. Тогда найдутся такие $a' \in A, b' \in B$, что $b' - a' < d$.*

Доказательство. Пусть $a \in A, b \in B$ – произвольные представители классов сечения. По аксиоме Архимеда $nd > b - a$ для некоторого натурального n , откуда $a + nd > b$. Поэтому в последовательности $a, a + d, a + 2d, \dots$ первый член лежит в A , а все члены, начиная с некоторого, – в B . Обозначим $a' = md, b' = a + (m + 1)d$ для такого подходящего $m \in \mathbf{N}$, что $a' \in A, b' \in B$. Очевидно, a' и b' удовлетворяют утверждению леммы.

Предположим сейчас, что существует также c' , такое, что $a' + a'' \leq c' \leq b' + b''$ для любых $a' \in A', a'' \in A, b' \in B', b'' \in B''$, и для определенности $a < c'$ (случай $c' < a$ принципиального отличия не

имеет). Поскольку \mathbf{Q} плотно в \mathbf{R} , то найдутся такие рациональные числа r, r' , что $a < r < r' < c'$. Но тогда разность представителей классов из A и B не может быть меньше $r' - r$, что противоречит лемме.

Итак, суммой сечений (A', B') и (A'', B'') объявляется однозначно определенное сечение (A, B) с рубежом a . Сумма сечений есть сечение, верхний класс которого задается суммами рациональных чисел. Отсюда немедленно вытекает коммутативность и ассоциативность сложения действительных чисел. Нуль – это сечение (A, B_0) , который, разумеется, совпадает с нулем поля \mathbf{Q} . Наконец, противоположным для сечения (A, B) будет сечение $(-B, -A)$, где $-A = \{r \in \mathbf{Q} : -r \in A\}$. Поэтому имеет место:

Утверждение 7. $(\mathbf{R}, +)$ – абелева группа, содержащая подгруппу рациональных чисел.

Определим умножение положительных действительных чисел. Пусть даны положительные сечения (A', B') , (A'', B'') и $A = \{r \in \mathbf{Q} : (\forall b' \in B', b'' \in B'')(r < b'b'')\}$. $B = \mathbf{Q} \setminus A$.

Сечение (A, B) назовем произведением сечений (A', B') и (A'', B'') . Стандартным образом умножение доопределяется до операции на всем множестве \mathbf{R} . Корректность введенного определения проверяется так же, как и для операции сложения.

Опуская рутинное доказательство, сформулируем окончательный результат:

Теорема 8. $(\mathbf{R}, +, \cdot, \leq)$ является непрерывным линейно упорядоченным полем.

2. Метод фундаментальных последовательностей. Пусть $\langle a_0, a_1, a_2, \dots \rangle$ – последовательность рациональных чисел, которую будем обозначать $\langle a_k \rangle$. Число $a \in \mathbf{Q}$ называется *пределом* последовательности $\langle a_k \rangle$, если для каждого положительного $\varepsilon \in \mathbf{Q}$ найдется такое $n \in \mathbf{N}$, что $|a_k - a| < \varepsilon$ для любого $k \geq n$. В этом случае последовательность $\langle a_k \rangle$ называется *сходящейся в \mathbf{Q}* . Последовательность $\langle a_k \rangle$ называется *фундаментальной над \mathbf{Q}* , если для каждого положительного $\varepsilon \in \mathbf{Q}$ существует $n \in \mathbf{N}$, такое, что $|a_k - a_m| < \varepsilon$ для любых $k, m \geq n$.

Замечание 4. Для построения системы действительных чисел требуются последовательности рациональных чисел, хотя аналогичные понятия формулируются и для произвольного линейно упорядоченного поля. Так, студентам хорошо знакома данная терминология о последовательностях действительных чисел из курса математического анализа. Это является, видимо, той причиной, по которой студенты лучше воспринимают построение \mathbf{R} через последовательности Коши рациональных чисел.

Обозначим через F множество всех фундаментальных последовательностей рациональных чисел и положим:

$$\langle a_k \rangle + \langle b_k \rangle = \langle a_k + b_k \rangle;$$

$$\langle a_k \rangle \cdot \langle b_k \rangle = \langle a_k b_k \rangle;$$

$E \langle a_k \rangle < \langle b_k \rangle \Leftrightarrow$ существуют положительное число $E \in \mathbf{Q}$ и натуральное число n ,

такие, что $b_k - a_k \geq \varepsilon$ для всех номеров $k \geq n$.

Несложно проверить, что F замкнуто относительно операций сложения и умножения, более того, справедливо

Утверждение 8. $(F, +, \cdot, <)$ – коммутативное упорядоченное кольцо с единицей.

Доказательство очевидно. Отметим, что нулем и единицей будут последовательности $\langle 0, 0, 0, \dots \rangle$ и $\langle 1, 1, 1, \dots \rangle$ и соответственно, $0 - \langle a_k \rangle = \langle -a_k \rangle$.

На множестве F введем отношение \approx , положив: $\langle a_k \rangle \approx \langle b_k \rangle$ тогда и только тогда, когда последовательность $\langle a_k - b_k \rangle$ сходится к нулю. Отношение \approx является конгруэнцией на упорядоченном кольце F (отношением эквивалентности, стабильным относительно кольцевых операций и относительно отношения порядка). Договоримся обозначать классы последовательностей в факторкольце $\mathbf{R} = F / \approx$ греческими буквами α, β, \dots . Опять же оставим рутинные обоснования о том, что \mathbf{R} является линейно упорядоченным полем.

Определение 3. *Действительным числом* называется любой класс эквивалентных фундаментальных последовательностей рациональных чисел.

Замечание 5. Разумеется, вместо введения конгруэнции на F можно рассмотреть идеал $M = \{\langle a_k \rangle \in F : \langle a_k \rangle \text{ сходится к } 0\}$, а затем – факторкольцо F/M . В этом случае видится привлекательность в повторении элементов курса общей алгебры (доказывается, что M – максимальный идеал коммутативного кольца, и, следовательно, факторкольцо по нему – поле). Больших отличий в восприятии студентами и первого, и второго подходов замечено не было, так что чему следовать преподавателю при чтении курса – дела личного выбора.

Остановимся на моменте, наиболее трудном для объяснения и для понимания студентами. Во-первых, \mathbf{R} является *плотным множеством*. Действительно, для произвольных $a' < a'' \in \mathbf{R}$ выберем соответствующие им фундаментальные последовательности $\langle a'_k \rangle$ и $\langle a''_k \rangle$. Последовательность $\langle a_k \rangle$, где

$$a_k = \frac{a'_k + a''_k}{2},$$

фундаментальная, и соответствующее ей действительное число a удовлетворяет условию $a' < a < a''$.

Пусть сейчас $L = \{a_i\}$ – произвольное ограниченное множество действительных чисел. Можно считать, что найдутся такие рациональные a_0, b_0 , что $a_0 \leq a_i \leq b_0$ для любого индекса i . Пусть

$$c_1 = \frac{a_0 + b_0}{2};$$

либо левый $[a_0, c_1]$, либо правый $[c_1, b_0]$ из отрезков содержит бесконечное множество элементов из L . Положим $a_1 = c_1$ и $b_1 = b_0$, если бесконечно много элементов из L в правом отрез-

ке, и $a_1 = a_0, b_1 = c_1$ в противном случае. Далее, $c_2 = \frac{a_1 + b_1}{2}$ и выбирается пара (a_2, b_2) по такому же принципу. Такая процедура дает нам две фундаментальные последовательности $\langle a_k \rangle$ и $\langle b_k \rangle$ рациональных чисел. Они имеют общий предел $\alpha \in \mathbf{R}$, так как последовательность $\langle b_k - a_k \rangle$ сходится к нулю. Заметим, что правее числа α может располагаться лишь конечное множество $\{\alpha'_1, \dots, \alpha'_k\}$ элементов из L , возможно, это множество пусто. В последнем случае α является $\sup L$, а иначе $\sup L = \max \{\alpha'_1, \dots, \alpha'_k\}$. Двойственным образом находится $\inf L$.

Таким образом, доказана

Теорема 9. $(\mathbf{R}, +, \cdot, <)$ – линейно упорядоченное поле, непрерывное по Вейерштрассу.

3. Метод бесконечных десятичных дробей. Рассмотрим подход к введению действительных чисел как десятичных дробей (см. [8]). Отметим сразу, что десятичная запись не является исключительной или более удобной, чем записи в иных системах счисления, поэтому все рассуждения допускают перевод, скажем, на язык последовательностей нулей 0 и единиц 1.

Рассмотрим две десятичные дроби: $a = 1,00$ и $b = 0,99$. Используя естественные соображения о сравнении чисел, можно констатировать, что между a и b нет ни одной промежуточной дроби. Желание получить плотную систему (без скачков) приводит к отождествлению таких чисел.

Определение 4. Неотрицательным действительным числом называется десятичная дробь, то есть бесконечная или конечная последовательность десятичных цифр с одной запятой между ними.

При этом число с бесконечным хвостом девяток считается равным числу, в котором эти девятки заменены на нули, а первая цифра перед хвостом увеличена на единицу; нули до первой значащей цифры до запятой и нули за последней значащей цифрой после запятой не пишутся. Например, $0,399\dots = 0,4$ и $1469,99\dots = 1470$.

Последовательность цифр до запятой определяет целое неотрицательное число. Обозначим его через a_0 . Тогда неотрицательное действительное число будет иметь вид $a_0, a_1 a_2 \dots a_n \dots$, где a_1, a_2, \dots – цифры. Множество всех таких чисел обозначим \mathbf{R}^+ .

Пусть $\alpha = a_0, a_1 a_2 \dots, \beta = b_0, b_1 b_2 \dots$. Скажем, что $\alpha < \beta$, если существует целое неотрицательное число n , такое, что $a_n < b_n$ и $a_k = b_k$ для всех $k < n$.

Доказывается, что $(\mathbf{R}^+, <)$ есть линейно упорядоченное множество. Обоснуем, что оно плотно. Пусть $\alpha < \beta$. Тогда существует целое неотрицательное число n , такое, что $a_n < b_n$ и $a_k = b_k$ для всех $k < n$. Рассмотрим десятичную дробь $\gamma = c_0, c_1 c_2 \dots$, в которой первые n знаков такие же как у α . Если далее у α идут девятки, то записываем их в γ . Пусть $l \geq 1$ – наименьшее число, что a_{n+l} не равно 9. Тогда полагаем c_{n+l} равным $a_{n+l} + 1$.

Остальные цифры γ можно выбрать произвольно. В этом случае $\gamma < \beta$, так как $c_k = a_k = b_k$ при $k < n$ и $c_n < b_n$, с другой стороны $\alpha < \gamma$, так, как $a_{n+i} < c_{n+i} = a_{n+i} + 1$, а цифры с меньшим номером равны. Например, для $\alpha = 0,124994\dots$ и $\beta = 0,12500\dots$ имеем $\gamma = 0,124995\dots$. Понятно, что в качестве γ можно взять как конечную, так и бесконечную десятичную дробь.

Предположим теперь, что A – ограниченное сверху множество неотрицательных десятичных дробей. Тогда это множество имеет точную верхнюю грань, которая конструируется следующим образом. Пусть u_0 – это наибольшее целое число среди всех целых частей чисел из A (такое число существует, так как A ограничено сверху). Теперь рассмотрим множество всех дробей из A вида $u_0, x_1 x_2 \dots$. Выберем среди множества цифр $\{x_i\}$ наибольшую цифру u_1 . Далее рассмотрим множество дробей из A вида $u_0, u_1 x_2 \dots$, и выберем наибольшую из цифр множества $\{x_2, \dots\}$, обозначим ее u_2 . Такая процедура позволит получить искомую десятичную дробь $u_0, u_1 u_2 u_3 \dots$. Возможно, начиная с некоторого шага, все цифры u_i будут равны 0. Такое может получиться в случае, если множество A состоит только из конечных десятичных дробей.

Если $\alpha \in \mathbf{R}^+$, то число $-\alpha$ определяется той же последовательностью цифр с добавлением впереди последовательности минуса. По определению полагаем $-(-\alpha) = \alpha$. Расширим систему \mathbf{R}^+ с помощью отрицательных чисел до \mathbf{R} , доопределив порядок с помощью правил:

если $\alpha > 0$, то $-\alpha < 0$; если $\alpha < \beta$, то $-\alpha > -\beta$.

В этом случае получается непрерывное по Вейерштрассу линейно упорядоченное множество \mathbf{R} .

Для действительных чисел $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ определим операции сложения и умножения:

$$\alpha + \beta = \sup\{a + b\};$$

$$\gamma \delta = \pm \sup\{cd\},$$

где a, b, c, d – все такие конечные десятичные дроби, что $a \leq \alpha, b \leq \beta, 0 \leq c \leq |\gamma|, 0 \leq d \leq |\delta|$; знак произведения определяется знаками сомножителей по известному правилу.

Для каждого положительного действительного числа $\alpha = a_0, a_1 a_2 \dots$ рассмотрим множество конечных дробей $\{a_{(n)} : a_{(n)} = a_0, a_1 \dots a_n, n \leq 1\}$, полученных из α отбрасыванием всех цифр после запятой, начиная с некоторой. Дробь $a_{(n)}$ называется десятичным приближением числа α (по недостатку). Нетрудно видеть, что $a_{(n)} \leq \alpha$ при всех номерах $n \geq 1$, поэтому $\{a_{(n)}\} \subseteq \{a \in \mathbf{Q} : a \leq \alpha\}$. При этом для любого $\beta < \alpha$ существует приближение числа α , большее β . Отсюда выводится, что $\sup\{a_{(n)}\} = \sup\{a \in \mathbf{Q} : a \leq \alpha\} = \alpha$.

На основе определения точной верхней грани и исходя из сделанных выше замечаний можно показать, что сумма двух положительных чисел α и β есть точная верхняя грань множества сумм соответствующих приближений этих чисел $a_{(n)} + b_{(n)}$, а

произведение α и β есть точная верхняя грань множества произведений $a_{(n)} \cdot b_{(n)}$. После этого доказывается, что система \mathbf{R} с операциями сложения и умножения образует поле, в котором операции связаны с введенным ранее отношением порядка. Значит, множество десятичных дробей $(\mathbf{R}, +, \cdot, <)$ является линейно упорядоченным полем, непрерывным по Вейерштрассу. Таким образом, построенная система есть система действительных чисел.

Построенная система содержит систему рациональных чисел. Любое рациональное число есть конечная дробь $a_0, a_1 \dots a_n$ или бесконечная периодическая дробь, записываемая кратко $a_0, a_1 \dots a_m (a_{m+1} \dots a_{m+k})$, в которой для некоторых натуральных чисел m и k при любом натуральном i выполняется равенство $a_{m+k+i} = a_{m+i}$.

Замечание 6. Изложение теории действительных чисел посредством бесконечных дробей требует, наверное, больше времени, так как в этом случае на занятиях приходится очень аккуратно вводить основные понятия, касающиеся десятичных дробей, например, понятия периода, равных дробей, десятичных приближений и т. д. Часто приходится доказывать утверждения только для положительных чисел, а затем обобщать их на все множество \mathbf{R} . Работа с верхними гранями требует от студентов хорошей подготовки по математическому анализу и по математике в целом. С другой стороны, подход достаточно прост в моделировании действительного числа. Десятичные дроби можно считать результатом измерения длин отрезков, поэтому студенты могут использовать соответствующие навыки еще со времен школы. Расширяя систему рациональных чисел с помощью десятичных дробей, мы автоматически включаем туда рациональные числа, то есть конечные и бесконечные периодические десятичные дроби. Таким образом, к известному множеству мы просто добавляем новые элементы, которых конечно больше, чем рациональных чисел. С этой точки зрения новое множество имеет более простую природу, нежели, например, множество классов фундаментальных последовательностей. Тут проявляется, видимо, закон сохранения в одной из своих форм: при простом определении действительного числа приходится жертвовать простотой при строгих доказательствах.

Отметим также, что метод сечений построения действительных чисел можно назвать *геометрическим*, метод фундаментальных последовательностей – *алгебраическим*, метод бесконечных десятичных дробей – *арифметическим*, а метод Кологорова – *теоретико-числовым*, или функциональным. Существует и *формальная аксиоматическая теория* действительных чисел, излагаемая на языке логики предикатов первого порядка. Именно, теория вещественно замкнутых (линейно упо-

рядоченных) полей, которая является полной по теореме Тарского [9]. Эта теория не является категоричной: помимо стандартной модели в ней – в силу теоремы Лёвенгейма – Скулема [10] – существует счетная модель. В ней невыразимо условие непрерывности.

При чтении курса «Числовые системы» при подробном построении системы \mathbf{R} каким-либо методом необходимо дать студентам представление и о других методиках изучения действительных чисел.

УПРАЖНЕНИЯ

1. Чему равны множества $\mathbf{Q} + 1$, $(-3/2)\mathbf{Q}$, $\mathbf{Q} - \mathbf{Q}$ и $\mathbf{Q} \cdot \mathbf{Q}$?
2. Описать множества $\mathbf{I} + \mathbf{Q}$ и $\mathbf{I} \cdot \mathbf{Q}$.
3. Что представляют собой множества $\mathbf{I} + \mathbf{I}$ и $\mathbf{I} \cdot \mathbf{I}$?
4. Когда $r + \mathbf{R} = \mathbf{R}$, $r \in \mathbf{R}$?
5. Когда $r \cdot \mathbf{R} = \mathbf{R}$, $r \in \mathbf{R}$?
6. Доказать существование положительного иррационального числа, степень которого с иррациональным показателем $\sqrt{2}$ является рациональным числом.
7. Почему поле \mathbf{Q} не является непрерывным?
8. Описать сечения цепи \mathbf{I} .
9. Проверить иррациональность числа $\sqrt{12}$.
10. Доказать иррациональность числа $\sqrt{2} + \sqrt{3}$.
11. Почему число $\sqrt{2} + \sqrt{3}$ является алгебраическим?
12. Показать, что сумма алгебраического и трансцендентного действительных чисел есть число трансцендентное.
13. Доказать иррациональность трансцендентных действительных чисел.
14. Доказать, что любое действительное число служит суммой (разностью) некоторых двух трансцендентных действительных чисел.
15. Доказать, что каждое ненулевое действительное число является произведением (частным) подходящих трансцендентных действительных чисел.
16. Имея отрезок длины 1, построить с помощью циркуля и линейки отрезки длины $\sqrt{3}$, $\sqrt{5}$ и $\sqrt{6}$.
17. Найти все аддитивные автоморфизмы поля \mathbf{Q} .
18. Найти все мультипликативные автоморфизмы поля \mathbf{Q} .
19. Найти все автоморфизмы поля \mathbf{Q} .
20. Изоморфны ли числовые поля $\mathbf{Q}(\sqrt{2})$ и $\mathbf{Q}(\sqrt{5})$?
21. Изоморфны ли числовые поля $\mathbf{Q}(\pi)$ и $\mathbf{Q}(e)$?

22. Доказать, что любой автоморфизм поля \mathbf{R} является тождественным отображением.

23. Привести пример нетождественного порядкового и мультипликативного автоморфизма поля \mathbf{R} .

24. Построить неизотонный аддитивный автоморфизм поля \mathbf{R} .

25. Показать, что всякое инъективное изотонное отображение одной цепи на другую цепь является порядковым изоморфизмом.

26. Описать все гомоморфизмы мультипликативной полугруппы $[0, 1]$ в себя.

27. Доказать утверждение 1.

28. Доказать утверждение 3.

29. Доказать утверждение 4.

30. Попробуйте доказать теорему 2.

31. Доказать, что в системе \mathbf{R} существуют ровно два элемента, квадрат которых равен 2.

32. Показать, что для любой цепи эквивалентны свойства условной полноты сверху, условной полноты снизу, условной полноты.

33. Показать, что полная сверху цепь с наименьшим элементом полна. Сформулировать двойственное утверждение.

34. Почему сечение не может иметь более двух рубежей?

35. Доказать, что линейно упорядоченные пространства хаусдорфовы и нормальны.

36. Доказать, что компактные цепи – это в точности полные цепи.

37. Произвольная цепь связна тогда и только тогда, когда она плотная и условно полная. Доказать.

38. Показать, что сепарабельность линейно упорядоченного пространства X означает существование счетного плотного в цепи X подмножества.

39. Доказать, что топология подпространства Y линейно упорядоченного пространства, вообще говоря, сильнее интервальной топологии цепи Y . Привести соответствующий пример.

40. Определить единичный числовой отрезок в терминах линейно упорядоченного пространства.

41. Определить \mathbf{R} как линейно упорядоченное пространство.

42. Цепь называется *дискретной*, если все ее сечения суть скачки. Описать дискретные цепи.

43. Доказать, что цепь дискретна тогда и только тогда, когда между любыми ее элементами $a < b$ существует конечная цепь с концами a и b , каждая пара соседних элементов которой есть покрытие.

44. Проверить, что цепь, состоящая из трех расположенных друг за другом экземпляров цепи \mathbf{Z} , не является дискретной цепью.

45. Равносильна ли топологическая дискретность цепи ее порядковой дискретности?

46. Показать, что для дискретности линейно упорядоченного пространства X необходимо и достаточно, чтобы каждый наименьший элемент цепи X имел предыдущий элемент, а каждый не-

наибольший ее элемент имел последующий элемент.

47. Исследовать декартов квадрат \mathbf{R}^2 числовой прямой с лексикографическим порядком: $(a; b) < (c; d)$ означает, что $a < c$ или $b < d$ в случае $a = c$. Является ли полученная цепь плотной? Непрерывной? Сепарабельной?

48. Всегда ли лексикографическое произведение двух плотных (непрерывных, сепарабельных, дискретных) цепей снова будет плотной (соответственно, непрерывной, сепарабельной, дискретной) цепью?

49. Доказать, что линейно упорядоченное поле, в котором существует компактный нетривиальный отрезок, изоморфно \mathbf{R} .

50. Всякое ли линейно упорядоченное поле вкладывается в архимедово линейно упорядоченное поле?

51. Доказать, что любое поле, максимальное в классе всех архимедовых линейно упорядоченных полей, изоморфно \mathbf{R} .

52. Верно ли обратное утверждение к упражнению 51?

53. Существует ли минимальное архимедово линейно упорядоченное поле?

54. Как построить линейно упорядоченное поле, зная полуполе всех его неотрицательных элементов?

55. Построить линейное упорядочение поля рациональных дробей $\mathbf{R}(x)$ с бесконечно большим элементом x .

56. Как еще можно линейно упорядочить поле $\mathbf{Q}(x)$? А поле $\mathbf{R}(x)$?

57. Доказать, что сходящаяся в \mathbf{Q} последовательность рациональных чисел является фундаментальной.

58. Привести примеры фундаментальных последовательностей рациональных чисел, не имеющих рационального предела.

59. Доказать, что множество фундаментальных последовательностей рациональных чисел, сходящихся к нулю, образует максимальный идеал кольца F .

60. Пусть $\langle a_k \rangle, \langle b_k \rangle$ – фундаментальные последовательности рациональных чисел, такие, что $a_k < b_k$ для любого k . Возможно ли $\langle a_k \rangle = \langle b_k \rangle$, и почему?

61. Пусть $\langle a_k \rangle = \left\langle 1, \frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \dots, \frac{1}{2^k}, \dots \right\rangle, \langle b_k \rangle = \left\langle 1, \frac{1}{2}, \frac{2}{3}, \dots, \frac{k}{k+1}, \dots \right\rangle$.

Указать имеющую и не имеющую рационального предела фундаментальные последовательности рациональных чисел, лежащие между $\langle a_k \rangle$ и $\langle b_k \rangle$.

62. Доказать, что бесконечная десятичная дробь будет рациональным числом тогда и только тогда, когда она периодическая.

63. Верно ли предыдущее утверждение для бесконечных двоичных дробей?

64. Записать число $\sqrt{3}$ в двоичной системе счисления с 15 знаками после запятой.

65. Записать число e в троичной системе счисления с 12 знаками после запятой.

66. Множества A и B десятичных дробей таковы, что для каждого $a \in A$ существует $b \in B$, такое, что $a \leq b$. Означает ли это, что $\sup A \leq \sup B$?

67. Пусть A и B – произвольные непустые множества конечных десятичных дробей, при этом $\sup A = \alpha$, $\sup B = \beta$. Всегда ли $\alpha + \beta = \sup(A + B)$?

68. Доказать, что любое непустое ограниченное снизу подмножество десятичных дробей всегда имеет точную нижнюю грань.

69. Пусть $a_{(n)}$ – последовательность десятичных приближений числа α . Доказать, что $\alpha = \lim_{n \rightarrow \infty} a_{(n)}$.

70. Пусть $a_{(n)}$ и $b_{(n)}$ десятичные приближения чисел α и β соответственно. Доказать, что $\lim_{n \rightarrow \infty} (a_{(n)} + b_{(n)}) = \alpha + \beta$, $\lim_{n \rightarrow \infty} |a_{(n)} \cdot b_{(n)}| = |\alpha \cdot \beta|$.

71. Для положительного действительного числа $\alpha = a_0, a_1 a_2 \dots$ определим последовательность десятичных приближений по избытку $a^{(n)} = a_0, a_1 \dots a_n + 10^{-n}$, $n \geq 1$. Доказать следующие соотношения:

а) $\alpha < a^{(n)}$ при всех $n \geq 1$; б) $\inf \{a^{(n)}\} = \inf \{a \in \mathbf{Q}: \alpha \leq a\} = \alpha$;

в) $\lim_{n \rightarrow \infty} (a^{(n)} + b^{(n)}) = \alpha + \beta$; г) $\inf \{a^{(n)} + b^{(n)}\} = \alpha + \beta$.

72. Доказать, что следующие десятичные дроби являются иррациональными числами:

а) 1,2322322232222..., где после i -й тройки идет $i + 1$ двоек;

б) 0,123456789101112131415... – дробь получена выписыванием по порядку всех натуральных чисел.

73. Представить число $1/19$ в виде бесконечной десятичной дроби, после чего зачеркнуть первые три цифры после запятой. Записать получившееся число в виде обыкновенной дроби.

74. Действительные числа α и β представлены десятичными дробями, причем известны следующие знаки: $\alpha = 2,3417\dots$, $\beta = 3,5729\dots$. Сколько десятичных знаков можно найти у суммы и произведения данных чисел. Найти эти знаки.

75. Найти 2012-й знак после запятой в десятичной записи числа $2/95$.

76. Вычислить значение выражения $(0,7(6) + 2,7(08)) : 26,81$.

77. Не используя операцию деления столбиком, представить число $\frac{74895}{2^5 \cdot 5^9}$ в виде десятичной дроби.

78. Разберите способ Колмогорова построения \mathbf{R} (см. [11]).

79. Самостоятельно изучить основы теории вещественно замкнутых полей (скажем, по книге [12], глава XI). В частности, доказать, что любое веще-

ственно замкнутое поле допускает единственный линейный порядок, превращающий его в линейно упорядоченное поле.

Замечание 7. Авторы статьи многократно читали курс «Числовые системы» для студентов специальности 050201.65 Математика с дополнительной специальностью Информатика. Мы использовали все три метода построения системы действительных чисел. Метод сечений достаточно наглядный, но при доказательствах, в частности свойств операций сложения и умножения, более трудоемкий в сравнении с методом фундаментальных последовательностей. Второй подход предполагает повторение начал математического анализа, но в то же самое время он развивает алгебраический «метод пар» конструирования числовых систем. При этом поле \mathbf{R} фактически строится как факторкольцо кольца всевозможных фундаментальных последовательностей рациональных чисел по идеалу последовательностей, сходящихся к нулю. Метод бесконечных десятичных дробей доступен для студентов, но при строгом обосновании свойств арифметических операций весьма громоздок.

В результате многолетнего преподавания и обсуждения курса числовых систем мы пришли к приведенной в данной статье методике изложения материала. За основу берется порядковый подход и определение 1. Мы выбираем метод фундаментальных последовательностей или метод сечений как предпочтительные для обучения студентов при достаточно строгом построении системы \mathbf{R} .

Примечания

1. Колмогоров А. Н. К обоснованию теории вещественных чисел // Успехи математических наук. 1946. Т. 1. Вып. 1. С. 217–219. (Перепечатано в кн.: Колмогоров А. Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988. С. 215–218); Гладкий А. В., Козиоров Ю. Н. Действительные числа как последовательности обыкновенных дробей (Теория действительных чисел по Колмогорову) // Математика в высшем образовании. 2009. № 7. С. 21–38; Русаков А. А., Чубариков В. Н. О двух подходах к обоснованию действительных чисел // Математика в высшем образовании. 2006. № 4. С. 37–44.

2. Андронов И. К. Математика действительных и комплексных чисел. М.: Просвещение, 1975; Арнольд И. В. Теоретическая арифметика. М.: Учпедгиз, 1939; Белановский П. Д. Основы теоретической арифметики. М.: Учпедгиз, 1938; Гонин Е. Г. Теоретическая арифметика. М.: Учпедгиз, 1959; Демидов И. Т. Основания арифметики. М.: Учпедгиз, 1963; Игошин В. И. Курс числовых систем для педагогического вуза // Математика в высшем образовании. 2010. № 8. С. 19–36; Куликов Л. Я. Алгебра и теории чисел. М.: Высш. шк., 1979; Ландау Э. Основы анализа / пер. с нем. М.: ГИИЛ, 1947; Ларин С. В. Числовые системы. М.: Акаде-

мия, 2001; Ляпин Е. С., Евсеев А. Е. Алгебра и теория чисел. Ч. 1. М.: Просвещение, 1974; Нечаев В. И. Числовые системы. М.: Просвещение, 1975; Проскураков И. В. Числа и многочлены. М.: АПН РСФСР, 1947; Феферман С. Числовые системы. (Обоснования алгебры и анализа) / пер. с англ. М.: Наука, 1971; Хинчин А. Я. Восемь лекций по математическому анализу. М.: Наука, 1977.

3. Калужнин А. А. Введение в общую алгебру. М.: Наука, 1973; Кантор И. А., Солодовников И. С. Гипердействительные числа. М.: Наука, 1973; Кириллов А. А. Что такое число? М.: Наука, 1993; Коблиц Н. p -адические числа, p -адический анализ и дзета-функции. М.: Мир, 1982; Пирс Р. Ассоциативные алгебры. М.: Мир, 1986; Понарин Я. П. Алгебра комплексных чисел в геометрических задачах. М.: МЦНМО, 2004.; Понтрягин Л. С. Обобщения чисел. М.: Наука, 1986 (Библиотечка «Квант»); Робинсон А. Введение в теорию моделей и метаматематику алгебры. М.: Наука, 1967; Успенский В. А. Что такое нестандартный анализ? М.: Наука, 1987.

4. Вечтомов Е. М., Чермных В. В. Изучение алгебраической структуры // Вестник ВятГГУ. 2012. № 1 (3). С. 41–48.

5. Вечтомов Е. М. Изучение порядковой структуры // Вестник ВятГГУ. 2010. № 2 (1). С. 111–120; Гретцер Г. Общая теория решеток. М.: Мир, 1982.

6. Энгелькинг Р. Общая топология. М.: Мир, 1986.

7. Дэвис М. Прикладной нестандартный анализ. М.: Мир, 1980; Мальцев А. И. Алгебраические системы. М.: Наука, 1970; Робинсон А. Введение в теорию моделей и метаматематику алгебры. М.: Наука, 1967; Успенский В. А. Что такое нестандартный анализ? М.: Наука, 1987.

8. Брудно А. А. Теория функций действительного переменного. М.: Наука, 1971; Лафин С. В. Числовые системы. М.: Академия, 2001; Русаков А. А., Чубариков В. Н. О двух подходах к обоснованию действительных чисел // Математика в высшем образовании. 2006. № 4. С. 37–44; Яковлев М. К. Построение поля действительных чисел и теории пределов числовых последовательностей на основе понятия стабилизатора последовательности бесконечных десятичных дробей // Математика в высшем образовании. 2010. № 8. С. 41–52.

9. Справочная книга по математической логике: в 4 ч. / под ред. Дж. Барвайса. Ч. I. Теория моделей. М.: Наука, 1982. С. 74.

10. Там же. С. 70.

11. Колмогоров А. Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988. С. 215–218; Гладкий А. В., Козиоров Ю. Н. Действительные числа как последовательности обыкновенных дробей (Теория действительных чисел по Колмогорову) // Математика в высшем образовании. 2009. № 7. С. 21–38.

12. Ленг С. Алгебра. М.: Мир, 1968.

УДК 37.025.7 + 372.851

А. Г. Гейн, Е. М. Рекант

РОЛЬ ЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ОСВОЕНИИ УЧАЩИМИСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ

Предлагается построение процесса формирования логических универсальных действий с опорой на освоение базовых логических конструкций. Сформулированы диагностические критерии и уровни оценки сформированности логических УУД для осваиваемых логических конструкций как метапредметных умений. Приведены образцы типовых задач для диагностики сформированности у учащихся логических универсальных действий.

It is suggested to build up the process of formation of logic universal actions with the support on the base logic constructions. There are formulated the diagnostic criteria and the levels of a formation of logic universal educational actions for logic constructions as metasubject skills. There are given samples of standard tasks for diagnostics of formation of logic universal actions.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, логическое мышление, метапредметные умения, логические конструкции.

Keywords: universal educational actions, logic thinking, metasubject skills, logic constructions.

Развитие логического мышления всегда понималась как одна из центральных задач образования на всех уровнях – от дошкольного до высшего. Совершенно ясно, что это надпредметная задача, и усилия педагогов по её решению должны прилагаться в любом предмете. Это положение закреплено и в новом ФГОС общего образования: к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы отнесены «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы» [1, с. 7, п. 6]. Но математике здесь всегда отводилась главенствующая роль. Подтверждением тому служит, в частности, тот факт, что при описании предметных результатов освоения основной образовательной программы развитие логического мышления ФГОС общего образования упоминает только для предметной области «Математика и информатика» [2]. Поэтому вопросам развития логического мышления в школьном курсе математики посвящено немало публикаций,

© Гейн А. Г., Рекант Е. М., 2012

спектр которых чрезвычайно широк – от общепсихологических до узкометодических. В большинстве из них развитие логического мышления трактуется как продвижение учащихся в овладении умением рассуждать. Слова «умения рассуждать» в этих работах конкретизируются в зависимости от того, к какой части указанного выше спектра относится работа. Это, в частности, приводит к расплывчатости в понимании того, в какой форме должны быть выражены результаты развития логического мышления – они плохо укладываются в рамки принятой системы знания – умения – навыки. Появление в ФГОС второго поколения понятия «логические универсальные учебные действия» (сокращенно, УУД) позволяет обсуждать результаты развития логического мышления в терминах сформированности этих УУД. Ведь именно формирование УУД составляет ту часть фундаментального ядра общего образования, которая определяет не предметные, а личностные и метапредметные результаты образования, к которым, как отмечалось выше, и относится развитие логического мышления.

Напомним состав универсальных логических действий [3]:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия,
- выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

На этапе начального образования решаются задачи по формированию первичных логических операций – умению анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию (логическое умножение), устанавливать аналогии [4], – а также по освоению общего приема решения задач. Принципиальным моментом в описании УУД является указание типовых задач, позволяющих оценивать сформированность соответствующих УУД. Для логических универсальных действий, которые должны быть освоены учащимися начальной школы, такие типовые задачи приведены там же, на с. 109–114. Что касается этапа общего образования, то здесь на сегодняшний день, по-видимому, нет сформировавшейся точки зрения на то, как освоение логических УУД должно разворачиваться при изучении алгебры и геометрии в 7–9-х классах. В данной статье мы намерены обсудить некоторые концеп-

туальные вопросы по формированию логических УУД при изучении курса алгебры в звене общего образования. Это обсуждение имеет два центральных аспекта: 1) проекция приведенного выше общего состава логических УУД на уровень общего образования и 2) указание таких заданий, которые могли бы рассматриваться как примеры типовых задач, позволяющих диагностично развивать у учащихся логическое мышление.

Мы разделяем общепринятую точку зрения, что первоочередные возможности для развития логического мышления предоставляются курсом геометрии, который в большинстве школьных учебников излагается дедуктивно, демонстрируя учащимся основные принципы и методы логических построений. Очевидно, что существенную роль в развитии логического мышления учащихся играет решение задач. В нашей работе [5] проведен анализ задачного материала, предлагаемого в наиболее широко используемых школьных учебниках геометрии, и показано, что для развития логического мышления учащихся его потенциал используется недостаточно эффективно.

Что касается курса алгебры, то и здесь, конечно, значимо присутствуют логические построения, в том числе связанные с доказательствами тех или иных утверждений, например иррациональности числа $\sqrt{2}$. Однако в большей своей части алгебраический материал связан с освоением определенных алгоритмов. И это закономерно, поскольку сама идея применения алгебраических методов, восходящая к Р. Декарту и Г. Лейбницу, состоит в том, чтобы заменить рассуждения вычислительными процедурами, т. е. создать почву для алгоритмизации решения большинства математических задач. Следует ли из этого, что алгебра дает малые возможности для развития логического мышления? Конечно, нет. Но чтобы этому априори правдоподобному утверждению придать конструктивную основу, обсудим предварительно, что понимается под развитием логического мышления и каковы основные логические схемы, освоение которых учащимися может свидетельствовать о достаточном уровне развития у них логического мышления.

Напомним, что, говоря о логическом мышлении, Л. С. Выготский [6] отмечает, что основными логическими формами, в которых реализуется мысль, принято считать аналитическую и синтетическую деятельность ума, то есть такие, которые сперва разлагают воспринимаемый мир на отдельные элементы, а затем строят из этих элементов новые образования, помогающие разобратся в окружающем. Развитие логического мышления учащихся – это вооружение их знаниями требований логики и выработка навыков использования этих требований в учебной и практической деятельности [7]. Тем самым, говоря о педагогическом аспекте развития логического мышле-

ния, необходимо вести речь не только о требованиях логичности проводимых умозаключений, но и об освоении учащимися основных логических методов и умений осознано применять их в решении учебных задач. Поэтому, строя проекцию состава логических УУД для курса алгебры, мы рассмотрим некоторые основные типы логических конструкций, и продемонстрируем, в каком качестве каждая из них может быть задействована для формирования логических УУД в среднем звене общеобразовательной школы. Включение каждой из конструкций в курс будем иллюстрировать подходящими примерами задач. При этом мы выбирали задачи, которые содержат логические конструкции, так сказать, в чистом виде, и потому могут использоваться и как стартовые для построения методики развития логического мышления, и как диагностические.

1. Импликативные рассуждения: построение логической цепочки, дедукция

Умение строить логические цепочки той или иной длины в первую очередь ассоциируется с обладанием развитым логическим мышлением.

Понятие логической цепочки непосредственно связано с понятием дедукции. Напомним, что в математическом смысле дедукция – это вывод по правилам формальной логики; цепь умозаключений (рассуждение), звенья которой (высказывания) связаны отношением логического следования. Началом (посылками) дедукции являются аксиомы, постулаты или просто гипотезы, имеющие характер общих утверждений («общее»), а концом – следствия из посылок, теоремы («частное»). Дедукция выступает как основное средство доказательства.

Однако в отличие от геометрии, где дедуктивный характер рассуждений проявляется особенно ярко, поскольку в явном виде указывается, что есть два класса утверждений – аксиомы и теоремы, – и последние должны быть получены из первых или ранее доказанных теорем исключительно дедуктивным способом, в алгебре наличие аксиом скрыто от обучаемых, и даже само слово «теорема» встречается в учебниках крайне редко. Но это вовсе не означает отсутствия в алгебре дедуктивных построений. Эти умения необходимы, например, при решении любой текстовой задачи.

Отметим, что дедукция как форма рассуждения тщательно изучается в психологии, особенно в связи с формированием понятий и решением задач. Большой толковый психологический словарь [8] трактует дедукцию как логическую операцию, в которой рассуждение ведется от общего к частному. Дедуктивное умозаключение представляет собой абстрактный процесс, который не требует никакого другого подтверждения, кроме логической непротиворечивости.

В исследовании развития логического мышления необходимо учитывать как общепсихологический контекст употребления этого понятия, так и собственно математический. Общепсихологический контекст важен тем, что он акцентирует внимание на умение из общих соображений делать конкретные выводы в данной ситуации. Как правило, основная трудность у школьников заключается в том, чтобы увидеть, где и в каком виде в данной задаче нужно использовать тот или иной теоретический факт. Что касается математического контекста употребления этого понятия, то он проявляет себя именно как требование строгого соблюдения логических связей между исходными положениями (или данными) и получаемыми выводами (результатами). Вот пример задачи, иллюстрирующий эту ситуацию.

Задача 1. Доказать, что произведение двух последовательных натуральных чисел четно.

Импликативная цепочка здесь состоит всего из двух звеньев:

- а) среди двух последовательных натуральных чисел одно обязательно четно;
- б) произведение любого числа на четное число обязательно четное число.

Однако для начального этапа формирования логического мышления важно не только то, что она достаточно короткая, но и естественность её появления. Действительно, поскольку в заключении требуется установить свойство четности, то требуется понять, как это свойство проявляет себя в последовательности натуральных чисел. Подметить, что в натуральном ряде четные и нечетные числа чередуются, уже несложно (в некоторых учебниках, например, в [9], этот факт формулируется в явной форме). После этого утверждение, записанное в пункте а), фактически является тривиальным следствием обнаруженного свойства ряда натуральных чисел. Этим рассмотрением заканчивается фаза логического анализа. Следующий шаг – это логический синтез, когда по свойствам сомножителей мы судим о свойствах произведения. И, наконец, выстраивается требуемая логическая цепочка.

Этот пример демонстрирует не только процесс развития мышления школьника через логический анализ и синтез дедуктивной цепочки, но и процесс демистификации появления доказательства, снимая явно задаваемый или немой вопрос, лишь отражающийся на лице школьника «А как до этого догадаться?», если ему просто предлагается решение в готовом виде.

Предложенная задача может также служить образцом типовой задачи, предназначенной для диагностики сформированности действия по построению дедуктивной цепочки. Принципиальным моментом является однозначность аналитико-син-

тезирующей деятельности, которую должен осуществить учащийся. Это позволяет сформулировать критерии оценивания и уровни оценивания сформированности действия по построению дедуктивной цепочки.

Критерии оценивания:

- умение выявить свойства элементов, обеспечивающих достижение цели;
- установление дедуктивной связи между исходными утверждениями о свойствах элементов и целевым утверждением.

Уровни оценивания:

- отсутствует умение разложить свойство итогового объекта (в данном случае произведения двух чисел) в свойства составляющих элементов (в данном случае сомножителей);

- сформировано умение разложить свойство итогового объекта в свойства составляющих элементов, но не установлена дедуктивная связь выявленных свойств элементов с их свойствами, определенными условиями задачи;

- сформированы умения разложить свойство итогового объекта в свойства составляющих элементов и установления дедуктивной связи выявленных свойств элементов с их свойствами, определенными условиями задачи.

Мы считаем, что на начальном этапе развития логического мышления в плане овладения умением проводить дедуктивные рассуждения целесообразно использовать именно задачи с короткими и однозначно определенными дедуктивными цепочками. В последующем задачи могут усложняться за счет построения более длинных цепочек рассуждений, но по существу речь идет о встраивании промежуточных звеньев, в которых фиксируется обнаружение очередных свойств элементов и дедуктивных связей с исходными данными. Задачи, допускающие вариативные дедуктивные цепочки, составляют важный класс задач, развивающих логическое мышление, но в процессе обучения они должны появиться после того, как учащимися прочно освоены умения строить такие цепочки.

2. Разбор случаев

Разбор случаев – это фактически одно из утверждений математической логики, согласно которому, если из A_1 следует B , из A_2 следует B , ... , из A_n следует B , то из (A_1 или A_2 или ... или A_n) тоже следует B . Как правило, в качестве A_1, A_2, \dots, A_n выбираются такие утверждения, чтобы в совокупности они исчерпывали описание всех возможных ситуаций, т. е. чтобы дизъюнкция (A_1 или A_2 или ... или A_n) являлась истинным высказыванием.

Умение выделять и правильно анализировать все возможные случаи – важнейшая составляющая развитого логического мышления. Несомненно, с задачей рассмотрения разных ситуаций ученики не раз встречались и до курса алгебры. Но тогда не-

обходимость такого рассмотрения, а нередко и все рассматриваемые случаи были оговорены в условии задачи; учащимся требовалось лишь выполнить стандартные операции по готовой схеме. С идеей самостоятельно выделить при решении задачи несколько принципиально разных ситуаций учащиеся в курсе алгебры среднего звена школьного образования практически не встречаются и, тем самым, данный логический механизм мышлением школьников не осваивается [10]. Научить учащихся проводить разбор всех возможных случаев и доказывать невозможность остальных – сложная, но крайне необходимая задача, стоящая перед учителем математики. Она непосредственно связана с формированием того компонента логических УУД, который обозначен как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов. Приведем иллюстрирующую задачу.

Задача 2. Из двух пунктов, расстояние между которыми 340 км, выехали одновременно навстречу друг другу два поезда. Скорость одного из них на 5 км/ч больше скорости другого. Найти скорости поездов, если известно, что через 2 ч после начала движения расстояние между ними стало 30 км.

На первый взгляд это стандартная задача на составление уравнения (хотя он может быть решена и число арифметическими средствами). Главная проблема – увидеть наличие двух случаев: когда поезда через 2 часа ещё не успели встретиться, и когда они уже после встречи разъехались на 30 км. Сама возможность существования двух различных ответов в одной задаче является довольно непривычной для школьников седьмого класса, особенно в курсе алгебры. Само понимание необходимости рассматривать две ситуации свидетельствует о довольно высоком уровне логического мышления, хотя, надо отметить, в геометрии с такими ситуациями школьникам приходится встречаться не раз. К примеру, в задаче на определение длины отрезка AC на прямой l , если известны длины отрезков AB и BC , но неизвестно взаимное расположение точек A, B и C на l , требуется рассмотрение трех случаев, из которых один оказывается невозможным, а два другие дают соответственно два ответа.

Возможность использования данной задачи как образца для конструирования типовых задач обеспечивается тем, что выделение двух случаев однозначно определяется условием задачи.

Критерии оценивания:

- ориентация на выделение условий задачи, предусматривающих необходимость рассмотрения случаев.

Уровни оценивания:

- отсутствует умение выделять условия, которые содержат в себе необходимость разбиения на несколько случаев;

– имеется неустойчивая ориентация на выделение условий задачи, предусматривающих необходимость рассмотрения случаев;

– сформировано умение выделять те условия, которые содержат в себе необходимость разбиения на несколько случаев, но отсутствует полнота в их перечислении;

– устойчивое распознавание условий, требующих перехода к рассмотрению случаев, и умение формировать из них полную систему.

Класс задач, требующих более высокого уровня логического мышления, связан с разбиением на случаи, необходимость которых диктуется не исходными условиями, а различиями в построении дедуктивных рассуждений.

3. Доказательство от противного

Метод рассуждений от противного достаточно часто используется в математике. Он базируется на формально-логическом законе исключенного третьего. Однако использование рассуждения от противного должно быть мотивированным. Во многих простых случаях без него вполне можно обойтись, и тогда он только загромождает решение задачи. В целом его использование как метода целесообразно, на наш взгляд, в тех случаях, когда отрицанием заключения в доказательстве утверждения приходится воспользоваться (в явной или неявной форме) более одного раза. Тем не менее не называемый, он может применяться в некоторых доказательствах уже в самом начале курса алгебры.

Задача 3. Может ли среднее арифметическое двух следующих друг за другом нечетных простых чисел быть простым числом?

Задача достаточно простая, однако без применения рассуждения от противного увидеть её решение трудно. Наоборот, предположив, что полусумма двух соседних простых чисел есть простое число, противоречие получается почти мгновенно. В самом деле, полусумма строго больше меньшего из двух взятых простых чисел и строго меньше большего из этих чисел, поскольку взяты простые числа, непосредственно следующие друг за другом, т. е. между ними нет простых чисел, их полусумма не может быть простым числом. Идея применить метод от противного рождается, скорее всего, после нескольких безуспешных попыток привести пример, дающий положительный ответ к задаче.

Такое «одноходовое» применение, когда противоречие получается сразу, как только выказано противоположное утверждение, полезно как пропедевтика данного метода.

Наше предложение рассматривать эту задачу именно как пропедевтическую связано еще и с тем, что для неё несложно построить и прямое доказательство. Схема такого доказательства достаточно проста. Пусть среди чисел натурального ряда выде-

лено некоторое подмножество, такое, что среднее арифметическое двух соседних элементов этого подмножества – натуральное число. Тогда это среднее арифметическое не принадлежит данному подмножеству. Действительно, среднее арифметическое всегда лежит строго между этими двумя числами. Но раз они соседние в данном подмножестве, то никакое число, лежащее между ними, в частности, и среднее арифметическое, подмножеству не принадлежит. На наш взгляд, школьник с развитым логическим мышлением может предпочесть именно эту схему, поскольку она показывает, что свойство простоты и нечетности нужно лишь для описания выделяемого подмножества, а не касается собственно дедуктивного рассуждения. В силу указанного обстоятельства данная задача не годится для диагностики сформированности умения применять метод «доказательство от противного».

4. Расширение / сужение условий

При решении той или иной задачи ученику нередко бывает полезным вспомнить, не было ли подобной задачи ранее. К сожалению, учащиеся успешно используют ранее изученные рассуждения лишь тогда, когда они полностью повторяются в новой задаче. Если же ситуация иная, и очевидно, что дословное копирование старого решения не ведет к успеху, ученики теряются и вообще не пытаются обратиться к предшествующему случаю. Вот иллюстрирующий эту ситуацию пример.

Задача 4. а) Верно ли, что произведение любых трех последовательных натуральных чисел всегда делится на 3?

б) Дана бесконечная арифметическая прогрессия, все члены которой – натуральные числа. Верно ли, что произведение любых трех последовательных членов такой прогрессии всегда делится на 3?

Очевидно, что пункт б) является расширением пункта а) – разность прогрессии теперь не равна 1, а может быть произвольным натуральным числом. Положительный ответ в случае а) достаточно очевиден, поскольку среди трёх последовательных натуральных чисел обязательно найдется одно (причем ровно одно, хотя это и не важно), делящееся на 3. Для б) простейший опровергающий пример – прогрессия 1; 4; 7; 10; ...

После решения этой задачи перед учащимися естественно поставить вопрос, какому условию должна удовлетворять разность арифметической прогрессии, чтобы для неё сформулированное утверждение было верным. В этом случае надо обязательно обратить внимание, что расширение множества рассматриваемых прогрессий связано именно с переходом от разности 1 к произвольному натуральному числу, поэтому и условие надо искать относящееся именно к разности, а не, например, к первому члену прогрессии. После того как достаточное

условие сформулировано – разность прогрессии должна не делиться на 3 – и обосновано, можно обсудить, будет ли оно необходимым. Ответ, очевидно, отрицательный, поскольку, если не только разность, но и первый член прогрессии делится на 3, то и каждый член прогрессии (а значит, и произведение любого их количества) делится на 3.

Пример этой задачи показывает, насколько велик потенциал для развития логического мышления школьников. В рамках приведенной выше классификации логических УУД такие задачи способствуют, прежде всего, развитию умений анализировать объект с целью выделения существенных и не существенных признаков.

Диагностика и оценка сформированности логического УУД, связанного с анализом расширения/сужения условий, с очевидностью требует предъявления как минимум двух заданий, в одном из которых как раз и присутствует более широкое условие, нежели в другом.

Критерии оценивания:

– выделение варьируемого условия.

Уровни оценивания:

– отсутствует умение выделять условие, которое при переходе от одного задания к другому определяет более широкий или, наоборот, узкий класс рассматриваемых объектов;

– имеется неустойчивая ориентация на выделение условий задачи, определяющих варьирование рассматриваемого класса объектов (условие указано правильно, но ученик не может объяснить, в чем именно состоит расширение или сужение класса рассматриваемых объектов);

– сформировано умение выделять те условия, которые определяют изменение класса рассматриваемых объектов, и на основе их анализа ученик может объяснить, какие дополнительные свойства имеет новый класс объектов по сравнению с предшествующим.

5. Конструктивные методы (построение примеров)

Построение конкретных примеров – едва ли не самый «любимый» метод рассуждений у школьников, применяемый далеко не всегда правомерно. В использовании этого метода необходимо учитывать три вещи, которые они часто забывают:

1) построенный пример является подтверждением существования, но никак не доказательством, что всегда происходит так. В то же время, если пример не удастся привести, это ещё не значит, что его не существует;

2) приведенный пример, доказывающий существование одного из случаев, вовсе не говорит о том, что не может быть случаев других. Здесь мы возвращаемся к типу логических рассуждений, связанному с разбором случаев;

3) в случае, когда надо опровергнуть утверждение, построение примера столь же удачно, как и

при доказательстве существования. Фактически опровергая всеобщность некоторого свойства, мы доказываем, что существуют ситуации, когда имеет место его отрицание.

Мы не приводим здесь иллюстрирующей задачи – в её роли вполне может выступить задача, рассмотренная в предыдущем пункте.

На данном этапе нашего исследования мы не можем привести образец соответствующей типовой задачи, пригодной для диагностики уровня сформированности данного логического УУД.

6. Индукция

Индукции и, в частности, методу математической индукции, уделяется значительное внимание в курсе алгебры. Имеется довольно обширная методическая литература по вопросам изучения метода математической индукции, в которой, как правило, обсуждается и общее понятие индукции, поэтому мы ограничимся лишь несколькими замечаниями, позволяющими сместить акцент в нужную, на наш взгляд, сторону.

Индукция – это умозаключение, ведущее от фактов к некоторой гипотезе (общему утверждению). Индуктивные рассуждения играют большую роль в выдвижении гипотез. Умение строить гипотезы на основании рассмотрения конечного множества примеров, проверять их – неотъемлемая черта развитого логического мышления. Вместе с тем учащиеся должны отчетливо понимать, что никакая проверка частными случаями не является основанием для вывода об истинности общего утверждения (см. обсуждение в п. 5). Тем самым индуктивное умозаключение обязательно должно быть поддержано дедуктивным рассуждением. И здесь возможны различные варианты перехода от частного случая к общему. Например, разобрав какие-то конкретные примеры, можно перейти к рассмотрению общей ситуации, где конкретные числа заменяются буквами. Скажем, рассмотрев в задаче 4 б) несколько примеров арифметических прогрессий с различными значениями разности, учащиеся вполне способны высказать общее суждение о том, какому условию должна удовлетворять разность прогрессии, чтобы гарантировать делимость на 3 произведения трех любых последовательных её членов. Дедуктивное рассуждение может быть осуществлено уже с помощью чисто алгебраических методов.

В то же время надо, чтобы учащиеся отчетливо понимали, что метод математической индукции – это дедуктивный механизм, и употребление в его названии слова «индукция» отражает всего лишь внешнее сходство с индуктивными умозаключениями.

В отличие от предыдущих пунктов диагностике умений делать обобщения посвящено немало исследований. Однако в подавляющем большинстве предлагаемых диагностических заданий учащимся предъявляется готовый набор объектов, для кото-

рых требуется выделить общее свойство. Мы же под индуктивным рассуждением понимаем единство процессов генерации объектов, удовлетворяющих исходным условиям задания, и выделение у них общего свойства, позволяющего в последующем получить требуемый в задании результат. Поэтому умение выполнять действия индуктивно-го характера непосредственно опирается на умение конструировать объекты с заданными свойствами (о чем шла речь в п. 5). В предположении, что такое умение сформировано, можно предложить следующие критерии и уровни освоенности умений выполнять индуктивные построения.

Критерии оценивания:

– умение строить репрезентативный набор объектов, удовлетворяющих заданным условиям при значительном варьировании других свойств и признаков;

– умение в полученной совокупности объектов выделить общее свойство, являющееся следствием наложенных на объекты исходных требований (возможно, с дополнительными ограничениями, сопряженные с варьируемыми признаками, выделенными на этапе построения совокупности объектов).

Уровни оценивания:

– отсутствует умение строить набор объектов, удовлетворяющих заданным условиям и при этом не имеющих скрытое несущественное общее свойство (стереотипное или сугубо формальное восприятие условия задачи);

– при построении набора объектов, удовлетворяющих заданным условиям, наблюдается неустойчивая ориентация на несущественные свойства (учащийся не осознает и не может сформулировать, какие свойства объектов подвергаются варьированию при построении набора);

– сформировано умение строить репрезентативный набор объектов, удовлетворяющих заданным условиям, при осознанном варьировании других свойств и признаков;

– сформированы умения строить репрезентативный набор объектов, удовлетворяющих заданным условиям, и умение выделять у них свойства, полезные с точки зрения продвижения к требуемому заключению, с одновременным анализом влияния на наличие таких свойств варьируемых характеристик рассматриваемых объектов.

В качестве типовой снова рассмотрим задачу 4 б). В ней варьируемыми параметрами является первый член арифметической прогрессии и её разность – именно они определяют любую арифметическую прогрессию. Если принять гипотезу, что положительный ответ на вопрос задачи связан со свойствами разности прогрессии, то почти мгновенно можно сделать вывод, что она не должна делиться на 3, когда первый член прогрессии делится на 3. Если же варьировать только значение первого члена прогрессии, то получающиеся при-

меры ясно показывают, что результат всё равно зависит от свойств разности.

Такое достаточно простое, ясное и четкое выделение варьируемых параметров свидетельствует о том, что данная задача может служить типовой для диагностики сформированности логических УУД данного вида.

7. Использование символического языка

В этом пункте мы обсудим не конкретные логические конструкции, а общую идею использования символического языка в логических построениях. Речь, конечно, не идет о той степени формализации логических построений, которая позволяет доказывать, к примеру, знаменитые теоремы Геделя о неполноте. Мы лишь хотим показать, как можно продемонстрировать учащимся эффективность использования алгебраических (в школьном понимании) методов при построении логических рассуждений. Рассмотрим для примера следующую задачу.

Задача 5. Из трехзначного числа вычли число, записанное теми же цифрами, но в обратном порядке. Доказать, что результат разности делится и на 9, и на 11.

Данная задача отличается от большинства предлагаемых в школе заданий тем, что множество исходных данных (трехзначные числа) велико – их 900 [11]. Да и множество возможных результатов вычитания из исходного числа того, которое получается при его записи теми же цифрами в обратном порядке, тоже, мягко говоря, немало. Перед учеником возникает логическая проблема, как охарактеризовать эти множества так, чтобы можно было конструктивно описать связь между ними. Понимание учеником этой общей постановки проблемы обнаружения конструктивной связи между множеством исходных данных и множеством результатов (именно между множествами, а не отдельными их элементами – такая связь в явной форме представлена в условии задачи) – это и есть признак развития логического мышления, поскольку такое понимание не связано с конкретной задачей, а представляет собой обобщенный взгляд на задачу. При этом ясно, что множество исходных данных желательно охарактеризовать исчерпывающим набором свойств или признаков – ведь заранее неизвестно, что именно из этих свойств окажется полезным для получения нужного вывода. В то же время для множества результатов может оказаться достаточным предъявление какой-либо частной характеристики. Скажем, в данной задаче таких характеристик две: числа, получающиеся как разность, должны делиться на 9 и должны делиться на 11. Ясно, что множество чисел, делящихся на 9, явно больше, чем множество чисел, которые можно получить как разность между числом и его «обращением». То же самое можно сказать и про второе свойство – делимость на 11.

Нередко на вопрос, как нам записать произвольное трехзначное число, учащиеся отвечают, что его надо обозначить буквой. Это проявление стереотипа, который вырабатывается на формально применяемое правило «неизвестное обозначай буквой». Это правило очень важно – на нем зиждется вся алгебра, – но оно не должно превращаться в формальную процедуру. Поскольку нам для решения задачи предстоит манипулировать с цифрами (записывать их в обратном порядке), а они нам тоже неизвестны, то естественный логический ход обозначить каждую цифру своей буквой, например, x – количество сотен, y – количество десятков, а z – количество единиц. То же самое правило «обозначай неизвестное буквой» сработало не формально, а логически вытекающим из условия задачи. Следующий шаг – получение ответа на вопрос, как описать элементы множества исходных данных с помощью введенных нами обозначений. Здесь тоже бывают заминки, но в целом учащиеся формулу $100x + 10y + z$ пишут достаточно уверенно.

Причин, по которым уже в этой части, относящейся по существу всего лишь к описанию множества исходных данных, задача оказывается сложной для учащихся 7–8-х классов, по-видимому, три:

- 1) довольно поверхностное представление о структуре десятичной записи натуральных чисел,
- 2) малый опыт решения задач на доказательство с помощью алгебраических методов,
- 3) привычка сводить задачи к уравнениям с одним неизвестным.

Как правило, следующий шаг в решении задачи учащиеся выполняют без особых усилий. Более того, они обычно самостоятельно или с минимальным призывом со стороны учителя преобразуют полученную разность к виду $99(x - z)$. Однако даже после этого далеко не каждый ученик видит и/или может обосновать, почему полученное число делится на 9 и на 11. Дело в том, что понятие «одно число делится на другое» у большинства школьников связано с операцией деления – одно число делится на другое, если в результате выполнения этой операции остаток окажется нулевым. А как здесь выполнить деление? В данной задаче надо использовать тот факт, что одно число делится на второе, если первое из них можно представить как произведение второго числа на еще какой-либо целый множитель. Полученное выражение $99(x - z)$ можно записать как $9 \cdot 11 \cdot (x - z)$, откуда вывод о делимости на 9 и 11 станет очевидным, поскольку $x - z -$ это целое число [12].

С точки зрения развития у школьников логического мышления здесь было бы полезно поставить вопрос, действительно ли множество возможных результатов описывается двумя указанными признаками, т. е., иными словами, верно ли, что любое не более чем трехзначное число, делящееся

на 9 и 11, представимо как разность некоторого трехзначного числа и его «обращенного». Ответ, разумеется, положительный, но требует от школьника уже других логических операций, связанных с конструированием примеров.

Приведем пример еще одной задачи, где переход к алгебраическому языку не очевиден, но эффективен.

Задача 6. На плоскости расположено n точек, попарно соединенных между собой. При этом оказалось, что никакие три точки не лежат на одной прямой. После этого на той же плоскости провели прямую, не проходящую ни через одну из данных точек. Какое наибольшее число отрезков могла пересечь такая прямая, если а) $n = 4$; б) $n = 6$; в) $n = 1000$?

Рассмотрение случаев $n = 4$ и $n = 6$ дает школьникам экспериментальную базу для высказывания общей гипотезы, что прямая будет пересекать наибольшее число отрезков в том и только том случае, когда по каждую сторону от неё располагается половина от общего числа точек. Перед учащимися возникает задача, как доказать эту гипотезу. Не перебирать же все возможные варианты, когда по одну сторону лежит 1 точка, а по другую – 999, по одну сторону 2 точки, а по другую – 998 и т. д. На помощь приходит алгебра. Из курса геометрии известно, что прямая пересекает отрезок тогда и только тогда, когда его концы расположены по разные стороны от прямой. Пусть по одну сторону от прямой располагается $500 + k$ точек, тогда по другую сторону находится $500 - k$ точек. Число отрезков, соединяющих эти точки, равно $(500 + k)(500 - k) = 500^2 - k^2$. Очевидно, что наибольшего значения это выражение достигает, когда $k = 0$, т. е. когда по обе стороны от прямой располагается по 500 точек [13].

Как мы видим, курс алгебры в 7–9-х классах предоставляет значительные возможности для развития логического мышления школьников в целом и формирования логических УУД в частности.

Примечания

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (Дата обращения 25.04.2012).

2. Там же. С. 13.

3. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. С. 41.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 91.

5. Гейн А. Г., Рекант Е. М. Развитие логического мышления в начале курса школьной геометрии // Современные проблемы физико-математического образования: вопросы теории и практики

/ под ред. И. Г. Липатниковой. Екатеринбург, 2012. С. 181–197.

6. *Выготский А. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.

7. *Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М., 1989.

8. *Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П.* Большой психологический словарь. М.: Прайм-Евроник, 2003.

9. *Шеврин А. Н., Гейн А. Г.* и др. Математика: учебник-собеседник для 5–6 классов средней школы. М.: Просвещение, 1989.

10. С разбором случаев учащиеся знакомятся преимущественно при решении уравнений, сводящихся к решению совокупностей уравнений. Но в этом случае появление такой совокупности, как правило, является результатом применения алгоритма, действуя по которому учащийся, не переходя в зону ближайшего развития, и получает требуемую совокупность. Это означает, что применение данной логической конструкции – разбор случаев – не становится метапредметным умением и, тем самым, изучение данного материала слабо способствует формированию у учащихся требуемого логического универсального учебного действия.

11. С формальной точки зрения решение этой задачи возможно полным перебором вариантов. И учитель может задать провокационный вопрос: «А не перебрать ли нам все возможные трехзначные числа?» Но он должен быть уверен, что его ученики уже достаточно интеллектуально развиты, чтобы отвергнуть такой вариант. А.Н. Колмогоров в [9] прямо указывает, что «для задачи, в которой возможно решение методом перебора, показателем искомых [математических] способностей [учащихся] могло бы быть только краткое, логически интересное решение».

12. Отметим, что и здесь у школьников далеко не всегда имеется полная ясность. Некоторых смущает, что число $x - z$ может оказаться отрицательным или нулем. Всё это обусловлено тем, что делимость чисел обсуждается только на множестве натуральных чисел, а вопросам делимости целых чисел в школьном курсе алгебры внимания практически не уделяется.

13. На самом деле, чтобы идея применения алгебры присутствовала в задаче в чистом виде, надо было бы предложить школьникам срез доказывать, что наибольшее число пересечений получается, когда по каждую сторону от прямой располагается половина из заданных точек. Но, на наш взгляд, это бы снизило образовательный потенциал задачи, лишив её возможности приучать школьников выдвигать гипотезы на основе индуктивного обобщения (см. п. 6).

УДК 37.016:811

Т. П. Фролова

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Статья посвящена явлению иноязычной диалогической речевой деятельности. Автор изучает лингвистические, психологические и методические особенности в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, дает определение понятию, а также рассматривает возможности оптимизации процесса обучения иностранному языку с использованием умений иноязычной диалогической речевой деятельности.

The article deals with the phenomenon of dialogical speech activity in foreign language. The author studies linguistic, psychological and methodical features within the frame of the approach of communicative activity, gives the definition of the concept, and also considers possibilities of optimization of the process of foreign language training using abilities of dialogical speech activity in foreign language.

Ключевые слова: иноязычная диалогическая речевая деятельность, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативный акт, умения иноязычной диалогической речевой деятельности.

Keywords: dialogical speech activity in foreign language, the approach of communicative activity, the communicative act, abilities of dialogical speech activity in foreign language.

Конечной целью образования в любом вузе является подготовка специалиста, хорошо понимающего особенности своей профессии и стремящегося преуспеть в ней. Несмотря на то что конечная цель остается неизменной, способы ее достижения меняются и развиваются вместе с основными тенденциями развития всего общества. «Цели образования должны соответствовать запросам и установкам конкретного этапа общественного развития и условий реализации поставленных целей. При этом изменение целей образования происходит в результате осознания обществом того факта, что всегда существовало – существует и сейчас – противоречие между поставленными целями и получаемым результатом обучения» [1]. Цели обучения иностранному языку претерпели следующие изменения: иностранный язык перешел из ряда «теоретических» дисциплин в ряд «практических», позволяющих получать новую информацию по специальности и обмениваться опытом с представителями других стран и культур.

Также произошел сдвиг в методическом плане от языковой формы к содержательной стороне, от воспроизведения по памяти языкового клише к

реальному умению общаться на профессиональные темы.

Такое стало возможным благодаря тому что процесс обучения стал рассматриваться с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода. Суть данного подхода основывается на принципе обучения иностранному языку в процессе речевой деятельности, в общении. По мнению Б. Д. Парыгина, общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга [2], то есть общение рассматривается как сложная деятельность, имеющая свои средства, формы, способы, мотивы и цели.

Организуя обучение иностранному языку в русле коммуникативно-деятельностного подхода, преподаватель максимально уделяет внимание интересам и потребностям обучаемых, их мотивам, нацеливает их на овладение коммуникативной компетенцией в видах речевой деятельности: аудирования, говорении, чтении и письме.

Отмечая характер роли говорения в процессе общения, И. А. Зимняя [3] называет его инициальным процессом общения, которое стимулирует слушание и чтение, а последние в свою очередь являются условием говорения. Именно данный подход к обучению иностранному языку (И. А. Зимняя) требует рассматривать диалогическое говорение не просто как речевую активность или речевую практику, а как сложное «структурно и содержательно специфически новое явление, определяющее характер взаимодействия людей в процессе их речевого иноязычного общения».

Понятие «диалог» и сущность диалога в различных сферах человеческого бытия в современном смысле были раскрыты Сократом. Это подчеркивают многие исследователи, среди них Л. В. Горбач, М. Н. Кожина, А. М. Кулага, С. А. Минеева и многие другие. В работах Сократа рассматривается такой прием обучения, как сократические беседы, и специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристика), и наука, изучающая продуктивное творческое мышление.

М. М. Бахтин в своих трудах подчеркивал, что «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [4]. Участники процесса коммуникации обмениваются мыслями, знаниями, информацией, сопоставляя уже ранее известные факты с полученными в результате общения, при этом один из партнеров провоцирует другого своим знанием на поиски нового, неизвестного, на основе чего создается новый материальный или идеальный продукт.

При обучении диалогической форме общения приходится сталкиваться с двумя основными видами трудностей: с трудностями лингвистического и психологического характера. Проблемам, связанным с лингвистической стороной диалогического общения, посвящен ряд работ отечественных и зарубежных методистов и уделяется достаточно внимания в практике обучения. Но зачастую приходится сталкиваться с тем, что трудность заключается не столько в лингвистической стороне вопроса, сколько в психологической. Это обусловило рост интереса исследователей к психологической стороне диалогического общения в работах, посвященных психологическим трудностям диалогического общения, речь идет об обучении быстро и правильно реагировать на реплики собеседника, подавать стимулирующие реплики, моделировать микродиалоги. Однако сложное по своей структуре умение диалогического общения – умение говорящего осуществить свою речевую стратегию соответственно коммуникативной задаче и в зависимости от речевого поведения собеседника – включает в себя наряду с перечисленными еще целый ряд частных умений [5].

Психологическое обоснование диалогического мышления, языка и речи находим в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Г. М. Кучинского, Б. Ф. Ломова, Г. М. Андреевой и др.

Лингвистический энциклопедический словарь дает определение диалогической речи как «формы (типу) речи, состоящей из обмена высказываниями – репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Диалогическая речь – первичная, естественная форма языкового общения» [6]. В. Л. Скалкин подчеркивает, что диалогическая речь – это «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [7].

Как подчеркивает О. А. Галанова [8], диалог необходимо рассматривать как общение, в котором имеет место как общность, так и дифференциация взаимодействующих сторон, иначе говоря, принимается во внимание уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство, различие и оригинальность их точек зрения, ориентация каждого на понимание и активное усвоение информации партнера, взаимная дополнительность позиций участников диалога, соотношение и объединение которых и является целью диалога.

При характеристике диалога также важно все время иметь в виду, что его ведут между собой личности, обладающие определенными намерениями (интенциями), то есть диалог представляет собой активный двусторонний характер взаимодействия партнеров, имеющих определенные цели.

Цели диалога двух или нескольких партнеров могут быть представлены в иерархической структуре [9]. Основным фактором в ней является общая цель партнеров взаимодействия, а с ней соотносятся индивидуальные цели каждого партнера. Если учитывать наличие двух аспектов цели, а именно, цели как идеальный, мысленно представляемый результат диалогического речевого взаимодействия, а также цели как задачи по достижению информационного обеспечения обсуждаемой в диалоге проблемы, то первая будет связана с порождением диалогического текста как дискурса, а вторая – с осмыслением, пониманием, накоплением и обработкой информации для последующего порождения диалогического текста. Именно это обуславливает необходимость внимания к собеседнику, согласованность, скоординированность с ним в речи. В противном случае будет нарушено важнейшее условие успешности вербальной коммуникации – понимание смысла того, что говорит другой, в конечном счете – понимания, познания другой личности [10]. Это означает, что посредством речи не просто «движется информация», но участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют друг друга, убеждают друг друга, то есть стремятся достичь определенного изменения поведения [11].

Общение в ситуациях диалога процессуально и всегда приводит к возникновению дискурса как совокупности процесса и результата, обладающего лингвистическим, речевым, коммуникативным и когнитивными планами. Дискурс понимается как совокупность процесса и результата вербализованной речемыслительной деятельности партнеров, обладающая лингвистическими и лингвокогнитивными планами (В. В. Красных, О. А. Галанова) и отражающая систему функционально-лингвистических характеристик диалогической речевой деятельности. Единицей дискурса является связный текст как единство речевых произведений партнеров, материальный результат их коммуникативно-речевого взаимодействия (Н. Д. Арутюнова).

Диалог рассматривается как коммуникативный акт, где имеет место смена ролей говорящего и слушающего. При этом они не только обмениваются единичными высказываниями, а сопоставляют их, выстраивая эти высказывания в последовательно-временной ряд, объединяя их при этом темой и ситуацией общения. Такая последовательность связной речи, как дискурс, «творимый» в речи связный текст, рассматривается в событийном плане. Это текст, в котором актуализируются не только собственно языковые факторы, такие, как правила сочетаемости слов и последовательности высказываний, их интонационное оформление, формы переспроса, перебивания партнера, виды реакции на вопрос и т. п., но и неязыковые (экстралингвистические факторы) – познавательные, этнографические,

социокультурологические, психологические и др. В дискурсе актуализируются невербальные средства, правила речевого этикета. Недаром говорят, что дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [12]. Для студентов неязыковых вузов иностранный язык выступает средством углубления знаний по специальности за счет изучения международного опыта. В связи с этим остро встает вопрос об отборе языкового материала, на основе которого будет осуществляться обучение.

Учитывая сложность процесса общения, необходимо рассмотреть его функции. Большинство исследователей (Б. Ф. Ломов, Е. В. Руденский, Г. М. Андреева, Е. Е. Боровкова, М. И. Еникеев, О. А. Кочетков и др.), исследуя функции и структуру общения, различают информационно-коммуникативную (прием и передача информации), регулятивно-коммуникативную (интерактивную – организация взаимодействия людей в их совместной деятельности), перцептивно-аффективную (процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установление на этой основе отношений и взаимопонимания). Все исследователи отмечают, что в реальной действительности все функции общения переплетаются. Одна какая-либо сторона общения не существует изолированно от других, и выделение их возможно только для анализа, в частности для построения системы экспериментальных исследований. Общение во всех случаях есть процесс взаимодействия с целью обмена на трех уровнях: информационном, регулятивно-организационном и перцептивно-аффективном.

В процессе диалогического общения на первый план выдвигается информативная функция общения, сопровождающаяся когнитивной. **Информативно-когнитивная** функция общения охватывает все те процессы, которые могут быть описаны как передача – прием информации. В реальных процессах общения между людьми информация не только передается – принимается, но и формируется, создается вновь.

При обучении иноязычной диалогической речевой деятельности важно выделить и описать такую функцию общения, как **эмоционально-эмпатийная**. Общение может рассматриваться, по мнению Б. Д. Парыгина [13], не только как акт осознанного, рационального оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционально контакта между людьми. Здесь на передний план выдвигается такая специфическая черта межличностных отношений, как их эмоциональная основа, которая означает, что отношения в процессе общения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу в процессе их взаимодействия.

А. В. Мудрик [14] отмечает, что общение – «важнейшая детерминанта эмоциональных состояний че-

ловека». Благодаря эмоционально окрашенному процессу общения люди передают друг другу не только какой-то текст, но и эмоциональный подтекст. Этот подтекст может усиливать смысл текста, ослаблять его, противоречить ему. В результате вокруг общающихся людей возникает своеобразное «эмоциональное облако» – аура (от греч. *aiga* – дуновение ветерка), которое и делает общение лицом к лицу столь же желанным и необходимым.

Если процесс иноязычной диалогической речевой деятельности рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Участие одновременно многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести свой особый вклад в нее. Это позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности в рамках межкультурного общения. В ходе ее для участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», ролями, функциями, распределить задачи, спланировать общую деятельность. Очень важным становится функция **регулятивно-организационная**.

Для того чтобы овладение технологией диалогического общения было успешным, необходимо выделить группу умений иноязычной речевой диалогической деятельности, исходя из основных функций общения.

Речевое умение определяют как способность субъекта осуществлять то или иное иноязычное речевое действие по оптимальным параметрам. Е. И. Пассов считает, что «речевое умение есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач обучения» [15]. А. А. Леонтьев определяет иноязычное речевое умение, прежде всего, как способность осуществлять то или иное иноязычное речевое действие или их ряд по оптимальным параметрам [16].

В научном исследовании Н. Ю. Кабановой под речевым умением диалогического говорения понимается способность субъекта осуществлять простое или сложное диалогическое речевое действие в условиях завершеного диалогического единства взаимодействия-обмена на уровне информативно-когнитивном и регулятивно-организационном в тесной связи с эмотивно-эмпатийной стороной в ситуациях делового общения [17].

Существуют различные подходы к выделению умений иноязычной диалогической речевой деятельности. Рассматривая умения, позволяющие субъектам деловой коммуникации устанавливать, сохранять и развивать контакты, связи, отношения и взаимодействие с партнерами, Т. А. Горева, принимая во внимание структурно-функциональные составляющие процесса общения (информационную, орга-

низационно-деятельностную и эмоционально-эмпатийную) на основании коммуникативных, информационных, когнитивных, эмотивных, конативных, креативных функций, выполняемых субъектом общения, выделяет семь групп умений, а именно:

– умение нормативного этикетно-речевого контактного поведения с целью вхождения в общность (группы, коллектива) или выхода из нее;

– умение функционально-речевого поведения субъекта во взаимодействии с другими субъектами с целью поддержания устойчивых взаимосвязей и взаимоотношений в общности (группе, коллективе);

– умение диалогически организованного информационно-контактного взаимодействия субъектов;

– умение функционально-ролевого и функционально-статусного поведения субъектов в различных моделях взаимодействия;

– умение положительно окрашенного коммуникативно-речевого поведения субъекта в равнопартнерском взаимодействии;

– умение регулятивно-координационного и мотивационно обусловленного поведения субъекта во взаимодействии с партнерами;

– умение креативно-аргументированного коммуникативно-речевого поведения субъекта во взаимодействии с партнерами [18].

Рассматривая умения иноязычной диалогической речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации, А. Г. Канцур также выделяет группы умений, а именно: умение информативного аудирования/чтения диалога и три группы умений, выделенных в соответствии с тремя составляющими процесса общения, как то: информативно-когнитивные, эмоционально-эмпатийные и регулятивно-организационные диалогические умения [19].

Таким образом, процесс иноязычной диалогической речевой деятельности во всех моделях, кроме первой, начинается с аудирования или чтения, понимания и извлечения социокультурной информации из страноведческих звучащих или печатных источников. Обучающегося интересует определенная социокультурная тема, он выделяет новую, оригинальную, нужную ему информацию, сравнивает, сопоставляет со своей, устанавливает, что совпадает, а что является новым. Так происходит взаимодействие-обмен между субъектом диалога и автором страноведческих материалов. В связи с этим первую группу умений А. Г. Канцур обозначает как **умения информативного аудирования и чтения-диалога**, которая состоит из трех подгрупп в зависимости от вида информативного аудирования или чтения-диалога:

1) умения оценочно-информативного аудирования / чтения-диалога;

2) умения присваивающе-информативного аудирования / чтения диалога;

3) умения создающе-информативного аудирования / чтения-диалога.

Важнейшая сторона диалогического общения заключается в информационном обмене между людьми как разных, так и одной культур. Поэтому вторую группу умений можно обозначить как **информативно-когнитивные диалогические умения**, которые подразумевают действия по установлению контактов и целенаправленных взаимоотношений с носителями родной и другой культуры, адаптации к новой культуре, по ведению и поддержанию беседы средствами иностранного языка, действия по извлечению информации и обмена ею в целях создания нового творческого продукта. В связи с этим можно разделить эту группу умений на три подгруппы, которые выполняют вполне определенные задачи в процессе межкультурной коммуникации:

1) диалогические умения профессионально-речевого поведения коммуникантов с целью эффективного межкультурного взаимодействия;

2) умения диалогически организованного информационно-контактного взаимодействия коммуникантов;

3) диалогические умения регулятивно-аргументированного коммуникативно-речевого поведения коммуникантов в процессе межкультурной коммуникации.

Большую роль здесь играет явление эмпатии как способности людей представить себя на месте других, чтобы понять их чувства и мировоззрение. Умение наблюдать, фиксировать различия и не делать при этом крайних выводов, проявляя терпимость к «чужому», не такому, «как у нас», становится одной из основных предпосылок быстрой и эффективной адаптации в чужой культурной среде. Толерантность предполагает постоянную готовность к диалогу, признание другого мнения, уникальности, неповторимости и ценности другой личности, тем самым создается атмосфера доверия, равенства и терпимости друг к другу. Необходимо также отметить, что сложные взаимоотношения субъектов диалога, которые складываются в процессе иноязычной диалогической речевой деятельности, всегда должны устанавливаться на принципах положительного эмоционального поля. В связи с важностью этих позиций следует выделить **третью группу эмоционально-эмпатийных диалогических умений** и две ее подгруппы:

1) диалогические умения межкультурной социализации;

2) диалогические умения положительно окрашенного эмоционального коммуникативно-речевого поведения коммуниканта в равнопартнерском взаимодействии.

Выполнять задачи достижения эффективного межкультурного взаимодействия за счет правильной организации и регуляции предназначена четвертая группа регулятивно-организационных умений. В этой группе умений А. Г. Канцур выделяет следующие подгруппы:

1) диалогические умения нормативного этикетно-речевого контактного поведения с целью начала межкультурного общения и завершения его;

2) диалогические умения функционально-ролевого и функционально-статусного поведения коммуникантов в процессе межкультурного взаимодействия;

3) диалогические умения мотивационно обусловленного и регулятивно-координационного поведения коммуникантов в процессе межкультурного взаимодействия.

В заключение следует выделить ряд важных положений. Диалог, являясь первичной, естественной языковой формой общения, означает в античном понимании «мысль, разделенную двоими», тем самым интегрирует в себе древнейшие представления о диалогичности, философской многомерности бытия человека.

Учитывая исследования Г. Г. Гадамера, М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, В. С. Выготского, В. С. Библера и многих других, выделить вечные универсальные характеристики диалогической природы сознания человека, для которого жить – «значит участвовать в диалоге». Диалогическая природа самого человеческого бытия обнаруживается при взаимодействии двух сторон. Соглашаясь с мыслью М. М. Бахтина, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке», как для других, так и «для самого себя», позволила описать общение как взаимодействие-обмен на трех уровнях: когнитивно-информационном, эмотивно-отношенческом и регулятивно-организационном, все три стороны которого имеют место в диалоге. Данные характеристики и анализ исследований по проблеме дали возможность выделить основополагающие функции общения, которые должны учитываться при выделении основных умений иноязычной диалогической речевой деятельности.

Под речевым умением диалогического говорения понимается способность субъекта осуществлять простое или сложное диалогическое речевое действие в условиях завершеного диалогического единства взаимодействия-обмена на уровне информативно-когнитивном и регулятивно-организационном в тесной связи с эмотивно-эмпатийной стороной в ситуациях делового общения.

И, наконец, диалог, рассматриваемый как коммуникативный акт, где имеет место смена ролей говорящего и слушающего, выстраивается в событийном плане в виде дискурса как совокупности процесса и результата. Это «творимый» в речи связанный текст актуализирует не только собственно языковые, но и экстралингвистические факторы. И если анализировать диалог с точки зрения целеполагания, то следует отметить, что цели-результаты диалогического общения будут связаны с порождением диалогического текста как дискурса и цели-задачи с осмыслением, пониманием, накопле-

нием и обработкой информации для последующего порождения диалогического текста.

Примечания

1. Мальцева Н. А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях // Иностранные языки в школе. 2006. № 7.

2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке. М., 1978. С. 41, 52.

4. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. Киев, 1994. С. 319.

5. Тучкова Т. У. Стратегия обучения иноязычному диалогическому общению в средней школе // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности. Известия Воронежского государственного университета. С. 83.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. С. 135.

7. Скалкин В. А. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. Киев, 1989. С. 6.

8. Галанова О. А. Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. С. 10.

9. Горева Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002; Серова Т. С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь, 2001.

10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

11. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений. М., 2001. С. 91.

12. Конецкая В. П. Социальная коммуникация: учебник. М., 1997. С. 106.

13. Парыгин Б. Д. Анатомия общения: учеб. пособие. СПб., 1999.

14. Мудрик В. А. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. М., 2001.

15. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991. С. 32.

16. Леонтьев А. А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

17. Кабанова Н. Ю. Обучение будущих инженеров иноязычной диалогической речевой деятельности во взаимосвязи с профессионально-ориентированным информативным чтением: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2006.

18. Горева Т. А. Указ. соч.

19. Канцур А. Г. Обучение иноязычной диалогической речевой деятельности будущих учителей на основе страноведческой информации: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2004.

УДК 13.00.02

Т. В. Белоусова

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ДИАЛОГА КУЛЬТУР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Автор статьи доказывает, что изучение литературы Серебряного века в школе должно вестись с помощью метода диалога культур, так как творчество этого периода сознательно ориентировано на диалог с наследием мировой культуры. В качестве примера рассматривается культурный диалог литературы Серебряного века с культурой Италии. Автором предложен способ реализации метода диалога культур на уроке литературы.

The author argues that the literature of the Silver Age should be taught at school applying the dialogue of cultures technique since creative work of the period is consciously focused on the dialogue with the heritage of the world culture. As an example, the author refers to the cultural dialogue of the literature of the Silver Age with the culture of Italy. The author suggests the way to apply the dialogue of cultures technique at the literature lesson.

Ключевые слова: диалог культур, методология, метод, литература, урок, Серебряный век, Италия, литературная гостиная.

Keywords: dialogue of cultures, methodology, technique, reading lesson, the Silver Age, Italy.

В лирике Серебряного века ведется активный поиск новых выразительных средств, нового поэтического слова, новой литературы, при этом особую роль получает реализация смыслов мировой культуры. Человек в литературе той эпохи перестает быть организующим центром, интерес смещается в сторону взаимодействия собственной культуры с культурами других стран, других времен. В XX в., по мнению исследователя Н. А. Петровой, наметился особый характер отношения бытия и культуры: «Бытие вытеснено культурой, приобретшей онтологический статус... Основа новой литературы – не в бытии, а в культуре» [1]. Культурное «переживание» дает ключ к прочтению мира. Деятели Серебряного века создают своего рода «палимпсест», «текстус рескриптиус», накладывая на «старый» текст «новый», собственный. Мыслители рубежа веков постоянно отсылают читателей и зрителей к истокам, восстанавливают разорванные связи. Культура для представителей Серебряного века была не просто наследием прошлого, в котором слиты воедино авторы разных времен и исторические эпохи, но и синхронным синтетическим образованием, находящим свое непрерывное выражение в поэтическом слове. «Поэзия – плуг,

© Белоусова Т. В., 2012

взрывающий время так, что глубинные слои времени, его чернозем, оказываются сверху... вчерашний день еще не родился. Его еще не было по настоящему. Я хочу снова Овидия, Пушкина, Катулла, и меня не удовлетворяет исторический Овидий, Пушкин, Катулл», – писал Мандельштам [2]. За этой фразой скрывается новая концепция художественного творчества, которая предполагает синтез и непрерывный диалог культур и эпох в поэтическом произведении. Поэтическая вселенная Серебряного века – это синхронный мир, в котором нет прошлого и будущего, в нем одновременно присутствуют художники и художественные произведения всех времен. Творчество для художников Серебряного века было в первую очередь точкой пересечения художественных образов, мотивов, сюжетов, порожденных мировым литературным процессом.

Чаще всего поэты и писатели Серебряного века обращались к культуре Италии эпохи Возрождения. Это становится своеобразным культурным кодом, на интерпретацию которого ориентированы близкие кругу читатели. Италия воспринимается как сердце мировой культуры, и итальянская тема в произведении – своего рода демонстрация «кастовости», манифестация собственного отнесения к узкому кругу посвященных в тайны культуры. Там побывали Д. Мережковский, В. Иванов, А. Блок, А. Белый. Сохранились впечатления о поездке Анны Ахматовой и Николая Гумилева, Осипа Мандельштама, Михаила Кузьмина, Марины Цветаевой. Посещение Италии было чуть ли не необходимым пунктом биографии творческой личности и говорило о приобщении к культуре страны поэзии, живописи, архитектуры и музыки. Путешествие в Италию является своеобразной творческой посылкой, обращение к этой стране становится реализацией накопленного художественного опыта, который используется в поэтических интерпретациях.

Пространство Италии у представителей Серебряного века мифологизировано и существует по поэтическим законам, вводится с помощью архитектурных мотивов, обозначено с помощью аллюзии, реминисценции, эпитафия или же просто локально ограничено названием города.

Пожалуй, более чем кто-либо выражает в своих произведениях эту интертекстуальную составляющую концепта «Италия» Осип Мандельштам. Игра с текстами образует важнейшую грань его творческого своеобразия. Мандельштам ориентируется на мастеров Италии, обосновывая свое творчество с помощью сопоставления с представителями мирового культурного наследия.

У Гумилева опыт культуры накладывается на новую форму, и тем самым расширяется семантическое пространство стихотворения: с помощью подобной игры Гумилев выстраивает цепочки неожиданных ассоциаций и скрещиваний культурных

смыслов. Так, например, для художественного мира Гумилева характерна соотнесенность топонима или «говорящего» имени с миром лирического произведения. В концепте «Италия» для Гумилева сосредоточены представления как о культурном богатстве цивилизации, так и о тайных смыслах, скрытых в нем. Италия тесно связана с персоналиями, поэт распоряжается набором знаковых имен для создания нужного ему семантического ряда.

Так, в стихотворении «Музы, рыдать престаньте» из цикла «Беатриче» он пишет о Данте:

Жил беспокойный художник
В мире лукавых обличий –
Грешник, развратник, безбожник,
Но он любил Беатриче [3].

Здесь мы наблюдаем смысловую контаминацию: как о «грешнике» Гумилев вряд ли говорил о Данте, исследователь А. Рослый в труде «Данте в эстетике и поэзии акмеизма: система концептов» отмечает почтительнейшее отношение Гумилева к поэту. Однако подобные характеристики автор мог придать себе, поскольку он ставил себя в один ряд с певцами Беатриче (напомним, что стихотворение посвящено Беатриче-Ахматовой).

Диалог со смыслами мировой культуры ярко выражен и в поэзии Анны Ахматовой. «Ахматовой было присуще необычайно интенсивное переживание культуры... В поздних ее стихах культура проступает наружу. В ранних она скрыта, но дает о себе знать литературной традицией, тонкими, спрятанными напоминаниями о работе предшественников», – отметила Л. Гинзбург [4]. В лирике Ахматовой запечатлены не только природа, зодчество и изобразительное искусство Италии. Как у Гумилева и Мандельштама, стихи Ахматовой заключают в себе представление об Италии как о вневременном мире искусства. Итальянской теме посвящено сравнительно небольшое число стихотворений, и все же в том, как Италия находит выражение в поэтических текстах Ахматовой, вполне можно увидеть реализацию единого для представителей Серебряного века концепта Италии как дома русской души.

Диалог, заложенный в произведениях поэтов Серебряного века, требует специального подхода в их изучении. Наиболее эффективным мы считаем здесь применение методики диалога культур.

В изучение литературы с помощью метода диалога культур входит знакомство с доминантными образами-скрепами (или архетипами) национальных картин мира, национальных менталитетов. В каждом литературном произведении через поэтику, контекст и подтекст происходит отражение философско-эстетических, культурно-исторических ценностей автора, и через них – менталитета эпохи, диалога разных эпох, а также выражение в тексте диалога «двух сознаний», и, соответственно, объективных, возможных интерпретаций текста другим

(воспринимающим) сознанием и другой культурой. Диалог осуществляется в конкретном тексте, заключающем в себе знаки, символы, коды, образы, идеи, концепции определенных культур. Поэтому многие выдающиеся произведения должны быть прочитаны через призму этих культурно-семантических пластов, благодаря которым произведение функционирует в «большом времени». Культурно-семантические пласты задаются разнообразными средствами: введением в текст сюжетов, микросюжетов, мотивов, образов, цитат, аллюзий, реминисценций, мифологем, относящихся к разным текстам культуры, а также сведений из области философии, этики, социологии, политики, науки, религиозных учений. Задача учителя – предоставить обучающие средства, привлечь интерес школьника и, если есть необходимость, помочь ему в расшифровке произведений, несущих в себе культурные коды.

Изучение текста как зашифрованного культурного послания активизирует у читателя-школьника не только механическую память (где-то об этом читал, это слышал или видел), но и ассоциативную, будоражит образное мышление. Ученик выстраивает ассоциативный ряд, пробуждает «культурную память». В старших классах работа с цитатами, реминисценциями и аллюзиями органична для школьников. Старшеклассник зачастую пытается самостоятельно объяснить изучаемое произведение уже известными ему фактами культуры. Так постепенно в сознании школьника устанавливается закономерность литературного процесса как общекультурного. Школьникам необходима постоянная тренировка механизма появления ассоциаций. Свидетельством о воспитании художественных ассоциаций у реципиента является способность его обнаружить в определенный момент в своем сознании нужный художественный образ, что свидетельствует о вхождении в мир культуры.

Представляем вам пример реализации методики диалога культур на примере школьного урока «Серебряный век и Италия. Диалог культур». Форма урока – литературная гостиная.

Эпиграф урока:

... может быть, поэзия сама –

Одна великолепная цитата.

А. Ахматова

Действующие лица: О. Мандельштам, Н. Гумилев, А. Ахматова, А. Блок.

Каждый из них рассказывает о своем пребывании в Италии и читает стихи. После прочтения стихов завязывается разговор, разъясняющий реминисценции и суть диалогов с Италией.

Блок: Здравствуйте, дорогие друзья! Сегодня в нашей гостиной собрался цвет русской поэзии. И вы знаете, я вспомнил, как много лет назад в этот день я путешествовал по Италии: Венский поезд пересекал границу между Филлахом и Тревизо,

потом медленно шел по длинной и узкой дамбе, соединяющей венецианские острова с материком, шел словно по спокойной воде. Лагуна скрывалась в беловатом и прозрачном тумане и постепенно из тумана прояснялся пейзаж, знакомый по множеству изображений; совершенно зеленая вода Адриатического моря, черные гондолы, стройная башня и легкий купол Сан-Джорджо.

Ахматова: Узнаю! Вы описываете Венецию!

Блок: В Венеции хочется быть художником, а не писателем, я бы нарисовал много, если бы умел.

Ахматова: В 1912 году мы с Николаем ездили в Италию и тоже посещали Венецию! Впечатление было огромно: оно похоже на сновидение, которое помнишь всю жизнь! И я написала стихотворение тогда.

Мандельштам: Прочтите, пожалуйста, Анна Андреевна!

Ахматова читает стихотворение «Венеция».

Мандельштам: Спасибо! Какая легкая, воздушная картина встает перед глазами!

Гумилев: Прекрасная, спокойная, лучезарная Венеция, какой ее увидела Анна в день нашего пребывания там. Но ведь у каждого из нас своя Венеция, не так ли? И для меня это не просто зеленая вода, а таинственная, волшебная феерия! Город с богатым загадочным прошлым.

Гумилев читает своё стихотворение «Венеция».

Блок: Да, Венеция – это город-история, и невозможно смотреть на современную Венецию и не слышать, как она рассказывает нам о своем прошлом. А ведь она каждой своей колонной, мозаикой, каждой гондолой вступает в диалог с нами. И я вижу, что у вас, Николай, этот диалог вызывает интерес туриста перед неизведанным, немного жутким, но привлекательным. И бывшее Венеции вам кажется призрачно-светлым. Мне же прошлое Венеции всегда казалось тяжелым сном, черным расказом, полуреальностью.

Блок читает свое стихотворение «Венеция».

Блок: Я знаю, что у нашего друга Осипа Эмилевича тоже есть стихотворение о Венеции, где она раскрывается во всей своей кровавой истории и холодной праздности.

Мандельштам: Да, есть, и я его с удовольствием прочту. Но прежде хочу поделиться одной мыслью, пришедшей мне в голову. Говоря об Италии, мы с вами первым делом вспомнили Венецию. Потому что это, без сомнения, город, который особенно задевает русское сердце, родина души. И задевает не только своей красотой, но и особой исторической двуклостью. Он ведь похож на наш Петербург смесью внешнего величия и внутренне-го трагизма, город-оксюморон.

Мандельштам читает своё стихотворение «Венецианская жизнь».

Анна Ахматова: Вы говорите о Венеции как о женщине, прекрасной и холодной!

Гумилев: В вашем стихотворении я услышал аллюзии на библейские мотивы (голубь и ковчег), сказание о Сусанне и старцах, намеки на историю Венеции. И всё это создает картину вселенских вневременных масштабов, слушатель ощущает переплетение судеб и диалог культур.

Блок: Очень интересно, что мы смотрели на один и тот же город, но каждому из нас он открывался по-разному. И мы раскрывались в стихотворениях, посвященных Венеции, каждый в соответствии со своим характером.

Гумилев: Венеция – это, конечно, родина русской души. Но на меня еще сильное впечатление произвел Рим. К большому сожалению, Анна Андреевна во время нашего путешествия по Италии не доехала до Рима, чувствовала себя уставшей и осталась во Флоренции. Позвольте зачитать написанные мной стихи о Риме.

Гумилев читает стихотворение «Основатели».

Мандельштам: Замечательно! Но вы всё же хитрец, Николай! Говоря о Риме, вы не забыли упомянуть любимый Петербург.

Ахматова: Где же вы услышали это, в каких строках?

Мандельштам: Ромул и Рем взойшли на гору, Холм перед ними был дик и нем. Ромул сказал: «Здесь будет город». «Город, как солнце», — ответил Рем. Четко прослеживаются мотивы вступления к «Медному всаднику» Пушкина: «Пред ним широко / Река неслася; бедный челн...» и т. д., «Здесь будет город заложен / Назло надменному соседу...» Николай Гумилев следует концепции: «Москва – третий Рим». И в характерной для себя символистической манере с помощью реминисценции прославляет Россию.

Блок: У вас, Николай, как и в стихотворении Осипа Эмилевича, культура Италии перекликается с культурой России, а образы итальянских городов и Петербурга накладываются друг на друга, сливаясь в образе города как пространства мировой культуры.

Ахматова: Города и история Италии – велики! Современность, Античность, Возрождение, Средневековье причудливо переплелись в образе Италии. Она стала Олимпом поэтов (и мы не исключение), художников, скульпторов всех времен, их Музой. Земли Италии давали великих людей: Горация, Вергилия, Овидия, Рафаэля, Буонарроти, да Винчи, Тассо.

Мандельштам: И тень великого Данте витает над мировой поэзией до сих пор и неизменно вступала в диалог с каждым из нас.

Блок: О, Данте – единственное воспоминание прошедших веков, достойное новой жизни! Любовь была для Данте священной, таинственной, плотские мотивы улетучивались до желания лицезреть Беатриче, до жажды одного её привета, до блаженства петь ей хвалы. Чувство превращалось в одухотворение, увлекая за собою и образ милой: она становится призраком, «молодой сест-

рой ангелов»; это божий ангел, говорили о ней, когда она шла, венчанная скромностью!

Гумилев: Беатриче стала для нас всех воплощением вечной женственности, верности и любви.

Гумилев читает стихотворение «Музы, рыдать перестаньте» из цикла «Беатриче».

Гумилев: Это стихотворение я посвятил Беатриче-Ахматовой.

Блок: И Данте в этом стихотворении – это вы сами. Зная ваше почтительнейшее отношение к поэту, я думаю, вы вряд ли могли назвать его грешником, развратником и безбожником.

Мандельштам: *Я хотел бы прочесть вам следующую четверостишие: И не одно сокровище, быть может, / Минувя внуков, к правнукам уйдет, / И снова скальд чужую песню сложит / И как свою ее произнесет. Переключка с великими поэтами прошлых веков – это то, что я называю глубокой радостью повторения! Память о поэтических текстах прошедших эпох и их переосмысленное повторение в цитатах, аллюзиях и реминисценциях приводят к диалогу и тесному переплетению прошлого, настоящего и даже будущего. Приходится слышать: это хорошо, но это вчерашний день. А я говорю: вчерашний день еще не родился. Его еще не было по-настоящему. И никакого противоречия между прошлым, настоящим и будущим нет! Прошлое связано с настоящим и вчера еще не родилось! И отсюда великие предвидения и пророчества, которые есть в стихах великих поэтов!*

Ахматова: Как оказались пророческими ваши, Осип, обращенные ко мне еще в 1915 году, стихи:

Черты лица искажены
Какой-то старческой улыбкой,
Ужели и гитане гибкой
Все муки Данта суждены?

Стихи, казавшиеся мне тогда таинственными, оказались после жгучей правдой.

Данте всегда занимал особое место в вашем поэтическом мире, Осип. Помню, как в 1933 году вы приехали с женой в Ленинград и остановились в Европейской гостинице. Тогда вы только что выучили итальянский язык и бредили Дантом, читая наизусть страницами. Мы стали говорить о «Чистилище». Я прочла кусок из XXX песни (явление Беатриче), а вы заплакали. Думая о вас, я написала стихотворение «Данте».

Ахматова читает стихотворение «Данте».

Блок: Великий Данте оставил свой след и частицу себя в каждом из нас. Италия стала частью нас, и, вступая в диалог с ней, мы открывали ее каждый по-своему и при этом раскрывались сами.

Мандельштам: Диалог культур – в нем нет повторений! Потому что классика – это не то, что уже было. Это неувядающая новизна, то, что должно быть!

Блок: Большое спасибо за прекрасный вечер, друзья!

Примечания

1. Петрова Н. А. Литература в неантропоцентрическую эпоху. Опыт О. Мандельштама. Пермь, 2001. С. 28, 54.
2. Мандельштам О. Э. Слово и культура. М., 1987. С. 40–41.
3. Гинзбург А. Я. Ахматова. Несколько страниц воспоминаний // Гинзбург А. Человек за письменным столом. Л., 1989. С. 360.
4. Гумилев Н. С. Сочинения: в 3 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1991. С. 110.

УДК 812

А. Г. Казакова

О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЕБНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

В статье идет речь о таком важном методе обучения, как учебный эксперимент, который практически не используется в технологической подготовке учащихся, хотя обладает несомненным дидактическим потенциалом. Методика организации учебного эксперимента становится особенно актуальной в свете перехода на государственные образовательные стандарты второго поколения.

The focus of the paper is an important teaching method "Educational experiment" which is almost never used in technological training but has a certain didactic potential. The methods of educational experiment become notably relevant in the course of transition to the State Educational Standards of the 2nd generation.

Ключевые слова: методы обучения технологии, учебный эксперимент, демонстрационный эксперимент, лабораторный эксперимент, виртуальный эксперимент, межпредметные связи.

Keywords: teaching methods, educational experiment, demonstration experiment, laboratory experiment, virtual experiment, interdisciplinary relationships.

Новые государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения требуют от учителя изменения методов обучения.

Современный ученик должен иметь широкий технологический кругозор, мыслить нестандартно, понимать суть явлений, происходящих в технологических процессах: обработка конструкционных материалов, декорирование изделий, приготовление пищи и др.

В новой примерной программе по технологии сделан акцент на формирование исследовательских умений учащихся. Так, метапредмет-

ными результатами обучения наряду со многими другими должны являться «виртуальное и натурное моделирование технических объектов и технологических процессов», а предметными результатами в трудовой сфере – «проведение необходимых опытов и исследований при подборе сырья, материалов и проектировании объектов труда» [1].

Традиционными для уроков технологии являются словесные методы (объяснение, беседа), наглядные методы (демонстрация объектов труда и приемов работы), практические методы (упражнения, инструктаж, практические работы, лабораторные работы).

Учебный эксперимент как таковой на уроках технологии практически не используется, исключение составляют лабораторные работы по материаловедению конструкционных материалов, во время выполнения которых учащиеся сами исследуют свойства ткани, древесины, металлов и получают знания опытным путем.

Таким образом, «Материаловедение» – практически единственная тема в курсе «Технология», для изучения которой учебный лабораторный эксперимент является основным методом обучения.

Эксперимент на уроке преследует, прежде всего, не получение объективно нового результата, а развитие у учащихся умения самостоятельно получать знания – умение учиться. Если ученикам дать возможность самим провести опыт и «докопаться» до истины, то знания, полученные в результате такой работы, сохранятся надолго.

В связи с этим учебный эксперимент на уроках технологии является необходимым способом познания.

Традиционно учебный эксперимент является одним из основных методов обучения на уроках физики и химии, биологии.

Учебный эксперимент – это воспроизведение с помощью специальных приборов или приспособлений какого-либо явления (физического, химического, технологического) на уроке в условиях, наиболее удобных для его изучения.

Методика организации учебного эксперимента наиболее изучена в дидактике физики. Эксперимент при обучении физике выполняет разнообразные функции. Учебный эксперимент является и средством обучения, и методом обучения, и способом познания. Демонстрационные опыты служат источниками фактов, средством развития интереса к предмету. Фронтальные лабораторные работы и физический практикум являются способом организации самостоятельной деятельности учащихся, способствуют развитию умений применять теоретические знания на практике.

При фронтальном выполнении физического эксперимента учащиеся выполняют одно и то же задание на одинаковом оборудовании. Физический

практикум открывает большие возможности для учета индивидуальных интересов и склонностей учащихся, развития их творческих способностей. В практикуме можно поставить работы, различные по уровню сложности и характеру заданий. Одни из них можно снабдить подробными инструкциями, другие – краткими указаниями, в третьих – лишь сформулировать задачу. В организационном плане физический эксперимент имеет преимущество перед фронтальными работами тем, что может быть организован в условиях ограниченного количества оборудования [2].

Полагаем, что методику разработки и проведения демонстрационного и лабораторного эксперимента на уроках физики можно адаптировать для уроков технологии.

Для разработки учебного эксперимента на уроке важно знать его разновидности. Классификационные признаки учебного эксперимента могут быть различны. Перечислим основные из них:

- субъект, выполняющий учебный эксперимент;
- предмет познания, воспроизводимый в учебном эксперименте;
- место проведения учебного эксперимента;
- форма постановки учебного эксперимента.

По субъекту, воспроизводящему предмет познания, эксперимент подразделяется на демонстрационный, в котором предмет познания воспроизводит учитель, и лабораторный, в котором предмет познания воспроизводит учащийся.

По предмету познания учебный эксперимент подразделяется на натуральный (экспериментатор взаимодействует с натуральными объектами живой и неживой природы) и виртуальный (экспериментатор использует виртуальные (компьютерные) модели объектов или процессов).

По месту проведения эксперимент может быть урочный (проводится на уроке) и внеурочный учебный эксперимент (проводится за пределами урока, например во время факультативных занятий или в домашних условиях).

Если в основу классификации положить форму постановки учебного эксперимента, тогда будут выделены исследовательский, иллюстративный, мысленный и комбинированный эксперимент.

В технологической подготовке учащихся активно могут использоваться демонстрационный иллюстративный эксперимент, лабораторный исследовательский, а также внеурочный (домашний) исследовательский и иллюстративный эксперименты.

Методически грамотно проведенный учителем **демонстрационный эксперимент** с правильной постановкой проблемных вопросов может существенно активизировать познавательную мотивацию учащихся. Удачные и неудачные познавательные «шаги» учащихся могут быть не видны, но с помощью учителя они приходят к верному решению поставленной проблемы. Демонстрационный эксперимент

«пробуждает» любопытство, а затем и любознательность учащихся, которая может актуализировать познавательный интерес.

При исследовании в ходе демонстрационных опытов различных явлений учителю следует придерживаться общей логики экспериментального исследования, которая выработана в дидактике обучения физики. В объяснении должны присутствовать и анализ противоречий научного познания, и формулировка общей проблемы исследования, и обсуждение роли эксперимента в решении данной проблемы, и выдвижение гипотезы, и постановка цели эксперимента [3]. Иначе говоря, на начальной стадии применения учебной экспериментальной деятельности учащиеся должны получать подробные объяснения, но при сохранении «интриги» опыта.

Например, в 5-м классе при изучении темы «Блюда из яиц» может возникнуть проблема: как определить свежесть яйца? Можно ли это сделать подручными средствами. Учитель должен подвести учащихся к идее использования стакана с водой: очень свежие яйца останутся лежать на дне; яйца недельной давности будут располагаться под углом плоским концом вверх; яйцо, которому уже не меньше трех недель, будет плавать на поверхности воды, так как воздушная камера этого яйца достигла такого размера, что яйцо всплывает.

Удивить учащихся можно еще больше, если взять то самое яйцо, которое лежало на дне, и опустить его в другой стакан, но в нем оно будет плавать! Почему? Потому что в этом стакане будет такой густой раствор соли в воде (2 столовые ложки на 0,5 л воды), что яйцо будет легче вытесняемого им рассола. Соленая вода тяжелее, поэтому и плавать в море легче, чем в реке.

При демонстрации этого опыта также можно провести аналогию с подводной лодкой, что позволит ученикам, особенно мальчикам [4], лучше усвоить материал. Лодка может держаться, не падая на дно, только тогда, когда весит ровно столько, сколько вытесняет воды. Чтобы придать ей нужный вес, матросы напускают внутрь её, в особые вместилища, воду извне; когда же нужно подняться – воду выкачивают. Точно так же плавают рыбы, у которых есть плавательный пузырь: когда ей надо погрузиться, мускулы сжимаются, сдавливают пузырь, его объем уменьшается, рыба идет вниз. Если же рыбе надо подняться – мускулы расслабляются, распускают пузырь, он увеличивается, и рыба всплывает.

Важно не давать учащимся готовых ответов, а дать им возможность подумать, высказать свои предположения о наблюдаемых явлениях. Поиск ответов на вопросы поможет ученикам провести связь между такими науками как технология и химия, технология и физика, технология и биология. При этом важно провести обсуждение происходящих процессов и подвести учащихся к правильным выводам.

Подобные учебные эксперименты иллюстративного характера и пояснения-анalogии с объектами живой и неживой природы сделают уроки технологии интересными для учащихся.

Другой пример, позволяющий опытным путем продемонстрировать суть процесса пищеварения, может быть использован при изучении темы «Физиология питания» (6-й класс). Для этого нужно «смоделировать» искусственный желудок. Белок сваренного вкрутую яйца натереть на терке и смешать в стакане со 100 мл воды, 0,5 мл концентрированной соляной кислоты и 50 мл раствора пепсина. Кислоту нужно добавить потому, что пепсин действует только в кислой среде при pH 1,4–2. Раствор пепсина готовится следующим образом: пепсин в порошке, купленный в аптеке, растворить в 250 мл воды.

Стакан необходимо выдержать несколько часов в теплом месте с температурой около 40 градусов (около плиты, на солнечном подоконнике). В течение первой четверти каждого часа содержимое стакана надо перемешивать. Уже через 2 часа можно заметить, что количество белка заметно уменьшилось. Через 6–8 часов весь белок растворится и образуется малое количество желтоватой жижицы [5].

Демонстрационные эксперименты, применяемые на уроках технологии, помимо иллюстрирования важных процессов и явлений, позволят учащимся понять их естественнонаучную основу и увидеть межпредметные связи с другими школьными дисциплинами. При этом чаще всего межпредметные связи носят опережающий характер.

Как мы уже упоминали ранее, лабораторный эксперимент применяется на уроках технологии при изучении вопросов материаловедения: изучение свойств ткани и волокон, определения пород и свойств древесины.

Однако изучение других разделов также можно разнообразить за счет применения лабораторного учебного эксперимента.

Например, при изучении технологии приготовления киселя (тема «Сладкие блюда и десерт», 7-й класс) можно организовать фронтальный лабораторный эксперимент по определению содержания крахмала в продуктах. При проведении эксперимента основным реактивом будет йод, который при наличии крахмала окрашивается в синий цвет: где синяя окраска ярче, там крахмала больше [6]. Для исследования можно предложить доступные продукты: хлеб, картофель, яблоки, крупы и др. Отчет учащиеся оформляют в виде таблицы, а также делают вывод, в каком продукте содержится больше крахмала.

При изучении свойств крахмала также можно предложить эксперимент с «неньютоновской жидкостью». Особенность этой жидкости заключается в том, что если на нее воздействовать резко, сильно, быстро – она проявляет свойства, близкие к свойствам твердых тел, а при медленном воздействии становится жидко-

стью. Подобный эффект можно наблюдать при варке киселя: при загущении киселя крахмал размешивается с небольшим количеством жидкости и возникает ощущение, что остаются комочки и крахмал все время оседает. Это особенно заметно, если мешать быстро, чувствуется сопротивление. А если мешать медленно, то жидкость однородная.

Изготовить подобную жидкость совсем несложно: необходимо смешать воду и крахмал в соотношении 1: 2,5 (на 1 стакан воды, 2,5 стакана крахмала).

Возможен иной вариант «знакомства» с данной жидкостью на уроке технологии: можно показать учащимся видеоклип с виртуальным экспериментом, который можно скачать с видеохостинга из Интернета, а дома дать возможность ученикам поэкспериментировать с данной жидкостью.

Интересным заданием для домашнего исследовательского эксперимента может быть наблюдение за процессом квашения капусты (тема «Заготовка продуктов», 6-й класс), когда учащимся предлагается каждый день записывать наблюдаемые изменения: цвет, запах, вкус, этапы брожения.

Еще один любопытный эксперимент можно предложить выполнить учащимся в домашних условиях перед изучением темы «Блюда из молока и молочных продуктов» или темы «Роль минеральных веществ для организма человека» (6-й класс). Задание можно дать предварительно за неделю до изучения нужной темы. Школьникам необходимо выполнить следующее: чистые и сухие куриные косточки необходимо залить уксусной кислотой, чтобы она покрывала косточки полностью, затем закрыть крышкой и оставить на неделю. Если через семь дней слить уксус и потрогать кости, то они станут гибкими [7]. Учащиеся должны подумать, почему так произошло. Прочность костям придает кальций, который в уксусной кислоте растворяется, и кости теряют твердость.

Правильно организованный учебный эксперимент развивает у учащихся важные умения: наблюдать и выделять в рассматриваемых явлениях их существенные признаки, обобщать и делать выводы, а также служит средством воспитания таких черт личности, как настойчивость, тщательность в получении фактов, аккуратность и пунктуальность в работе.

Подобный подход к преподаванию технологии помимо всех прочих преимуществ способствует реализации принципа научности на уроках технологии, активизирует познавательный потенциал учащихся.

Примечания

1. Примерные программы по учебным предметам. Технология. 5–9 классы. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение: 2010. С. 14–15.

2. Методика факультативных занятий по физике: пособие для учителя / О. Ф. Кабардин, С. И. Кабардина, В. А. Орлов и др.; под ред. О. Ф. Кабардина, В. А. Орлова. М.: Просвещение, 1988. 240 с.

3. *Оспенникова Е. В.* Основы технологии развития исследовательской самостоятельности школьников. Эксперимент как вид учебного исследования: учеб. пособие / Перм. гос. пед.ун-т. Пермь, 2002. С. 103.

4. Стандарт второго поколения предусматривает при изучении предмета «Технология» придерживаться не гендерного подхода, а образовательных потребностей и интересов учащихся, поэтому раздел «Кулинария» может преподаваться и мальчикам.

5. *Уиз Д.* Занимательная химия, физика, биология. М.: Изд-во: АСТ, 2008. 154 с.

6. *Степин Б. Д.* Занимательные задания и эффективные опыты по химии / Б. Д. Степин, Л. Ю. Аликберова. М.: Дрофа, 2002. 432 с.

7. Там же.

УДК 37.03 + 37.013 + 394.2

А. Г. Ахтян

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НАРОДНОЙ КУЛЬТУРОЙ

Данная статья посвящена проблеме социально-личностного развития детей дошкольного возраста, в частности, особенностям воспитательно-образовательной деятельности по социально-личностному развитию детей, эффективным формам и методам работы по формированию социально-личностных качеств детей средствами народной культуры.

Образовательная цель – приобщение детей ко всем видам народного искусства – от архитектуры до живописи, от пляски, сказки и музыки до музейной педагогики.

Воспитательная роль народной культуры и, прежде всего, культуры традиционной велика, так как она активно влияет на весь уклад жизни общества и на каждую личность в отдельности.

This article is devoted to personal and social development of preschool children, in particular, features of upbringing and educational activities for personal and social development of children, effective forms and methods of work on the formation of social and personal qualities of children by means of popular culture.

The educational goal – to involve children to all kinds of folk art – from architecture to painting, from the dancing, stories and music to museum education.

The educational role of national culture and, above all, traditional culture is great, because it actively affects the entire society and way of life for each person individually.

Ключевые слова: социально-личностное развитие, дошкольный возраст, развитие личности, социальное понятие, социализация, народная культура, фольклор, музейная педагогика.

Keywords: socio-personal development, preschool age, personality development, social concept, socialization, popular culture, folklore, museum pedagogy.

Когда ребенок появляется на свет, его нельзя назвать личностью, потому как личность не врожденна, личность возникает в результате культурного и социального воспитания и развития.

Личность – социальное понятие, оно подразумевает все, что есть в человеке надприродного и исторического. Как отметила Л. И. Божович, «личность – человек, который достиг определённого, достаточно высокого уровня своего психического развития» [1].

Это развитие осуществляется в процессе выращивания человека в специально созданных воспитательных организациях, в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития, и духовно-ценностной ориентации. При этом происходит формирование социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этической культуры. Данные качества и поступки определяют в своей совокупности культуру поведения человека: нравственного, эстетического, умственного и др. Поэтому социально-личностное развитие ребенка является непрерывным и неразрывно связано с общими процессами его интеллектуального, эмоционального, эстетического, физического и других видов развития. В связи с этим социально-личностное развитие ребенка должно начинаться уже на ступени дошкольного образования.

В связи с этой проблемой социально-личностного развития детей дошкольного возраста является особенно актуальной на современном этапе и находит своё отражение в основных федеральных документах, определяющих деятельность органов управления и учреждений образования. Так, статьи № 9 и № 14 закона РФ «Об образовании» устанавливают общие требования к программам и содержанию образования, которое должно ориентироваться в первую очередь на адаптацию личности к жизни в обществе, на обеспечение самоопределения личности и создание условий для её самореализации. Согласно концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., «важнейшие задачи воспитания – формирование духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе». Эти качества формируются в процессе и результате двух взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов: социализации и интериоризации, – направлены на вхождение ребёнка в социокультурную среду.

В связи с этим проект государственного стандарта дошкольного образования, дифференцируя содержание программ, реализуемых в ДОУ, выделяет несколько направлений, среди них важное место отводится социально-личностному, включающему в себя задачи развития положительного отношения ребёнка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей.

Вспоминая мысль К. Д. Ушинского о том, что «воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [2], можно сказать, что сегодня возрождаются и формируются традиции социально-личностного воспитания на основе приобщения детей к народной культуре.

По мнению Н. Криницыной, в детских садах проводится большая работа по приобщению детей к культуре как своего народа, так и России. У детей формируются представления о древней русской культуре. Чтобы проводить работу с детьми дошкольного возраста, знакомить с народной культурой, педагог должен правильно использовать источник педагогического мастерства, использовать различные формы методы и опыт, накопленный веками [3].

В исследовании Л. А. Кондрыкинской подчеркивается значимость народной культуры как средства патриотического, нравственного воспитания детей в дошкольном возрасте (фольклорные праздники, посещение разнообразных выставок народного искусства и краеведческие экспозиции – музеи). Однако для дошкольного возраста не всегда возможно, не говоря уж о том, что такие экспозиции рассчитаны на восприятие взрослого человека, а для малышей требуется грамотная переработка материала [4].

От возраста к возрасту усложняются задачи по слушанию и воспроизведению фольклора, восприятию яркости цветовых образов в народном искусстве, выразительности в передаче игровых действий в сочетании со словом [5].

Чтобы донести до понимания детей даже короткое фольклорное произведение, надо использовать специальные наглядные средства, так как в поговорках, закличках, потешках часто употребляются слова, давно не встречающиеся в современной речи, и даже лаконичные пояснения и комментарии взрослого могут нарушить целостность восприятия. Необходима организация особого рода среды, с помощью которой приобщение дошкольников к устному народному творчеству может сопровождаться демонстрацией соответствующих бытовых предметов, иллюстраций, образов народных промыслов, национальной одежды.

Очень важно активное сотворчество взрослого и детей, их общее переживание чувства сопричастности к поступкам героев сказок, умение взрослого включиться в игровое взаимодействие с ребята-

ми, способность вовремя дать детям возможность проявить самостоятельность, поощрить их воображение и фантазию. При отборе фольклорного материала необходимо максимально учитывать возрастные возможности детей. Практический опыт показал: для детей младшего дошкольного возраста более доступными являются так называемые малые фольклорные формы – потешки, загадки, считалки, скороговорки, короткие сказки. Детей приобщают к народной игрушке (пирамидке, матрешке, каталкам, качалкам, игрушке-забаве и др.).

В среднем возрасте, наряду с усложнением «малых форм», все большее место должно уделяться народным сказкам, пословицам, поговоркам, закличкам. Дошкольников знакомят с русскими народными играми, хороводами, народными песнями. Важно знакомить детей с народной росписью с декоративно-прикладным искусством Хохломы, Городца, дымковской, каргопольской, филимоновской игрушкой. Она, пленяя душу гармонией и ритмом, способна увлечь ребят национальным изобразительным искусством [6]. Источником творчества народного мастера становится родная природа, окружающий быт, а его произведения – часть окружающей жизни, повседневного быта. Описывая значение народного искусства, известный психолог Б. М. Теплов подчеркивал «его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому художественное воспитание, как и музыкальное, является одним из могучих средств приобщения детей к культуре и гармоническому развитию личности» [7].

Фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей. Большое место в приобщении детей к народной культуре должны занимать народные праздники и традиции. В них фокусируются накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений. Наблюдения непосредственно связаны с трудом и различными сторонами жизни людей. В праздниках всегда были представлены нравственные, воспитательные, психологические, мировоззренческие, эстетические, зрелищно-художественные компоненты поведения личности и социума в целом.

Со старшими детьми, кроме более сложного фольклорного материала, можно использовать такую форму работы, как беседы. Использование в образовательном процессе русских народных былин (любовь к Родине, ненависть к врагам, готовность встать на защиту родной земли) благотворно сказываются на воспитании детей, ведь особенное внимание в них уделялось теме любви к Родине и защите Отечества. Большое значение в воспитании детей имеет знакомство с жизнью и подвигами великих патриотов земли русской. Святой Препод-

добный Сергей Радонежский, который своим духовным авторитетом мирил строптивых князей и собирал Русь в единое могучее государство. Святой благоверный князь Александр Невский, знаменитые слова которого «Не в силе Бог, а в правде» до сих пор помнят потомки. Святой благоверный князь Дмитрий Донской, сражавшийся на поле брани, как простой воин. Великие полководцы А. В. Суворов, М. И. Кутузов являются высоким нравственным примером для наших детей [8].

Занятия должны быть направлены на активное приобретение детьми культурного богатства русского народа. Они должны быть основаны на формировании эмоционально окрашенного чувства причастности детей к наследию прошлого, в том числе благодаря созданию особой среды, позволяющей как бы непосредственно с ним соприкоснуться. В основе человеческой культуры лежит духовное начало. Приобретение ребенком совокупности культурных ценностей способствует развитию его духовности – интегрированного свойства личности, проявляет себя на уровне человеческих отношений, чувств, нравственно-патриотических позиций, то есть в конечном итоге определяет меру его общего развития.

К. Горская считает, где педагогам и родителям необходимо участвовать с детьми в фольклорных праздниках, посещать разнообразные выставки народного искусства, музеи [9].

Музейная педагогика является прекрасным средством приобщения детей к народной культуре. Музейная педагогика – область деятельности, осуществляющая передачу культурного опыта на основе междисциплинарного и полихудожественного подхода через педагогический процесс в условиях музейной среды. Посещение музея – одно из основных средств развития эмоционально-чувственного восприятия предметов старины и нравственного отношения к ним. Строя свою работу с детьми на основе народного искусства на занятиях по музейной педагогике, взрослые должны исходить из того, что оно должно быть широко включено в быт и деятельность детей. Это, в свою очередь способствует приобретению свободы действия и свободы творчества в условиях культурного и нравственного выбора.

Не всегда окружающий мир ребёнка равнозначен в воспитательном отношении. Поэтому очень важен правильный с точки зрения педагогики вы-

бор объектов, о которых следует рассказать детям. Любой уголок нашей страны неповторим. Н. К. Крупская, ориентируя воспитателей на расширение детского кругозора, подчеркивала, что «основным источником впечатлений дошкольников является их ближайшее окружение, та общественная среда, в которой они живут. Краеведческий материал должен стать основой понимания детьми своеобразия других, далёких краёв и областей» [10].

Обобщая сказанное, можно заключить, что образовательная цель – приобщение детей ко всем видам национального искусства – от архитектуры до живописи, от пляски, сказки и музыки до музейной педагогики.

Следование канонам традиционной культуры развивает у детей и подростков чувство собственного достоинства и национальной гордости, способствует осознанию роли своего народа в мировой цивилизации. Именно такой представляется стратегия развития личностной культуры ребёнка, как основы его любви к Родине.

Примечания

1. Божович А. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Ушинский К. Д. Воспитание человека. М.: ИД «Карапуз», 2000. С. 47.
3. Кривицына Н. Дети любят потешки // Дошкольное воспитание. 1991. № 11. С. 16–17.
4. С чего начинается Родина? (Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ) / под ред. Л. А. Кондрыкинской. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 3.
5. Жуковская Р. И. Игра в ее педагогическом значении. М.: Педагогика, 1975. С. 35.
6. Народное искусство в воспитании детей / под ред. Т. С. Комаровой. М.: Пед. о-во России, 2000.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: в 2 т. Т. 1. М., 1985. С. 41.
8. Писарева А. Е., Уткина В. В. Живем в «Ладу»: Патриотическое воспитание в ДОУ. Методическое пособие. М.: ТЦ, Сфера, 2007. 128 с. (Растим патриотов России). С. 29.
9. Горская К. Веселая горница // Дошкольное воспитание. 1995. № 10. С. 9–11.
10. Виноградова Н. Ф., Жуковская Р. И., Козлова С. А. Родной край. М.: Просвещение, 1990. С. 10.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.022

С. И. Калинин, А. Н. Соколова

ОБУЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ И ИНТЕНСИФИКАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе обсуждаются направления обучения студентов и школьников математической исследовательской деятельности в условиях фундаментализации и интенсификации образования. Авторы акцентируют внимание на взаимовлиянии указываемых образовательных тенденций, сопровождающих модернизацию математического образования.

The paper discusses the directions of students and pupils teaching of mathematical research in the conditions of fundamentalization and the intensification of education. The authors emphasize the interrelation of listed educational trends that accompany the modernization of mathematics education.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, фундаментализация и интенсификация математического образования.

Keywords: research activity, fundamentalization and intensification of the mathematical education.

Сегодня можно говорить о завершении календарной реализации положений Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [1], что дает возможность произвести критическую оценку степени достижения запланированных данным документом результатов и наметить пути дальнейшего совершенствования и развития образовательной сферы, в частности в области обучения математике.

Анализ практики постановки математического образования в массовой средней российской школе и высших учебных заведениях показывает, что уровень подготовки обучаемых в последние десятилетия неуклонно снижается. Отмечаемая проблема

систематически обсуждается на страницах ведущих педагогических изданий (см., напр., [2], а также недавнюю работу [3]), в материалах различных научно-методических и научно-практических конференций регионального, всероссийского и международного уровней. Таким образом, можно констатировать, что намечавшиеся в самом начале текущего столетия главные цели модернизации образования на данный момент *не достигнуты*.

Отметим также, что утвержденной на государственном уровне формой контроля знаний выпускников школ по математике сегодня является единый государственный экзамен (ЕГЭ). Исследования по сопоставлению баллов, получаемых выпускниками на ЕГЭ по математике, и успеваемости студентов по математическим дисциплинам в вузе показывают их некоторое несоответствие [4]. Указанное обстоятельство является серьезной преградой для успешного освоения студентами-математиками образовательных программ, соответствующих федеральным стандартам нового поколения [5].

Существующее на данный момент положение дел в постановке отечественного математического образования привело к тому, что некоторые педагоги стали озвучивать мысль о необходимости возврата к учебнику математики А. П. Киселева [6]. Подобные призывы обусловлены осознанием острой потребности в возрождении высокого качества математической подготовки на всех уровнях обучения, которая исторически была присуща российской системе образования.

В сложившихся условиях актуальным направлением совершенствования системы математического образования является возврат к прежним образовательным традициям, признание ценности фундаментальных знаний и создание условий для их формирования. Данную позицию в своих исследованиях разделяют, например, такие известные ученые, как В. И. Арнольд, Л. Д. Кудрявцев, В. А. Садовничий, В. М. Тихомиров, И. Ф. Шарыгин и многие другие.

В то же время современная эпоха характеризуется становлением информационного общества, которое сопровождается активной информатизацией всех сфер деятельности человека, в том чис-

ле образования. Необходимость быстрой адаптации личности к постоянно меняющейся действительности, обновляющимся технологиям, применения последних для эффективного решения различных образовательных задач обуславливают *интенсификацию* процесса обучения на всех уровнях образования. Сущность феномена интенсификации образования обстоятельно рассмотрена еще в 1990 г. в диссертационной работе [7], а обзор исследований в данном направлении в последние годы приводится в статье [8].

Авторы под тенденцией интенсификации обучения понимают повышение его эффективности и информативной емкости при снижении временных затрат посредством интеграции образовательного процесса и применения комплекса педагогических воздействий, сформированного в соответствии с поставленными целями обучения. Термин «интеграция» здесь употребляется в самом широком смысле: интеграция образования и науки, междисциплинарная интеграция, интеграция педагогических технологий и т. д.

Приводимая трактовка понятия интенсификации образовательного процесса в отношении обучения математике школьников и студентов вузов позволяет выделить следующее. Упомянутый выше комплекс педагогических воздействий при организации процесса обучения должен включать в себя формирование умения самостоятельного поиска учебной и научной информации, изучение периодической научной литературы, знакомство с современными исследованиями в соответствующих областях математики, обучение моделированию, методике проведения численного эксперимента и т. п.

Современная деятельность человека так тесно связана с использованием различных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для решения профессиональных задач, что образовательная система не может функционировать изолированно от данной объективной реальности. Новые ИКТ значительно расширяют арсенал методов, форм и средств обучения, позволяют эффективно управлять самостоятельной работой школьников и студентов, организовывать оперативную обратную связь.

Вместе с тем наряду с положительными изменениями в системе образования, связанными с ее информатизацией, имеют место негативные тенденции, причина которых кроется, в частности, в возросшей информационной нагрузке на человека. Педагогами отмечается формализм мышления, нежелание обучаемых прикладывать усилия для понимания материала, их стремление почерпнуть уже готовую информацию, что приводит к проблеме понимания в обучении [9]. Описываемую ситуацию также характеризует цитата: «В связи с этим возникает проблема построения процесса обучения так, чтобы... компьютерная техника (и даже

калькуляторы) не наносила ущерба развитию абстрактного поискового мышления, основанного на чувстве гармонии и интуиции» [10].

Решением сформулированной педагогической задачи является проведение модернизации образования не только через его насыщение информационными технологиями, но и через ряд принципиальных мер по повышению интеллектуального уровня обучаемых, а также мер, направленных на формирование глубоких и устойчивых предметных знаний. По твердому убеждению авторов, устранить в образовательном процессе перекос в сторону технологизма возможно при ориентации на фундаментальность образования. Данная мысль, в принципе, отражается в монографии [11] при характеристике роли учителя информатики в построении учебного процесса: «Превращение компьютера в соучителя – один из факторов, но не единственный. Другим фактором является установка в обучении на “фундаментализацию вглубь”».

В условиях становления информационного общества роль интеллектуальной деятельности все более возрастает, потому образовательные стандарты сегодня включают в себя компоненты, содержащие соответствующие требования к уровню овладения знаниями. Реализация данных требований должна обеспечить фундаментальность формируемых знаний. Так, новые образовательные стандарты общего образования, утвержденные Министерством образования и науки РФ в 2010 г. [12], содержат фундаментальное ядро образования, в котором определяются элементы *научной и функциональной грамотности* [13]. Без освоения последних уровень общей подготовки выпускника школы не является достаточным для полноценного продолжения образования и последующего развития его личности [14]. Методологической основой новых образовательных стандартов общего образования являются принципы фундаментальности и системности [15].

В еще большей степени приводимые принципы проявляются в формулировании положений ФГОС для высшего профессионального образования. Так, образовательный стандарт по направлению подготовки «Математика» предписывает обладание следующими компетенциями: «фундаментальной подготовкой по основам профессиональных знаний и готовностью к использованию их в профессиональной деятельности (ОК-11)», «пониманием того, что фундаментальное знание является основой компьютерных наук (ПК-12); глубоким пониманием сути точности фундаментального знания (ПК-13)» [16]. Сфера применения знаний математика-бакалавра включает, в частности, «разработку эффективных методов решения задач естествознания, техники, экономики и управления» [17], для чего необходимы именно системные представления об области его профессиональной деятельности.

Таким образом, в современной системе российского образования его фундаментализация является законодательно утвержденным условием, выполнение которого должно обеспечивать воспитание всесторонне развитых, мобильных, компетентных специалистов, способных как воспринимать, так и продуцировать новое знание.

Анализ существующих подходов к трактовке понятия *фундаментализации* образования [18] позволил выявить следующее. Фундаментальная подготовка в области математики подразумевает существенное повышение качества образования и уровня образованности личности посредством системы мер, направленных на развитие таких компонентов содержания обучения, как предметные математические знания, адекватные им и требованиям современного информационного общества к результатам образования учебные действия, эвристические и исследовательские способы математической деятельности, место математических разделов в системе знаний (естественнонаучных, технических, гуманитарных), этапы становления и развития отдельных областей математики. Данные меры ориентированы на компетентностную модель образования, они предполагают, в частности, уделение значительного внимания в обучении общетерриториальным, фундаментальным, междисциплинарным знаниям. Такие знания лежат в основе изучения понятий, фактов, методов, целых теорий, они менее всего подвержены влиянию времени, причем их успешное усвоение возможно только при условии активной позиции обучаемого, его нацеленности на творческую, исследовательскую деятельность. Данное качество необходимо систематически и методично формировать в процессе обучения, прививая чувство ответственности за результаты собственной деятельности и стремление к достижению наилучших результатов.

Останавливаясь на характеристике феноменов интенсификации и фундаментализации математического образования, следует подчеркнуть, что они оказывают взаимное влияние друг на друга. Так, при реализации интенсификации учебного процесса на усвоение обязательного программного материала затрачивается меньше времени, следовательно, появляется возможность расширения и углубления содержания обучения, концентрации внимания на его деятельностных аспектах, а также некоторых современных вопросах математических разделов и их приложений. Это открывает путь к реализации фундаментализации образования.

Насыщение содержания образования актуальными научными исследованиями, расширение его деятельностной составляющей требуют анализа, отбора и использования соответствующих методических разработок, потому сближение процесса изучения математики с научным творчеством и применение современных достижений методики обу-

чения математике неизбежно сопровождаются интенсификацией процесса обучения.

Высокая интенсивность учебного труда обеспечивается, в первую очередь, за счет применения активных методов обучения и разнообразия форм деятельности обучаемых. И ранее отмечалось, что процесс фундаментализации образования обуславливает включение в содержание обучения исследовательской составляющей как необходимого условия формирования соответствующих компетенций. Следовательно, деятельность школьников и студентов при освоении математики должна быть нацелена на овладение эвристическими и исследовательскими методами, свойственными изучаемым областям.

При организации образовательного процесса в школе и вузе развитие познавательной активности личности обучаемых пытаться осуществлять средствами математики представляется совершенно логичным. Это возможно в силу метапредметного характера данной дисциплины.

В отмеченном контексте большую роль играет реальное научное творчество. В работе [19] выделено десять факторов, заставляющих пересматривать содержание и методы обучения естествознанию в школе с целью включения в образовательный процесс научного метода познания как способа формирования ключевых метапредметных компетенций. Признание ведущей роли научного метода и исследовательской деятельности в обучении реализовано в концепции исследовательского образования, результат которого трактуется как «овладение базовыми компетенциями – когнитивными, социальными и эмоциональными, обеспечивающими достижение постоянной востребованности в обществе знаний» [20].

Подчеркнем, что в свете реализации образовательных стандартов нового поколения [21] исследовательская деятельность должна быть неотъемлемой частью образовательного процесса *и в вузе, и в школе*. Данный подход уже реализуется в европейских образовательных системах, о чем отмечено в работе [22] со ссылкой на [23], где указано, что «научные исследования должны рассматриваться в качестве методик обучения» [24].

Следовательно, в современных условиях даже перед школьными учителями стоит стратегическая задача отбора такого содержания образования, которое, с одной стороны, доступно для понимания учащимися, а с другой – обладает потенциалом организации в его рамках исследовательской деятельности.

Опираясь на свой опыт обучения математике школьников и студентов, отметим, что приведенным требованиям вполне удовлетворяет материал, связанный с тематикой неравенств и уравнений, выпуклых и логарифмически выпуклых функций, обобщением и развитием классических теорем ос-

нов математического анализа. Перечисленные разделы характеризуются их доступностью в сочетании с наличием в них открытых вопросов. Например, в учебном пособии [25] приводятся доказательства ряда новых неравенств, связывающих основные средние величины. В отношении таких неравенств формулируются открытые вопросы, требующие решения. К осмыслению соответствующих задач возможно подключение и студентов, и школьников. Кроме того, отметим, что иллюстрация использования тематики неравенств в качестве основы для организации исследований именно школьниками представлена в недавней статье [26].

Социальный статус университета как «храма науки» априори предполагает наличие системы научно-исследовательской работы, в которую вовлекаются не только преподаватели, но и *студенты*. Более того, студенческая наука должна рассматриваться как приоритетное направление деятельности университета, отвечающего современным требованиям общества знаний. На сегодняшний день обучение основным приемам и методам исследовательской деятельности заложено в учебные планы вузов в виде учебно-исследовательской работы студентов (УИРС). Традиционно организация УИРС сводится к написанию нескольких рефератов и курсовых работ. Но практика работы со студентами показывает, что трех-четырех учебно-исследовательских проектов крайне мало, для того чтобы сформировать достаточно высокий уровень овладения методами исследования для решения профессиональных задач. Приобщение студентов к регулярной исследовательской деятельности *должно начинаться с первых лет обучения* и носить системный характер. Упомянутый выше и частично представляемый опыт авторов показывает, что несмотря на издержки школьной подготовки организовать научную деятельность студентов младших курсов *реально*. Это подтверждают соответствующие публикации, выполненные силами студентов, в журналах [27], а также в сборниках статей [28]. Кроме того, можно отметить, что с результатами собственных исследований студенты регулярно выступают с докладами на научных конференциях различного уровня.

В организации научно-исследовательской деятельности цементирующую роль играет регулярный студенческий научно-исследовательский семинар по математическому анализу, который функционирует в Вятском государственном гуманитарном университете с 1994 г. [29] В цитируемой работе достаточно подробно описаны принципы организации деятельности такого семинара, представляется обсуждаемая в разное время его научная тематика, приводится хронология докладов в соответствующий период, воспроизводятся некоторые основные результаты, полученные участниками.

При организации исследовательской деятельности студентов должны отражаться как традици-

онные подходы к математическому творчеству, так и современные тенденции, характерные для научного сообщества. На Всероссийском съезде учителей математики в Московском государственном университете в 2010 г. академик В. А. Садовничий в своем докладе [30] обозначил следующую тенденцию в организации научных исследований: «...задачи, ранее не решавшиеся ... “формульно-точно”, стали исследоваться сегодня “компьютерно”, то есть приближенно, а затем на этой основе часто удается сделать строго математически доказанные выводы». Таким образом, можно утверждать, что численный эксперимент становится одним из современных методов математического исследования, а значит организация научной работы студентов (и даже школьников) по возможности должна включать в себя обучение методике его проведения. Заметим, что в отличие от экспериментальной работы, например, с физической установкой, когда имеется возможность видеть процесс или явление, численный эксперимент позволяет исследовать ненаблюдаемые процессы: проверять неравенства, отслеживать значения функции, строить с нужной степенью точности их графики и т. п. Моделирование и численный эксперимент могут проводиться как с привлечением специализированного программного обеспечения, так и через написание и использование обучаемыми собственных программ.

Нами опубликовано несколько работ, посвященных организации численного эксперимента на материале теории неравенств [31]. Так, в работе [32] проверялись гипотезы в отношении обобщений аддитивного аналога неравенства Ки Фана, а в статье [33] предпринята попытка обобщения классического неравенства Ки Фана. В результате экспериментальной работы обнаружены контрпримеры, позволившие сузить интервал изменения порядка среднего степенного для аналитического доказательства обобщений упоминаемых неравенств.

Заключая, подчеркнем, что научно-исследовательская деятельность участников образовательного процесса может выступать в качестве методологической основы его построения. Культивирование данного принципа открывает перспективные возможности для конструирования эффективных методических систем обучения математике на разных уровнях образования.

Примечания

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Правительство Российской Федерации. Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001 г. // Вестник образования. 2002. № 6. С. 11–42.

2. Вечтомов Е. М. О проблемах высшего профессионального образования в России // Вестник Сыктывкарского университета. 2009. № 9. С. 118–127; Кириллова И. А. Снижение уровня математических знаний. Их причины и пути преодоления //

Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/513010/>

3. *Разумовский В. Г.* Научный метод познания и его образовательный потенциал // Педагогика. 2011. № 2. С. 15–25.

4. *Иванов О. А.* ЕГЭ и результаты первого семестра обучения // Математика в школе. 2011. № 5. С. 34–39; *Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г.* ЕГЭ-тестирование студентов-математиков педагогического вуза как важный индикатор уровня профессиональной подготовленности // Alma mater. 2009. № 1. С. 50–54.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010100 Математика (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975). URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/28/20111115114002.pdf>

6. *Костенко И. П.* Почему надо вернуться к Киселеву? // Педагогика. 2007. № 7. С. 77–83; *Арнольд В. И.* Нужна ли в школе математика? М.: МЦНМО, 2001. 19 с. С. 14.

7. *Абдукадыров А. А.* Теория и практика интенсификации подготовки учителей физико-математических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук. Ташкент, 1990. 120 с.

8. *Соколова А. Н.* Работа студентов математических специальностей с периодическими научными изданиями в контексте интенсификации образования // Образование и саморазвитие: науч. журн. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. № 1(17). С. 63–69.

9. *Тестов В. А.* Проблема понимания при использовании информационных технологий в обучении математике // Информатика. Математика. Язык. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. № 6. С. 10–15.

10. *Кудрявцев А. Д.* О реформах образования в России // Образование, которое мы можем потерять. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова; Ин-т компьютерных исследований, 2003. С. 119–144.

11. *Окулов С. М.* Когнитивная информатика. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. с. С. 4.

12. Концепция государственного стандарта общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/>

13. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. С. 4.

14. *Далингер В. А.* Новый стандарт общего образования как ключевой элемент модернизации российской школы // Инновационные технологии обучения математике в школе и вузе: материалы XXX Всерос. семинара преподавателей математики высш. учеб. заведений (29–30 сентября 2011 г., г. Елабуга). Елабуга, 2011. С. 149–150.

15. Там же.

16. *Абдукадыров А. А.* Указ. соч.

17. Там же.

18. *Калинин С. И.* Методическая система обучения студентов педвуза дифференциальному и интегральному исчислению функций в контексте фундаментализации образования: дис. ... д-ра пед. наук. М.: ИСМО РАО, 2010. С. 22–31.

19. *Иванов О. А.* Указ. соч.

20. Там же. С. 22.

21. *Абдукадыров А. А.* Указ. соч.; Концепция государственного стандарта общего образования / URL: <http://standart.edu.ru/>

22. *Карпов О. А.* Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика. 2011. № 3. С. 20–30.

23. *Simons M.* “Education through Research” at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Vol. 40. № 1.

24. Там же. С. 36–37.

25. *Калинин С. И.* Средние величины степенного типа. Неравенства Коши и Ки Фана: учеб. пособие по спецкурсу. Киров: Изд-во ВГГУ, 2002. 368 с.

26. *Панкратова А. В.* О формировании исследовательской компетентности школьников в условиях современного математического образования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 4(3). С. 84–90.

27. Математика. Язык: науч. журн. Вып. 5. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008; Математика. Язык: науч. журн. Вып. 6. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010.

28. Некоторые вопросы теории среднего степенного: сб. науч. ст. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999; Некоторые вопросы математического анализа и методики его преподавания: сб. науч. ст. Киров: Изд-во ВГПУ, 2001.

29. *Калинин С. И.* Студенческий научно-исследовательский семинар по математическому анализу при кафедре прикладной математики ВятГГУ в 2008–2009 учебном году // Информатика. Математика. Язык: науч. журн. Вып. 6. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. С. 149–151.

30. *Садовничий В. А.* О математике и ее преподавании в школе // Доклад на Всероссийском съезде учителей математики в МГУ им. М. В. Ломоносова 28 октября 2010 г. URL: http://www.mathedu.ru/doklad_sadovnichego.pdf

31. *Соколова А. Н.* Использование компьютерной модели для проверки гипотез о неравенствах // Информатика и образование. 2010. № 8. С. 89–92; *Соколова А. Н.* Использование численного эксперимента при обучении учащихся математике в профильных классах // Профильная школа. 2011. № 3. С. 58–63.

32. *Соколова А. Н.* Использование компьютерной модели для проверки гипотез о неравенствах // Информатика и образование. 2010. № 8. С. 89–92.

33. *Соколова А. Н.* Использование численного эксперимента при обучении учащихся математике в профильных классах // Профильная школа. 2011. № 3. С. 58–63.

УДК 37.016:681

Е. В. Соболева, Д. А. Хомякова

ДОСТИЖЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО ИНФОРМАТИКЕ*

В статье рассматриваются особенности применения задачного подхода к обучению информатике в контексте ориентации на новые образовательные результаты. Приводится пример организации деятельности учащихся по решению задачи, обеспечивающей формирование обобщенных умений, составляющих основу метапредметных результатов обучения.

The specific features of applying of task approach to the process of studying Computer Science in context of orientation to new educational standards are analyzed in the article. An example of organization of task solving process aimed to achieve meta-objective educational results is given.

Ключевые слова: образовательный стандарт; метапредметные результаты обучения; предметные результаты; виды учебной деятельности; задачный подход.

Keyword: educational standard; meta-objective educational results; objective educational results; sorts of educational activities; task approach.

Применение задачного подхода – один из наиболее эффективных методов организации практической деятельности на уроке. В сущности, любая деятельность «описывается и проектируется как система процессов решения разнообразных задач» [1]. Учебная деятельность конструируется с опорой на цели обучения. Ее результатом должно являться освоение знаний и формирование способов деятельности, специфических для предметной области. Именно задача как «процессуальное средство обучения» позволяет передавать «знания в их деятельностном виде», создает предпосылки «для присвоения опыта творческой деятельности и ценностных отношений» [2].

Обучение через задачу как метод реализации деятельностного подхода рассматривается в исследованиях и научных публикациях многих авторов [3]. Ученые используют различные подходы к определению понятия «задача», к выделению функций учебных задач и их классифицированию. На наш взгляд, в общем виде идею задачного подхода можно сформулировать так: «Новое знание приобретается учеником в процессе выполняемой совместно с учителем работы по разрешению проблем, которые задаются системой специально подобранных учебных задач» [4]. Предполагается, что задача, предложенная школьникам, не может быть решена с использованием имеющихся знаний и освоенного инструментария. Таким образом, она выполняет стимулирующую функцию, позволяет заинтересовать учащихся, мотивировать введение новых понятий. Чтобы ученики не находились в ситуации дефицита условий, когда решение приходится искать наименее эффективным методом проб и ошибок, некоторый минимум начальных знаний по теме школьникам сообщает учитель. Как правило, в процессе решения задачи, т. е. «в процессе построения и реализации ориентировочной основы действия» [5], уже не происходит обращение к ранее полученным знаниям из других разделов курса, которые оказались недостаточными, ученики ориентируются только на освоение предметного содержания изучаемой темы.

Применение задачного подхода в информатике имеет свои особенности, обусловленные спецификой этого предмета. Ключевые понятия информатики, такие, как алгоритм, модель, информационный процесс, носят метапредметный характер и не могут быть сформированы изолированно, в рамках соответствующих тем. На протяжении изучения абсолютно всех разделов учебной дисциплины понятия углубляются и конкретизируются на новом содержательном материале, происходит выстраивание сквозных содержательных линий информатики и информационных процессов, моделирования, а также линии алгоритма.

Применение задачного подхода к обучению информатике в основной школе особенно актуально в рамках изменения стратегических задач школьного образования и внедрения государственных образовательных стандартов второго поколения [6]. В процессе решения задач может происходить не только овладение учащимися ключевыми понятиями, методами и приемами, что относится к предметным требованиям, но и достижение метапредметных результатов обучения. Для этого некоторые аспекты методики обучения информатики на основе задачного подхода требуются модифицировать.

Подробный анализ требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования позволяет составить матрицу их соответствия предметным результатам освоения области «Информатика».

Так условием для формирования метапредметного умения «самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» [7] может служить достижение следующих предметных результатов освоения предметной области «Информатика»:

* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» (соглашение 14.В37.21.0543).

- развитие умений использовать понимание вероятностных свойств окружающих явлений при принятии решений;

- развитие умений применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин с использованием при необходимости справочных материалов, компьютера, пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчётах;

- формирование информационной и алгоритмической культуры;

- развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе;

- формирование умений формализации и структурирования информации;

- формирование навыков и умения безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете;

- формирование навыков и умения соблюдать нормы информационной этики и права.

В то же время работа по освоению программы школьного курса информатики предполагает выполнение определённых видов учебной деятельности, которые должны быть ориентированы на достижение указанных предметных результатов. Выбор видов учебной деятельности, в свою очередь, обуславливается некоторой проблемной ситуацией, в качестве которой выступает поставленная учителем или самостоятельно сформулированная учащимися задача.

Например, учащимся требуется решить задачу: «Компьютер выбирает случайным образом (по некоторому правилу) пару (X, Y) координат точки на плоскости из соответствующего массива данных. Определить вероятность попадания точки в область плоскости, ограниченную графиками функций. Решение задачи требуется оформить в электронном (табличном и графическом) виде».

Рассмотрим, как виды учебной деятельности, осуществляемые школьниками на каждом этапе решения задачи, способствуют достижению соответствующих метапредметных результатов.

Метапредметное «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» формируется на этапе составления информационной модели и её формализации.

В ходе этого этапа решения задачи учащиеся осуществляют следующие виды деятельности:

- планируют собственное информационное пространство решения, оперируя компьютерными информационными объектами (текстовые документы, графические файлы) в наглядно-графической форме;

- переводят информацию из текстовой формы представления в графическую, когда выполняют построения графиков предложенных функций;

- формулируют логическое условие попадания точки в ограниченную область;

- переводят информацию в табличную форму, когда представляют массивы координат в виде таблицы, оперируя с величинами различных типов (числовые, текстовые, формулы);

- выбирают формулу (равновероятностные и равновероятностные события) для определения вероятности выбора координаты точки, анализируя элементы массивов (упорядочивание с целью поиска повторяющихся элементов);

- осуществляют информационное взаимодействие на основе компьютерных сетей, получают доступ к файлам заданий и справочным материалам.

Выполнение рассмотренных видов учебной деятельности предполагает:

- поиск и оценку свойств информации, необходимой для решения задачи (подходы к измерению информации, построение высказываний и определение истинности логических выражений и т. д.) при работе с компьютерной справкой и со справочной инструкцией, с информационными ресурсами общества, в том числе с ЭУМ, КОП;

- анализ исходных данных, разбиение исходной задачи на подзадачи (построения графиков функций, формулирования логического условия попадания точки в ограниченную область, оценка вероятности выбора координаты точки и т. д.), составление плана действий по их решению;

- сопоставление способов реализации действий по решению выделенных подзадач и выбор оптимального.

Метапредметное «умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач» формируется преимущественно на этапе преобразования формализованной информационной модели в компьютерную, выражения ее на понятном для компьютера языке.

В ходе этого этапа решения задачи учащиеся осуществляют следующие виды деятельности:

- выбирают программные средства для оформления решения задачи в электронном виде. Для этого осуществляют поиск и оценку свойств информации при работе с информационными ресурсами общества, в том числе с тренажёрами, с ЭУМ, КОП; изучают интерфейс и основные функциональные возможности программных средств при работе с компьютерной справкой и со справочной инструкцией; оперируют компьютерными информационными объектами в наглядно-графической форме (текстовые документы, электронные таблицы, графические файлы);

– создают программный продукт в выбранном средстве методом пошаговой детализации, осуществляя планирование собственного информационного пространства, перевод информации из текстовой формы представления в графическую и обратно, оперирование с величинами различных типов, преобразование информации по заданным правилам и путём рассуждений, запись логического условия на языке выбранного программного средства, фильтрацию и упорядочивание информации.

Осознанное выполнение вышеописанных действий предполагает построение модели деятельности, в процессе её оценки ученики осуществляют:

– измерение количества и объема информации (например, при выборе формата сохранения графических файлов);

– сопоставление способов реализации действия (решения задачи) и выбор оптимального (например, разные способы работы с формулами в электронных таблицах);

– составление и трассировку алгоритма для решения задачи (подстановка различных данных в массив координат).

Метапредметное «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией» формируется на этапе компьютерного эксперимента.

В ходе этого этапа решения задачи учащиеся осуществляют шаги детализации программного продукта и производят построение и оценку модели объекта или устройства (модель решения задачи). При этом они выполняют следующие виды деятельности:

– запускают и проверяют работоспособность созданного программного продукта, производят его отладку. Для этого необходимо анализировать данные, уточнять построенные высказывания и логические выражения, записанные в виде формул в электронных таблицах; оперировать величинами различных типов (типы данных в ячейках электронной таблицы); переводить информацию из табличной формы представления в графическую и наоборот; преобразовывать информацию по заданным правилам и путём рассуждений (правила логики, теории вероятности); фильтровать, упорядочивать наборы данных для корректного построения

графиков функций; оценивать свойства полученной информации (достоверность, полнота, полезность и т. п.); сопоставлять способы реализации действия (решения задачи) и выбирать оптимальный;

– тестируют работоспособный программный продукт на различных наборах данных, выполняя трассировку алгоритма для решения задачи.

Ключевым видом деятельности на данном этапе является осуществление управляющих воздействий в системах различной природы с использованием обратной связи (например, при корректировке представления исходных данных, изменении формулы вычисления результата на языке выбранного программного средства).

Аналогично, в ходе решения задачи на уроках информатики могут быть сформированы и другие метапредметные умения. Таким образом, выполнение школьниками видов учебной деятельности, которые обеспечивают достижение не только предметных, но и метапредметных результатов обучения, должно быть обусловлено как содержанием задачи, так и методикой работы с ней.

Примечания

1. *Разова Е. В.* Построение методики обучения элективному курсу информатики «Теория чисел и криптография» на основе задачного подхода: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

2. *Клековкин Г. А., Максютин А. А.* Задачный подход в обучении математике. М.; Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2009.

3. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогические аспекты. М.: Педагогика, 1990; *Васенина Е. А.* Задачи в обучении информатике: классификация и роль в организации познавательной деятельности // Информатика и образование. 2010. № 12. С. 85–91; *Виленкин Н. Я., Сатволдиев А.* Метод сквозных задач в школьном курсе математики / Повышение эффективности обучения математике в школе. М.: Просвещение, 1989. С. 101–112; *Клековкин Г. А., Максютин А. А.* Указ. соч.

4. *Васенина Е. А.* Указ. соч.

5. *Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф.* Предисловие // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. М.: МГУ, 1968. 238 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения 10.05.2012).

7. Там же.

УДК 371.315:681

Д. А. Хомякова

**УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА
КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ***

В статье приводится краткий анализ требований к новым образовательным результатам, делается обоснование возможности их эффективного достижения на школьных уроках информатики в процессе решения задач. Рассмотрен способ практической реализации данной идеи на примере задачи из раздела «Информация и информационные процессы».

Brief analysis of new educational requirements is given in the article; the proof of the possibility of their achievement at school lessons on Computer Science by solving tasks is done. The given idea is illustrated with tasks on the topic 'Information and information processes'.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения, универсальные учебные действия, задачный подход.

Keywords: meta-objective educational results, universal educational actions, task approach.

В настоящее время школьный курс информатики претерпевает этап существенных изменений, которые связаны с внедрением государственных образовательных стандартов второго поколения, пересмотром стратегических задач школьного образования, выражением которых стали требования к результатам освоения основной образовательной программы (личностным, предметным и метапредметным). Если достижение личностных результатов в большей степени является предметом социологических исследований, то предметные и метапредметные требования, безусловно, становятся определяющими при постановке целей обучения любому предмету. Поскольку цели оказывают ключевое влияние на все остальные компоненты методической системы обучения, то возникает необходимость адаптировать к требованиям новых образовательных результатов содержание школьного курса информатики, методы, организационные формы и средства обучения.

Следует отметить, что школьная информатика носит метадисциплинарный характер, и значительный потенциал ее заключается в возможности эффективного достижения учащимися не только пред-

метных, но и метапредметных результатов, освоения межпредметных понятий, формирования универсальных учебных действий всех видов, большинство из которых носят информационный характер.

Действительно, *ключевые понятия*, изучаемые информатикой, такие, как «модель», «алгоритм», «система», носят фундаментальный характер и применяются в любой науке, что обуславливает наличие межпредметных связей. Кроме того, *методы информатики*, такие, как моделирование, структурирование и классификация, системно-информационный анализ, являются методами познания, общими для всех естественных наук. А формируемые на уроках информатики *способы деятельности*, например, информационный поиск, кодирование и представление информации в определенной форме, являются универсальными и используются при любой работе с информацией.

Особенность содержания практической деятельности по информатике состоит в том, что в процессе решения задачи с помощью компьютера может происходить отработка всех этапов – от формализации и построения алгоритма решения, до выбора средства его реализации, получения и анализа результата. Уровень самостоятельности и осознанности школьника в прохождении этапов решения задачи напрямую зависит от методической организации процесса обучения. И зачастую учителя выбирают наиболее простой, но наименее эффективный способ, предлагая решение типовых формализованных задач по образцу. Но возможен и другой метод, такой, что какой бы ни была по содержанию задача (на составление программы на Паскале или на создание электронной таблицы в MS Excel), она потребует от учащегося четкой постановки цели (это метапредметное *умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить задачи в познавательной деятельности* [1], которое конкретизировано в регулятивное универсальное учебное действие (УУД) *целесолагание, преобразование практической задачи в познавательную* [2]). Сформулированная цель обуславливает выбор инструмента решения – например, таблицу с данными можно с успехом создать как в текстовом редакторе, так и в СУБД, и в табличном процессоре, но перечень допустимых действий с ней будет разным. Правильность выбора можно оценить, проанализировав полученный результат (созданный информационный продукт) и соотнеся его с первоначально поставленной целью. Таким образом, отрабатывается метапредметное *умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач* [3], формируются регулятивное УУД *планирование путей достижения целей* и познавательное УУД

* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» (соглашение 14.B37.21.0543).

осуществление выбора наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий [4].

Следовательно, эффективное достижение метапредметных результатов на уроках информатики возможно только при грамотном построении структуры курса, использовании соответствующих методов и средств обучения.

По нашему мнению, наиболее подходящей моделью структуры является система содержательных линий, которые выступают «устойчивыми единицами содержания, образующими каркас курса, его архитектонику» [5] и являются «организующими идеями образовательной области» [6]. Мы полагаем, что эффективным методом «выстраивания» содержательных линий, который позволяет формировать ключевые понятия информатики и способы деятельности, является применение задачного подхода к обучению. Практическая реализация данной идеи предполагает решение ряда проблем.

Первая проблема заключается в выделении таких содержательных линий курса информатики, которые послужили бы структурой содержания, обеспечивающей максимальное достижение метапредметных результатов обучения.

Содержательные линии можно понимать как «устойчивые структуры – аттракторы в открытой системе, элементами которой являются отдельные единицы содержания обучения». В общем виде такой подход был впервые описан в работе М. В. Рыжакова [7], а в применении к информатике – в исследованиях Т. А. Кувалдиной [8]. Детальное изучение содержательных линий как основы для построения модели содержания курса информатики содержится в научном труде Е. А. Ракитиной [9]. В своей работе она обосновала, что данная модель обладает такими свойствами структуры, как *устойчивость, целостность и адаптивность*. Именно свойство адаптивности структуры к возможным изменениям внешней среды (для содержания учебного курса такой средой является парадигма образования, выраженная в его целях) позволяет ориентировать ее на достижение новых образовательных результатов, при этом сохраняя семантическое постоянство содержания.

Содержательные линии курса информатики впервые были выделены авторским коллективом под руководством академика А. А. Кузнецова в 1997 г. [10] Это были семь линий: информации и информационных процессов, представления информации, исполнителя, формализации и моделирования, алгоритмизации и программирования, информационных технологий.

На следующем этапе развития школьного образования с официальным утверждением федерального компонента Государственного образовательного стандарта [11] в 2004 г. понятие содержательных линий не используется, содержание

подразделяется на два тематических раздела: информационные процессы и информационные технологии.

Государственный стандарт второго поколения [12] и примерная основная образовательная программа [13] вновь разделяют содержание курса информатики на тематические разделы, оставляя значительную степень свободы для выделения содержательных линий авторам проектов примерных программ. Так, авторский коллектив С. Г. Григорьева, В. В. Гриншуна, И. В. Левченко и О. Ю. Заславской предлагает выделить 11 линий [14]: информации и информационных процессов, представления и кодирования информации, измерения количества информации, аппаратного и программного обеспечения компьютера, систем счисления, основ математической логики, алгоритмизации и программирования, формализации и моделирования, информационных технологий, социальных аспектов информатизации. Коллектив А. А. Кузнецова, А. А. Семенова, С. А. Бешенкова и А. Г. Кушнirenко в своей примерной программе по информатике и ИКТ [15] выделяет восемь линий, объединив их в систему из трех направлений: «информация и информационные процессы», «моделирование и информационные модели», «области применения методов и средств информатики».

Большинство авторов выделяют перечень линий, а далее разбивают содержание курса на тематические разделы, и предлагаемое методическое сопровождение ориентируют именно на изучение этих блоков. Но «содержательные линии – это ни в коем случае не отдельные, завершенные, независимые друг от друга модули учебного материала» [16]. Именно ориентация на достижение метапредметных образовательных результатов, формирование межпредметных понятий и отработка универсальных учебных действий становится решающим фактором в разграничении понятий «содержательная линия» и «содержательный раздел», а задачный подход обеспечивает соотношение первого со вторым.

В целом существует несколько подходов к выявлению структуры содержания курса информатики и определению содержательных линий, основные критерии которых подробно описаны в исследовании Е. А. Ракитиной [17]. На наш взгляд, наиболее подходящим является подход, основанный на определении *основных объектов изучения науки и методов их изучения*, то есть феномена и инструмента информатики как естественнонаучной дисциплины.

Согласно общепринятому на сегодняшний день определению информатика – это естественнонаучная дисциплина, изучающая закономерности протекания информационных процессов в системах различной природы, а также методы и средства их автоматизации. Линия «*Информация и информационные процессы*» соответствует основному

объекту изучения информатики и является наиболее обобщенной и фундаментальной, так как включает в себя представление «о триаде материя – энергия – информация... о методах и средствах автоматизации важнейших информационных процессов... в частности, с применением средств информатизации» [18].

Основным методом информатики является моделирование (информационное моделирование), а еще одним ключевым понятием – понятие модели. Действительно, «при работе с информацией мы либо имеем дело с готовыми информационными моделями... либо разрабатываем информационные модели» [19] – модель предметной области в виде данных, модель деятельности, модель как результат решения задачи. По этой причине линия «Формализация и моделирование» также является основной в курсе и предполагает «развитие умений строить, изучать, оценивать модели для решения задач в различных областях человеческой деятельности» [20].

Нам также представляется целесообразным выделить в качестве содержательной линию «Алгоритмизация», поскольку декларируемой особенностью стандартов второго поколения является доминирование деятельностного компонента над предметным. Именно эта линия предполагает организацию практической деятельности по решению задач и отработку основных этапов этого процесса.

Таким образом, с учетом ориентации на новые образовательные результаты нами выделены укрупненные содержательные линии, дифференцированные по степени уменьшения их фундаментальности и обобщенности:

- линия информации и информационных процессов;
- линия моделирования и формализации;
- линия алгоритмизации.

Стоит отметить, что «будучи наиболее общей моделью, перечень содержательных линий выступает концептуальной основой... для построения других моделей содержания... таких, как рабочие программы и календарные планы» [21]. При этом не исключается возможность разработки различных авторских вариантов планирования, каждый из которых сможет обеспечить достижение метапредметных результатов при соответствующем методическом обеспечении, основанном на задачном подходе.

Второй проблемой работы является подбор задач для выстраивания выделенных содержательных линий.

Задачный подход предполагает организацию деятельности учащихся как системы процессов решения разнообразных задач. Именно учебные задачи, с одной стороны, используются для формирования способов действий, а с другой – выполняют функцию организации учебного процесса. Система задач в рамках одной содержательной линии

выстраивается таким образом, что решение каждой следующей задачи приводит к получению нового знания, задача создает проблемную ситуацию, порождает мотив к изучению нового способа действия. Формирование основных теоретических положений и ключевых понятий содержательной линии происходит по следующему алгоритму: соображение начальных сведений в форме гипотез – практическая деятельность по решению задач – обобщение и систематизация полученных знаний.

Иллюстрация применения задачного подхода к изучению информационных технологий в курсе средней школы дана в учебном пособии Е. А. Васениной и М. В. Петуховой [22]. Мы считаем, что ориентируясь на достижение метапредметных результатов и выстраивание сквозных содержательных линий курса, «целесообразно предлагать объемные задачи, для полного решения которых требуется ответить на достаточно большое количество вопросов». Такие задачи позволяют учащимся осознанно проследить все этапы построения информационной модели, выделить большое число характеристик и связей между ними, а следовательно – углубить и обобщить ключевые понятия содержательной линии.

Для примера рассмотрим процесс выстраивания содержательной линии информации и информационных процессов через задачу. В примерной основной образовательной программе основного общего образования напрямую выделены такие процессы, как получение, передача, сохранение, преобразование и использование информации. В учебниках, рекомендованных и допущенных Министерством образования, встречаются и другие классификации. Обобщив мнения исследователей, можно выделить два ключевых процесса – обработка и передача информации – которые включают в себя все остальные (хранение представим как передачу информации самому себе во времени, а под понятием «обработка» будем понимать сбор, поиск, представление, защиту и использование).

Задача на обработку информации (конкретизируем понятие обработки как получение новой информации путем выполнения алгоритмических или логических операций над исходной информацией) в общем виде может быть сформулирована следующим образом: «В нашем распоряжении находится информация о некотором объекте и среде, в которой он находится. Каким образом мы можем получить новые сведения об объекте, используя имеющуюся информацию?»

Отметим, что задача поставлена в форме обобщенной проблемной ситуации. Можно детализировать ее, предложив варианты конкретных объектов и их сред:

- координаты точки на плоскости и ее принадлежность некоторой заштрихованной области;
- участник соревнования и его положение в турнирной таблице;

• данные о конкретном товаре в ассортиментной ведомости и т. д.

Модификация формулировки задачи позволяет «протянуть» основное понятие обработки информации через все разделы курса. При изучении конкретных тем комплексное решение задачи обеспечит освоение некоторого объема нового материала, формирование первоначального представления о понятиях, отработку специфических способов действия. Например, задача на принадлежность точки заштрихованной области плоскости, поставленная при изучении темы «Основы логики», потребует изучения понятий «логическая величина», «логическое выражение», «логическая операция», «таблица истинности» и др. При изучении темы «Основы программирования» данная задача станет мотивационной для изучения базовой алгоритмической конструкции ветвления (и в зависимости от сложности заштрихованной области обеспечит освоение понятий «полная и сокращенная форма ветвления», «простое и составное логическое условие», «вложенное ветвление»). Изучение табличного процессора MS Excel позволит овладеть новым удобным инструментом для автоматического получения данных о точке с любыми координатами. Тема «Основы работы с информационными ресурсами» также возвращает нас к вопросу о формулировании логических условий, аналогичных условиям принадлежности точки, при составлении поисковых запросов.

Решение рассмотренной задачи в рамках различных тем курса информатики позволяет уточнить и обобщить понятие «информационный процесс обработки информации». Аналогичным образом, через задачу, можно формировать и другие ключевые понятия содержательной линии, носящие межпредметный характер, и соответствующие им способы деятельности, то есть эффективно достигать метапредметных результатов обучения.

Примечания

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6400>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6400>

5. Бешенков С. А. Курс информатики в контексте новых образовательных результатов // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 17–22.

6. Рыжаков М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образова-

ния (теория и практика). М.: Пед. о-во России, 1999.

7. Рыжаков М. В. Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1999.

8. Кувалдина Т. А. Систематизация понятий курса информатики на основе методов искусственного интеллекта: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.

9. Ракитина Е. А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

10. Проект федерального компонента Государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. Образовательная область «Информатика» // Информатика и образование. 1997. № 1. С. 3–11.

11. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6400>

14. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В., Левченко И. В., Заславская О. Ю. Проект примерной программы по информатике для основной школы // Информатика и образование. 2011. № 9. С. 2–11.

15. Основы общей теории и методики обучения информатике: учеб. пособие / под ред. А. А. Кузнецова. М.: БИНОМ. Лаборатория базовых знаний, 2010.

16. Ракитина Е. А. Теоретические основы построения концепции непрерывного курса информатики. М.: Информатика и образование, 2002.

17. Ракитина Е. А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

18. Основы общей теории и методики...

19. Ракитина Е. А. Теоретические основы построения концепции непрерывного курса информатики. М.: Информатика и образование, 2002.

20. Основы общей теории и методики...

21. Проект федерального компонента Государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. Образовательная область «Информатика» // Информатика и образование. 1997. № 1. С. 3–11.

22. Васенина Е. А., Петухова М. В. Изучение информационных технологий общего назначения в курсе информатики средней школы: учеб. пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 2002.

Т. С. Крестовских

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ*

Рассмотрен опыт разработки основной образовательной программы подготовки экономистов менеджеров с учетом современных требований компетентностного подхода в региональных условиях. Дана попытка сформулировать компетенции профиля «Производственный менеджмент» для менеджеров нефтегазовой отрасли.

This paper will examine our experimental development of the main educational programme for bachelors in economics and management. The study will take into consideration the new requirements of a competence approach applied in regional conditions. We have attempted to highlight the competences in the specialisation "Production Management" for managers of an oil-and-gas sector.

Ключевые слова: компетенции, основная образовательная программа, компетентностный подход, подготовка менеджеров.

Keywords: Competences, Main Educational Programme, Competence.

Разработанные новые федеральные государственные образовательные стандарты Высшего профессионального образования предполагают компетентностный подход, в котором происходит перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (характерной для стандартов предыдущих поколений) на ожидаемые результаты образовательного процесса, выраженного в компетентностном формате.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП) в новых ФГОСах и отсутствие обязательных учебных дисциплин, формирующих ООП, и описаний их дидактических единиц, открывают новые возможности для высших учебных заведений. Однако современная ООП вуза должна учитывать помимо требований ФГОС профиль и специализацию программы развития данного университета с целью удовлетворения экономики региона конкурентоспособными и востребованными выпускниками.

Поскольку в качестве результата обучения в современном образовании рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях, применять в практической деятельности навыки и знания, то

построение образовательной программы нацеливает процесс укрупнения учебно-методических составляющих.

Компетентностная ориентация основной образовательной программы проявляется:

– в четко определенных результатах образования, которые должны быть размещены в свободном доступе для основных потребителей и заинтересованных сторон: студентов, работодателей, преподавателей;

– в специфическом проектировании содержания и технологий образования, обеспечивающих достижение ожидаемых результатов образования;

– в конструктивных системах оценки, адекватных установленным результатам образования, а также индивидуальных оценочных средств для студентов, позволяющих им удостовериться, что ожидаемые результаты достигаются.

Кроме того, в основной образовательной программе должны быть отражены результаты образования, формируемые дисциплинами, модулями программы с указанием «порогового», «допорогового» и «повышенного» уровня их освоения и соответствующих компетенций; матрица распределения компетенций по дисциплинам, модулям основной образовательной программы; перечень основных образовательных технологий (форм, методов обучения, типовых задач), используемых для формирования компетенций/групп компетенций; перечень форм, методов, типовых заданий для контроля и самооценки уровня сформированности, заявленных в ООП по дисциплинам, результатов образования (компетенций).

На базе изложенных требований кафедрой экономики и управления Ухтинского государственного технического университета была разработана основная образовательная программа по направлению подготовки бакалавров «Менеджмент», с профилем «Производственный менеджмент в топливно-энергетическом комплексе». Выбор такого профиля ООП обусловлен как спецификой вуза, так и спецификой экономики региона, для которой он готовит большую часть своих выпускников.

Ведущее место в экономике Республики Коми занимает промышленность, основные отрасли в которой – топливная, электроэнергетика, лесная и целлюлозно-бумажная. На долю топливно-энергетического комплекса республики приходится более 70% товарной продукции всей промышленности.

Ухтинский государственный технический университет является единственным вузом в Республике Коми, в наибольшей степени удовлетворяющим кадровые потребности предприятий, занимающихся поиском, разведкой, разработкой и эксплуатацией нефтяных и газовых месторождений, строительством и эксплуатацией магистральных газопроводов и нефтепроводов, переработкой нефти

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-16-11501Г/С).

и газа, предприятий угольной и электроэнергетической отраслей.

При разработке собственной ООП мы ориентировались на основные компетенции, рекомендуемые ФГОС ВПО по направлению «Менеджмент», учитывали компетенции профиля «Производственный менеджмент», предложенные УМО по образованию в области производственного менеджмента, и результаты анкетирования предприятий топливно-энергетического комплекса региона.

Согласно ФГОС ВПО по направлению «Менеджмент» выпускник по данному направлению подготовки должен обладать как минимум 22 общекультурными компетенциями и 50 профессиональными. Основная деятельность по разработке ООП заключалась в составлении полного перечня компетенций выпускника, с учетом профиля подготовки, с учетом специфики предприятий, заинтересованных в таких специалистах и требований предприятий-работодателей, регионального рынка труда к таким специалистам. Здесь важно понять, какими компетенциями должен обладать выпускник по поданному направлению и как их сформулировать.

Результаты анкетирования предприятий нефтегазового и энергетического секторов промышленности региона показали, что наиболее востребованными являются экономисты, знающие специфику технологии производства. Особенно технологические компетенции ценятся на предприятиях нефтегазового комплекса. Работодатели отмечают, что бакалавры-менеджеры нефтегазового профиля должны быть знакомы с современными подходами к организации деятельности предприятий топливно-энергетического сектора, уметь управлять экономическими процессами, производством и социальным развитием предприятий нефтегазового комплекса с учетом отраслевой специфики; вести экономическое планирование, бухгалтерский и управленческий учет, анализ и аудит; контролировать и анализировать добычу сырья, производство и реализацию нефтепродукции, соблюдая принцип рационального природопользования; оптимизировать производственные процессы и структуру управления предприятиями; разрабатывать перспективные планы и бизнес-проекты, в том числе по разработке и освоению новых месторождений, оценивать риски инвестиционных проектов; выполнять финансовое планирование и управление денежными потоками; анализировать и прогнозировать динамику мирового рынка энергоресурсов, нефтяных бирж и рынков ценных бумаг.

Таким образом, после сформулированных целевых компетенции ООП бакалавра по направлению «Менеджмент» с профилем «Производственный менеджмент в ТЭК» мы приступили к формированию компетентностно-формирующей части учебного плана ООП бакалавра. Вся пос-

леовательность работы начиналась опять же с рекомендаций Методических указаний: «Для устойчивого (и восходящего по уровню) формирования у студентов каждой из обязательных компетенций на протяжении всего периода обучения студентов в вузе по ООП ВПО рекомендуется равномерно (во времени) распределять нагрузку по формированию компетенции между учебными дисциплинами, модулями, практиками, НИР и т. п. с учетом особенностей содержания последних и общих ресурсных ограничений» [1]. Таким образом, сначала нами были разработаны компетенции по уровню освоения дисциплины, по группам, далее они были укрупнены по результатам освоения модуля, при этом они немного изменяют свое содержание, и затем был сделан переход к компетенциям уровня освоения ООП. Например, для ООП «Менеджмент» профиля «Производственный менеджмент» одна и та же профессиональная компетенция, которой должен обладать выпускник, чтобы заниматься организационно-управленческой деятельностью, ПК-12 [2]: «способность оценивать влияние инвестиционных решений и решений по финансированию на рост ценности (стоимости) компании» – для дисциплины «Финансовый менеджмент» выглядит как «студенты должны уметь рассчитывать и анализировать структуру капитала предприятия, обосновывать устойчивые темпы его роста, в том числе с использованием заемных средств, знать финансовые пропорции в управлении капиталом», для дисциплины «Технико-экономическое обоснование инвестиционных проектов» выглядит как «студенты должны уметь анализировать технико-экономические показатели перспективных и современных технологий с применением современных методик оценки эффективности инвестиций». Для модуля, в который входят рассмотренные дисциплины, компетенция ПК-12 звучит как «студенты должны уметь оценивать эффективность инвестиционных решений для конкретного предприятия с точки зрения прибыльности и перспективной финансовой устойчивости», и та же компетенция, уже на уровне результата ООП, после прохождения всех видов учебной и производственной практик, в программе итоговых комплексных испытаний студентов выпускников звучит как «студенты должны обладать способностью оценивать влияние инвестиционных решений и решений по финансированию на рост ценности (стоимости) компании» [3]. То есть происходит взаимодействие, проникновение компетенции от дисциплины, модуля, практики и к завершению ООП.

Современные работодатели наряду с профессиональными знаниями и умениями сегодня ценят в специалистах способности устного и письменного общения, умения работать в команде, способ-

ности предвидеть и помещать события в более широкий контекст, умения постоянно учиться и адаптироваться к переменам, деловитости, ответственности и организованности.

Важным инструментом реализации контекстно-компетентного подхода является матрица компетенций, позволяющая корректно выстроить формирование компетенции в течение всего цикла реализации ООП [4]. Важно было корректно сформулировать компетенцию для каждой отдельной дисциплины, чтобы она реализовывала все целевые установки на уровне модуля и гармонично выливалась в результаты ООП. Конечно, такая форма представления учебного плана громоздка, занимает большой объем, но в ней растолковываются многие особенности обучения. Любому заинтересованному лицу из предложенного учебного плана понятно, в решении каких профессиональных задач наиболее отчетливо проявляется та или иная компетенция, и наоборот, какие компетенции важны специалисту для решения современных профессиональных задач, поставленных рынком труда.

Примечания

1. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: метод. рек. для руководителей и актива учеб.-метод. объединений вузов / науч. ред. Н. А. Селезневой. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. шк., 2009.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»).

3. Там же.

4. *Кривых С. В., Строганова А. Н.* Методические рекомендации по разработке учебных планов по ФГОС ВПО. СПб.: НОУ «Экспресс», 2011.

УДК 37.016:811.111'373

Г. И. Строилов

СЛОВАРНЫЙ ДИКТАНТ КАК СРЕДСТВО БОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье проанализированы роль и место словарного диктанта в качестве одного из основных элементов учебного процесса в ходе практических занятий по английскому языку для студентов неязыкового профиля. Была дана оценка эффективности данного методического средства, основанная на практическом его использовании.

The role and the place of a word dictation as one of the main elements of the learning process within the practical English studies for the students of non-linguistic specializations were analyzed in the article. The efficiency of this methodic mean, based on its practical using, was evaluated.

Ключевые слова: словарный диктант, учебный процесс, английский язык, студенты неязыковых специальностей, лексический запас.

Keywords: word dictation, learning process, English language, non-linguistic specializations students, lexical fund.

Формирование коммуникативных навыков и умений в изучаемом языке находится в прямой зависимости от правильного выбора методических средств постановки учебного процесса. При этом одним из ключевых элементов в процессе формирования вторичной языковой личности является обогащение лексического запаса как общей, так и профессиональной (терминологической) лексикой. Это особенно актуально в процессе обучения студентов и аспирантов, основным направлением подготовки которых являются нелингвистические специальности, поскольку преподавание им иностранных языков является одним из элементов их общеобразовательной подготовки и не является приоритетным в системе их обучения избранной профессии. В то же время приходится констатировать, что нередко изучение иностранных языков в качестве одного из элементов общеобразовательной подготовки самими педагогами высшей школы рассматривается как нечто второстепенное и не оказывающее влияния на качество подготовки специалиста. Однако общеизвестно, что на современном этапе развития общества и усиления глобализационных процессов владение специалистом иностранным языком является не только показателем

качества его подготовки, но и элементом общекультурного развития личности.

Анализ научных и научно-методических работ (А. А. Виландберг, Г. В. Елизарова, О. И. Трубицына и др.) показывает, что эффективность формирования как лексико-грамматической компетенции, так и коммуникативных навыков и умений устной и письменной речи у студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык, оставляет желать лучшего. Так, например, Г. В. Елизарова отмечает, что по окончании курса английского языка как иностранного эта категория студентов в ряде случаев успешно сдает предусмотренные программой зачеты и экзамены, однако их коммуникативная и грамматическая компетентность остаются несформированными или недоформированными. В частности, многие из таких студентов, несмотря на полученные хорошие и даже отличные оценки, не способны воспринимать аутентичную английскую речь на слух и вести беседу на нем, а могут лишь читать тексты, не понимая их содержание до конца, и переводить, используя при этом словарь [1]. Другой исследователь, Н. А. Абиева [2], считает, что лексико-грамматическая компетенция не формируется в необходимой для этого степени, вследствие того что преподавателями не учитывается важность словарной работы, которая включает в себя постоянное динамическое обогащение словарного запаса, с тем чтобы он впоследствии не оказался пассивным. Также вслед за рядом ученых (И. А. Зимняя, О. Н. Прохорова, Е. И. Пассов и др.) считаем, что активный словарный запас в случае отсутствия возможности его практического использования в систематической речевой практике неизбежно трансформируется в пассивный и со временем забывается.

В связи с этим возникает потребность в методическом поиске ответа на вопрос, какие именно средства и формы проведения учебных занятий следует использовать, с тем чтобы в процессе изучения студентами курса английского языка у них происходило увеличение количества известных им лексических единиц, и это позволило бы им осуществлять полноценную речевую деятельность на изучаемом языке.

Классическая методика преподавания иностранных языков в целом и английского в частности предполагает следующие основные формы и приемы работы на практических занятиях по английскому языку.

1. Аудирование – восприятие иноязычной устной речи (учебного текста) на слух с последующим устным воспроизведением ее содержания, включающего в себя пересказ на родном языке (на начальном этапе), на изучаемом языке (в дальнейшем), ответы на вопросы преподавателя и дискуссия совместно с преподавателем и другими членами учебного коллектива.

2. Чтение – предполагает самостоятельное прочтение предлагаемого учебного текста на изучаемом

языке, сложность и размер которого устанавливаются в зависимости от уровня сформированности языковых навыков и умений на текущий момент. При этом текст может быть адаптированным для восприятия иноязычным читателем, не являющимся носителем языка, частично адаптированным или аутентичным. Чтение включает в себя не только факт прочтения текста как такового, но и ответы на прилагаемые вопросы в устной или письменной форме, обсуждение прочитанного с преподавателем, выполнение грамматических упражнений и заданий на основе прочитанного текста. Для студентов и аспирантов текст может быть не только общей, но и профессиональной направленности.

3. Перевод учебного текста является, по сути, логическим продолжением описанного выше приема работы и предполагает устный или письменный перевод текста, объем и сложность которого также определяются как уровнем языковой подготовки студента, так и уровнем сформированности его лексического запаса. По мнению И. А. Зимней [3], предлагаемый к переводу текст может содержать до 15% незнакомых слов, что предполагает необходимость самостоятельной работы со словарем и, соответственно, обогащения собственного лексического запаса изучаемыми лексическими единицами.

4. Разговорная речь также занимает ведущее место в структуре практического занятия по английскому языку и включает в себя систему упражнений и заданий диалогического характера: беседу на предложенную преподавателем тему, работу парами в группе студентов, инсценировку какой-либо рабочей ситуации, связанной с характером подготовки по специальности, дискуссию и иные формы работы, которые требуют от студента построения собственных устных речевых высказываний и, тем самым, активизируют ранее изученную лексику и грамматический материал.

5. Письменная речь: данный вид коммуникации вторичен по отношению к устной речи (А. П. Федоренко, О. Н. Прохорова [4]), однако наши наблюдения и массовый педагогический опыт показывают, что студенты справляются с письменными заданиями намного легче, чем с устными, поскольку в этом случае у них имеется больше времени на обдумывание собственных речевых действий или их коррекцию. К таким формам работы следует отнести выполнение упражнений, составление писем разных видов, сообщений профессионального характера, отзывов по прочитанным текстам или просмотренным фильмам, письменный перевод с русского языка на английский.

Однако, даже вне зависимости от того, о каком этапе учебного занятия идет речь, и от того, к какому именно методу учебной работы обратится преподаватель, очевидно, что нельзя говорить об успешном выполнении каких-либо предложенных заданий и, тем более, учебного плана в целом, если студент

обнаруживает невладение изучаемыми лексическими единицами, а его словарный запас остается пассивным и в дальнейшем уменьшается вовсе. Следовательно, встает проблема выбора того метода работы на занятиях, который бы позволил не только контролировать уровень обогащения лексического запаса студента, но и закрепить ранее изученные слова и выражения. Вслед за большинством методистов (А. М. Амагов, Н. В. Баграмова, Л. В. Цурикова, И. В. Чекулай и др.) считаем, что одной из наиболее эффективных форм обогащения словарного запаса студентов на практических занятиях по английскому языку является словарная разминка в письменной форме, или словарный диктант (Quiz). Эта форма работы должна, на наш взгляд, использоваться в начале учебного занятия. Она представляет собой задание студентам письменно перевести с русского на английский язык слова под диктовку преподавателя, либо выписанные на специальных заранее подготовленных карточках, которые были изучены накануне либо предложены для самостоятельной работы со словарем в качестве домашнего задания. На наш взгляд, в последнем случае речь может идти о более высокой эффективности и объективности подобной работы при условии выполнения задания по вариантам либо предложения перевести разные слова для каждого конкретного студента в группе, поскольку в этом случае обучающиеся будут лишены возможности переписывания слов. При этом может иметь место и словарный диктант, наоборот, с английского языка на русский.

По окончании выполнения задания и проверки результатов преподаватель должен объявить их студентам и раздать для ознакомления с ошибками. При постановке оценок пользоваться существующими методическими критериями, которые находятся в зависимости от количества и характера допущенных ошибок. В частности, должны учитываться такие критерии, как наличие служебных слов около соответствующих частей речи (артиклей или частиц), правописание префиксов, суффиксов и флексий, количество слов, которые студент не смог перевести.

Количество слов может при этом варьироваться от 10 до 20, на выполнение этого задания должно отводиться не более десяти минут. Помимо перевода отдельных слов также может быть предложено перевести фразеологизмы либо словосочетания, особенно если речь идет об образовании каких-либо сложных синтаксических конструкций (to be going to, as...as, there is/there are, to be able to и т. д.). Хотя, по мнению многих методистов (в частности, Т. Н. Рапацкой), подобная работа является скорее прерогативой обучения в средней школе, и абитуриент должен прийти в вуз, имея уже сформированную лексико-грамматическую компетенцию и зная подобные конструкции, наш опыт убедительно показывает, что многие студен-

ты (особенно те из них, которые до поступления в вуз обучались по программе, не предусматривавшей углубленное изучение английского языка), их забывают из-за длительного отсутствия собственной речевой практики и впоследствии оказываются неспособными пользоваться ими.

Наглядной иллюстрацией этому служит работа студента I курса обучения Романа М., которую мы поместили в таблице, с левой стороны указав задание, а в правом столбце – результат его выполнения.

Таблица 1

Анализ выполнения словарного диктанта студентом I курса

Задание (перевод слов и словосочетаний)	Результат выполнения
плавать	swimm
осознавать	to rekognize
объявление	advertisement
выход	to exit
магазин	magazine
ужинать	to supper
собираться позвонить другу	to gether to call friend
он собирался попробовать еще раз	he gethered to try again
быть способным выполнить задание	to be able to execute task
искажать	to misrepresent
был обнаружен учеными	was discovered scientists
как можно скорее	how may sooner
должны сделать это	must to do it

Данная работа содержала 13 ошибок и была оценена неудовлетворительно. Обращают на себя внимание не только и не столько орфографические ошибки, сколько неумение пользоваться изученными в школе синтаксическими и грамматическими конструкциями. Так, например, в значении «собираться что-либо сделать» вместо конструкции «to be going to» использовалось слово «to gather», которое также было написано с орфографической ошибкой, перед смысловым глаголом «do» поставлена частица «to», несмотря на то что ему предшествовал модальный глагол, слово «ужинать» было переведено как «to supper» вместо «to have supper», слово «магазин» – как «magazine» вместо «a shop» (причем последняя ошибка, как показывает практика, является весьма распространенной). Кроме того, в некоторых случаях неправильно ис-

пользованы служебные части речи, что существенно искажает смысл слова.

Нами также был проведен анализ выполненных словарных диктантов студентов первого курса, которые только начали свое обучение в вузе, и студентов второго курса четвертого семестра (технических специальностей), в процессе обучения которых мы использовали данную форму работы. Результаты наблюдения показали, что у них не только улучшились навыки правописания отдельных слов, но и произошло обогащение словарного запаса, а также было обнаружено владение основными и распространенными грамматическими конструкциями. При этом отметим, что и в первом, и во втором случае участникам нашего исследования предлагалось выполнить диктанты одинакового уровня сложности, состоявшие из 15 слов и словосочетаний и включавшие в себя те лексические единицы и грамматические конструкции, которые были им знакомы, а в ходе большинства практических занятий им систематически предлагалось выполнить словарный диктант. Данные приведены по каждому месяцу с сентября по декабрь (в первом семестре) и с января по июнь (в четвертом). Результаты наших наблюдений приведены в табл. 2.

Как следует из приведенных данных, эффективность систематического и планомерного использования словарного диктанта как инструмента закрепления ранее изученных словарных единиц и активизации сформированного словарного запаса является достаточно очевидной. Безусловно, не следует преуменьшать методическую ценность иных форм и методов работы в процессе занятий по английскому языку, однако одной из основ организации учебного процесса по английскому языку является положение о том, что язык представляет собой систему знаков и символов, которые образуют слова, и лишь из слов возникают словосочетания и предложения. Следовательно, подтверждается тезис о том, что без полноценного формирования прочного лексического запаса невозможно говорить об успешном овладении английским языком.

Наши исследования и наблюдения позволили нам прийти к следующим выводам.

1. Работа по обогащению и активизации словарного запаса должна занимать одно из ключевых мест в системе упражнений и заданий, предлагаемых к выполнению студентами на практических занятиях по английскому языку.

2. Формируемый лексический запас не должен оставаться пассивным: его необходимо постоянно активизировать, включая в состав диктанта не только вновь изученные лексические единицы и грамматические конструкции, но и те из них, которые изучались ранее. Это позволит сделать лексический запас более прочным.

3. Как и остальные элементы учебного процесса, работа по активизации и обогащению словарного запаса студентов неязыковых специальностей должна быть систематической и последовательной и опираться как на общие, так и на частные методические принципы, среди которых основными являются принципы преемственности, последовательности и ранее сформированных навыков и умений.

Примечания

1. *Елизарова Г. В.* Культурологическая лингвистика: опыт исслед. понятия в метод. целях. СПб.: Бельведер, 2000.

2. *Абиева Н. А.* Иностранные языки : материалы конференции, 20–21 апреля 2006 г. / [отв. ред. Н. А. Абиева]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

3. *Зимняя И. А., Шашенкова Е. А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности; М-во образования РФ; Удмурт. гос. ун-т; Межвуз. каф. новых обучающихся технологий по иностр. яз.; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Сектор «Гуманизация образования». Ижевск; М., 2001.

4. *Прохорова О. Н.* Синтаксис связанных структур, образованных по типу комплексов: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1995.

Таблица 2

Анализ выполнения словарных диктантов по английскому языку студентами технических специальностей 1-го и 4-го семестров

I курс, 1-й семестр				IV курс, 4-й семестр			
Орфографические ошибки		Ошибки в использовании грамматических конструкций		Орфографические ошибки		Ошибки в использовании грамматических конструкций	
Месяц	Среднее кол-во ошибок	Месяц	Среднее кол-во ошибок	Месяц	Среднее кол-во ошибок	Месяц	Среднее кол-во ошибок
IX	13–15	IX	7–8	I	3–5	I	2–3
X	10–13	X	6–7	II	2–5	II	2–3
XI	10–13	XI	5–7	III	2–4	III	1–3
XII	7–10	XII	3–6	IV	1–4	IV	1–3
				V	1–3	V	1–2
				VI	1–2	VI	0–1

УДК 377.02 (14.35.07)

И. В. Гуляева

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ

Рассматривается анализ результатов исследования межличностных отношений учащихся профессиональных училищ. Обоснована необходимость создания специальных педагогических условий в воспитательном процессе ПУ, способствующих приобретению учащимися коммуникативного опыта. Доказана эффективность внедрения в образовательный процесс ПУ спецкурса «Я – ТЫ – МЫ».

We analyze results of the study of interpersonal relations of students of professional schools in this article. Necessity of establishing special educational conditions in educational process to help students PU in acquisition communicative experience is justified.

We have proven the effectiveness implementation of special course «I – YOU – WE» into educational process PU.

Ключевые слова: структурно-динамические показатели развития межличностных отношений, тип межличностных отношений, коммуникативный опыт.

Keywords: structural-dynamic development of interpersonal relations, interpersonal relations, communicates experience.

Проблема формирования будущего специалиста, обладающего хорошо развитыми профессиональными знаниями, умениями, навыками и имеющего высокий уровень развития умений строить полноценные взаимоотношения с окружающими людьми, основанные на доброжелательности, взаимопонимании и сотрудничестве, является одной из ключевых в начальном профессиональном образовании. Решение поставленной задачи обуславливает необходимость создания специальных педагогических условий, способствующих приобретению учащимися ПУ опыта общения. С целью создания условия для углубления и осмысления коммуникативных знаний учащихся ПУ, развития у них коммуникативных умений и становления полноценных взаимоотношений нами был разработан спецкурс «Я – ТЫ – МЫ». В данной статье рассмотрим итоги экспериментальной работы, включающей внедрение курса в образовательный процесс ПУ.

В результате проведенного нами эксперимента были выделены следующие позиции.

1. Наметилась положительная динамика в формировании опыта общения и взаимодействия уча-

щихся ПУ. В частности, у них были сформированы более точные знания о понятиях «общение», «межличностные отношения», «группа», механизмах становления взаимоотношений, барьерах в межличностных отношениях и способах их преодоления; повысился уровень коммуникативных умений.

2. Проведение занятий с включением различных коммуникативных упражнений, игр, тренингов помогло усилить эмоциональную составляющую: повысился уровень эмпатийности, групповой сплоченности.

3. Произошли качественные изменения в организации воспитательной работы. Предложенная тематика занятий повлияла на активность учащихся в направлении развития гуманности взаимоотношений.

4. Позитивное влияние на деятельность учащихся ПУ оказала работа над проектами, подготовка портфолио, резюме, применение диалогических форм обучения и воспитания, так как все это способствовало осмыслению опыта, систематизации информации.

Проанализируем результаты развития межличностных отношений учащихся ПУ после проведения эксперимента в сравнении с данными, полученными в начале исследования по такому показателю, как коэффициент благополучия взаимоотношений (табл. 1).

Рассматривая представленные показатели, отметим наличие низких коэффициентов благополучия взаимоотношений в начале исследования, что свидетельствует об отсутствии прочных взаимных отношений, о неудовлетворенности потребности в общении большинства учащихся группы, а также об отрыве некоторых учащихся от группы, их замыкании в своем узком кругу. Это обусловлено, на наш взгляд, особенностями взаимоотношений педагогов, прежде всего классного руководителя, с отдельными учащимися и группой в целом и преобладанием отрицательных типов межличностных отношений между учащимися в группах. Последнее подтверждается результатами диагностики межличностных отношений.

Так, с помощью методики Т. Лири было установлено, что у 49% учащихся преобладают неконформные тенденции и склонность к дезьюктивным (конфликтным) проявлениям, независимость мнения, упорство в отстаивании собственной точки зрения, тенденция к лидерству и доминированию, причем у 28% наблюдается агрессивный и авторитарный стили межличностных отношений. Указанные стили межличностных отношений являются преобладающими в тех группах, в которых мастера производственного обучения и классные руководители выбирали авторитарный стиль общения с учащимися.

Следует отметить, что гармоничные взаимоотношения с окружающими способны налаживать лишь 12% учащихся от общего количества принявших участие в исследовании. Среди них большинство

юношей. Так, 40% юношей (от общего количества юношей, принявших участие в эксперименте) устанавливают гармоничные межличностные отношения с окружающими, и лишь 18% девушек (от общего количества девушек, участвующих в исследовании) способны к гармоничным взаимоотношениям.

У 15% учащихся, принявших участие в исследовании, во взаимоотношениях проявляются акцентуации сотрудничающего типа взаимоотношений, из них данный тип взаимоотношений характерен для 36% всех юношей. У девушек же преобладает альтруистический тип взаимоотношений (44%), сочетающийся с сотрудничающим у 28%.

Однако немалый процент от общего количества составляют те учащиеся, у которых проявляются черты авторитарного типа межличностных отношений (у 19% всех учащихся), нередко сочетающиеся с проявлениями агрессивного типа поведения во взаимоотношениях, такое сочетание наблю-

дается у 27% человек от общего количества принявших участие в исследовании. При этом агрессивные акцентуации наблюдаются у 34% девушек и лишь у 12% юношей. Таким образом, количество проявлений авторитарного и агрессивного стилей межличностных отношений у девушек на порядок выше, чем у юношей.

При повторной диагностике типа межличностных отношений (после реализации спецкурса «Я – Ты – Мы») было выявлено увеличение количества учащихся с проявлениями конформных установок, конгруэнтности в контактах с окружающими, склонности к компромиссам на 6%.

Рассматривая результаты исследования, следует обратить внимание на динамику коэффициента групповой сплоченности. До внедрения спецкурса коэффициент КГС был достаточно низким от 2,4% (в учебной деятельности 6 группы) до 31% (в учебной деятельности 7 группы).

Таблица 1

Сравнительная характеристика коэффициента благополучия взаимоотношений (КБВ)

№ группы	Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБВ)					
	УД		ТД		ДД	
	до	после	до	после	до	после
1	6	13	25	33	19	25
2	14	21	19	29	14	20
3	27	30	27	36	25	31
4	12	17	0	3	46	53
5	70	72	41	48	41	49
6	22	25	17	25	16	25
7	15	28	23	31	17	22
8	25	32	20	29	20	27
9	28	39	30	35	31	39

УД – учебная деятельность, ТД – трудовая деятельность, ДД – досуговая деятельность.

Таблица 2

Результаты самооценки уровня развития межличностных отношений учащихся ПУ

Критерии	Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
		Абс.	%	Абс.	%
Информационный	Высокий	0	0	7	3
	Средний	80	37	104	48
	Низкий	137	63	106	49
Эмоционально-нравственный	Высокий	11	5	22	10
	Средний	93	43	111	51
	Низкий	113	52	84	44
Мотивационно-потребностный	Высокий	65	30	70	32
	Средний	98	45	126	58
	Низкий	54	25	21	10
Поведенческий	Высокий	0	0	4	1,5
	Средний	65	30	87	40
	Низкий	152	70	86	59

N = 217 человек.

Сравнивая полученные результаты до и после проведения спецкурса, отметим значительное снижение индекса изоляции (на 15%).

Для получения информации об уровне развития взаимоотношений учащихся ПУ были использованы разработанные нами критерии развития межличностных отношений. Результаты эксперимента представлены в табл. 2.

Результат самооценки учащихся уровня развития межличностных отношений показывает, что достичь высокого уровня довольно сложно, однако из бесед с учащимися было установлено, что у юношей и девушек есть желание совершенствовать свои взаимоотношения с окружающими. По мнению учащихся, в этом им может помочь участие в специально организованной совместной деятельности и доброжелательное общение с преподавателями.

Обобщая полученные в ходе эксперимента результаты, можно сделать следующие выводы. Апробация модели педагогического сопровождения становления межличностных отношений учащихся ПУ, реализация психолого-педагогических усло-

вий, внедрение активных педагогических технологий в образовательный процесс ПУ, разработанного спецкурса выявили положительную динамику в углублении владения информацией о сущности межличностных отношений, их потенциале, барьерах и способах преодоления.

Количественные и качественные изменения, произошедшие в процессе эксперимента, подтвердили значение педагогической поддержки в развитии межличностных отношений учащихся ПУ.

Практические результаты показали возможности функционирования модели педагогического сопровождения в образовательном процессе ПУ.

В целом анализ результатов экспериментальной работы показал позитивную динамику в развитии межличностных отношений при реализации определенных нами психолого-педагогических условий: использование педагогической технологии диалога, коучинга, реализация модели педагогического сопровождения становления межличностных отношений учащихся ПУ, внедрение спецкурса «Я – ТЫ – МЫ».

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(09)(470)

В. Б. Помелов

ВИДНЫЙ ДЕЯТЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В. И. ФАРМАКОВСКИЙ (К 170-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье раскрываются основные биографические данные видного российского ученого-педагога В. И. Фармаковского, характеризуется его вклад в развитие отечественной педагогической науки. Особое внимание уделяется раскрытию его педагогических воззрений в области трудового воспитания.

The article considers the main biographical facts of the prominent Russian scientist of pedagogics V. I. Farmakovsky, his contribution into the development of the native science is characterized. The main attention is given to his scientific views in the field of labour education.

Ключевые слова: педагог В. И. Фармаковский, Вятская губерния, трудовое воспитание, метод проектов, система трудового воспитания.

Keywords: the teacher V. I. Farmakovsky, Vyatskaya gubernia, labour education, the project method, the system of labour education.

Видным деятелем народного образования и педагогической науки был Владимир Игнатьевич Фармаковский (1842–1922). По окончании Санкт-Петербургской духовной академии в 1865 г. он преподавал историю в Вятской женской гимназии и духовной семинарии, в 1869–1877 гг. избирался мировым судьей.

Дом Фармаковских был в то время одним из немногих в Вятке «культурных гнезд». К числу таких «гнезд» относились просвещенные семьи, обладавшие значительными по меркам провинции личными библиотеками и объединявшими вокруг себя местную интеллигенцию на основе принципов служения народу, распространения в его среде культуры и просвещения. В домах таких семей, относившихся обычно к достаточно обеспеченным

кругам интеллигенции (судья, учитель гимназии, врач, журналист и т. д.), устраивались музыкальные вечера, чтение новинок литературы с обсуждением, благотворительные балы и лотереи и т. п.

Вятская молодежь, гимназисты, мечтавшие о продолжении образования в университете, такие, например, как впоследствии известный революционер-народник и деятель культуры Николай Аполлонович Чарушин, именно здесь, в доме Фармаковских, имели возможность встречаться и общаться с интеллектуальной духовной «элитой» вятского общества. Студенты-«нигилисты» нередко пели здесь революционные песни, вели жаркие споры по самым разнообразным общественно-политическим вопросам. В ходе непринужденного неофициального общения обсуждались планы открытия библиотек, ученой архивной комиссии, проведения археологических изысканий, издания книг и учебных пособий и тому подобных полезных начинаний [1].

В 1877–1881 гг. В. И. Фармаковский работал инспектором народных училищ в Симбирской губернии, совместно с Ильей Николаевичем Ульяновым и впоследствии неизменно называл себя его соратником, единомышленником и учеником [2].

В 1881–1885 гг. В. И. Фармаковский – директор народных училищ Оренбургской губернии, а в 1885–1891 гг. – Херсонской, а затем Одесской губерний. В 1896–1904 гг. он служил чиновником Министерства народного просвещения. О В. И. Фармаковском и его сыне Борисе (1870–1928) – известном археологе, историке античного искусства, члене-корреспонденте АН СССР, товарище Володи Ульянова по Симбирской гимназии – есть упоминания в ряде публикаций [3].

В. И. Фармаковский принимал активное участие в подготовке проектов школьных реформ, учебных программ, участвовал в педагогических дискуссиях, много печатался в педагогической прессе. Он был известен как автор серии популярных брошюр, изданных в Вятке и Симбирске в 1874–1879 гг. для низовых общественных работников (присяжных заседателей, волостных судей и старшин, земских гласных и др.), и как педагогический публицист и методист, оставивший заметный след

в таких областях педагогической науки, как методика обучения («Методика школьных дисциплин». Одесса, 1872; «Методика правописания по воззрениям русских педагогов и по учению экспериментальной школы». Киев, 1908; Одесса, 1911. Методика ручного труда. Одесса, 1889), училищеведение («Начальная школа Министерства народного просвещения». СПб., 1910), гигиена и валеология («Школьная диететика». Вятка, 1872. «Охрана здоровья учащихся». Одесса, 1811).

Наиболее существенный вклад В. И. Фармаковский внес в изучение проблем трудового обучения и воспитания школьников. Поэтому рассмотрение его педагогических взглядов осуществляется нами на примере анализа его важнейшей работы «Педагогика дела. Теория и практика трудового обучения в школе» (Одесса, 1911), вобравшей в себя генетический анализ идеи трудового воспитания и обучения в трудах видных российских педагогов, а также опыт ее реализации на практике в школах тогдашней России.

В. И. Фармаковский исходил из достаточно неутешительного вывода, что школа во все времена была местом лишь теоретической учебы, зачастую оторванной от жизни. При этом эволюция учебного труда представляет собой совершенно очевидное поступательное движение в направлении от житейских полезных дел к научным обобщениям, от практики к теории, от опыта жизни к книге.

Теоретичность школьного труда является сама по себе явлением неизбежным и естественным, но когда она соединяется с невниманием к вопросам практики, когда «мелочи жизни» считают чем-то недостойным серьезного внимания школы, то это вызывает у учащихся снижение интереса к деловой, то есть практической, жизни, способствует возникновению антипатии к формам труда, которыми гнушается школа, но которые в жизни составляют насущную необходимость.

Это, в свою очередь, приводит к значительным нравственным изъянам: «Немного вкусивши школьной премудрости, мальчик уже стыдится иной раз помочь своим родителям в черной рубашке, а девица, посещающая учебное заведение, почти всегда считается потерянной для домоводственных занятий» [4].

В итоге школа хотя и выпускает образованных людей, но не совсем таких, каких требует жизнь. Последняя нуждается, прежде всего, в рядовых работниках, а не в «кандидатах в распорядители труда». К тому же нельзя забывать и того, что многие школьные успехи даются ценой чрезмерных усилий и за счет потери здоровья, как утверждал Ф. Ф. Эрисман и другие гигиенисты.

В качестве меры, способной изменить существующее положение, В. И. Фармаковский называл разумную организацию учебного труда, которая бы в равной степени содействовала как умственно-

му, так и физическому развитию учащихся. Для этого, предлагал Фармаковский, физические и умственные упражнения должны быть «уравнены в правах», объединены в своего рода общую систему, направленную к единой цели.

В качестве физических упражнений педагог считал необходимым допустить и «практику труда в его низших, простейших формах, преобладающих в жизни», то есть возможно более широкое распространение ремесленных, садово-огородных и кулинарных видов работ, а также шитье, вязанье, работа по починке обуви, книг и т. п.

Характеризуя «педагогические выгоды» введения практики ручной работы в школьные учебные программы, В. И. Фармаковский отмечал, что такая работа «приковывает» внимание детей к предмету изучения, воспитывает наблюдательность, ибо в ручной работе нельзя быть невнимательным, поскольку это тотчас же наказывается, как минимум, порчей работы. Введение «ручных занятий» в учебный процесс возвращает подрастающие поколения на естественный путь развития, «предуказываемый природой», от которого школа пока что, по мнению педагога, в значительной мере отвлекала.

Однако в России, несмотря на то что ручной труд начал преподаваться с 1884 г., внедрение его в школьную практику осуществлялось очень медленно. Основными причинами сложившегося положения выступали неподготовленность учителей, нехватка соответствующего оборудования. Кроме того, многие дети выполняли указанные виды работ и дома. Поэтому необходимость в их введении в школьную программу отпадала, и тем самым сама идея трудового обучения в школе в известной степени компрометировалась.

Вот почему В. И. Фармаковский призывал не останавливаться на «простейших видах труда», поскольку для многих детей это действительно прежде всего физические упражнения, а выступал за возможно более широкое распространение и применение системы трудового обучения передового отечественного методиста К. Ю. Цируля, важнейшей особенностью которой выступала нацеленность не на обучение ремеслу, а на развитие учащихся, формирование у них общетрудовых навыков [5].

В. И. Фармаковский выступал против ограниченного понимания сущности трудовой школы как большой мастерской для обучения ремесленников. Он указывал, что не одно только напряжение физических сил дает происхождение труду; в трудовой школе физическое и умственное начала должны «сопрягаться». Это также общеобразовательная школа, но с расширенным применением труда.

Трудовая школа отнюдь не ставит своей задачей изоляцию воспитанников в технических навыках и приемах, что является делом профессиональных учебных заведений, куда учащиеся по-

ступают по окончании общеобразовательной трудовой школы.

Последняя должна отводить серьезное место ручной работе, но не как главной цели, а прежде всего как средству и занятию, способствующим развитию духовных и физических сил, поддержанию интереса к преподаванию, лучшему усвоению знаний, умений и навыков, выработке полезных качеств личности, – самостоятельности, усидчивости, деловитости и т. п.

Постановка общеобразовательных и общеразвивающих целей труда в новой школе в качестве приоритетных по отношению к профессиональным целям позволила В. И. Фармаковскому определить основные педагогические критерии отбора его видов. К таковым педагог относил развивающий характер труда, воспитательную значимость индивидуальных и коллективных видов трудовой деятельности, их соответствие дидактическим целям, разумное сочетание творческого и механического начал в труде.

Помимо традиционных методов трудового обучения (показ, пример, упражнения и др.) В. И. Фармаковский выдвигал устройство при школах трудовых музеев, экскурсии на предприятия, выставки ученических работ, ученические праздники с применением труда детей для их устройства и т. д. По его мнению, трудовой принцип должен пронизывать все стороны школьной жизни.

В своей книге он привел конкретные примеры применения этого принципа в учебном процессе. В частности, педагог предлагал проведение серии уроков, объединяемых единой темой. Например, тема «Домашняя птица» реализуется в ходе прогулки на птичий двор, беседы с детьми о внешних признаках птицы, рассматривания моделей и рисунков и, наконец, лепки и рисования. Тема «Грибы» подразумевает экскурсию в лес после дождливого дня, беседу с учащимися по поводу собранных грибов, выбор из них моделей, лепку и рисование. Эта идея нашла впоследствии свое практическое осуществление в так называемом «методе проектов».

Трудовое начало, самостоятельность детей следует развивать в преподавании всех учебных предметов. Руководствуясь тезисом Ф. В. А. Дистервега «Лучшая география есть та, которую мы сами пережили», В. И. Фармаковский предлагает в качестве исходного пункта обучения классную комнату: изготовление ее плана позволяет ввести понятие о масштабе, ориентация комнаты относительно сторон света дает возможность научить детей пользоваться компасом.

Следующий шаг состоит в выходе за пределы школы, в ознакомлении с растительным и животным миром, в сборе гербария и составлении рельефной карты, в оборудовании метеорологического участка и т. д.

В качестве ведущего метода Фармаковский предлагает метод экскурсий, от которых можно будет перейти и к путешествиям по родному краю.

В. И. Фармаковский стремился развеять укоренившееся мнение о том, что успешное освоение математики под силу лишь тем учащимся, кто обладает «математическим складом ума». Сложившееся положение педагог объяснял тем, что учащимся дают готовые знания, вместо того чтобы практиковать детей в их самостоятельном добывании. Он предложил использовать метод педагогической (в данном случае – математической) «робинзонады». По его мнению, необходим «удачный, систематизированный подбор трудовых задач», в ходе решения которых школьники встретятся со всеми основными проблемами элементарной математики и сами будут добывать те математические знания, которые входят в программу обучения [6].

Одним из первых российских педагогов В. И. Фармаковский обратил внимание на игровой метод, причем именно в приложении к преподаванию математики. Ссылаясь на опыт германских педагогов, в частности на практический опыт Ганса Плехера [7], – ученика известного немецкого педагога того времени Георга Кершенштейнера, он предлагал, например, следующий план проведения урока: «Мы превращаем класс в купеческую лавку. Учительский стол служит прилавком, на котором разложены груды мелочного товара. За «прилавком» «продавец», к нему подходит «покупатели». В ходе «купли-продажи» дети усваивают понятия о целых и дробных числах, мерах весов и т. п.

Надо отметить, что в ряде случаев педагог абсолютизировал значение трудового принципа в обучении. Так, в преподавании естествознания, заявлял он, «надо изучать природу, а не книги о природе» [8]. В то же время он высказывал продуктивную мысль о том, что для того чтобы «стать ближе к природе, слиться с ней» нужна организация «целой сети учебно-вспомогательных учреждений для непрерывного общения с природой, наблюдения ее явлений и производства опытов, служащих к уяснению законов, ею управляющих», то есть школьных садов, питомников, пчельников, аквариумов, террариумов и т. п.

В. И. Фармаковским были глубоко проанализированы взгляды противников трудовой школы. В основе их, по его мнению, лежало определенное недопонимание ее сущности, причем аргументы сводились к следующему: трудовое обучение понизит общеобразовательный уровень преподавания и, зайдясь утилитарными целями, «уронит школу», низведет ее до уровня мастерской; трудовое обучение сокращает время, которое ученик посвящает «миру идейному»; трудовое обучение «более приурочено» к вкусам учащихся, более приятно и

будет «баловать» их; трудовой метод предполагает более медленный темп обучения, нежели метод книжный, а следовательно, усугубится и без того «вечная» нехватка учебного времени; наконец, имеет место неподготовленность персонала к осуществлению обучения на основе реализации трудового принципа.

Все эти возражения действительно существовали и в определенной степени сохраняют свою актуальность до настоящего времени. Реализация трудового принципа в обучении, раскрытие возможностей трудовой школы и идет через последовательное преодоление названных и целого ряда других проблем.

Педагогические взгляды и труды В. И. Фармаковского, имевшие прогрессивный, демократический характер, проникнутые стремлением к обновлению школьной практики, были сочувственно встречены демократической общественностью, однако их практическое широкое осуществление началось после октября 1917 г., с созданием единой трудовой школы.

Примечания

1. Петряев Е. Д. Записки книголюбца. Киров, 1978. С. 238.
2. Владимир Игнатьевич Фармаковский // Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании: в 2 т. / сост. Н. Н. Кузьмин. Т. 2. М., 1989. С. 347.
3. Селезнев В. А., Малкова З. И. Неопубликованные материалы о семье Ульяновых // Советская педагогика. 1961. № 7. С. 135–136; Молодые годы В. И. Ленина / сост. И. А. Иванский. М., 1960. С. 119, 407; Чафушин И. А. О далеком прошлом. М., 1973. С. 59–65.
4. Фармаковский В. И. Педагогика дела: Теория и практика трудового обучения в школе. Одесса, 1911. С. 20.
5. Котряхов Н. В., Холмс А. Е. Теория и практика трудовой школы в России. Киров, 1993. С. 9.
6. Фармаковский В. И. Указ. соч. С. 138.
7. Plecher H. Das Arbeitsprinzip: Volks und Fortbildungsschule. Leipzig, 1909.
8. Фармаковский В. И. Указ. соч. С. 157.

УДК 37:93

П. В. Васильев

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОИСКИ ПУТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ в 20-е гг. XX в.

В статье рассматривается процесс обновления форм и методов учебно-воспитательной работы в единой трудовой школе, призванный пересмотреть место и роль учащегося в педагогическом процессе.

In article process of updating of forms and methods of teaching and educational work at the uniform labor school, urged to reconsider a place and a role of the pupil in pedagogical process is considered.

Ключевые слова: формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, учащийся, учитель, субъект педагогического процесса.

Keywords: forms and methods of the organization of teaching and educational process, pupil, teacher, subject of pedagogical process.

Октябрьский переворот 1917 г. побудил советскую власть приступить без замедления к построению новой школы. Принципиальное отличие единой трудовой школы от старой школы усматривалось в обращении ее к реальной жизни. В процессе всестороннего изучения действительности дети должны были получать сведения о физических и химических свойствах объектов, знакомиться с их происхождением и развитием, иметь представление о научных основах производства, о новых социальных отношениях.

В этом выразилось общее направление методических поисков в единой трудовой школе 20-х гг. Советские педагоги тех лет стремились найти и обосновать такие формы и методы школьной работы, которые бы наиболее полно способствовали развитию активности и самостоятельности учащихся, содействовали бы становлению субъектной позиции ребенка как в педагогическом процессе, так и за его пределами.

Первой инновационной формой организации педагогического процесса в советской школе была студийная работа. Впервые предложение об организации научной работы учащихся по студиям было выдвинуто П. П. Блонским в 1919 г. в его работе «Трудовая школа» [1]. В том же году в Казани, а затем в начале 20-х гг. в Москве эта идея стала осуществляться на практике.

Сущность студийной системы заключалась в следующем. Весь круг вопросов, подлежащих изучению, подразделялся на несколько циклов. Каждый цикл прорабатывался в особой студии определенной группой учащихся. Характерной чертой студийной системы было то, что всю работу проводили самостоятельно сами учащиеся. Они создавали группу, которая работала по принципу разделения труда над одной и той же темой ради достижения одной и той же цели. Работа проходила в кабинетах-лабораториях без часового расписания. Она осуществлялась в присутствии руководителя при его инструктировании и, если нужно, помощи. Все занятия велись по планам и программам, разработанными самими учениками применительно к темам официальных программ. Студийная система позволяла применять разнообразные формы работы (как коллективные, так и индивидуальные) и вести работу над любым материалом. Основной задачей обучения считалось не сообщение и получение знаний, а умение самостоятельно их добывать. Зачеты и экзамены были отменены; выполнение разного рода работ являлось одновременно и учетом их выполнения [2].

Как правило, занятия по студийной системе были характерны для школ первой ступени, однако отдельные попытки предпринимали и некоторые школы II ступени. Мотивировалось это тем, что учащиеся старших классов в возрасте 14–17 лет *хотят работать самостоятельно*, что в этом возрасте у них пробуждаются самостоятельные умственные интересы [3].

Обратим внимание на то, что полноценная реализация субъектной позиции учащегося в образовательном процессе требовала его предварительной подготовки. И если учащиеся школ второй ступени в те годы, по-видимому, обладали *потребностью* в учебной самостоятельности и были готовы к самостоятельному обучению, то возрастные особенности учащихся школ первой ступени попросту не позволяли им самостоятельно организовать или хотя бы реализовать процесс собственного обучения. Как видим, советская педагогика первых послереволюционных лет существенно переоценивала возрастные возможности учащихся в плане реализации ими субъектной позиции в учебном процессе.

В перечень недостатков студийной работы в школе, помимо сказанного, можно добавить и игнорирование роли учителя, и отсутствие внимания к систематичности и прочности усваиваемого материала.

Многие идеи, содержащиеся в организации работы по студийной системе, нашли отражение в Дальтон-плане. Эта форма организации образовательного процесса была разработана американской учительницей Е. Паркхерст и практически сразу

стала известна в нашей стране (книга Е. Паркхерст была издана в США в 1919 г., в СССР – уже в 1924 г. [4]).

Отличительная особенность построения образовательного процесса по Дальтон-плану заключается в том, что для каждого ребенка обеспечивается собственный темп обучения, при этом учитель выполняет функции организатора и консультанта.

Ранее в отечественной педагогике неоднократно предпринимались попытки сформировать у воспитанника готовность к реализации субъектной позиции путем вовлечения его в различные виды деятельности (трудовую, исследовательскую и др.), для которых не характерен сильный исполнительский акцент как для учебной деятельности. Дальтон-план – принципиально иная, с педагогической точки зрения, технология. С одной стороны, здесь сохраняется ведущая роль учебной деятельности школьника, с другой – ребенок выступает не только в роли исполнителя учебных заданий, но и в роли организатора учебной деятельности (выбор сроков изучения темы). Это, кстати, один из важных моментов формирования индивидуального образовательного маршрута. При его построении, что очень важно, учащийся, оставаясь объектом педагогического процесса (например, в те моменты, когда он изучает материал на основе жестко поставленных целей), одновременно становится и субъектом педагогического процесса (скажем в тот момент, когда он формулирует и подписывает свой «договор с учителем»). Этот элемент субъектности сохраняется за ним и в дальнейшем, поскольку в его задачи теперь входит управление своим обучением – нужно так рассчитать время, нагрузку и т. д., чтобы выполнить взятые на себя обязательства.

Говоря о достоинствах обучения по Дальтон-плану, Н. К. Крупская отмечала характерную его особенность – он учит ученика «ставить себе конкретные цели, отдавать себе отчет, сколько на работу понадобится времени, какие средства нужны для того, чтобы этот план осуществить» [5]. О достоинствах Дальтон-плана писал А. П. Пинкевич: «Во-первых, уничтожены пассивные “классы” с молчаливыми учениками и ораторствующим перед ними учителем; во-вторых, ... понимание учеником цели своей работы: обычно учащийся от первоклассника первой ступени никогда не видел своей работы в целом; в-третьих, с помощью Дальтон-плана можно ... не стричь всех под одну гребенку; в-четвертых, ученик чувствует себя свободным; в-пятых, применение этого плана несомненно активизирует школу, работа становится гибче и динамичнее; в-шестых, создаются совершенно иные условия для совместной работы (кооперации) учителя и ученика, а также учеников между собой» [6].

Как видим, в центре внимания оказывается именно возможность постановки учащегося в позицию субъекта педагогического процесса. Эта позиция характеризуется в данном случае следующими признаками субъектности: участие в собственном образовательном целеполагании; выбор образовательной траектории и темпа освоения учебного материала; осмысление собственной учебной работы, т. е. выход за пределы чисто исполнительской деятельности; высокая степень самостоятельности и ответственности в процессе (само)контроля и (само)оценки в обучении.

Несмотря на это в целом советская педагогика достаточно критически оценивала работу по Дальтон-плану. В исследованиях видных советских педагогов (П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, Б. В. Всесвятский) указывалось, что работа по Дальтон-плану развивает индивидуализм. Кроме того, широкое введение самоучета и самоконтроля могло дать положительный результат только в сочетании с другими формами учета проделанной ими работы, при обязательной руководящей роли учителя (особенно с детьми младшего и среднего школьного возраста). Абсолютизация же указанных форм, которая наблюдалась в процессе реализации Дальтон-плана и особенно его «советской модификации» – бригадно-лабораторного метода обучения – приводила лишь к бесконтрольности учебной работы школьников и, как следствие, к резкому падению качества полученного ими образования.

Последней инновационной формой организации учебного процесса, апробировавшейся в советской школе в «период экспериментов» 20-х гг., был так называемый метод проектов, заимствованный, как и Дальтон-план из американской школьной практики. Авторами метода проектов принято считать Дж. Дьюи и У. Х. Килпатрика [7].

Реализация данного метода предусматривала достижение двух принципиально различных целей: педагогической (получение учащимися знаний, формирование умений и навыков) и практической (подготовка того или иного социально значимого продукта или решение определенной актуальной проблемы). При этом педагогическая цель была полностью подчинена практической. К примеру, чтобы осуществить проект по уходу за коровой (практическая цель), учащиеся должны были предварительно получить необходимые знания о строении коровы, о ее пищеварении и т. д., а также, уже по ходу выполнения проекта, сформировать необходимые умения (педагогическая цель). К числу перспективных идей, содержащихся в работе по методу проектов, советские педагоги относили укрепление связи школы с жизнью, с производством; развитие индивидуальных

способностей и склонностей учащихся; развитие умений планировать свой учебный труд и самостоятельно его выполнять, систему контроля и самоконтроля учащихся.

Педагогами тех лет подчеркивалась тесная связь работы по методу проектов с исследовательским методом. Однако в трактовке исследовательской направленности метода проектов допускался педагогический перекокс. Выразался он в завышении возрастных и психологических возможностей детей, возложении на них функций, объективно им несвойственных либо требующих для их реализации специальной подготовки. К педагогической ценности метода проектов относили создаваемые им возможности для воспитания у учащихся инициативы, самостоятельности, коллективизма, умения планировать работу. Нетрудно видеть, что в этом случае в центре внимания оказываются важные признаки субъектной позиции учащегося в образовательном процессе: целеполагание и планирование; самостоятельная организация собственной учебно-практической деятельности; инициативность, активность и самостоятельность.

Таким образом, метод проектов мог выступать мощным средством формирования субъектной позиции учащегося (кстати, это подтверждает и современная практика общеобразовательных школ), но только при соблюдении ряда педагогических условий, важнейшее среди которых – «включение подростка в ситуацию выбора вида деятельности, ролей, ценностных ориентаций» [8]. Из практики работы школы 20-х гг. это условие было исключено: содержание и вид деятельности в рамках выполнения проекта диктовались учебной программой, которая в те годы уже приобрела обязательный характер. Что касается свободного выбора в мире ценностных ориентаций, то в годы диктата «единственно верной» идеологии ему также не было места.

В итоге метод проектов, сформировавшийся и весьма успешно используемый в рамках англосаксонской модели образовательного процесса, потерял свою результативность, будучи призван обеспечивать достижение иных целей воспитания в иной ценностной среде.

Подведем итоги. Во-первых, строительство единой трудовой школы требовало существенного обновления форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, их активизации. В рамках этой работы активно разрабатываются представления об учащемся как о субъекте частных видов деятельности – учебной, исследовательской и трудовой деятельности, а также как о субъекте образовательного процесса в целом. При этом учащийся, как участник педагогического процесса, мыслится, прежде всего, как субъект практически-педагогической, трудовой деятельности.

Во-вторых, в ходе методических поисков данного периода было характерно преувеличение возрастных возможностей учащихся, требование от них в учебном процессе уровня самостоятельности и ответственности, доступного лишь для зрелого человека. Учащиеся не справлялись с этими требованиями, в результате качество образования падало.

Примечания

1. *Блонский П. П.* Трудовая школа. М.: Госиздат, 1919.
2. *Вендровская Р. Б.* Школа 20-г годов: поиски и результаты. М.: Междунар. пед. академия, 1993. С. 27–28, 37.
3. *Королев Ф. Ф.* Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 316.
4. *Паркхерст Е.* Воспитание и обучение по дальтонскому плану / пер. с англ. М.: Новая Москва, 1924.
5. *Крупская Н. К.* Общественно-политическое воспитание в школе II ступени // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 (11) т. / под ред. Н. К. Гончарова. М., 1957–1963. Т. 3. Обучение и воспитание в школе. М.: АПН РСФСР, 1959. С. 169.
6. *Пинкевич А. П.* Педагогика. Т. 2. М.: Работник просвещения, 1929. С. 177.
7. *Килтатрик В. Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ. Л.: Брокгауз – Ефрон, 1925.
8. *Мишина Н. А.* Развитие субъектной позиции подростков в процессе самореализации в творческой деятельности // Образование, общество, учитель: традиции и инновации: сб. науч. ст. / науч. ред. В. Г. Рындак. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. С. 268–283.

УДК 371 (09)

В. А. Сахаров, А. Г. Сахарова

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (1-я ПОЛ. XX в.)

Данная статья посвящена анализу проблемы развития нравственных чувств в процессе духовно-нравственного воспитания в семье и в молодежных организациях в педагогическом наследии русского зарубежья.

The article is dedicated to the problem of the development of the personal moral senses of a child within the framework of moral upbringing in family and in the youth organizations in the pedagogical legacy of russian emigration.

Ключевые слова: воспитывающая среда, нравственные чувства, духовно-нравственное воспитание, семья, молодежь, педагогика русского зарубежья.

Keywords: the educative medium, moral senses, spiritual and moral upbringing, family, youth, pedagogic of russian emigration.

Многогранный исторический опыт показывает, что среди огромного количества решаемых человечеством задач особое место всегда занимали и занимают проблемы развития духовности, нравственности, морального духа людей, от которых зависит жизнь и деятельность общества и государства. Свои решения данные проблемы получали в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений.

Можно утверждать, что объяснение феномена духовно-нравственного воспитания принадлежит, как минимум, двум основным подходам – религиозному и условно называемому светскому.

В светской педагогике данное направление воспитания связано с развитием. Светская трактовка этого термина (от ярко выраженной классовой, марксистской до более мягкой культурологической, гуманистической) «исходит из материалистического определения человека как “продукта среды” и поэтому преследует задачу, прежде всего, ее улучшения, облагораживания, создания соответствующих условий через правильную организацию детской жизни и деятельности, включая также и “подгонку” индивида к среде. При этом недостатки в воспитании, отсутствие ожидаемых положительных результатов объясняется так называемыми стихийными, неорганизованными вли-

нениями на личность или ее биологическими особенностями» [1].

По мнению одного из современных исследователей проблем духовно-нравственного воспитания В. А. Беляевой, проблема духовно-нравственного воспитания как проблема духовной и душевной жизни человека в светской педагогической культуре вообще «...не ставилась и не рассматривалась. Целевые установки воспитательного процесса были представлены общей глобальной целью – воспитанием всесторонне развитой гармонической личности, – и ее конкретизацией по выделенным направлениям воспитания, которых насчитывалась более двадцати.

Духовное воспитание в педагогике при этом отмечалось лишь фрагментарно, внутри отдельных направлений, как задача воспитания правильного восприятия нематериальных ценностей музыки, живописи, литературы и готовности служения идеям строительства коммунистического общества.

Проблема нравственного воспитания выделялась как основополагающая в формировании личности и была представлена в педагогической культуре очень широко, но ее лейтмотивом было формирование социально активной личности, руководствующейся в своих действиях нормами общественных отношений и готовой внести свой вклад в развитие общественной жизни в определенной сфере. Конкретных целей и задач, ориентированных на конечный результат духовного и нравственного воспитания, не было. Ориентирами здесь служили отдельные нравственные качества в их вариативном соотношении» [2].

В религиозной (православной) педагогике цель духовно-нравственного воспитания выражена в установке образовательного и воспитательного процессов на «воссоздание в человеке образа Божия», формирование у него потребности жить по заповедям высокого духовного и нравственного бытия, приобщение его к ценностям, находящимся в высшей иерархии ценностей жизнедеятельности человека. Воспитание должно быть направлено на правильное иерархическое устройство трех сторон человека – духа, души и тела, то есть на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке. Первое и самое важное условие – восстановление человеческой природы, подчинившей свое духовное начало психофизической сфере и тем самым затмившей в себе образ Божий. Восстановление человеческой природы совершается под воздействием Божественной благодати. И конечная цель земной жизни человека – достичь идеала Богоподобия (обожения) при благодатной помощи свыше.

Таким образом, определение понятия «духовно-нравственное воспитание» может звучать как:

• целенаправленная деятельность, нацеленная на приобщение человека к Высшему и Горнему миру, на постепенное восстановление целостной структуры личности, самоопределение человека и совершенствование его в добродетели [3];

• процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него нравственных чувств (совести, формы, веры, ответственности, патриотизма); нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобия); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявления самоотверженной любви, стойкости к преодолению жизненных испытаний); нравственного поведения (готовности служить людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [4];

• деятельность, направленная на овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение [5];

• деятельность, направленная на осмысление и преобразование своей жизнедеятельности в соответствии с национальными и общекультурными ценностями, идеалами Истины, Добра, Красоты [6].

Определение духовно-нравственного воспитания как деятельности, ориентированной на «формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга)» позволяет сделать вывод о том, что его содержание органически включает в себя эмоциональный компонент. Оно немислимо без переживаний моральных норм, эмоционально-оценочных отношений.

Современная школа находится сегодня в поиске целостной педагогической системы, способной обеспечить наилучшим образом воспитание, раскрытие и развитие духовно-нравственных основ личности ребенка. В этой ситуации естественно стремление ученых и практиков выявить или создать такие методики, которые способствовали бы улучшению общего нравственного состояния общества, обретению утраченных нравственных позиций в отношениях к Отечеству, к семье, к своему народу, друг к другу.

Как известно, новая русская культурная традиция, являвшая собой синтез традиционной отечественной культуры и лучших достижений западной цивилизации, оформилась в конце XIX – начале XX в. Развивавшаяся в ее русле педагогическая мысль имела гуманистический характер, была педоцентрична, выдвигала и отстаивала идеал целостного воспитания, стержнем которого было воспитание нравственности.

После событий октября 1917 г. педагогическая традиция продолжалась не столько в Советской России, сколько в «России зарубежной», то есть в среде русской эмигрантской диаспоры. Русская эмиграция 20–40-х гг. XX в. в Европе, по общему признанию исследователей этого феномена, являлась особым, во многих отношениях оригинальным, культурно-историческим явлением.

Возникновение русского зарубежья можно датировать 1917–1921 гг. – временем массовой эмиграции тысяч русских людей. В результате поражения в Гражданской войне за пределами России, в изгнании оказалась значительная, причем наиболее интеллектуальная, часть народа – духовенство, интеллигенция, кадровые военные, предприниматели и т. д.

В 1921–1939 гг. происходит «оформление Российского зарубежья – страны без территории, но располагавшей собственной армией – РОВС, без парламента, но с политическими партиями, с педагогическим бюро в Праге и системой низших, средних и высших школ, с множеством внешкольных просветительских и благотворительных организаций. Жителей Российского зарубежья было около 3 млн человек...» [7].

За пределами России в эти годы функционировали русские школы разных типов, осуществлялась внешкольная образовательно-воспитательная работа, развивалась педагогическая мысль.

В 1930-е гг. отечественными мыслителями в эмиграции были созданы фундаментальные труды религиозной и экзистенциальной направленности. В них представлена новая трактовка и иерархия российских национальных ценностей, переосмыслена их связь с общечеловеческими.

Системообразующей нормой национального образования и воспитания выступала религиозно-нравственная традиция православия, которое являлось в это время основой не только мировоззрения философов, но и их мироощущения в целом, давало возможность ощущать себя в неразрывном духовно-эмоциональном единстве со всем русским народом. Здесь можно повторить известный тезис о том, что культура человека, народа – это, прежде всего, его вера. С этой позиции православие выступало важнейшим нравственно-интеллектуальным стимулом для творчества, создавало ценностную опору для нелегкого существования на чужбине.

Постепенно в эмиграции формируется новая философия национального образования и воспитания, определяются ее духовные, нравственные и этические приоритеты. Если в советской педагогике и системе образования основополагающими ценностями выступали материализм, диалектика, интернационализм, партийность, атеизм, то в философии образования русской эмиграции такими ценностями были православие, служение делу воз-

рождения великой, свободной России, патриотические традиции русского народа.

В трудах философов и педагогов русской эмиграции «первой волны» (И. А. Ильин, В. В. Зеньковский, Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, С. С. Куломзина, С. Четвериков, А. С. Четверикова и др.) особо подчеркивалась необходимость осуществления религиозного, духовно-нравственного и патриотического (национального) воспитания детей с опорой на их эмоционально-потребностную сферу.

Обсуждение проблемы сущности и смысла духовно-нравственного воспитания осуществлялось в широком философском контексте в связи с рассмотрением общемировоззренческих и собственно этических вопросов.

Мыслители-педагоги русского зарубежья занимали гуманистическую позицию в раскрытии сущности воспитания. Духовно-нравственное воспитание понималось ими как содействие нравственному становлению человека, как фактор духовного созревания, становления личности.

Религиозные педагоги видели *цель воспитания* в раскрытии образа Божия в ребенке, в чем проявлялось стремление сохранить в эмиграции православную христианскую традицию в воспитании. Общая цель воспитания признавалась тождественной цели духовно-нравственного воспитания. Приближение к воспитательной цели связывалось с решением в единстве задач развития нравственных чувств, нравственного мышления и нравственной активности.

Смысл и значение духовно-нравственного воспитания связывались, главным образом, с необходимостью заботы о душе человека, с подготовкой к вечной жизни. Однако признавалась и общественная значимость воспитания нравственности, в частности таких социально необходимых качеств, как активность, ответственность, гражданственность и ряд других.

Решение проблемы *содержания* духовно-нравственного воспитания в эмигрантской философско-педагогической мысли сводилось к определению нравственных ценностей, составляющих основу индивидуальной нравственности. Обосновывалась мысль о внеисторическом характере нравственности и, соответственно, содержания нравственного воспитания, независимости его от идейно-политических и социально-классовых установок.

Для характеристики нравственного человека мыслители-педагоги использовали широкий круг этических понятий: нравственные качества, *нравственные чувства*, нравственные принципы, нравственные отношения и пр. При этом строгого разграничения данных понятий не было, все они обобщенно обозначались как «добродетели». Круг нравственных добродетелей, традиционных для православного богословия, был значительно расширен

за счет введения таких понятий, как инициативность, самоотверженность, моральная автономия, гуманизм, дерзновенность, нравственная активность и нравственный оптимизм. Одобрялись и такие нравственные проявления, которые были присущи русской духовной традиции – скромность, сострадательность, правдивость, кротость, бескорыстие, жертвенность, патриотизм, терпимость и ряд других [8].

В педагогике русского зарубежья широко обсуждались возможности различных средств нравственного воспитания. Большой воспитательный потенциал усматривался в хорошо организованной педагогической воспитывающей среде – школьной и внешкольной.

Воспитывающая среда – это совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру [9]. Содержанием среды как фактора социального развития личности выступают предметно-пространственное окружение, социально-поведенческое окружение, событийное окружение и информационное окружение – совокупность их разворачивается на фоне природного окружения ребенка. Педагог, профессионально использующий объективное влияние данных социальных агентов, придает этому влиянию целевую направленность, переводя социальную ситуацию развития в педагогическую – тем самым и создавая воспитывающую среду [10].

Уникальной по своим воспитательным возможностям рассматривалась семья как естественная воспитывающая среда жизни и развития ребенка.

Так, идея духовно-нравственного воспитания ребенка являет собой идеологическую основу педагогического замысла И. А. Ильина, осуществить которую надлежит прежде всего семье как «первичному лону человеческой культуры» [11]. И. А. Ильин сравнивает семью с живой лабораторией человеческих судеб, подчеркивая при этом отличие семьи от обычной лаборатории, в которой, как правило, знают, что делают, в то время как в семье очень часто действуют «как придется». Парадокс феномена человека состоит в том, что одно из самых ответственных его призваний – быть отцом и матерью – делается доступным просто при минимальном телесном здоровье и половой зрелости. Вследствие этого, говорит Ильин, «утонченнейшее, благороднейшее и ответственнейшее искусство воспитания детей почти всегда недооценивается. К нему и сегодня подходят так, как если бы оно было доступно всякому, кто способен иметь детей. В действительности все обстоит гораздо сложнее, и великое множество личных неудач, болезненных явлений и трагических судеб обусловлено отсутствием подходящего семейного воспитания» [12].

Обратной стороной невоспитанности как социальной беды служит «заболевание», «распад» самой семьи вследствие переживаемого многими духовного кризиса: агрессивности, внутренней несвободы, окаменевшей совести, отсутствия любви к другим людям. В душном воздухе «неверной, несчастной» семьи, в атмосфере бездуховного прозябания не может расцвести здоровая детская душа. «Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накаленный уголь духовности, который будет и греть его, и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни» [13].

Предназначение семьи состоит не только в формировании в ребенке «духовной личности», но и в передаче из поколения в поколение духовно-религиозной, национальной и отечественной традиции.

Основная цель воспитания, по Ильину, заключается в получении ребенком доступа ко всем сферам духовного опыта, «...чтобы его нежное и восприимчивое сердце научилось отзываться на все Божественное в мире и в людях. Постепенно детской душе должны стать доступны: природа в ее красоте, величии и целесообразности, искусство, дающее нам радость, сочувствие всему страдающему, любовь к ближнему, совестный акт, мужество национального героя и творческая жизнь национального гения» [14]. Особо значимым в этом ряду он считал переживание ребенком непосредственного молитвенного обращения к Богу.

Из духа семьи, из осмысленного восприятия своих родителей и предков возникает в человеке чувство собственного достоинства – первая основа гражданственности. Семья выступает как первооснова Родины, Отечества, нации, поэтому семейное воспитание должно быть национальным по духу и традициям.

Другой разновидностью среды, где происходило духовно-нравственное воспитание детей и молодежи русской эмиграции, было участие в деятельности молодежных организаций.

История русской педагогики за рубежом неразрывно связана с деятельностью молодежных организаций, возникших практически во всех странах русского рассеяния.

Их опыт педагогической работы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию детей и юношества и сегодня представляет значительный интерес.

Список молодежных организаций русского зарубежья включает свыше двух десятков объединений: Витязи РСХД, Витязи (Национальная организация витязей), Национальная организация русской молодежи (НОРМ-Витязи), Костровые братья, Мушкетеры, Петровский союз, Авангард (молодежная организация при Русской фашистской партии), Пионеры, Национальная организация русских скаутов, Скауты-разведчики (НОРС, ОРЮР

и т. д.), Национальная организация русских разведчиков (НОРР), Свято-Владимирская молодежь, «Общество Русский Сокол», Юные алексеевцы, Юные добровольцы, Юные пржевальцы и др. [15]

К наиболее массовым относились «Общество Русский Сокол», «Национальная организация русских разведчиков» (НОРР), «Национальная организация витезей», «Национальная организация русских скаутов».

Общество «Русский Сокол», имеющее многолетнюю историю, являлось, наряду со скаутским движением, одной из наиболее массовых молодежных организаций русской эмиграции. Однако нужно отметить, что изначально данное общество зародилось не в России и не в среде русского рассеяния.

Родоначальником Сокольского движения является чешский доктор философии и эстетики Мирослав Тырш. В 1862 г. он основывает патриотическую организацию и разрабатывает свою гимнастическую систему, направленную на гармоническое развитие духа и тела, воспитание самосознания и национальной гордости чешской молодежи. Через год количество членов общества, созданного в Праге, достигает уже 1200 активных участников. В 1863 г. основываются Сокольские общества в Словении и Любляне. (Последнее, в сущности, и предложило название организации – «Сокол». И это не случайный выбор. В традиционной славянской культуре сокол – птица особая. Сокол – это не просто эпический образ, но конкретная степень воинской иерархии. В старину эти степени (кроме сокола, были ещё витезь, воин, ратник и др.) имели более глубокий духовный смысл, нежели современные воинские чины и звания. Данная система воинских степеней была известна всем славянским племенам; слово «сокол» на всех славянских языках звучит одинаково.)

На базе воспитательной системы Тырша возникают сокольские общества и в других странах: в 1865 г. – Общество в южной Болгарии (Тайное Братство «Орел», впоследствии «Юнак»), в 1867 г. – в Польше (Львов), 1874 г. – Хорватское Сокольское общество в Загребе, в 1882 г. – Сербское Сокольское Общество в Белграде [16].

В 1882 г. в Праге под личным руководством Тырша проходит первый «слет соколов». Эта массовая гимнастическая манифестация единения славянства стала для чехов символом возрождения страны.

Первое гимнастическое общество в России было основано в Тифлисе: 9 декабря 1900 г. был утвержден его устав. Утверждению этого Устава предшествовали двухлетние хлопоты двух чешских соколов А. И. Лукаша и Ю. Ф. Грумлика, которые вместе с группой русских спортсменов хотели создать Гимнастическое общество русский Сокол в г. Тифлисе». Устав не утверждался до тех пор,

пока из него не было изъято название «Русский Сокол»... Только в 1907 г. Тифлисскому гимнастическому обществу было разрешено называться «Сокол».

В том же году рождаются два новых общества – «Чешские гимнастические кружки» в Санкт-Петербурге и Киеве, а в 1903 г. – «Гимнастическое общество в Ташкенте». После русско-японской войны и революции 1905 г. сокольство становится идеей укрепления нации и ее духа. Премьер-министр П. А. Столыпин, провозгласивший лозунг «Революции – отпор, стране – реформы», вступает с сыном в сокольство.

4 июля 1910 г. Правительство утверждает Устав Союза Русского Сокольства (СРС). В основе идеологии русского сокольства также лежала идея панславянства, а его первостепенными задачами являлись спортивная подготовка молодежи, проведение соревнований и слетов, установление братских отношений между славянскими народами. В 1912 г. Союз Русского Сокольства был принят полноправным членом в Союз Славянского Сокольства, образованного после V Международного слета в Праге в 1908 г.

В период I мировой войны, а затем – Гражданской работа русских сокольских обществ была остановлена. Возродилась она в начале 1920-х гг. как в СССР, так и в эмиграции.

В Советской России к 1922 г. удалось объединить 25 обществ с 6 тыс. членов. Эти мероприятия проводились в рамках реализации декрета от 22 апреля 1918 г. о введении всеобщего. Однако в 1923 г. по предложению К. Радека и Н. Бухарина сокольство было объявлено нелегальной организацией и закрыто.

В эмиграции сокольские общества возродились в странах русской диаспоры. К началу II мировой войны численность русских сокольских обществ за рубежом составляла 75 действующих обществ при приблизительно 5700 членах. В Югославии работали 32 общества, в Чехословакии – 18, во Франции – 11, в Болгарии, Латвии и Польше по 7, в Китае – 3 и по одному в других странах зарубежья.

Об идеологии Русского Сокольского движения наглядно свидетельствуют две основные позиции, записанные в «Основах Русского Сокольства»:

«...Родиться русским слишком мало: им надо быть, им надо стать. Национальное воспитание и должно сделать родившегося русского человека *русским*.

Благо Отечества должно быть путеводной звездой русского сокола, и стремление к восстановлению Национальной России в славе и могуществе должно проникнуть во все существо русского сокола».

Задачи и особые пути Русского Сокольства за границей определялись следующим образом:

1) подготовить будущих борцов за национальные идеалы русского народа;

2) работать над национальным и моральным оздоровлением русского народа и бороться с тем духовным маразмом, который принесен на Родину безбожием, социализмом и интернациональными силами;

3) физическое и духовное развитие людей <...>;

4) борьба с их отнародованием (денационализацией).

Интересно отметить, что в программных документах общества акцентируется внимание именно на педагогических составляющих его деятельности. Цель сокольского воспитания была сформулирована еще его основателем, М. Тыршем, как «гармоническое развития духа и тела человека в направлении непрерывного совершенствования на пользу своего народа» [17].

В «Наставлении Русскому Соколу» прямо говорится, что «Русское Соколье» представляет собой *воспитательную систему*, стремящуюся к физическому и духовному оздоровлению русского народа» [18].

Определяя Соколье как воспитательную систему, целью которой является всестороннее и гармоническое развитие личности, теоретики общества выделяли три основных направления по достижению данной цели: «духовно-нравственное воспитание <...>, национальное воспитание, <...> физическое воспитание, опирающееся на гимнастическую систему Тырша».

Основное значение в сокольской воспитательной системе имело прежде всего духовно-нравственное воспитание. В книге «Идеология русского сокольства» указывается, что «Русское Соколье, как воспитательная система, основывается на вере в Бога, на Началах христианской морали и на беззаветной любви к своему Отечеству – России. <...> Духовно-нравственное воспитание определено постановлением V Съезда Союза Русского Сокольства, § V “Идейных основ”, гласящим, что это воспитание должно покоиться на прочном фундаменте религиозной морали» [19].

К числу наиболее важных нравственных качеств личности, которые было необходимо воспитывать у «соколов», относились «гражданское мужество, <...> воля, решимость, инициатива, совесть, религиозно-моральные качества и способность жертвовать эгоистическим чувством и своим интересом ради целого».

«Духовно-нравственное воспитание, – утверждали идеологи сокольства, – должно быть дополнено специально-национальным воспитанием» [20].

Об этом направлении воспитательной работы писал в 1936 г. староста Отделения общества «Русский Сокол» в Югославии бр. В. Н. Полянский. По его мнению, работа по национальному воспитанию включала следующие положения:

«1. Признание творческой силы национализма;
2. Воспитание молодежи в чисто национальном, русском духе, т. е.:

– на основах Христианско-Православного миропонимания;

– на любви и уважении к своему Отечеству и его великому прошлому;

– на любви к своему родному Русскому Языку, с стремлением сохранить его в полной чистоте;

– на стремлении не только сохранить культурные достижения Русской Нации, но и развить Русскую Культуру, обогащая ее новыми, главным образом духовными ценностями» [21].

В заключение статьи В. Н. Полянский отмечал, что «воспитание молодого поколения на указанных началах должно стать нашей главной задачей, ибо при отсутствии этого воспитания тщетны будут всякие попытки по восстановлению национальной России».

Патриотизм как «чувство государственного самосознания и ответственности и гражданского мужества должен базироваться на глубоких, сознательных чувствах любви к Родине, сыновнем долго и национальной гордости, являющейся в результате правильно поставленного изучения нашей Родины – ее географии, естественных и хозяйственно-экономических богатств и ее прошлого (истории. Только объективное, здоровое и реальное понимание нашей Родины даст необходимую подготовку Соколу и укажет ему правильный путь в его служении Родине и вместе с тем предохранит его от возможного разочарования в будущем...»

Такое изучение судеб Русского Народа одновременно должно развить и чувство государственного самосознания, и укрепить чувство Русскости».

Поэтому, в программу духовно-нравственного и национального воспитания входили изучение Православного вероучения, молитв, а также – беседования на «национально-сокольские» темы, занятия по русскому языку, русской литературе и отечественной географии.

Духовно-нравственное и национальное воспитание в сокольской педагогической работе занимали приоритетное положение по отношению к воспитанию физическому. Оно было представлено, главным образом, легкоатлетическими упражнениями и гимнастикой.

Наряду с гимнастическими упражнениями по системе М. Тырша в группах Русского Сокольства большое внимание уделялось также военной подготовке, что было обусловлено одной из главных целей сокольской работы, а именно – «подготовить будущих борцов за национальные идеалы Русского Народа» [22].

Таким образом, изучение подходов педагогов русского эмигрантского зарубежья к проблемам

духовно-нравственного воспитания показывает, что воспитание понималось ими преимущественно не технологично, а как организация среды, создание условий для нравственного развития.

Логично утверждение о том, что создание эмоционально-ценностной среды мыслилось в педагогике Русского зарубежья и как организация педагогически целенаправленного воздействия семьи на процесс развития нравственных чувств, и как организация жизни и деятельности детского коллектива с теми же целями.

Педагогическое наследие Российского зарубежья, как неотъемлемая часть многовековой истории образования России, может оказать немалую помощь современным педагогам в их поиске способов решения проблем нравственного и патриотического воспитания личности.

Исследование проблем образования и развития педагогической теории и практики Российского зарубежья позволит включить в исторический контекст культуры и педагогики России незаслуженно забытые пути решения проблем воспитания и социализации молодежи, сделать достоянием педагогики целый пласт идей и концепций, отражавших как общечеловеческие, так и духовные и национальные ценности.

Примечания

1. Леухин Б. Д., Равкин З. И. Некоторые вопросы развития и воспитания детей // Сов. педагогика. 1965. № 3. С. 32–33.
2. Беляева В. А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности в светской и православной педагогической культуре: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.
3. Программа духовно-нравственного воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 2004. № 5.
4. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы / Д. Г. Левчук, О. М. Потаповская. М.: Планета 2000, 2003. С. 9.
5. Асанова А. И. Проблемы духовно-нравственного воспитания в философско-педагогическом наследии И. А. Ильина (1883–1954 гг.): дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005.
6. Галицких Е. О. Духовное развитие личности : программа и модели занятий спецсеминара: учеб.-метод. пособие для кл. воспитателей, учителей лит. гимназий и лицеев, студентов пед. мастерских и старшеклассников. Киров: Изд-во ВятГПУ, 1997.
7. Полчанинов Р. В. Молодежные организации Русского зарубежья // Записки Русской академической группы в США. 1994. № 26. С. 101.
8. Гулюкина О. Н. Проблемы нравственного воспитания в философско-педагогической мысли русского эмигрантского зарубежья (20–40-е годы XX века): дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
9. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. о-во России, 1998.
10. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 1998. С. 380.
11. Ризз Г. И. «Мир управляется из детской» (Концепция национального воспитания И. А. Ильина) // Педагогика. 1995. № 3. С. 94–98.
12. Ильин И. А. Путь духовного обновления // Собр. соч.: в 10 т. Т. 1. М., 1993. С. 145.
13. Там же. С. 151.
14. Там же. С. 156–157.
15. Полчанинов Р. В. Молодежные организации Русского зарубежья // Записки Русской академической группы в США. 1994. № 26. С. 97.
16. Сергеевский А. Б. Организация «Русский Сокол» и ее деятельность в Югославии в (1922–1941 гг.): доклад.
17. Огороков А. В. Русская эмиграция. Политические, военно-политические и воинские организации 1920–1990 гг. М., 2003. С. 67.
18. Полянский В. Н. Наставление Русскому Соколу // Русский сокол в Земуне. 1939. № 14.
19. Идеология Русского Соколовства. Мюнхен: Изд. о-ва «РС», 1950.
20. Огороков А. В. Молодёжные организации русской эмиграции (1920–1945 гг.) М., 2000. С. 109.
21. Русский сокол в Земуне. 1936. Сентябрь.
22. Идеология Русского Соколовства. Мюнхен: Изд. о-ва «РС», 1950.

УДК 377: 7.07 (09) + 7.09] (470.5)

А. С. Максяшин

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА УРАЛА В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ XVIII–XX вв.

В статье рассматривается художественное образование в области изобразительного искусства Урала в качестве методологической основы исследования стадий генезиса – предпосылок появления, возникновения, развития, становления и последующей трансформации. Актуализация конкретных региональных ценностей связана с выявлением способов их воспроизводства и внедрением в профессиональное художественное образование. Новизна исследования заключается в степени осмысления ценностей историко-педагогического и художественно-культурного наследия на Урале. Специфику исследования составляют гуманистические ценности постижения и преобразования действительности на основе взаимодействия с региональной историей и художественной культурой.

The article deals with art education in the arts of the Urals as a methodological basis for the study of the genesis of the stages – the prerequisites of appearance, origin, development, formation and subsequent transformation. Updating specific regional values associated with the identification of methods for their reproduction and introduction into the professional art education. The novelty of the study is the degree of comprehension of values, historical and pedagogical, artistic and cultural heritage in the Urals. Specificity studies constitute human values of understanding and transforming reality by working with regional history and artistic culture.

Ключевые слова: художественное образование Урала, изобразительное искусство, историко-педагогическое и художественно-культурное наследие, стадии генезиса, инновация.

Keywords: artistic education of the Urals, art, historical and pedagogical, artistic and cultural heritage, the genesis of the stage, an innovation.

В процессе профессиональной подготовки специалистов различных квалификаций довольно часто обращается внимание на особенности ведущих зарубежных и отечественных школ художественного мастерства. Однако в стороне остаются региональные школы со своими не менее интересными историко-педагогическими и художественно-культурными традициями. В связи с этим нам представляется перспективным рассмотреть художественное образование в области изобразительного искусства Урала. Постановка такого вопроса, возможно, покажется не заслуживающей столь пристального внимания. В пользу такого мнения мо-

жет выступать определенная зависимость региональных школ от ведущих школ художественного мастерства как главной движущей силы. Действительно, художественное образование Урала проходит через те же стадии развития, что и отечественное художественное образование в целом. Однако наряду с этим имеются и определенные расхождения, которые для педагогики и истории искусства представляют особый научный интерес. В этих расхождениях просматриваются признаки самобытности, благодаря которой сложились свои подходы в профессиональной подготовке специалистов для нужд горнозаводской промышленности, художественных промыслов и ремесел. Искусство горнозаводского Урала, основа которого базировалась на художественном образовании, во многом обогатило региональную и отечественную культуру. Отдавая дань справедливости этому факту, важно понять и осмыслить значимость, общественный смысл и ценность художественного образования Урала (а вместе с ним и школы художественного мастерства), которое следует рассматривать с позиций генезиса. Распространенное в современной науке понимание «генезиса» как синонима происхождения и развития является недостаточно полным. В связи с этим возникает необходимость обогатить его новым смыслом – включением стадий *предпосылок появления, возникновения, развития, становления и последующей трансформации*.

Важно отметить для уральского региона и *эндемичность* – проявление миссионерской роли зарождения новых направлений в искусстве на ограниченной территориальной целостности и их инверсионно-медиативной связи с горнозаводской промышленностью, промыслами и ремеслами в синтезе с нравственно-эстетическим мировоззрением, ранее не встречающимся на остальной территории страны.

Стадии *предпосылок появления* художественного образования в области изобразительного искусства Урала предшествовали следующие факторы:

– активное заселение региона выходцами из центральной России и русского Севера в период XVII–XVIII вв.;

– распространение грамотности среди местного населения после раскола православной церкви, вызвавшего стремление к фиксации художественными средствами антагонистических противоречий в религиозных убеждениях;

– появление самобытных направлений в искусстве, передача преемственности и родового опыта старшего поколения к младшему на основе обучения технологическим приемам исполнительского мастерства. Все это способствовало появлению самобытных направлений в искусстве: керамического, золотошвейного, иконописного, серебряного, эмальерного, гранильного, расписного...

В это время индивидуальная форма обучения с личностной мотивационной основой стала важнейшей для ремесленно-промышленной организации труда. Мировоззренческая функция полностью была нацелена на применение эстетико-культурных и религиозных ценностей к жизненной практике. Поэтому принципы обучения отражали непосредственную связь с ремесленно-промышленным производством и преемственность в сочетании с принципами освоения новых материалов и технологий. Содержание образования полностью ориентировано на постижение практических основ профессионального художественного мастерства, методов и приемов работы с природными и доступными материалами. Но это была лишь первооснова художественного образования с его бессистемностью и устойчивым стремлением к достижению определенного жизненного успеха. Такой подход характеризовал совокупность требований, правил и норм, регламентировавших искомый порядок организации обучения; способов педагогического воздействия и взаимодействия педагога в процессе обучения; усвоения знаний и познавательной деятельности ученика; средств обучения и характера взаимоотношений участников учебного процесса.

Методическими направлениями в обучении стали:

- непосредственная преемственная связь с передачей положительного родового, общинного и племенного опыта старших к младшим;
- опытно-пробное постижение новых материалов и технологических приемов исполнительского мастерства технологий, формирование ранее неизвестных практических умений и навыков;
- полное восприятие художественного замысла, не столько осмысленного, сколько ритуального;
- многократное копирование образца (оригинала) и его повторение со стремлением к полному воспроизводству (идентичности);
- имитация (точное повторение образца) и стремление к сохранению в новых изделиях основных признаков оригинала на основе творческой интерпретации (повторение в духе и стиле, но без обязательной идентичности);
- появление внешнего контроля за результативностью обучения в процессе производства и товарообмена продукта.

Характеризуя состояние художественного образования допетровской эпохи, можно отметить, что его «нельзя рассматривать как некий – достаточный с точки зрения социального заказа – обязательный стандарт. Это был определенный оптимум знаний, умений и навыков, благодаря которым можно сформировать устойчивое стремление достичь определенного жизненного успеха» [1]. Осуществлялся постепенный отход от художественных принципов церковной схоластики под влияни-

ем радикальных изменений в социально-экономических и культурных отношениях общества.

Второй стадии *возникновения* в начале XVIII в. были предопределены важные миссии:

- активное участие художественного образования в промышленной модернизации по западноевропейскому образцу;
- возросшие потребности горнозаводского хозяйства в специалистах художественного профиля для градостроительства и прикладных искусств;
- удовлетворение насущных потребностей внутреннего и зарубежного рынков сбыта в промышленной и художественной продукции;
- возникновение общей научно обоснованной методологии и методики обучения в художественном образовании;
- заимствование западноевропейских методик преподавания основ изобразительной грамоты.

Эти факторы можно связывать с появлением на Урале первых и наиболее значимых учебных заведений художественного типа – школы «знаменования» в Екатеринбурге, школ художественного мастерства в Троицком заводе А. Ф. Турчанинова, Строгановых в Соликамске, Усолье и с. Ильинское, Демидовых в Нижнем Тагиле. Более совершенная организация обучения, изменение мировоззренческих позиций в искусстве и качественная профессиональная подготовка отразились на промышленной модернизации, чему способствовало включение в учебный процесс постижения рисунка и черчения. Такой подход, по мысли В. Н. Татищева, связан с торжеством идей гуманизма – нравственным воспитанием образованного и развитого средствами изобразительного искусства человека [2]. Примером служит изобретатель И. И. Ползунов (1729–1766), прошедший полный курс обучения в Екатеринбургской школе знаменования в 1736–1742 гг., владение навыками рисования и инженерной графики которому во многом помогло изобретению первой паровой машины [3].

Педагогический процесс стадии возникновения можно понимать как целенаправленное усвоение и традиционных, и новых приемов художественного мастерства под непосредственным влиянием педагога во взаимосвязи с умственным, нравственным, трудовым воспитанием. Можно выделить такие функции, как *методологическая* (способствующая изменению художественной деятельности в соответствии с духом петровских преобразований в России), *мотивационная* (ориентированная на необходимость обучения), *нравственная* (связанная с обогащением личности посредством освоения способов и приемов изобразительной грамоты, благодаря которой стало возможным формирование профессиональных качеств и реализация гуманистических ценностей при сохранении важных эстетико-культурных и религиозных аспектов искусства).

Методической направленностью в обучении стали:

- побуждение к художественной деятельности, с использованием преимущественно положительных мотивов и стимулов, поддержки склонности к постоянному проявлению трудолюбия и старательности;

- проявление метода секуляризации (изменения мировоззренческих позиций в искусстве в переходе с библейских сюжетов на светские);

- знание и воспроизведение искусства реализма на основе научно обоснованных теоретико-методических разработок;

- ориентация на поиск принципиально новых, ранее не свойственных искусству Урала форм и элементов декора художественных изделий;

- применение методики «взаимного обучения» (методика Белл-Ланкастера) старшими младших;

- усовершенствование текущего контроля за результативностью и эффективностью обучения.

Кроме основных средств обучения (наглядность, натуральные образцы и речевое изложение учебного материала) стали применяться макеты, изображения рисунков и чертежей, учебные пособия. Признан целесообразным переход к совокупному обучению, в процессе чего использовалась как *индивидуально-групповая*, так и *классно-урочная формы*, с установкой на осмысление и понимание сущности художественной деятельности, включения принципов природосообразности и наглядности. Таким образом, происходило обогащение инновационно-творческого потенциала личности, полноценное формирование профессиональных качеств и реализация гуманистических ценностей. Профессиональный подход в обучении способствовал:

- ориентации на принципы традиционализма в использовании материала, *рационализма* (логической обоснованности и целесообразности профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства для горнозаводской промышленности), *гуманизации* (обеспечение становления гуманистического отношения к художественно-творческой деятельности «для себя»;

- анализу, синтезу и сравнению учебной информации, самоанализу, творческой рефлексии как системному способу обнаружения причин верного и неверного выбора направления учебного поиска и логики его развертывания;

- систематическому побуждению к творческой художественной деятельности с использованием положительных стимулов;

- проявлению заинтересованности педагогов к учебной деятельности и знаниям обучающихся;

- постижению и воспроизведению искусства реализма на основе первых теоретико-методических разработок;

- ориентации на поиск и освоение в обучении принципиально новых, ранее не свойственных ис-

кусству Урала форм и элементов декора в художественных изделиях.

Художественное образование Урала XIX в. тесно связано с изменением экономической, образовательной и культурной ситуацией под влиянием капитализма как новой социально-экономической формации. Этот период стал третьей стадией *генезиса – развитием*, во многом зависящей от научно-технической модернизации. Многоформность горнозаводского хозяйства Урала и осуществление комплекса административно-управленческих реформ отразились на учебных заведениях нового типа: школы «рисования, лепления и резьбы» при Екатеринбургской гранитной фабрике (1800), живописной школы в Нижнем Тагиле (1806), школы художественного мастерства при Верх-Исетском (1800) и Каслинском (1860) заводах, клинковых рисовальщиков в Златоусте (1828).

Качественное преобразование новых технологий и материалов существенным образом повлияло на возможности проявления новых выразительных возможностей в художественном образовании. Ярким примером создания из металла и камня уникальных по своей значимости изделий являются талантливые уральские мастера: семья нижнетагильских живописцев Худояровых, П. Баженов и Я. Арефьев; художники златоустовской гравюры на стали И. Бушуев, В. и И. Бояршиновы, М., П. и Ф. Тележниковы; екатеринбургские камнерезы Я. Коковин и И. Штейнфельд...

Новые теоретико-методологические разработки в области изобразительного искусства Урала формировались под влиянием ведущих художественных учебных заведений России: Императорской Академии художеств, Московского училища живописи, ваяния и зодчества, Строгановского училища технического рисования. Включение в учебный процесс рисунка наиболее полно отвечало потребностям образования и общества. Это позволило осуществить более качественную подготовку специалистов с широким эстетическим кругозором, сочетавших в себе теоретиков и практиков изобразительного искусства, что соответствовало новому типу демократического мышления; повысить уровень их общей и профессиональной культуры, ответственность за результаты обучения.

На художественную подготовку повлияли:

- заинтересованность, «возбуждение охоты к учению», поощрение;

- освоение машинного производства, свойств промышленных материалов и принципиально новых форм художественно значимых изделий;

- стимулирование и поощрение творческой деятельности обучающихся;

- отказ от монистической (однообразной) методики, использование различных подходов в художественном образовании в области изобрази-

тельного искусства, способствующих повышению качества обучения;

- копирование иллюстративного материала в качестве познавательной основы;

- творческая работа по образцу, воплощавшая в себе классические нравственно-эстетические идеалы;

- творческое постижение и практическая реализация теоретических и учебно-методических разработок;

- выявление особо одаренных учеников и их профессиональное совершенствование в области изобразительного искусства в отечественных и зарубежных учебных заведениях.

Отмечены непрерывность, поступательность, системность и комплексный подход в образовании, их прогрессивный и самобытный характер с признаками эндемичности, которые прослеживались на всем протяжении XIX в. Созданные на основе постижения рисунка бронзовые и чугунные художественные отливки, холодное клинковое оружие, расписные изделия, камнерезные и гранильные творения уральских мастеров вошли в сокровищницу мировой культуры и украсили собрания многих музеев мира.

Свое отражение в художественном образовании получили следующие принципы:

- связь учебных занятий с практикой;

- художественное освоение различных свойств и технологических особенностей материалов;

- инверсионно-медиативная связь художественного образования в области изобразительного искусства Урала с производственным процессом и региональным искусством;

- формирование смысловых конструкций на основе синтезирования различных свойств материалов.

Четвертая стадия – *становление* – связана с переходом от научно-технической к культурной модернизации, что обусловлено аккумуляцией лучших достижений в художественном образовании и осознанием на рубеже XIX–XX вв. исключительной важности сохранения ценностных национально-региональных приоритетов. Открытию учебных заведений художественного типа способствовала деятельность Уральского общества любителей естествознания (1870), Екатеринбургского общества любителей изящных искусств (1896), Пермского общества любителей живописи, ваяния и зодчества (1909). В их числе – Екатеринбургская художественно-промышленная школа (1902) – филиал Училища технического рисования барона А. Л. Штигица, ремесленные школы и мастерские в городах и горнозаводских поселках Урала: Кунгуре, Лысьве, Мраморском, Нижнем Тагиле, Уфале, Чердыне. Учебные заведения ставили перед собой важную задачу – дать художественную подготовку рабочему классу применительно к его жизненным потребностям и различным видам ремесел.

Рисование являлось одним из главных условий преподавания. Более совершенные методологические установки повлияли в свою очередь и на повышение активизации творческого процесса обучения. Примером такого подхода и взаимодействия художественного образования с промышленным производством может служить Каслинский чугунный павильон, получивший Гран-при и Большую золотую медаль на Всемирной выставке в Париже (1900). Грандиозный успех этого шедевра складывался из высокой степени мастерства, который годами оттачивался посредством художественного образования.

Искусство, благодаря своей специфике, служило эффективным средством умственного, нравственного, эстетического, трудового и физического воспитания, средством формирования мировоззрения и идейных убеждений [4]. Использование принципов традиционализма, многожанровости в изобразительном искусстве и культуросообразности повлияло на методические направления обучения:

- активное внедрение рисунка в учебные заведения всех форм обучения;

- доступное и правильное изображение объектов на основе их анализа;

- геометральный метод обучения рисунку на основе упрощения сложных форм благодаря определенной последовательности построения изображений;

- познание и отражение реальной действительности на основе реализации принципа научности художественного образования в области изобразительного искусства;

- общественные суждения и оценки о художественной ценности выполняемых учебных работ;

- постижение и отражение в создаваемых изделиях историко-педагогического и художественно-культурного опыта;

- обучение в процессе натуральных постановок и пленэрных работ;

- выявление субъективных, дидактических, коммуникативных, научно-познавательных, перцептивных способностей личности, обучающихся основам изобразительной грамоты;

- выявление особо одаренных учеников, их профессионального совершенствования и направления их в другие учебные заведения России и за рубежом;

- контроль за результативностью, эффективностью и качеством обучения.

Формы обучения – индивидуальная, индивидуально-групповая и классно-урочная – базировались на *принципах последовательности постижения учебного материала и педагогики мастерства* (исполнительской, активизирующей, ориентирующей, развивающей, обогащающей параметры); *технологии концентрированного обучения* (создание условий для погружения в процесс обучения); мо-

тивации творчества (использование знаний регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта). Таким образом, методика обучения заключала в себе *достижение художественного мастерства* (исполнительского, активизирующего, ориентирующего, развивающего, обогащающего), *мотивации к художественному творчеству на основе использования знаний регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта*.

Опираясь на мнение Т. А. Шумихина, выделившего образование в качестве теоретических и ценностных основ эстетической культуры личности (художественное воспитание формирует художественную культуру в единстве знаний, умений и навыков, ценностных ориентиров, вкусов, привычек; саморазвитие и самовоспитание творческих потребностей и способностей), можно сделать вывод о том, что в рассматриваемый период их основополагающие компоненты в полной мере использовались в процессе социально-профессиональной подготовки специалистов в сфере изобразительной деятельности [5].

Изменения в содержательной характеристике художественного образования под воздействием новой социально-политической и социально-экономической модернизации 1920–2000-е гг. повлияли на появление новой стадии генезиса – *трансформации*, благодаря чему расширился перечень учебных заведений художественного типа, новых специальностей и квалификаций. Все это оказало активное влияние на преобразование градостроительной среды, раскрытие новых тем и жанров в искусстве, укрепление научно-теоретической и учебно-методической базы. На этой стадии были разработаны и внедрены в учебный процесс методы обучения:

- «свободного творчества», «комплексного обучения», «свободного воспитания» на основе синтеза труда и науки художественного образования в области изобразительного искусства;
- проектный, коллективного преподавания, лабораторно-бригадный, «социалистического реализма»;
- основа жизнестроения государства для утверждения тоталитарного субъекта всестороннего преобразования мира;
- трансформации отечественного и регионального художественного опыта;
- «обруба» – упрощения сложной формы предметов до простых геометрических форм;
- активизирующего обучения на основе выполнения творческих упражнений, копий, оригиналов, самостоятельных авторских разработок;
- достижения креативного уровня развития личности и ее профессиональных художественных способностей;
- сравнительного изучения связей, сходств или отличий в разнообразных художественных явлениях

(метод компаративизма).

Историографический анализ сущности проводимой политики государства позволил выявить основные направления и идеи:

- создание многопрофильной полихудожественной базы по подготовке специалистов для нужд народного хозяйства страны и регионов, а также отражения производственного содержания в искусстве;

- «свободного воспитания» на основе синтеза труда и науки.

Смена исторических парадигм, по мнению Е. Г. Оссовского, поставила перед художественным образованием проблему пересмотра многих сложившихся и устоявшихся взглядов как на образовательный процесс, так и на историко-педагогический [6]. Сама деятельность ряда учебных заведений Урала дает представление о принципах обучения:

- *гуманизации* по обеспечению становления нравственно-эстетического отношения личности к искусству, к художественной деятельности, ее субъектам и художественным интересам в рамках перехода художественных ценностей «для себя» в художественные ценности «для всех»;

- *отражению* социокультурных и философско-мировоззренческих позиций;

- *реставрации* историко-педагогических и художественно-культурных ценностей в качестве фундаментальной основы художественного образования;

- *разработка* новых образовательных и художественных технологий, государственных образовательных стандартов;

- *интегативности* по обеспечению реализации содержания базового и профессионального художественного образования;

- *дифференциации* по обеспечению реализации художественного образования с учетом возрастных факторов восприятия действительности, познавательной и творческой художественной деятельности;

- *самореализации* в направлении продолжения художественного образования в целом и осуществления художественной деятельности в частности;

- *толерантности* эффективного формирования уважения к историко-педагогическому и художественно-культурному опыту прошлого;

- *научности* творческих способностей, расширения возможностей наслаждаться красотой и создавать ее;

- *артизации* отражения жизненных реалий в различные формы искусства, стирания границ между искусством и жизнью.

Отмечено проявление в художественном образовании следующих эстетических категорий: *образности* (наличие развитых художественных спо-

собностей личности), *системности* (способность к научно-аналитическому мышлению), *инновационности* (поиск оригинальных решений образовательных задач). Художественное образование стало более полифункциональным с ориентацией на объективное и субъективное преобразование действительности, в связи с чем ведущими функциями стали:

- *социальная*, непосредственно связанная с художественно-профессиональной деятельностью;
- *культуросообразующая*, ориентированная на трансляцию историко-педагогических и художественно-культурных ценностей;
- *педагогическая*, обеспечивающая содержание базового инварианта;
- *диагностическая*, реализующая на основе социально-педагогических целевых установок развитие обучаемой личности;
- *проектировочная*, обеспечивающая достижение конкретных целей посредством отбора методов, форм и средств освоения содержания художественного образования.

Содержание образования определило ориентацию на постижение традиционных и инновационных теоретических, методологических и практических основ профессионального художественного мастерства, множественность профессий и специальностей, непосредственно связанных с творчеством. Одним из положительных результатов стадии трансформации стала *диверсификация* – мера раздробления в совокупности и одновременном развитии не связанных друг с другом многих видов изобразительной деятельности. Это вызвано конкурентоспособностью художественного образования в новых социально-политических и социально-экономических условиях. Блочно-модульное содержание образовательного процесса подразумевает наличие квалификационной характеристики специалиста на основе новых положений о лицензировании образовательной деятельности и государственных образовательных стандартов специальностей и профессий, учебных планов реализации образовательных программ, соответствующих технологиям обучения.

И все же этого мало: не устранена одна из важных причин – недостаточная осмысленность самой категории «региональное образование», что, в свою очередь, позволит рассматривать его как модель жизни, взаимосвязанную с жизнедеятельностью человека, живущего на данной территории. Тем более не учитывать положительные на-

работки региональных школ художественного мастерства (в том числе и уральской) нельзя: именно они обладают эвристической, исторической, культурологической и педагогической ценностью. Сегодня важно активно использовать ценности предшествующего историко-культурного опыта – новому поколению необходима постоянная опора в виде идеальных образцов. В связи с этим необходимо создание более совершенных условий для эффективного повышения регионального менталитета в художественном образовании, направленного на сохранение историко-педагогических и художественно-культурных ценностей и их экстраполяцию в будущее. Но необходимо учитывать и тот факт, что художественное образование может стать региональным лишь тогда, когда оно станет продуктивным (продуцирование системы ценностных ориентиров) и начнет влиять на конкретную жизнедеятельность человека, с адаптацией приобретенных знаний к условиям конкретной территории. И наглядным примером служит художественное образование в области изобразительного искусства Урала, система ценностей которого формировалась на протяжении XVIII–XX вв. – на самом пике российской истории во взаимосвязи с горнозаводской промышленностью, промыслами и ремеслами, социально-культурным менталитетом местного населения.

Примечания

1. *Сутырина Т. А.* К проблеме определения генезиса гуманистических идей в педагогической публицистике: сб. науч. тр. // Региональные историко-педагогические исследования в развитии истории образования и педагогической мысли. Нижний Тагил: Изд-во Нижнетагил. гос. соц.-пед. академии, 2006. С. 41.
2. *Телков Б. Н., Коряков А. Г.* Педагогика подмидовски. Екатеринбург: Урал. лит. агентство, 2005. С. 46.
3. *Козлов А. Г.* Творцы науки и техники на Урале XVIII – начала XX веков. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1981. С. 104.
4. *Собрание законов СССР.* М.: Правда, 1930. С. 53–54.
5. *Шумихин А. Т.* Проблемы теории творчества. М.: Высш. шк., 1989. С. 230.
6. *Оссовский Е. Г.* Методологические проблемы исследования истории профессионального образования России: сб. науч. тр. // Образование и наука: Изд-во Урал. отд. РАО. 2002. № 1 (13). С. 12.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376

И. М. Новикова, Н. Ю. Борякова

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье обсуждается, что дети с задержкой психического развития входят в группу риска по состоянию здоровья и нервно-психического развития, поэтому особую значимость приобретает формирование у них поведения, направленного на сохранение и укрепление своего здоровья. Предлагаемая авторами педагогическая технология формирования представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников с задержкой психического развития основана на целостном подходе и предполагает специальную подготовку педагогов, просвещение родителей, коррекционно-педагогическую и воспитательно-образовательную работу с детьми, совместную деятельность педагогов, родителей и детей.

Children with psychical development delay enter the risk group by health condition and nerve and psychical development, that's why it's very important to form their behavior, directed at keeping and strengthening their health. Authors' pedagogical technology of forming conceptions about healthy way of life of elder preschool children with psychical development delay is based on integral approach that presupposes special training for teachers, educating of parents, correctional-pedagogical and educative work with children, combined activity of pedagogues, parents and children.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, представления о здоровом образе жизни, педагогическая технология.

Keywords: psychical development delay; conceptions about healthy way of life; pedagogical technologies.

В последние годы проблема формирования представлений о здоровом образе жизни (ЗОЖ) у дошкольников является актуальной в связи с негативной тенденцией к ухудшению состояния здоровья

детского населения России, она находит отражение в педагогической теории и практике, однако ее теоретические и прикладные аспекты в специальной педагогике разработаны недостаточно.

На протяжении последних десятилетий проблема формирования ЗОЖ является объектом изучения многих исследователей (А. М. Амосов, А. И. Антонов, Е. Б. Бреева, Г. А. Бутко, И. В. Журавлева, Ю. П. Лисицын, В. М. Нилов, В. П. Петленко, А. А. Покровский, Е. Л. Семенова, С. М. Степанова, Г. И. Царегородцев, Г. Х. Шингаров и др.), при этом преимущественно рассматриваются вопросы становления ЗОЖ у младших школьников, подростков и молодежи.

В настоящее время в отечественной науке имеются немногочисленные исследования, посвященные проблеме изучения формирования представлений о ЗОЖ и становления культуры ЗОЖ у дошкольников (Н. Г. Быкова, Л. Г. Касьянова, М. В. Меличева, О. С. Шнейдер и др.). Работы, направленные на изучение данной проблемы по отношению к детям с нарушением развития, практически отсутствуют, и мы можем сослаться лишь на немногочисленные исследования в этой области (Н. Ю. Гомзякова, И. М. Новикова, Т. С. Овчинникова, В. В. Сазонова).

Со второй половины XX в. в связи с прекращением роста продолжительности жизни и распространением неинфекционных хронических заболеваний произошла переориентация здравоохранения на профилактику, поиск факторов риска здоровью и формирование ЗОЖ (И. В. Журавлева).

Разработанные в 80-х гг. XX в. категории «образ жизни» и «здоровый образ жизни» позволили характеризовать современные факторы, влияющие на здоровье и организацию жизнедеятельности человека.

В научных трудах понятие «здоровый образ жизни» рассматривается с точки зрения воздействия на здоровье человека различных природных и социальных факторов, поведения личности, способов жизнедеятельности и применяется по отношению к самостоятельному работоспособному взрослому человеку, который имеет представление о принятой в обществе системе духовных цен-

ностей и научно обоснованных санитарно-гигиенических норм. ЗОЖ включает различные проявления жизнедеятельности, благоприятные для здоровья и обусловленные сложившейся системой поведения.

В современных трактовках ЗОЖ предполагает активное отношение к своему здоровью, ценностную ориентацию на здоровье, санитарно-гигиеническую и экологическую культуру, которые формируются под влиянием условий окружающей среды, экологических факторов в процессе социализации индивида.

В настоящее время дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют разнородную по составу многочисленную группу среди детей с особыми образовательными потребностями. Недостатки их развития обусловлены как резидуально-органической недостаточностью или функциональной незрелостью центральной нервной системы, так и соматическими заболеваниями. Поэтому эти дети составляют группу риска по состоянию здоровья и нервно-психического развития и нуждаются в специально организованных условиях обучения и воспитания.

Нас интересовало формирование у старших дошкольников с ЗПР элементарных представлений о ЗОЖ в специально созданных педагогических условиях. При этом под элементарными представлениями о ЗОЖ мы понимаем определенный уровень осведомленности и поведение, которые формируются в процессе целенаправленной педагогической работы и предполагают следующее: ребенок старшего дошкольного возраста имеет сформированные представления об особенностях строения и функциях организма человека; о здоровье как состоянии физического и психологического благополучия; о болезни и факторах, разрушающих здоровье; о роли света, воздуха, воды и растений в жизни человека, их влиянии на здоровье; о значении для здоровья основных культурно-гигиенических навыков, закалывающих процедур, соблюдения режима дня, рационального питания, сна, двигательной активности, игровой деятельности, занятий физкультурой и спортом; ребенок проявляет умение заботиться о своем здоровье; он осознает значение для здоровья ЗОЖ. Представления ребенка о ЗОЖ носят элементарный, но целостный характер; он осознает необходимость проведения оздоровительных, закалывающих и культурно-гигиенических мероприятий, присваивает переданный взрослыми опыт и переносит его в самостоятельную деятельность.

С целью разработки методического и дидактического обеспечения процесса формирования элементарных представлений о ЗОЖ у старших дошкольников с ЗПР и проверки его эффективности проведено исследование, в котором участвовали 140 детей с ЗПР 6–7-го года жизни, составившие

экспериментальную группу (ЭГ). Экспериментальной базой исследования явились детские сады № 908 и № 1278 г. Москвы.

Анализ анамнестических данных показал наличие раннего органического поражения ЦНС, задержку психомоторного и речевого развития в раннем возрасте у 78,5% дошкольников. В анамнезе 67,8% обследованных детей отмечается патология беременности и родов, у 47,8% детей до года выявлено отставание в физическом развитии, у 76,4% детей наблюдается отставание в речевом развитии, 37,8% от общего числа обследованных дошкольников – соматически ослабленные и часто болеющие дети; только 10,7% детей имеют I группу здоровья; 82,1% детей имеют II группу здоровья, 7,8% детей имеют III группу здоровья. Также в эксперименте приняли участие 75 родителей дошкольников с ЗПР и 50 педагогов, работающих с детьми данной категории.

В ходе констатирующего эксперимента были изучены имеющиеся у старших дошкольников с ЗПР представления о ЗОЖ как о здоровье, о взаимосвязи здоровья и деятельности, питания, отдыха, о вреде и пользе просмотра телевизионных передач и рекламы, компьютерных игр, о причинах заболеваний, о влиянии на здоровье природных и социальных факторов окружающей среды; представления родителей дошкольников о ЗОЖ и условия формирования этих представлений у детей в семье; представления о ЗОЖ педагогов, работающих с детьми этой категории.

Экспериментальная диагностическая программа была представлена тремя блоками. **Первый блок** направлен на исследование представлений о ЗОЖ детей ЭГ; **второй блок** – на исследование педагогических условий формирования представлений о ЗОЖ в дошкольном образовательном учреждении для детей с ЗПР; **третий блок** – на исследование социально-педагогических условий формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников с ЗПР в семье.

Учитывая, что дети с ЗПР отличаются друг от друга по уровню развития познавательной деятельности, мы выделили показатели и критерии качественного анализа когнитивного и поведенческого компонентов представлений о ЗОЖ у старших дошкольников, которыми стали полнота, осознанность, обобщенность, системность, инициативность, самостоятельность.

На основе этих критериев нами были определены четыре уровня успешности выполнения заданий, отражающие уровни представлений о ЗОЖ детей, участвующих в констатирующем эксперименте.

Высокий уровень – ребенок имеет некоторые правильные представления о ЗОЖ как активной деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья, о вредных и полезных для здо-

ровья факторах окружающей природной и социальной среды, о некоторых способах укрепления здоровья и предупреждения заболеваний на основе личного опыта и полученных от взрослых сведений; он способен выявить направленную на формирование ЗОЖ сущность различных видов деятельности, предметов, объектов и явлений окружающей действительности; ребенок проявляет инициативу при подготовке и проведении оздоровительных, закаливающих и санитарно-гигиенических мероприятий на основе осознания их необходимости по следам обучения; присваивает переданный взрослыми опыт, переносит его в самостоятельную деятельность.

Средний уровень – ребенок имеет некоторые представления о ЗОЖ как деятельности, необходимой для сохранения здоровья; он способен к осознанию значения для здоровья некоторых факторов окружающей природной и социальной среды, при этом ему требуется помощь в виде наводящих вопросов и конкретных житейских примеров; он способен выявлять направленную на формирование ЗОЖ сущность некоторых видов деятельности, предметов, объектов и явлений окружающей действительности; для актуализации представлений ему требуется эмоционально-стимулирующая помощь взрослого и наводящие вопросы; ребенок может проявлять инициативу в ситуациях оздоровительных, закаливающих и санитарно-гигиенических мероприятий, но она связана с его положительным эмоционально-чувственным переживанием по следам обучения; частично присваивает переданный взрослыми опыт и переносит его в самостоятельную деятельность.

Низкий уровень – ребенок понимает зависимость здоровья от некоторых проявлений образа жизни, но ему требуется помощь в виде наводящих вопросов и конкретных житейских примеров; он способен выявлять направленную на формирование ЗОЖ сущность некоторых видов деятельности, предметов окружающей действительности; для актуализации представлений ему требуется эмоционально-стимулирующая помощь взрослого, наводящие вопросы и житейские примеры; ребенок проявляет инициативу в ситуациях оздоровительных, закаливающих и санитарно-гигиенических мероприятий на основе подражания другим детям, но осознанности и потребности в этих мероприятиях нет; частично присваивает переданный опыт, но затрудняется переносить его в самостоятельную деятельность.

Очень низкий уровень – ребенок затрудняется объяснить значение для здоровья знакомых ему видов деятельности; он не осознает зависимость здоровья от образа жизни и влияния окружающей среды; ребенок не проявляет инициативу и самостоятельность в ситуациях оздоровительных, закаливающих и санитарно-гигиенических мероприятий,

не присваивает переданный взрослыми опыт и не переносит его в самостоятельную деятельность.

Были исследованы педагогические условия формирования представлений о ЗОЖ в дошкольном образовательном учреждении для детей с ЗПР, при этом мы изучили педагогическую документацию, провели анкетирование педагогов, наблюдали за общением педагогов с детьми. Особенности социально-педагогических условий формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников с ЗПР в семье позволили выявить анкетирование родителей, беседы с ними, наблюдение за общением родителей со своими детьми.

Анализ результатов эксперимента показал, что

– у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представления о ЗОЖ носят фрагментарный характер: они отрывочные и непрочные, ответы являются поверхностными;

– уровень осведомленности родителей в вопросах сохранения и укрепления здоровья и ЗОЖ невысок, они не располагают достаточными сведениями о факторах угрозы здоровью в большом городе, о последствиях этого воздействия и мерах защиты от него; многие родители не рассматривают в единстве физиологическую и психологическую составляющие здоровья, не учитывают влияние психического здоровья на полноценное развитие ребенка с ЗПР;

– забота об укреплении и сохранении здоровья не является обязательной составляющей поведения многих родителей, поэтому семья недостаточно активно участвует в формировании представлений о ЗОЖ у детей дошкольного возраста с ЗПР;

– знания педагогов о ЗОЖ часто отрывочны и не систематизированы; ощущается недостаток методических разработок, а также дидактических пособий для формирования представлений о ЗОЖ у детей с проблемами в развитии; в условиях детских садов комбинированного и компенсирующего вида работа по формированию представлений о ЗОЖ рассматривается, затрагивается, но является нерегулярной, она часто направлена только на формирование физической культуры и санитарно-гигиенических навыков, что является составной частью работы по формированию ЗОЖ.

Таким образом, для формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников с ЗПР необходимо внедрение специальной педагогической технологии, включающей коррекционно-педагогическую и воспитательно-образовательную работу с детьми, организацию специальных методических мероприятий для педагогов и просветительскую деятельность для родителей.

В формирующем эксперименте приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, участвовавших в констатирующем эксперименте.

В ходе исследования были решены следующие задачи: организовано здоровьесберегающее про-

странство; разработано и реализовано содержание методической работы с педагогическим коллективом, сотрудничества с родителями, дидактическое оснащение занятий по формированию у старших дошкольников с ЗПР представлений о ЗОЖ, информационное обеспечение и наглядная пропаганда ЗОЖ в детском саду; использованы различные организационные формы работы с детьми; проведена экспериментальная проверка результатов внедрения педагогической технологии формирования элементарных представлений о ЗОЖ у старших дошкольников с ЗПР.

Основной особенностью технологии явилась работа с детьми по формированию когнитивного и поведенческого компонентов представлений о ЗОЖ. Формирование когнитивного компонента представлений о ЗОЖ включало образовательную и развивающую работу с детьми. Содержанием образовательной работы было сообщение детям новых сведений, а также закрепление их представлений, умений и навыков, способствующих формированию ЗОЖ. Содержанием развивающей работы было развитие у детей способности к установлению причинно-следственных связей между здоровьем и деятельностью, способствующей ЗОЖ.

Формирование поведенческого компонента представлений о ЗОЖ включало воспитательную работу, содержанием которой было формирование мотивации и потребности к ЗОЖ через воспитание привычки к ЗОЖ, профилактика негативно влияющего на здоровье поведения.

Разработанная нами педагогическая технология основана на целостном подходе и предполагает работу с субъектами системы воспитания и образования детей в следующих направлениях: специальная подготовка педагогов, взаимодействие педагогов с родителями, совместная деятельность педагогов, родителей и детей.

Раскрыты условия формирования элементарных представлений о ЗОЖ у старших дошкольников с ЗПР и определено содержание следующих разделов коррекционно-педагогической работы:

I раздел «Я – человек. Что я знаю о себе?». Основное содержание: Я и другие люди. Мой организм. Человек – живое существо. Условия, необходимые для жизни человека (воздух, вода, пища, тепло, пространство, общение с другими людьми).

II направление «Образ жизни человека и здоровье». Основное содержание: Ритмичность жизнедеятельности. Режим дня. Образ жизни (режимные моменты, занятия, досуг). Здоровье и болезнь. Образ жизни и здоровье.

III направление «Здоровый образ жизни в большом городе». Основное содержание: Безопасное поведение дома. Факторы угрозы здоровью в мегаполисе (шум, интенсивные транспортные потоки, загрязнение окружающей среды, большое количество людей, территориальная удаленность зна-

чимых для человека объектов). Безопасное поведение на улицах города, в транспорте, в местах общественного пользования. Организация здорового образа жизни в большом городе.

Содержание перечисленных разделов сконструировано на основе программы «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н. Н. Авдеевой, Н. А. Князевой, Р. Б. Стеркиной, «Программы воспитания и обучения в детском саду» под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой, программы социального развития ребенка «Я – человек» С. А. Козловой, программ экологического образования детей «Мы» Н. Н. Кондратьевой, Т. А. Шилёнок, Т. А. Марковой, Т. А. Виноградовой, «Наш дом – природа» Н. А. Рыжовой и наших авторских разработок.

Реализация содержания каждого раздела предусматривала несколько этапов:

Подготовительный (ориентировочный) этап – изучение представлений детей о здоровье и ЗОЖ; определение содержания, доступного старшим дошкольникам с ЗПР; планирование видов работы и организационных форм.

Основной этап – сообщение детям новых сведений о ЗОЖ и расширение их кругозора в рамках этой темы с опорой на различные виды деятельности. Основной формой работы были специальные занятия по ознакомлению с окружающим миром.

Закрепляющий этап – закрепление представлений о ЗОЖ.

Основные виды и формы работы: занятия, беседы, прогулки, опыты, игры, досуги, соревнования, праздники, День здоровья, книжная выставка, выставка плаката, выставки изобразительной деятельности, оздоровительные и закаливающие мероприятия.

После реализации предлагаемой технологии по формированию представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был проведен контрольный эксперимент с целью выявления динамики формирования представлений детей. В нем приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, участвовавших в констатирующем и формирующем эксперименте, и 40 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР контрольной группы, также принимавших участие в констатирующем эксперименте. Эта группа на первоначальном этапе включала 90 детей, но ко времени проведения контрольного эксперимента в ней остались 40 человек, остальные дети выбыли по возрасту в школу.

Анализ содержания ответов, полученных во время констатирующего и контрольного экспериментов, а также результаты диагностики уровней представлений о ЗОЖ, выявленные при обработке результатов исследования, свидетельствуют о положительной динамике формирования представле-

ний о ЗОЖ у старших дошкольников с ЗПР в специально созданных педагогических условиях.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование показало следующее:

– представления о ЗОЖ у дошкольников с ЗПР сформированы недостаточно, имеют фрагментарный характер, что проявляется в содержании игровой, продуктивной и речевой деятельности, а также в отсутствии навыков поведения, направленного на укрепление здоровья и ЗОЖ; представления детей не соответствуют потребностям общества в укреплении здоровья детского населения;

– основными факторами, влияющими на формирование представлений о ЗОЖ у детей с ЗПР, являются их личный опыт, условия семейного воспитания, степень осведомленности родителей и педагогов по данной проблеме, наличие целенаправленной коррекционно-развивающей работы в условиях детского сада;

– в качестве критериев, характеризующих представления о ЗОЖ, могут выступать полнота представлений о здоровье и возможностях его укрепления, о вредных и полезных для здоровья факторах природной и социальной среды; целостный характер представлений о ЗОЖ; осознание значения ЗОЖ для здоровья; активность и самостоятельность в суждениях и высказываниях о ЗОЖ; проявление инициативы и самостоятельности при подготовке и проведении оздоровительных, закалывающих и санитарно-гигиенических мероприятий на основе осознания их необходимости; перенос опыта ЗОЖ в самостоятельную деятельность;

– на этапе констатации представления о ЗОЖ могут проявляться у детей на четырех уровнях и отличаться полнотой, осознанностью, обобщенностью, системностью, инициативностью, самостоятельностью. У детей с ЗПР в основном встречаются средний, низкий и очень низкий уровни представлений о ЗОЖ;

– экспериментальным путем подтверждена возможность формирования представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в специально созданных педагогических условиях, которыми являются использование наглядных и практических методов, обучение установлению причин-

но-следственных связей, сотрудничество педагогов с семьей, высокая квалификация педагогов и др.;

– повышению эффективности коррекционно-педагогического воздействия с целью формирования представлений о ЗОЖ у старших дошкольников с ЗПР и осознанного отношения к своему здоровью способствует экспериментально апробированная технология формирования представлений о ЗОЖ;

– предлагаемая технология способствует формированию поведения, направленного на ЗОЖ, раскрывает факторы вреда и пользы для здоровья, включает различные средства, формы и методы педагогического воздействия, предполагает тесное взаимодействие в триаде педагог – родитель – ребенок и создание сберегающего здоровья пространства для формирования у дошкольников с ЗПР представлений о ЗОЖ;

– доказана эффективность разработанной технологии, содержания и модели взаимодействия субъектов коррекционно-педагогического процесса с целью формирования у старших дошкольников с ЗПР представлений о ЗОЖ, выстроенных с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей познавательной деятельности при опоре на самостоятельную игровую и продуктивную деятельность детей, их совместную деятельность со взрослыми, позволяющих влиять на социально-педагогическую среду с целью создания благоприятных условий для формирования представлений о ЗОЖ;

– внедрение модели взаимодействия участников коррекционно-педагогического и воспитательно-образовательного процесса является важным условием эффективной работы по формированию ЗОЖ у старших дошкольников с ЗПР;

– исследование позволило установить, что дети с ЗПР имеют уровень представлений о ЗОЖ, не соответствующий требованиям современной общественной жизни, и нуждаются в целенаправленной работе по формированию этих представлений. Технология, разработанная для дошкольников с ЗПР, может успешно применяться в работе с нормально развивающимися детьми с учетом их интеллектуальных возможностей.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.126:37.015.3

Е. П. Киселева

ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ НА МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА С РАЗНЫМ ТИПОМ СОЧЕТАНИЯ САМОПРИНЯТИЯ И ТЕНДЕНЦИИ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

Статья посвящена рассмотрению особенностей ориентированности на модель учебного взаимодействия (учебно-дисциплинарная или личностно-ориентированная) у преподавателей вуза. Важным фактором предпочтения той или иной модели взаимодействия является принадлежность преподавателя к определенному типу сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию.

The article deals with focus on certain models of learning interaction (learning-disciplinary or personality-focused) among university tutors. An important factor of the model preference is a tutor's belonging of to a certain type of self-acceptance and self-perfection aspiration combination.

Ключевые слова: модель учебного взаимодействия, принятие собственной личности, стремление к самосовершенствованию.

Keywords: focus on a model of learning interaction; self-acceptance; self-perfection aspiration.

Обращение к качествам личности педагога имеет особое значение в свете гуманизации образовательного процесса. Реальные возможности традиционного образования не позволяют удовлетворить растущие социальные потребности, поскольку весь процесс образования, при таком подходе, состоит в передаче информации. М. К. Мамардашвили заметил: «...знание не пересаживаемо из головы в голову в силу одного простого онтологического обстоятельства: никто не может вместо другого ничем понимать, понять должен сам. Знание не перекачиваемо в другую голову, как в некоторую пустоту перекачивалась бы жидкость» [1].

Впервые понятие «модель педагогического взаимодействия» прозвучало в концепции по дошколь-

ному воспитанию, которая была разработана коллективом авторов под руководством В. А. Петровского. В этой концепции противопоставляются учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная модели.

Преобразование парадигмы с традиционной (учебно-дисциплинарной) на гуманистическую (личностно-ориентированную) предполагает качественное реформирование педагогического процесса «изнутри»: через реорганизацию педагогического взаимодействия, в котором именно педагог является ведущим иницирующим субъектом [2].

А. Б. Орлов учебно-дисциплинарную модель характеризует как моносубъектный подход, который должен быть заменен полисубъектным подходом, предполагающим не просто усвоения общественно-исторического опыта, а совместный личностный рост, личностное развитие учителя и учащихся [3].

Решая задачи гуманизации, педагог, мыслящий по-новому, видит в ученике не объект для приложения воспитательных усилий, а субъект, способный вступить с ним в сотрудничество.

Исследования личности педагога представлены достаточно широко в психологических исследованиях (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. Г. Маралов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. А. Петровский и др.).

В процессе педагогического взаимодействия личность учителя играет значительную роль. При этом отмечается недостаточность изученности базовых, интегральных качеств личности педагога, влияющих на характер взаимодействия с обучающимися. Одной из фундаментальных характеристик, определяющих деятельность человека в целом и профессиональную деятельность педагога в частности, является самопринятие (К. Роджерс, А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов и др.).

Рассмотрение сущности самопринятия представлено в работах С. Р. Пантилеева, В. В. Столина и других, выделение уровней самопринятия – в исследованиях Р. Бернса, К. Роджерса. Онтогенез самопринятия изучен Т. В. Архиреевой, Т. Л. Бессоновой, Н. К. Радиной и др. В рамках педагогической психологии появляются новые исследования по проблеме самопринятия. В диссертационном исследовании С. М. Рогожниковой самопри-

нятие рассматривается как фактор развития коммуникативной компетентности педагогов, Н. А. Прохорова выделяет самопринятие и мотивацию достижения в качестве факторов ориентированности на модель педагогического взаимодействия.

В. Г. Маралов относит принятие собственной личности к психологическим условиям принятия позиции ненасилия, наряду с осознанием собственных психологических защит, уровня эгоцентризма и других. Ненасилие понимается им как некоторый универсальный принцип, регулирующий отношение человека к миру и другим людям. Культура ненасилия характеризуется тем, что человек в момент своей жизни выбирает из ряда альтернатив те, которые несут в себе наименьший заряд принуждения, и делает этот выбор сознательно и компетентно [4].

Гуманизм как ценностная направленность личности учителя необходимо включает в себя такую характеристику, как «любовь к себе». Имеется в виду положительное самовосприятие, готовность принимать себя и других, отсутствие тревожности и неуверенности в себе. Безусловное принятие является не только важнейшим условием развития личности в обучении, оно способствует гармонизации отношений человека с собственным «Я» (К. Роджерс, А. Б. Орлов, М. А. Хазанова и др.).

Это связано с тем, что в систему ценностей у каждого человека, по мнению К. Роджерса, входит убежденность в личном достоинстве, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия. Возникает такой тип учения, который направлен на усвоение смыслов как элементов личностного опыта, он называется свободным – в отличие от принудительного, безличностного, интеллектуализированного.

Человек, обладающий низкой самооценкой, не без трудностей вступает в свободное общение с другими людьми. Он склонен принижать значение личности другого человека, точно так же, как и своей. Такой человек стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам [5]. Поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией; оно не располагает к конфликтам, не отличается эмоциональной холодностью и скованностью, которые неблагоприятны для общения с учащимися [6].

Таким образом, высокий уровень самопринятия обуславливает положительное отношение к другим. Самопринятие педагога проецируется на его отношение к учащимся и преподаваемому материалу.

Чрезмерно высокое самопринятие, без элементов рефлексии и критичности, начинает играть роль

психологических защит (Р. Бернс, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Г. Маралов, С. М. Рогожникова), поэтому самопринятие должно рассматриваться в тесной взаимосвязи с проблемой саморазвития и самосовершенствования.

С. М. Рогожникова выделяет четыре типа сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию педагогов: самоактуализирующийся, характеризующийся высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию; самодостаточный, отличающийся высоким уровнем самопринятия и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию; самоутверждающийся – невысокое самопринятие, но выраженная тенденция к самосовершенствованию; внутренне конфликтный – невысокое самопринятие и невыраженная тенденция к самосовершенствованию [7].

Цели исследования – выделить и описать типы сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию педагогов (опираясь на типологию С. М. Рогожниковой); выявить различия ориентированности на модель учебного взаимодействия в разных типах сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию у преподавателей вуза.

МЕТОДИКА

Контингент участников эксперимента представлен преподавателями (5 мужчин и 28 женщин) в возрасте от 22 до 63 лет Вятского государственного гуманитарного университета г. Кирова. Общее количество респондентов – 33 человека.

Использованные методики: методика исследования самооотношения В. В. Столина; методика «Готовность к саморазвитию» Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхты; методика диагностики ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модель взаимодействия с учащимися В. Г. Маралова.

Процедура исследования. Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопросы методик (в бланковом варианте).

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью ряда статистических критериев (U Краскалла – Уоллиса, U Манна – Уитни) с использованием статпакета SPSS 14.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Разделение преподавателей на группы по типу сочетания самопринятия (высокий – низкий уровень) и стремления к самосовершенствованию (выраженная или умеренная тенденция) проводилось с использованием метода дихотомии признаков.

На основании перечисленных методик у исследуемых преподавателей были определены уровни самопринятия (методика МИС С. Р. Панталева, шкала «самопринятие»), выраженность стремления к самосовершенствованию (методика «Готовность к саморазвитию» Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шлях-

ты), ориентированность на модель учебного взаимодействия (по методике В. Г. Маралова).

Проведенная диагностика самопринятия и стремления к самосовершенствованию позволила нам разделить исследуемых преподавателей на группы в зависимости от типа сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию.

Количественная представленность типов сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в выборке преподавателей представлена в табл. 1.

В ходе дальнейшего исследования мы будем использовать приведенные в данной таблице названия типов сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию.

Данные табл. 1 показывают, что выделенные типы встречаются не равновероятно. Чаще всего в данной выборке встречается самодостаточный тип – 42,4%, характеризующийся высоким уровнем самопринятия и умеренной тенденцией к самосовершенствованию. Мы полагаем, что высокий уровень самопринятия преподавателя играет ведущую роль в ориентированности на личностную модель взаимодействия только в случае наличия динамики в развитии личности. Преподаватель, принимающий себя безусловно, но не желающий изменить себя в лучшую сторону, может в положительном ключе оценивать те качества, которые для окружающих могут выглядеть даже как негативные (например, сверхтребовательность, гордыня и др.). Такой человек из-за отсутствия качества признавать некоторые свои недостатки как бы лишен возможности посмотреть на себя со стороны, находится в ореоле самолюбования, может быть, эгоистичен сверх меры. Такие качества могут затруднить получение обратной связи, студенты могут наталкиваться на стену непонимания.

Реже других, по полученным данным, встречается внутренне конфликтный тип – 9,1%, характеризующийся низким самопринятием и невыраженной тенденцией к самосовершенствованию. Низкий уровень самопринятия может являться причиной внутриличностных и межлич-

ностных конфликтов. Отсутствие желания изменить в себе какие-либо недостатки может вести к закрытости, эгоистичности, что не делает преподавателя привлекательным для студентов. Данный тип сочетания представляется нам самым неблагоприятным для педагогического взаимодействия.

21,2% преподавателей относятся к самоактуализирующемуся типу, характеризующемуся высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию.

У 27,3% преподавателей отмечается самоуверждающийся тип, определяемый относительно низким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию. Такое сочетание выражается самонедовольством, постоянным поиском себя, своего пути, что зачастую может сопровождаться комплексом неполноценности. Относительно низкий уровень самопринятия может, конечно, сопровождаться повышенной тревожностью, зажатостью преподавателей, чувством коммуникативной некомпетентности, но поиски себя лучшего могут определить внимательность к проблемам окружения, эмпатийность, желание не подстроиться, но понять заботы ближнего. Такой преподаватель как в зеркало смотрится в реакции студентов на его действия и на его слова, он чувствителен к замечаниям и переживаниям аудитории. Обратная связь помогает ему выстраивать линии личностного и профессионального развития. Мы предполагаем, что преподаватели такого типа будут в большей степени лично ориентированы в процессе учебного взаимодействия.

Дальнейшая логика исследования предполагает решение задачи рассмотрения особенностей ориентированности на модель учебного взаимодействия в каждом типе сочетания. В табл. 2 представлено процентное соотношение моделей взаимодействия в каждом типе сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию преподавателей вуза.

Данные табл. 2 показывают, что максимальную ориентированность на личностную модель взаимодействия со студентами имеют преподаватели, от-

Таблица 1

Количественная представленность типов сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в выборке преподавателей

Типы сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	Количественная представленность в выборке преподавателей (%)
Самоактуализирующиеся	21,2
Самодостаточные	42,4
Самоутверждающиеся	27,3
Внутренне конфликтные	9,1

носящиеся к самоутверждающемуся типу, далее следуют преподаватели самодостаточного типа. На третьем месте – внутренне конфликтный тип. Парадоксальным фактом явилось то, что в группе преподавателей самоактуализирующегося типа большая часть преподавателей склоняется к учебно-дисциплинарной модели взаимодействия. Можно попытаться объяснить это тем, что преподаватели данного типа субъективно оценивают учебно-дисциплинарную модель взаимодействия как обладающую многими достоинствами, изменяясь в личностном плане, они не видят причин изменений в плане профессиональном.

Дальнейший анализ был направлен на выявление различий ориентированности на модель учебного взаимодействия в различных типах сочетания самопринятия и стремления к самосовершенствованию преподавателей.

В табл. 3 представлены средние арифметические значения ориентированности на модель учебного взаимодействия преподавателей, относящихся к различным типам.

Данные табл. 4 показывают, что существуют значимые различия ориентированности на модель учебного взаимодействия между разными типами сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию преподавателей вуза.

Дальнейший анализ был направлен на выявление конкретных различий ориентированности на

модель учебного взаимодействия между типами сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию. По критерию U Манна – Уитни значимые различия были обнаружены между ориентированностью преподавателей самоактуализирующегося и самоутверждающегося типа (уровень значимости – 0,007); самоутверждающегося и внутренне конфликтного (уровень значимости – 0,063).

ВЫВОДЫ

1. Самопринятие является фундаментальной интегральной характеристикой личности, определяющей эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Самопринятие при этом должно рассматриваться во взаимосвязи с тенденцией к самосовершенствованию. Выделяют типы сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию: самоактуализирующийся, самодостаточный, самоутверждающийся и внутренне конфликтный.

2. Тип сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию у преподавателей вуза характеризуется выраженностью ориентированности на модель учебного взаимодействия со студентами: максимальную расположенность к личностной модели взаимодействия имеют преподаватели самоутверждающегося типа, минимальную – самоактуализирующегося и внутренне конфликтного.

Таблица 2

Ориентированность на модель учебного взаимодействия в зависимости от типа сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию преподавателей вуза

Типы сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	Ориентированность на личностную модель взаимодействия (%)	Ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия (%)
Самоактуализирующиеся	28,6	71,4
Самодостаточные	64,3	35,7
Самоутверждающиеся	100	–
Внутренне конфликтные	33,3	66,7

Таблица 3

Средние значения оценок ориентированности на модель учебного взаимодействия преподавателей, относящихся к различным типам сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию

Типы сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	Среднее значение
Самоактуализирующиеся	97,1*
Самодостаточные	87,6*
Самоутверждающиеся	83,1*
Внутренне конфликтные	95*

Примечание. Оценки от 101 балла и выше – выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия; 91–100 баллов – умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель; 81–90 баллов – умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия; 80 баллов и ниже – выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с обучающимися.

* $p < 0,05$ – значимые различия по критерию Н Краскала – Уоллиса.

3. Существуют значимые различия ориентированности на модель учебного взаимодействия между преподавателями самоактуализирующегося и самоутверждающегося, а также внутренне конфликтного типа.

4. Оптимальным для педагогического взаимодействия следует считать самоактуализирующийся тип сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию, характеризующийся относительно низким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию.

Примечания

1. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. М.: Прогресс: Культура, 1992. С. 273.

2. *Прохорова Н. А.* Соотношение самопринятия и мотивации достижения как фактор ориен-

ти5. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. С. 310.

6. Там же. С. 320.

7. *Рогожникова С. М.* Самопринятие и стремление к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности учителя: дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2002.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКУЛИН Сергей Валентинович – аспирант заочной формы обучения, кафедры педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov.43@mail.ru

АХТЯН Анна Гогиевна – аспирант, методист кафедры немецкой филологии и методики Московского гуманитарного педагогического института. 125252, г. Москва, Ходынский бульвар, д. 21.

E-mail: AhtyanAnna@mail.ru

БАЖИН Константин Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: pedfak@vshu.kirov.ru

БЕЛОУСОВА Татьяна Викторовна – соискатель кафедры методики литературы Курского государственного университета. 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33.

E-mail: tatyanaawbd@mail.ru

БОГАТЫРЕВ Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор Института содержания и методов обучения РАО. 119435, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8.

E-mail: bogatyrev@hotmail.ru

БОРЯКОВА Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, профессор кафедры логопедии Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18.

E-mail: natbor55@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Павел Владимирович – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогики Коми пединститута. 167982, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: solomon-77-@bk.ru

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и дискретной математики ВятГГУ, заслуженный работник высшей школы РФ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ГЕЙН Александр Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор математики кафедры алгебры и дискретной математики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. 620083, г. Екатеринбург, просп. Ленина, д. 51.

E-mail: Alexander.Gein@usu.ru

ГУЛЯЕВА Ирина Владимировна – аспирант Брянского государственного университета им. акад. И. Г. Петровского. 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14.

E-mail: irina.gulyaeva.81@mail.ru

ДУРНЕВА Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, директор научно-образовательного центра «Контекстно-компетентностные технологии в профессиональном образовании» Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. 125599, г. Москва, ул. Бусиновская горка, 1-1-88.

E-mail: durnevaelena@mail.ru

ЕРШОВА Нина Николаевна – доцент кафедры практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

ЖУКОВА Екатерина Васильевна – студентка III курса исторического факультета ВятГГУ.

E-mail: ytak_@mail.ru

ЗОНОВА Юлия Владимировна – студентка V курса факультета психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

КАЗАКОВА Людмила Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре технологии и методики преподавания технологии Пермского государственного педагогического университета. 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24.

E-mail: kazakova_lg@rambler.ru

КАЛИНИН Сергей Иванович – доктор педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111, каб. 342.

E-mail: Kalinin_gu@mail.ru

КИСЕЛЕВА Екатерина Павловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

КОРОТАЕВ Вадим Геннадьевич – преподаватель Кировского филиала Академии ФСИН России, соискатель НОУ ВПО «СФГА» кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки Кировского филиала Академии ФСИН России. 610007, г. Киров, ул. Ленина, д. 79в.

E-mail: korotaev1965@yandex.ru

КРЕСТОВСКИХ Татьяна Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Ухтинского государственного технического университета, 167300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская, д. 13.

E-mail: tkrestovskih@ugtu.net

КУВАЛДИНА Елена Алексеевна – доцент кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ЛЕДЯНКИНА Марина Александровна – соискатель кафедры педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: ariadna1009@yandex.ru

МАКСЯШИН Александр Семенович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре декоративно-прикладного искусства Российского государственного профессионально-педагогического университета. 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.

E-mail: maxiashin@yandex.ru

НЕКРАСОВА Галина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: techno@vshu.kirov.ru

НОВИКОВА Ирина Маратовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18.

E-mail: irmano@yandex.ru

НОВИКОВА Ксения Андреевна – студентка III курса факультета психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

ПЕТРОВ Алексей Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov.43@mail.ru

ПЕТРОВ Юрий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov.43@mail.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

ПРОТАСОВ Валерий Сергеевич – студент II курса факультета информатики, математики и физики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: v.protasow@mail.ru

РЕКАНТ Евгений Маркович – магистрант 2-го года кафедры математического анализа и теории функций Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51.

E-mail: erekant@gmail.com

САРСЕКЕЕВ Бауржан Сапарович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики Евразийского гуманитарного института. Республика Казахстан, 010009, г. Астана, ул. Жумабаева, 3/1.

E-mail: eagi@list.ru

САХАРОВ Василий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре философии, социологии и психологии ВятГГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36.

E-mail: kaf_filosofia@vyatsu.ru

САХАРОВА Людмила Геннадьевна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре социальных наук Кировской государственной медицинской академии Минздравсоцразвития. 610002, г. Киров, ул. Карла Маркса, д. 112.

E-mail: sociologkgma@rambler.ru

СИМОНОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

СИТНИКОВ Антон Александрович – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института. 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: stnkvantr@rambler.ru

СОБОЛЕВА Елена Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре информационных технологий и методики обучения информатике ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: it@vshu.kirov.ru

СОКОЛОВА Анна Николаевна – ассистент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111, каб. 342.

E-mail: junell@inbox.ru

СТРОИЛОВ Геннадий Иванович – старший преподаватель кафедры практики романских и германских языков Севастопольского национального технического университета. 99052, Украина, г. Севастополь, ул. Университетская, д. 33.

E-mail: gstroilov@rambler.ru

ТУАЛОК Стивен Александр – преподаватель кафедры английского и немецкого языков и методики обучения иностранным языкам ВятГГУ, аспирант Гарвардского университета, стипендиат программы Фулбрайта. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_angl@vshu.kirov.ru

ТУПИЦЫНА Наталья Александровна – учитель русского языка и литературы КОГОКУ «Вятская гуманитарная гимназия с углублённым изучением английского языка», аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета.

E-mail : macusa@yandex.ru

ФРОЛОВА Татьяна Петровна – соискатель кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета. 614012, г. Пермь, ул. Карпинского, д. 125.

E-mail: tpf_perm@mail.ru

ХОДЫРЕВА Елена Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ur@vshu.kirov.ru

ХОМЯКОВА Дарья Александровна – соискатель кафедры информационных технологий и методики обучения информатике Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: Darya.expo@yandex.ru

ЧЕРМНЫХ Василий Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры алгебры и дискретной математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ШИРОКОВ Дмитрий Владимирович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и дискретной математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ЮСУПОВ Виталий Зуфарович – проректор Столичной финансово-гуманитарной академии. 115088, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 15.

E-mail: uvz2@sfga.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

- а) отзыв-рекомендацию научного руководителя;
- б) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- в) текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС).

В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА**

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в 2 экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.

Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания фамилии, имени и отчества автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках), до десяти ключевых слов на русском и английском языках. После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Статья сопровождается индексом УДК (универсальная десятичная классификация).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках в порядке цитирования.

Ср.: напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература *в порядке цитирования ее в тексте статьи*. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Ср., напр.:

Примечания

1. Лурья А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.

2. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.

3. *Кутепов В. И., Виноградова А. Г.* Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. Ростов н/Д, 2006. С. 144–251.

4. *Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. А.* Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/> (дата обращения: 25.11.2006).

Рисунки

Формат bmp, tif

Диаграммы

Формат Excel

Таблицы

Формат Word

Математические и физические формулы

Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
2. Специальность
3. Ученая степень, звание, должность по кафедре
4. Полное название кафедры, вуза
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail

• Аспиранты очного обучения указывают ведущую кафедру и полное название вуза.

• Аспиранты заочного обучения и соискатели указывают место работы и должность.

• Докторанты и преподаватели вузов указывают ученую степень, звание, должность по кафедре, полное название кафедры и вуза.

Все документы необходимо отправлять в одном письме по адресу
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,
Редколлегия журнала «Вестник ВятГГУ»,
направление «Педагогика и психология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология
Научный журнал № 2(3)

Подписано в печать 25.05.2012 г.
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,5. Тираж 1000. Заказ № 184.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, т. (8332) 673-674
vggu.ru
E-mail: vestnik@vshu.kirov.ru

Отпечатано
в полиграфическом цехе Издательства ВятГГУ,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332) 673-674