

№ 04 (апрель) • 2013 год





Вдовина Светлана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова», г. Ишим
sav1157@mail.ru

Вдовина Екатерина Андреевна,

старший преподаватель кафедры методики преподавания физики, технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова», г. Ишим
Ek.Vdovina86@yandex.ru

Психолого-педагогическое содействие в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников

Аннотация. Статья посвящена вопросам осуществления психолого-педагогического содействия педагогами школы в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников. Авторы предлагают поэтапную реализацию тактики содействия, описывают средства содействия.

Ключевые слова: профессионально-личностное самоопределение старшеклассников, психолого-педагогическое содействие, рефлексия, диагностика.

Педагогический процесс должен обеспечить учащимся ряд важнейших жизненных свойств, среди которых выделяют способность к выбору, к рефлексии; способность не только усваивать знания, а искать их жизненный смысл; способность к преобразованию действительности, самосовершенствованию; личностному и профессиональному самоопределению. Такая установка меняет характер педагогической деятельности, которая в содержательном плане превращается в педагогическую поддержку.

Жизнь требует от учащихся умений выбирать сферу профессионально-трудовой деятельности, ориентируясь при этом на потребности общества и свои собственные профессиональные предпочтения, на возможности самоопределения. Самоопределение выступает как явление, как процесс, механизм развития личности и соотносится с такими понятиями, как «выбор», «поступок», «принятие решения», и одновременно как состояние субъекта (результат сделанного выбора), связанное с выявлением границ своего собственного Я, собственного места в окружающем мире, обретения системы смыслов, позиции, характеризующих отношение человека к обществу и самому себе. Самоопределение – это важный механизм формирования личностной зрелости, связанный с осознанным выбором человеком своего места в социуме.

Сторонники идеи самоопределения считают, что ребенок – это индивидуальность, которая всегда стремится реализовать свой потенциал. Условно можно выделить следующие основные типы самоопределения: профессиональное, социальное, жизненное и личностное.

Личностное самоопределение в педагогических словарях трактуется как процесс и результат осознанного выбора личностью собственных целей, позиций и средств самоосуществления в конкретных жизненных обстоятельствах.

Для процесса личностного самоопределения свойственны:

- невозможность формализации полноценного развития личности;
- не «комфортные» в житейском представлении условия, а, напротив, непростые обстоятельства, позволяющие проявиться в сложных условиях позитивным личностным качествам человека, а возможно и способствовать их развитию [1].



Сущностная характеристика профессионального самоопределения связана с поиском и выявлением личностного смысла в выбираемой, осваиваемой или уже осуществляемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения. Концепция профессионального самоопределения и предпрофессиональной подготовки представлена обширным опытом российских исследователей, среди которых выделяются работы Е. А. Климова, Е. Ю. Пряжникова, Э. Ф. Зеера.

Современные психолого-педагогические науки видят возможности самоопределения личности в сфере приоритетных ценностей: в выявлении своего места в обществе, будущей профессии, определении смыслов и целей своей жизни, формировании жизненных принципов, убеждений и личностных идеалов. Самая главная цель самоопределения – это постоянное формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному развитию (профессиональному, личностному, социальному) [2].

Таким образом, профессионально-личностное самоопределение – это процесс и результат осмысленного выбора и утверждения личностью своей субъектности в конкретных профессионально-жизненных ситуациях.

Субъектность определяется Н. Е. Щурковой как «разная мера способности быть субъектом», т. е. человеком – носителем сознания, отношений, способным отдавать себе отчет в собственной жизни [3, с. 359], то есть профессионально-личностное самоопределение – это осознаваемый человеком выбор своего места в социуме; способность человека строить свою жизнь и переосмысливать свою сущность.

Именно в юности человек стремится к самоопределению и как личность, и как будущий профессионал. Задача школы – помочь в этом учащимся, поэтому особой сферой профессионально-педагогической деятельности является педагогическая поддержка.

Под педагогической поддержкой понимается процесс определения совместно с ребёнком его интересов и способов преодоления возникающих проблем, мешающих самостоятельно достигать ожидаемых результатов в различных сферах жизнедеятельности [4].

Г. К. Селевко определяет психолого-педагогическую поддержку как помогающее процессу формирования личности школьника внимание к его способностям решать проблемы и содействие определенному напряжению физических и духовных сил в процессе разрешения возникающих проблем [5].

Педагогическая поддержка предполагает тактическое многообразие. Способствуя самоопределению старшеклассников педагогу целесообразно использовать тактику содействия, реализуя ее, он в качестве главной ценности оставляет для ребёнка условия, при которых усваивается истинный смысл самоопределения как ответственности за самостоятельно сделанный выбор. Педагог демонстрирует школьнику взаимосвязь между его «хочу», «могу», «надо», «делаю», «отвечаю».

Кредо тактики содействия по мнению Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, Е. А. Александровой не противоречит общей целевой направленности педагогической поддержки – создать условия для становления в ребенке субъекта жизнедеятельности. Содействие очень близко по семантике термину «способствовать» и означает «быть причиной становления, помогать становлению».

Таким образом, психолого-педагогическое содействие – деятельность, помогающая в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников, которое связано с осмыслением общественной и личностной значимости профессионального выбора.

Следовательно, содействие заключается в том, что педагог помогает старшекласснику осознать смысл и важность осуществляемого выбора, то есть способствует тому, чтобы стать субъектом своего профессионального выбора.



Содействие может осуществляться в двух формах: непосредственной и опосредованной. Оказание непосредственной помощи связано с решением проблем, возникающих у учащихся, она осуществляется индивидуально. Опосредованная помощь организуется в коллективной форме, включающей старшеклассников в активную совместную деятельность.

Этапы реализации *опосредованной педагогической помощи* включают диагностику, профориентационную помощь и рефлексия.

1. Диагностический этап. Его назначение – помочь ребёнку в самопознании и самопонимании. Самопознание невозможно без осознания и оценки ребёнком своего образа жизни, самоанализа своего внутреннего мира. Итогом самопознания являются новые знания о себе. Старшеклассники плохо знают и требования к человеку привлекающих его способностей, и собственные возможности, поэтому педагог-психолог помогает им в изучении профессиональных склонностей, намерения.

Для этого используются следующие методики:

- тест «МОПИН», который позволяет определить степень выраженности профессиональных интересов;
- анкета «Ориентация» оценивает желания испытуемого заниматься определенной деятельностью и степень его способности к этой деятельности;
- «Банк достижений ученика», в нем фиксируются и профессиографически анализируются достижения ученика;
- тест «Матрица выбора профессии» даёт возможность определить предполагаемые профессии, соответствующие интересам и склонностям субъекта;
- опросник «Профессиональные намерения». В анализ включаются: жизненные планы испытуемых, увлечения и профессиональные намерения, знания о профессии, оценка своей пригодности к профессии, эффективность профориентационной работы;
- методика Е. А. Климова «Дифференциальный диагностический опросник», которая позволяет оценить выраженность профессиональных склонностей в соответствии с пятью типами профессий;
- тест «Мотивы выбора профессии» позволяет определить преобладающий вид мотивации (внутренне индивидуально значимые мотивы, внутренне социально значимые мотивы, и др.);
- тест Д. А. Леонтьева (тест смысложизненных ориентации – СЖО) состоит из двух групп субтестов: 1) смысложизненные ориентации – цель в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализаций; 2) локус контроля – внутренний локус контроля, уверенность в способности осуществлять контроль в собственной жизни.

На этом этапе у школьников должны развиваться мотивы самоопределения, доминантная установка на самосовершенствование в той или иной области.

2. Профориентационная помощь. Традиционно наша школа занималась профориентационной работой, заключающейся в профессиональном просвещении, профинформировании, профпропаганде. Профессиональная помощь отличается тем, что её главная цель формирование субъекта профессионального самоопределения. Субъекта отличает прежде всего способность к рефлексии. Феномен рефлексии является приоритетным феноменом человеческой субъективности. Рефлексия проявляется как осознание самости разной глубины и степени, это особая способность человека, позволяющая ему превратить свои мысли, эмоции, действия, самого себя в предмет рассмотрения (анализа и оценки) и необходимого преобразования.

Профориентационная помощь осуществляется классным руководителем в сотрудничестве со школьным психологом по трём направлениям: информирование



(беседы, экскурсии, встречи со специалистами), активизация профессионально-личностного самоопределения (профориентационные игры, тренинги, студийные занятия), самоанализ (портфолио, банк достижений ученика, сочинения «Я в будущем», «Моя профессиональная карьера» и др.).

Профориентационные игры обычно организуются в работе с учащимися старших классов. При проведении игр педагог не должен навязывать свое мнение необходимо показывать свою поддержку участникам, проявлять эмпатию. Организуя их реальное взаимодействие, создавать необходимые условия для возможности самовыражения всех школьников класса [6].

Ещё одной формой, активизирующей профессионально-личностное самоопределение, является тренинг. В. Г. Пузиков определяет тренинг как самую эффективную технологию по обучению конкретным навыкам и умениям [7]. Можно также сказать, что тренинг – это форма специально организованной деятельности общения. Что даёт тренинг: помогает участникам лучше узнать себя, свои черты и индивидуальные особенности, иначе увидеть себя и других, раскрыть свои личностные потенциалы, научиться управлять собой и своим поведением. Студийные занятия представляют собой комплексную форму организации жизнедеятельности старшеклассников, которая всегда начинается с актуализации обсуждаемых проблем и заканчивается рефлексией, показывающей степень их осмысления школьниками. Примером может служить студия по теме «Мы взрослые?!», позволяющая старшеклассникам осмыслить значимость профессионального выбора, его соответствие личностным качествам.

3. Рефлексивный этап. Рефлексией заканчивается любое мероприятие: студийное занятие, тренинг, профориентационная игра.

Рефлексивная деятельность помогает школьнику осознать свою неповторимую индивидуальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его деятельности и ее продуктов.

В рамках технологии индивидуального рефлексивного воспитания под рефлексией понимают «критическое осмысление школьником собственных действий в ситуациях «после событий», необходимое для того, чтобы учиться на своем жизненном опыте.

Тактика содействия актуализирует процессы рефлексии и выхода за привычные способы действия и мышления ребёнка. Рефлексия необходима не так для констатации освоенного, как для осознания того, почему не смог выявить препятствия в своей жизнедеятельности. Она создаёт почву для развития способности осознания самого процесса принятия самостоятельных решений. Таким образом развивается способность старшеклассника быть не только субъектом желаний («Я хочу, чтобы было так») и действия («Я делал то, что хотел»), а субъектом, оценивающим свой результат («Я это получил») и сопоставляющим его с запланированной целью («Я получил это, а задумывал то»).

Рефлексируя, старшеклассник способен создавать свою профессиональную Я-концепцию как систему представлений о себе: о своих профессиональных смыслах, возможностях, перспективах. Рефлексию у старшеклассников И. И. Дереча связывает с анализом смыслов собственных поступков, оценкой этих поступков [8].

Широко известны методики, позволяющие визуализировать рефлексивный анализ: «Дерево настроения», «Рефлексивная мишень», «Шкалирование». Эффективным средством рефлексии является портфолио.

Назначение портфолио, по мнению И. М. Кунгуровой, заключается в познании личностных качеств, необходимых для самопознания и самосовершенствования.



Механизм рефлексии, заложенный в портфолио, связан с осмыслением событий через призму установок, ценностей, предпочтений [9].

Непосредственная помощь педагога. Этот вид помощи связан с решением проблем, возникающих у учащихся в ситуации выбора будущей профессии, способа поведения, если этот выбор чем-то затруднен и др. Примером может служить проблема старшеклассника, родители которого хотят, чтобы он получил экономическое образование, а он мечтает о карьере спортсмена.

В наиболее сложных случаях к решению проблемы подключается психолог, оказывающий консультативную помощь старшеклассникам. Н. С. Пряжников считает, что психолог решает четыре группы задач:

- информационно-просветительские;
- диагностические;
- эмоциональной поддержки учащихся;
- оказания помощи в ситуации выбора и принятия решений.

Педагогу-психологу надо вооружить старшеклассника средствами для самостоятельного решения своих проблем. Он выступает как инициатор активности, демонстрируя в присутствии ученика способ решения проблемы. Организуется взаимодействие психолога с учеником по решению проблем, связанных с профориентацией. У учащегося формируется «внутренняя активность», когда он фактически обучается решать свои проблемы без помощи психолога, то есть постепенно старшеклассник начинает выступать субъектом самоопределения [10].

Примером может служить проблема старшеклассника, родители которого хотят, чтобы он получил экономическое образование, а он мечтает о карьере спортсмена

В таблице (табл. 1) приведены основные формы консультативной помощи педагога-психолога старшекласснику, выбирающему профессию.

Таблица 1

Формы консультативной помощи психолога

Проблемы профессионально-личностного самоопределения (ПЛС) старшеклассников	Формы консультативной помощи
Определение реальной проблемы ПЛС	Беседа, интервью, сочинение, психобиография
Социально-экономические и бытовые условия жизнедеятельности старшеклассников	Анализ семейных отношений
Комплексное изучение индивидуально-психологических особенностей личности	Диагностика ценностных ориентаций, интересов, склонностей
Компетентное отражение мира профессий и образа выбираемой профессии	Профориентационные игры, тренинги профессионального самоопределения
Рассогласование идеального ирреального образа профессии, мотивации профессионального выбора	Психолого-педагогический консилиум, профессиональная рефлексия
Поиск смысловых опор личности в ситуациях кризисов ПЛС	Метод критических событий, психобиография, тестирование
Коррекция профессионального выбора	Составление планов профессионального развития, альтернативных сценариев профессионального становления

Консультативная помощь психолога необходима в период, когда формируются профессиональные намерения, происходит выбор профессии, а также осуществляется коррекция выбора и реориентации.

Е. А. Климов считает, что результатом работы по организации помощи учащихся старших классов в профессионально-личностном самоопределении является состояние готовности старшеклассников к самостоятельному обдумыванию своего



профессионального будущего [11]. На наш взгляд в понятие готовности входят следующие компоненты.

1. Мотивационная готовность, предполагающая осознание своих потребностей, целей и задач, предполагающая отношение к профессиональной деятельности как к общественно и лично значимому процессу.

2. Прогностическая готовность – оценка возможного проявления своих склонностей, интересов, определение на основе опыта наиболее вероятных и приемлемых способов самоосуществления, решения своих личностных и учебных проблем.

3. Организационно-творческая готовность, которая проявляется в навыках самообразования и самовоспитания, в желании самосовершенствоваться.

4. Коммуникативная готовность – это умение общаться, соблюдение нравственно-этических норм, понимание самооценности человеческой личности.

Период юности для человека связан с его стремлением к самоопределению и личностному и профессиональному. Профессионально-личностное самоопределение проявляется в сознательном выборе и утверждении личностью своей субъектности в процессе жизнедеятельности.

Педагогическое содействие является интегративной деятельностью, осуществляет ее весь педагогический коллектив школы, но в большей степени включены в эту работу классные руководители и педагоги-психологи.

Ссылки на источники

1. Пряжников Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация. – М.: Академия, 2005. – 496 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. – М.: Академия, 2005. – 448 с.
3. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
4. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
5. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
6. Шевченко М. Ф. Тренинг «Профорентация для старшеклассников». – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
7. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
8. Дереча И. И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 26 с.
9. Кунгурова И. М. Технологическое обеспечение педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 26–29.
10. Зеер Э. Ф., Павлов А. М., Садовникова Н. О. Профорентология: Теория и практика. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

Vdovina Svetlana,

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Pedagogics Department of Federal State Budget Establishment of Higher Education "Ershov Ishim State Teachers' Training Institute", Ishim

Vdovina Ekaterina,

senior teacher of the Department of Technique of Teaching of Physics, Technology and Business of Federal State Budget Establishment of Higher Education "Ershov Ishim State Teachers' Training Institute", Ishim.

Psychological and pedagogical assistance in professional and personal self-determination of seniors

Abstract. The article is devoted to questions of using psychological and pedagogical assistance by school teachers in professional and personal self-determination of seniors. The authors offer stage-by-stage realization of tactics of assistance, describe its means.

Keywords: professional and personal self-determination of seniors, psychological and pedagogical assistance, reflection, diagnostics.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Бучилова Ирина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,

г. Череповец

ibuchilova@yandex.ru

Лесиканич Арина Александровна,

студентка ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

a_rinka@mail.ru

Особенности психолого-педагогической работы по обеспечению адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида

Аннотация. В статье рассматриваются особенности адаптации старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида. Предлагаются направления, методы, формы психолого-педагогической работы по ее оптимизации.

Ключевые слова: адаптация, дети старшего дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, дошкольное учреждение.

На современном этапе важнейшей задачей специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является обеспечение их благоприятного социально-личностного развития и адаптации в обществе.

Большинство исследователей (И. С. Ильина [1], И. А. Коробейников [2], Р. В. Тонкова-Ямпольская [3] и др.) рассматривают адаптацию как процесс вхождения индивида в новые социальные условия и принятия новой социальной роли. Адаптация к изменившимся социальным условиям может протекать довольно сложно. Вхождение в коллектив часто сопровождается тяжелыми переживаниями, снижением активности, иногда нарушениями здоровья. Нередко человек не может адаптироваться к новым социальным условиям, что ведет к асоциальному поведению, невротическим реакциям и другим проявлениям состояния дезадаптации.

Решение этой задачи для детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР) сопряжено с определенными трудностями. Неблагоприятный опыт ранних этапов онтогенеза, тяжелая речевая патология, незрелость первоначальных форм социального поведения провоцирует появление у таких детей дезадаптивных поведенческих реакций.

Результаты исследований Е. Ю. Фирсановой [4] показали, что трудности адаптации к детскому саду испытывают все дошкольники с ТНР, а у 86% детей наблюдается дезадаптация, что свидетельствует об актуальности проблемы адаптации детей с тяжелыми речевыми нарушениями к новым социальным условиям для специальной педагогики и психологии.

Несмотря на многочисленность работ по изучению адаптации детей с ОВЗ, исследований, раскрывающих особенности адаптации у детей с ТНР, значительно меньше. В основном они посвящены дезадаптивным проявлениям у детей с наиболее тяжелыми речевыми патологиями (моторная алалия, ринолалия, заикание).

Проблемами адаптации ребенка к условиям детского сада занимались Н. М. Аксарина [5], Л. Н. Галигузова [6], Н. В. Кирюхина [7] и др. Особенности развития эмоциональной и коммуникативной сфер, формирования самооценки у дошкольников



с ТНР отмечены такими исследователями, как Л. С. Волковой [8], Т. Н. Волковской, Г. Х. Юсуповой [9], В. И. Селиверстовым [10], Е. Г. Федосеевой [11], Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной [12] и др.

Вместе с тем, в современной педагогической науке, теории и практике специального дошкольного образования существует необходимость дальнейшего изучения особенностей адаптации детей старшего дошкольного возраста с ТНР к новым социальным условиям, с целью выявления факторов и проблем, обуславливающих трудности процесса адаптации, негативно сказывающихся на социально-личностном развитии старшего дошкольника и его психологической готовности к школе. Данные положения и определили актуальность нашей работы.

В основе определения проблемы исследования было положено противоречие между необходимостью теоретико-практического решения проблем адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи к новым социальным условиям и реальным уровнем их разработанности.

Проблема исследования: поиск эффективных средств адаптации старших дошкольников с ТНР к новым социальным условиям.

В связи с этим, целью нашего исследования: является выявление особенностей адаптации детей старшего дошкольного возраста с ТНР к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида и разработка методических рекомендаций по профилактике дезадаптации.

Объект нашего исследования: особенности адаптации старших дошкольников с ТНР к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения.

Предмет исследования: система мероприятий, направленная на создание оптимальных условий для успешной адаптации к условиям компенсирующей группы ДОО у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

В основу исследования были положены следующие гипотезы.

1. Детей с ТНР могут наблюдаться следующие особенности адаптации: нарушения психофизиологических процессов, длительные негативные изменения в аффективной сфере, трудности в коммуникативной сфере.

2. Для успешной адаптации старших дошкольников с ТНР в компенсирующей группе дошкольного учреждения необходимо:

– создание предметно-развивающей воспитательной среды, включающей предметное окружение и систему социальных отношений между участниками образовательного процесса, положительно влияющих на адаптивные возможности детей.

– развитие коммуникативных навыков, снижение уровня тревожности, повышение самооценки, развитие уверенности в себе, обучение детей приемам снятия психоэмоционального напряжения.

Методы исследования констатирующего эксперимента были направлены на изучение разных компонентов адаптации:

– речевое развитие детей – анализ результатов диагностического обследования логопеда;

– особенности поведения, психофизических процессов, здоровья – сбор анамнестических данных, беседа с родителями, наблюдение за поведением детей;

– эмоциональная сфера – беседа с родителями, методика «Раскрась свои чувства», методика «Нарисуй себя», наблюдение за поведением детей;

– коммуникативная сфера – беседа с родителями, наблюдение за поведением детей, социометрия «Два домика».



Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 23» города Череповца. В эксперименте приняли участие дошкольники в возрасте 5–6 лет с заключением ПМПК «Общее недоразвитие речи», первый год обучения.

По итогам констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы.

1. Изучение особенностей адаптации и соотнесение их с данными анамнеза показало, что у детей, имеющих трудности в процессе адаптации, до поступления в компенсирующую группу детского сада имелись нарушения со стороны неврологии, аффективной и коммуникативной сфер, что привело к неадекватному использованию механизмов адаптации.

2. В ходе проведенного исследования была выявлена зависимость между уровнем речевого развития и характером адаптации. Сопоставление речевого уровня и успешности адаптации показало, что тяжелые дезадаптивные проявления отмечались у старших дошкольников с наиболее грубыми речевыми нарушениями: преобладание отрицательных эмоций, агрессивное неадекватное поведение, отказ от общения, чрезмерная двигательная активность, нарушение аппетита, сна. Частая смена настроения, капризность, нарушения двигательной активности, сна – наблюдались у остальных детей.

3. Результаты исследования показали, что трудности адаптации к новым социальным условиям испытывает достаточно большое количество детей (63,6%) старшего дошкольного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями. Таким образом, возрастает важность психолого-педагогической работы по предупреждению проблем адаптации. Необходимо большое внимание уделять детям группы риска по возникновению трудностей вхождения в новые социальные условия. Это дети с отягощенным анамнезом, различными отклонениями и имеющие предыдущий отрицательный опыт адаптации.

На основе данных констатирующего эксперимента нами была разработана методика формирующего эксперимента. Целью психолого-педагогической работы на данном этапе являлось обеспечение успешности процесса адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи к компенсирующей группе дошкольного учреждения.

В соответствии с целью были сформулированы задачи психолого-педагогической работы.

1. Психологическое просвещение родителей и педагогов об особенностях адаптации старших дошкольников с ТНР к условиям компенсирующей группы детского сада и способах взаимодействия с детьми.

2. Создание предметно-развивающей воспитательной среды, включающей предметное окружение и систему социальных отношений между участниками воспитательно-образовательного процесса, положительно влияющих на адаптивные возможности детей.

3. Проведение групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми, направленных на снижение уровня тревожности, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков, обучение детей приемам снятия психоэмоционального напряжения.

Психолого-педагогическая работа, направленная на преодоление проявлений дезадаптации, предполагает последовательную реализацию двух взаимосвязанных направлений:

– работа с педагогами по взаимодействию с детьми со средней и тяжелой степенью тяжести адаптации (организация консультационной работы и семинаров-



практикумов), а также с родителями, испытывающих затруднения в воспитании детей (проведение совместных занятий с детьми);

– работа с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР, направленная на создание условий для успешной адаптации детей и на коррекцию проявлений дезадаптации.

Психолого-педагогическая работа по преодолению проявлений дезадаптации у детей старшего дошкольного возраста с ТНР строилась при опоре на следующие принципы:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- принцип привлечения ближайшего социального окружения испытуемых к участию в коррекционной программе;
- принцип учета объема и степени разнообразия материала;
- принцип усложнения (построение занятий от простого к сложному).

Продолжительность коррекционно-развивающей работы по времени 2–2,5 месяца, что охватывает острый период адаптации у дошкольников к детскому саду.

Мероприятия и задачи психолого-педагогической работы (ППР) по обеспечению успешности адаптации отражены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Мероприятия психолого-педагогической работы по обеспечению успешности адаптации у старших дошкольников с ТНР к новым социальным условиям

Направления ППР	Перечень мероприятий	Задачи
Работа с детьми. Проводит психолог	групповые коррекционно-развивающие занятия с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР	– снижение уровня тревожности – повышение самооценки – развитие коммуникативных навыков – обучение детей приемам снятия психо-эмоционального напряжения
Работа с детьми. Проводят логопед, воспитатель и другие специалисты	Создание предметно-развивающей воспитательной среды: – предметное окружение; – формирование социальных отношений между участниками воспитательно-образовательного процесса: «Праздник знакомства» – совместное развлечение для детей и родителей. Цикл развивающих игр. Совместные мероприятия для детей старшей и подготовительной групп	– пополнение в группе ПРС в соответствии с требованиями для успешной адаптации дошкольников – формирование чувства уверенности в окружающем; – знакомство детей, их сближение друг с другом; – знакомство с воспитателями, установление отношений между воспитателями и детьми, основанных на доверии; – знакомство с группой и детским садом, «освоение» их; – знакомство со всем персоналом ДУ. – знакомство и дружба с детьми подготовительной к школе группы
Работа с педагогами и родителями	семинар-практикум (2 занятия) для педагогов ДУ; рекомендации для родителей; проведение для родителей одного организационного занятия и трех совместных занятий с детьми	– информировать об индивидуально-психологических особенностях дошкольников со средней и тяжелой степенью адаптации и поиск эффективных способов взаимодействия с такими детьми



При подборе конкретных методов и средств организации коррекционной работы мы исходили из задач по данным блокам: игры и упражнения, направленные на снижение уровня тревожности, повышение самооценки; проигрывание проблемных ситуаций; телесноориентированные игры и упражнения; упражнения на сплочение группы и развитие коммуникативных навыков, на релаксацию, методы психогимнастики, техники игротерапии, сказкотерапии, релаксации, использование функциональной музыки и др.

Оценка уровней адаптированности старших дошкольников ТНР к условиям компенсирующей группы ДУ по результатам исследования всех компонентов: речевое развитие детей, особенности поведения, эмоциональная сфера, коммуникативная сфера на этапе контрольного эксперимента показала положительную динамику.

Результаты исследования представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение уровней адаптированности старших дошкольников ТНР к условиям компенсирующей группы ДУ

Уровни адаптированности	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Статистические различия
Высокий уровень 17 -21 баллов	3	8	$\varphi = 2,21$; различия значимы при $p \leq 0,05$
Средний уровень 13-16 баллов	2	3	$\varphi = 0,514$; различия не значимы
Низкий уровень 7 -12 баллов	6	0	$\varphi = 3,895$; различия значимы при $p \leq 0,01$

По итогам изучения особенностей адаптации старших дошкольников с ТНР к новым социальным условиям можно сделать следующие выводы.

1. В ходе проведенного исследования нами была выявлена положительная зависимость между уровнем речевого развития и характером адаптации. Сопоставление речевого уровня и успешности адаптации показало, что тяжелые дезадаптивные проявления отмечались у старших дошкольников с наиболее грубыми речевыми нарушениями: преобладание отрицательных эмоций, агрессивное неадекватное поведение, отказ от общения.

2. На основании результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, мы можем подтвердить эффективность психолого-педагогической работы по созданию условий для успешной адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями к логопедической группе дошкольного учреждения. Все направления психолого-педагогической работы способствовали успешному процессу адаптации старших дошкольников с ТНР, т. е. позволили снизить у дошкольников уровень психоэмоционального напряжения, тревожность; повысить их самооценку и уверенность в себе; сформировать коммуникативные навыки, повысить социометрический статус ребенка в группе.

Ссылки на источники

1. Ильина И. С. Адаптация ребенка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие. – М.: Академия развития, 2008. – 144с.
2. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: Perse, 2002. – 191 с.
3. Социальная адаптация у детей в дошкольных учреждениях / Под. ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. М. Атанасовой-Вуковой: Медицина, 1980. – 122 с.



4. Фирсанова Е. Ю. Особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с нарушением речи: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 257 с.
5. Аксарина Н. М. Организация жизни детей при поступлении в детское учреждение. – М.: Просвещение, 1970. – 288 с.
6. Галигузова Л. Н. Как помочь ребенку быстрее адаптироваться в детском саду // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 6. – С. 45–56.
7. Кирюхина Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 107 с.
8. Волкова Г. А. Личностные и речевые особенности детей с ОНР, страдающих психической депривацией // Распад и недоразвитие языковой системы: исследования и коррекция. – СПб., 1991. – С. 86–95.
9. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
10. Детская логопсихология / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
11. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 191 с.
12. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Buchilova Irina,

Ph.D., Associate Professor Cherepovets State University, Cherepovets

ibuchilova@yandex.ru

Lesicanich Arina,

student Cherepovets State University, Cherepovets

a_rinka@mail.ru

Peculiarities psychological and educational work on the adaptation of children the senior preschool age with serious speech defects to the conditions groups the compensating preschool of combined type

Abstract. This article discusses the features of adaptation senior preschool age children severe speech impairment to the conditions of the compensation groups preschool of combined type. The directions, methods, form of psychological and pedagogical work on its optimization.

Keywords: adaptation, the senior preschool age children, severe speech impairment, preschool.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Условия достижения ясности риторического дискурса

Аннотация. В статье проанализированы условия достижения ясности риторического дискурса; определены составляющие риторической аргументации; предложены основные методы обучения созданию убеждающей речи.

Ключевые слова: ясность, риторический дискурс, тезис, аргумент, демонстрация, хрия, топос.

Современный человек нуждается в овладении теоретическими риторическими знаниями для успешного их применения в деловом и повседневном общении. Риторика всесторонне изучает отношения «мысли к слову» [1] и предлагает эффективные методы преобразования информации в персуазивный (убеждающий, воздействующий) дискурс.

Качества произносимой речи, «придающие ей положительные свойства, в частности делающие ее убедительной», в красноречии называют достоинствами [2]. В своих исследованиях ученые (С. Абрамович, С. Коваленко, Н. Колотилова, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Сагач, Г. Хазагеров) среди достоинств риторического дискурса называют: правильность (соответствие норме литературного языка); ясность (логичность и доступность сказанного); точность (эффективность использования и стилистическая оправданность речи); связность (когерентность частей выступления); уместность (соответствие способа выражения ситуации речи и ожиданиям аудитории); легкость слога (стремление к простому способу выражения); живость слога (соответствие речи движению мысли) и другие. Ясность является неотъемлемым достоинством риторического дискурса, т.к. означает, что слова и обороты определены в значении и употреблении, что оратор строит обозримые фразы, избегает случайных двусмысленных выражений.

Очевидно, что в отсутствие ясности персуазивность риторического дискурса невозможна. Считаем необходимым последовательно изучить это достоинство. **Цель** нашего научного исследования – выделить специфику условий достижения ясности в риторическом дискурсе. Для получения результата поиска необходимо решить такие **задачи**:

- выявить условия, при которых дискурс оратора считают ясным;
- определить составляющие риторической аргументации;
- указать основные методы обучения созданию убеждающей речи.

Древние риторы утверждали, что в ясности заключено достоинство стиля. Приверженец логичности и аргументированности речи – Аристотель в «Риторике» определяет ясность как главное положительное качество выступления [3]. Цицерон в трактате «Об ораторе» перечисляет средства достижения ясности: говорить чистым языком; пользоваться словами употребительными и точно выражающими, что именно мы хотим обозначить и изобразить, без двусмысленности; употреблять короткие периоды; не разрывать мысль вставками; не переставлять события; не путать лиц; не нарушать последовательности изложения [4].

На современном этапе специфика ясности риторического дискурса рассматривается многими исследователями (А. Волков, О. Гойхман, С. Коваленко, Н. Колотилова,



Л. Мацько, О. Мацько, Т. Надеина, Г. Рузавин, Г. Сагач и др.). Так, по мнению С. Коваленко, ясность речи характеризуется доступностью содержания и формы, т. е. «выразительностью сущности мысли и средств ее реализации в устной или письменной форме» [5]. Г. Сагач относит к условиям достижения достоинства ясность мысли, четкое логико-композиционное построение, определение целей публичной коммуникации, высокую культуру речи оратора [6]. Ясность, по мнению А. Волкова, проявляется уместностью употребления слов в процессе аргументации, результатом чего является отсутствие двусмысленности, «понятность речи его адресату» [7]. Ученый называет лингвистические и экстралингвистические условия ясности речи. Лингвистические условия включают выбор слов, их правильный порядок, непротиворечивое сочетание, а также эффективное использование служебных, вводных слов и словосочетаний. Экстралингвистическое условие определяется достаточным владением логикой рассуждения. Следовательно, ясность обеспечивается точным подбором слов и логической согласованностью построения высказывания.

Остановимся подробнее на первом условии речевой ясности – выборе слов. В исследовании этой проблемы риторика опирается на семасиологию, психолингвистику, речевое воздействие. В теоретических исследованиях лингвистической семантики разграничиваются понятия «значение» и «смысл» слова, указывается наличие в последнем «личностного информационного дополнения» [8], которое формируется в сознании отдельного человека в результате его жизнедеятельности. Психолингвистика помогает понять, насколько выбор слова «обусловлен эмоционально-волевым состоянием человека» [9], какие именно лексические средства стоит использовать в определенных психологических ситуациях. Речевое воздействие, разделяя «предметную и понятийную сущность слова» [10], рассматривает денотативную и коннотативную составляющую избираемой лексической единицы. Особое внимание в исследованиях уделено коннотативным элементам, представляющим собой «эмоциональные, стилистические, экспрессивные «добавки» к основному значению» [11].

Традиционно специфика выбора «риторического» слова заключается в избрании ясной и уместной коннотативности, в умении привнести в слово добавочные оценочные смыслы, придающие денотату эффективность, целесообразность и действенность. Если художественное слово проникнуто крайним индивидуализмом, символично и многозначно, то «слово риторическое, не избегая образности, базируется в основном на точном, конкретном значении...» [12]. Итак, взаимодействуя с семасиологией, психолингвистикой, речевым воздействием риторика способствует формированию умения ясно актуализировать смысл слова и его валентность («семантико-синтаксической сопряженности лексических единиц» [13]) в момент произнесения и восприятия дискурса.

Вторым условием риторической ясности называют наличие четкого логико-композиционного построения. Так, Н. Михайличенко определяет главенствующую роль логической культуры речи, которая включает последовательность мысли, непротиворечивость тезисов и положений. «Отсутствие логики, – по мнению ученого, – нельзя компенсировать ни психологическими приемами, ни техникой речи. Оценивая выступление мы, прежде всего, оцениваем его с точки зрения логичности, аргументированности» [14].

Риторическая аргументация рассматривается многими современными учеными: А. Волков, О. Иссерс, Н. Колотилова, Л. Мацько, О. Мацько, М. Препотенская, Г. Сагач, Т. Тимошенко, Г. Хазагеров и др. Исследователи выделяют три составляющие логичности убеждающего дискурса: тезис, аргумент, демонстрация.



Тезис – «главная мысль, идея, положение, верность которой необходимо обосновать» [15]. Специфика риторического тезиса определяется логичностью, четкостью, лаконичностью, постоянством. В отличие от главной мысли художественного произведения не терпит искажения, двусмысленности.

Успешность обоснования тезиса заложена в эффективности приведенных в речи аргументов. Риторический аргумент – «завершенная словесно оформленная мысль, которая оценивается аудиторией как истинная, правильная, уместная и приемлемая» [16]. Идеальный риторический дискурс содержит доводы, апеллирующие к логосу, этосу, пафосу. По форме и содержанию аргументы имеют разную классификацию.

По форме Аристотель разделял риторические доводы на: «аргументы-умозаключения» и «аргументы-примеры». Аргументы-умозаключения включают доводы дедуктивные (силлогизм и энтитема) и недедуктивные (по индукции и аналогии). Метод сопоставления (компаративистский или «по аналогии») [17] проявляется в двух формах: 1) предоставление аргументов о сходстве, которое дает новую общую черту (тезис); 2) констатация специфики предмета на базе аргументов-сопоставлений. Аргументы-примеры используются оратором для подтверждения истинности или ложности тезиса выступления. Среди них называют: факты, научные аксиомы, положения законов и официальных документов; законы природы, выводы, подтвержденные экспериментально; заключения экспертов; цитаты из авторитетных источников; показания очевидцев; статистические данные; примеры (из жизни, из истории, из литературы); наглядные пособия (чертежи, карты, плакаты, иллюстрации, модели, образцы) [18].

По содержанию аргументы условно делятся на логические (к логосу) и психологические (к этосу и пафосу) или (по классификации Аристотеля) «рациональные, обращенные к разуму и эмоциональные, направленные на сферу чувств слушающего» [19]. Проанализировав предложенную Г. Хазагеровым [20] классификацию риторических доводов, нами составлена таблица, в которой представлены аргументы логоса. В таблице отображены рациональные явления, цели и средства, используемые оратором для эффективности воздействия на адресат речи.

Таблица 1

Аргументы логоса

<i>Явления</i>	<i>Логические доказательства</i>	<i>Квазиологические доказательства</i>	<i>Логико-психологические доказательства</i>
Цель	Доказать с помощью законов логики	Доказать с помощью логической уловки (т. е. намеренно некорректного с точки зрения логоса)	Доказать наглядно
Средства	Дедукция (переход от общих суждений к частным); индукция (общее суждение, основанное на базе ряда частных); аналогия (сходство по одному признаку); дилемма (два условных суждения и посылка, из которых выводится суждение)	Софизм (обоснование заведомо абсурдного мнения); антанакласа (умышленное употребление слов в разных значениях); псевдоменос (вынуждение адресата речи лгать)	Анатомия (анализ дела по частям); анофазис (отрицание всех доводов или всех кроме одного); дигестия (перечисление по пунктам аргументов или выводов)

Сила аргумента логоса обусловлена исполнением законов логики: закон тождества предполагает ясность и четкость всех дефиниций обсуждаемого; закон бесспорности заключается в том, что два противоположных суждения об одном предмете не могут являться истинными одновременно; закон исключения третьего призы-



ваит к однозначности доводов при отказе от усредненности позиции; закон достаточного основания требует совершенного подбора фактов и наглядности [21, 22].

В психологической (иррациональной) аргументации логоса выделяют: доводы к этосу, т. е. «апелляция к этическим нормам, разделяемым слушателями», и доводы к пафосу, которые касаются личностных интересов оппонента и слушателей, показывают результаты возможного согласия [23]. В первом случае аргументы подразделяют на сопереживание и отвержение, базируясь на этической норме и антинорме соответственно. Во втором – на обещания и угрозы, где воздействие оратора основано на установлении аналогий с положительным или отрицательным опытом адресата речи. Среди эмоциональных аргументов ученые (Г. Сагач, М. Препотенская, Г. Хазагеров, Н. Колотилова и др.) традиционно выделяют аргументы «к человеку», к различным ипостасям его личности (к авторитету, к тщеславию, к жалости, к выгоде, к силе и т.п.). Итак, ясность построения дискурса обеспечивается уместным использованием различных видов аргументации. Назовем другие методы достижения ясности в риторике.

Одним из методов «воспитания привычки к правильному риторическому логосу» [24] считают хрию. Этот стандарт построения аргументации призван обучить изобретению полного состава доводов и их расположению в наиболее целесообразном порядке. Хрия содержит тезис, который должен быть доказан, как истинный или опровергнут, как ложный. Изобретенная еще византийскими учеными, хрия использовалась в педагогической риторике для совершенствования мыслеречевой деятельности. Простая строгая хрия может быть предложена в качестве алгоритма для построения рассуждения. Структура построения хрии такова.

1. Приступ (протасис, предложение, вступление) дает краткую формулировку тезиса, который будет в дальнейшем обоснован.

2. Определение (парафразис) или ясное толкование тезиса предлагает оценку значения основной мысли доступными для аудитории смыслами.

3. Причина или доказательство истинности протасиса. На данном этапе преимущество отдают нескольким доводам, рассматривающим предмет обсуждения с разных точек зрения (род, вид, действие, цель, средство, правило, исключение и т. п.).

4. Опровержение, т. е. доказательство от противного («Если это не так, то ...»).

5. Сравнение (пояснение мысли сравнением или уподоблением). Данный элемент позволяет представить протасис реальным, приблизить к более ясному и точному пониманию аудиторией.

6. Пример (аргументация с помощью индукции).

7. Свидетельство (т. е. аргумент к авторитету) или самый убедительный довод.

8. Заключение (повтор протасиса, обобщение доводов, вывод).

Следующий метод помогает «овладеть универсальными механизмами познания с помощью классических смысловых моделей (топов)» [25]. Для построения общей доказательной основы необходимо усвоение теории общих мест (топов, топосов), что дает базу для развития каждой темы выступления. Этап создания таких моделей отражает ход рассуждения о предмете, включая его определение, род и вид, свойства и оценку разновидностей. В одной из классификаций объект риторического дискурса может быть рассмотрен с помощью вопросов, «которые размечают пространство речи» [26].

Что может или не может произойти?

Что произошло и что не произошло?

Что должно и не должно произойти?

Какова мера происходящего?



Другая классификация предлагает разбор с точки зрения четырех позиций: до предмета; в предмете; вокруг предмета; после предмета. Общие места речи определяют самые типичные временные и пространственные языковые ситуации и их описание, являясь ориентиром для участия в ролевых ситуациях, предлагая эффективную стратегию речевого поведения в рамках топосов разных моделей. Лингвистическое и экстралингвистическое обогащение общих мест совершенствует знания участников коммуникации о предмете речи. По мнению Ю. Рождественского наибольшую значимость имеют топосы науки и морали, которые подчинены законам культуры: «Раз запрещенное нельзя разрешать. Всякое запрещение должно развивать деятельность» [27].

Таким образом, ясность риторического дискурса определена эффективностью выбора слов и аргументированностью высказывания, что, в свою очередь, достигается логичностью использования трех составляющих убеждающей речи (тезиса, аргумента, демонстрации). К основным методам создания персуазивного дискурса следует отнести: разработку аргументации (доводы к логосу, этосу, пафосу); построение хрии; использование общих мест (топосов).

Ссылки на источники

1. Волков А. А. Основы риторики. – М.: Академический проспект, 2003. – 304 с.
2. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 432 с.
3. Античные риторики / Под ред. А. А. Тахо-Годи. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 352 с.
4. Там же.
5. Коваленко С. М. Сучасна риторика: Навчально-практичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 184 с.
6. Сагач Г. М. Словник основних термінів та понять риторики. – К.: МАУП, 2006. – 280 с.
7. Волков А. А. Указ. соч.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
9. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Риторика. – Львів: Світ, 2001. – 240 с.
10. Иссерс О. С. Речевое воздействие. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 224 с.
11. Там же.
12. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Указ. соч.
13. Селіванова О. О. Указ. соч.
14. Михайличенко Н. А. Основы риторики. – М.: ЮНТУС, 1994. – 54 с.
15. Препотенська М. Риторика. 10 ключових тем. – К.: Фірма «ІНККОС», 2009. – 254 с.
16. Волков А. А. Указ. соч.
17. Колотілова Н. А. Риторика. – К. Центр учбової літератури, 2007 – 232 с.
18. Тимошенко Т. Е. Риторика. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 96 с.
19. Иссерс О. С. Указ. соч.
20. Хазагеров Г. Г. Указ. соч.
21. Препотенська М. Указ. соч.
22. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика. – К.: Вища шк., 2006. – 311 с.
23. Хазагеров Г. Г. Указ. соч.
24. Волков А. А. Указ. соч.
25. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория. – М.: «Академия», 1998. – 432 с.
26. Хазагеров Г. Г. Указ. соч.
27. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 176 с.

Vorobyova Alla,

a teacher at the chair of the language education, Kherson State University, Kherson
shkrekster@gmail.com

Conditions of rhetorical discourse clarity

Abstract. Conditions of clarity in the rhetorical discourse are analyzed in the article; parts of the rhetorical argumentation are found out; main methods of training in creation of persuasive speech are proposed too.

Keywords: clarity, rhetorical discourse, thesis, argument, demonstration, hriya, topos.

Рекомендовано к публикации:

Михайловской Г. А., доктором педагогических наук, профессором;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 1

0 4





Егоров Петр Николаевич,

кандидат технических наук, доцент кафедры теории корабля и гидромеханики
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет», г. Ниж-
ний Новгород

egorov-50@inbox.ru

Методика применения вычислительного пакета «Mathcad», обеспечивающая расширение возможностей использования устаревшей вычислительной техники в учебном процессе вуза

Аннотация. Статья посвящена вопросам автоматизации расчетов и оформле-
ния трудоемких вычислительных задач учащимися средствами математического
пакета «Mathcad». Автор предлагает идею создания расчетно-обучающих про-
грамм, позволяющих использовать комбинацию старых (первоначальных) и со-
временных версий этого пакета с целью продления использования устаревшей
компьютерной техники.

Ключевые слова: теория корабля, информатика, маткад, программирование.

Одной из особенностей современного учебного процесса вуза является воз-
можность широкого доступа обучающихся к Интернету с его безграничными инфор-
мационными ресурсами. Не обсуждая все «плюсы» этого обстоятельства, отметим в
качестве его явно отрицательной (с точки зрения организации учебного процесса)
стороны – возможность бесконтрольного «скачивания» отчетной учебной докумен-
тации. На практике это приводит к тому, что какой-нибудь «студент-умник» обяза-
тельно «скачает» из сети устаревшую, или просто ошибочную версию контрольного
домашнего задания, отчета по лабораторной работе и т. п.

Далее, не проверив и не согласовав с преподавателем «скаченный» материал,
он тут же «раздаст» его всем своим товарищам по академической группе. Последу-
ющая работа преподавателя по проверке сдаваемых студентами заданий сводится
лишь к монотонному исправлению одних и тех же ошибок в студенческих работах.
Одним из способов борьбы с этим негативным явлением представляется следова-
ние принципу «Природа не любит пустоты», т. е. заполнение образовавшегося ваку-
ума опережающим предоставлением студентам наиболее простой и доступной воз-
можности оформления своих работ. И здесь математический пакет «MathCAD» (да-
лее Маткад), обладающий практически такими же редакторскими возможностями,
как и Word (Microsoft Office), оказывается весьма полезным [1].

Второй особенностью современного учебного процесса вуза является посте-
пенное, из года в год, падение общего образовательного уровня современных сту-
дентов, снижение их способности к выполнению тех учебных заданий, которые без
труда выполнялись их предшественниками 10–15 лет тому назад. Не обсуждая при-
чины этой тенденции, а просто констатируя существующий «тренд», отметим, что
Маткад предоставляет широкие возможности в автоматизации многих трудоемких
вычислительных задач, встречающихся в учебном процессе: курсовом и дипломном
проектировании, выполнении контрольных домашних заданий и т. п., способствуя
сохранению «преемственности» учебного процесса в условиях его непрерывного
реформирования. Общая методология создания расчетно-информационно-
обучающих маткад-программ изложена в работе и в настоящей статье лишь разви-
вается эта основная идея в плане ее практической реализации [2].



Третьей особенностью современного учебного процесса вуза является обилие устаревшей компьютерной техники, которая с одной стороны все еще вполне работоспособна, но с другой – никак не стыкуется с постоянно модернизируемым «софтом» (т. е. программным обеспечением). Применительно к пакету Маткад это проявляется в том, что программы, написанные в устаревших (до 11-й) версиях, сохраняя свою общую вычислительную работоспособность при их прогоне в современных 14 и 15 версиях Маткада, не воспроизводят русскоязычный текст, написанный на кириллице. На экране монитора и при печати русские буквы заменяются какими-то странными значками, именуемыми в простонародье «кривозябами». Конечно, существуют определенные программные средства устранения этого системного несоответствия. Однако это требует изменения базовых настроек операционных систем Windows, что по силам лишь «продвинутым пользователям». Основное большинство студентов такими навыками не обладают и боятся «трогать» свое программное обеспечение, которое в современных условиях зачастую является лицензионным и дорогостоящим.

С другой стороны старое «железо» – т. е. устаревшие компьютеры в силу ограниченности своих ресурсов не могут «тащить» все более и более громоздкие современные версии пакета Маткад: «тормозят», «глючат» и т. п. К тому же известно, что старые версии Маткада не поддерживают программы, написанные в версиях современных.

В качестве решения возникшей проблемы несовместимости старого и нового поколений «софта» и «железа» можно предложить следующий «обходной» путь:

- первоначально на старых компьютерах в устаревших версиях Маткада создаются вспомогательные Маткад-программы, основная задача которых чисто математическая – задать исходные данные, предварительно обработать полученную информацию и т. п. Текстовые комментарии в таких программах обычно минимальны и, поэтому, их можно набирать латиницей, т. е. как это делается в наименованиях электронных адресов сайтов или практиковалось при написании самых первых СМС-ок;

- в конце в этих коротеньких предварительных «старых» программ предусмотреть оператор вывода полученной числовой информации в файл обмена типа: WRITEPRN (**файл_обмена**) = **двумерный_числовой_массив**. В результате срабатывания этого оператора создастся текстовый <**файл_обмена.txt**>, содержащий в себе указанный **двумерный_числовой_массив** в виде упорядоченных колонок цифр. Перенос какой-либо текстовой (символьной) информации в виде комментариев в этом операторе вывода WRITEPRN практически не предусмотрен (конечно, кое-что можно было бы перенести с помощью символьных переменных, но это и ни к чему);

- на новых компьютерах в современных версиях Маткад создается окончательная «новая» Маткад-программа, считывающая <**файл_обмена.txt**> с помощью оператора типа: **двумерный_числовой_массив** = READPRN (**файл_обмена.txt**), после срабатывания которого в этой «новой» программе образуется указанный **двумерный_числовой_массив**. При дальнейшей разработке этой «новой» Маткад-программы содержащаяся в числовом массиве информация окончательно обрабатывается и дополняется уже русскоязычными текстовыми комментариями без боязни появления «кривозябов».

Разберем указанную процедуру подробнее на наглядном геометрическом примере лабораторной работы «Определение площади смоченной поверхности корпуса судна». Эта работа выполняется первой в общем цикле из нескольких других лабораторных работ в учебной дисциплине «теория корабля» (ТК).

На рисунке (рис. 1) показана фотография обмеряемой модели (перевернута вверх дном, вид с кормы). Ее искомая смоченная поверхность выделена зеленым



цветом. Площадь этой смоченной поверхности определяется приближенно по правилу трапеций. Для этого на модели отмечены 20 равноотстоящих поперечных сечений – шпангоутов (на фото показаны темным цветом). Поскольку корпус судна симметричен относительно продольной (диаметральной) плоскости, то любым способом измеряются длины полупериметров шпангоутов, которые, наряду с другими геометрическими данными судна, заносятся в «старую» Маткад-программу TK_protokol_Lab#1.mcd, экран которой показан на рисунке (рис. 2).



Рис. 1. Лабораторная модель корпуса судна

```

Protocol danih Lab Rab # 1

MAGISTRI

data_lab1_0,3 := 1.70    data_lab1_0,0 := 0
data_lab1_1,3 := 0.390  data_lab1_1,0 := 1
data_lab1_2,3 := 0.10   data_lab1_2,0 := 2
data_lab1_3,3 := 0.560  data_lab1_3,0 := 3
data_lab1_4,3 := 0.850  data_lab1_4,0 := 4
data_lab1_5,3 := 0.812  data_lab1_5,0 := 5
data_lab1_6,3 := 2.0    data_lab1_6,0 := 6
                        data_lab1_7,0 := 7
                        data_lab1_8,0 := 8
                        data_lab1_9,0 := 9
                        data_lab1_10,0 := 10
                        data_lab1_11,0 := 11
                        data_lab1_12,0 := 12
                        data_lab1_13,0 := 13
                        data_lab1_14,0 := 14
                        data_lab1_15,0 := 15
                        data_lab1_16,0 := 16
                        data_lab1_17,0 := 17
                        data_lab1_18,0 := 18
                        data_lab1_19,0 := 19
                        data_lab1_20,0 := 20

                        data_lab1_0,1 := 0
                        data_lab1_1,1 := 0.110
                        data_lab1_2,1 := 0.136
                        data_lab1_3,1 := 0.156
                        data_lab1_4,1 := 0.181
                        data_lab1_5,1 := 0.200
                        data_lab1_6,1 := 0.221
                        data_lab1_7,1 := 0.231
                        data_lab1_8,1 := 0.249
                        data_lab1_9,1 := 0.252
                        data_lab1_10,1 := 0.259
                        data_lab1_11,1 := 0.257
                        data_lab1_12,1 := 0.248
                        data_lab1_13,1 := 0.238
                        data_lab1_14,1 := 0.225
                        data_lab1_15,1 := 0.211
                        data_lab1_16,1 := 0.201
                        data_lab1_17,1 := 0.190
                        data_lab1_18,1 := 0.181
                        data_lab1_19,1 := 0.090
                        data_lab1_20,1 := 0.0

                        data_lab1_0,2 := 0
                        data_lab1_1,2 := 0.052
                        data_lab1_2,2 := 0.071
                        data_lab1_3,2 := 0.079
                        data_lab1_4,2 := 0.090
                        data_lab1_5,2 := 0.099
                        data_lab1_6,2 := 0.105
                        data_lab1_7,2 := 0.115
                        data_lab1_8,2 := 0.120
                        data_lab1_9,2 := 0.124
                        data_lab1_10,2 := 0.125
                        data_lab1_11,2 := 0.123
                        data_lab1_12,2 := 0.119
                        data_lab1_13,2 := 0.115
                        data_lab1_14,2 := 0.110
                        data_lab1_15,2 := 0.106
                        data_lab1_16,2 := 0.102
                        data_lab1_17,2 := 0.095
                        data_lab1_18,2 := 0.085
                        data_lab1_19,2 := 0.042
                        data_lab1_20,2 := 0.0

i := 0..20
S_M :=  $\frac{\text{data\_lab1}_{0,3} \cdot \left( \sum_{i=1}^{10} \text{data\_lab1}_{i,1} \right)}{10}$     S_M = 0.652
S_t_ch :=  $\frac{\text{data\_lab1}_{0,3} \cdot \left( \sum_{i=1}^5 \text{data\_lab1}_{i,2} \right)}{5}$     S_t_ch = 0.638

data_lab1_10,3 := S_M    data_lab1_20,3 := S_t_ch    data_lab1_9,3 :=  $\sum_{i=1}^9 \text{data\_lab1}_{i,1}$     data_lab1_19,3 :=  $\sum_{i=1}^{19} \text{data\_lab1}_{i,2}$ 
WRITEPRN("d\ATK_MG\TK_Data_lab#1.txt") := data_lab1
    
```

Рис.2. «Старая» Маткад-программа TK_protokol_Lab#1.mcd (экран ввода исходных данных)



Видно, что все символьные комментарии набраны латиницей и в случае необходимости эта «старая» Маткад-программа может быть прочитана в новой версии Маткада. Однако надо помнить, что будучи сохраненной в новой версии Маткада, эта программа опять назад в старой версии читаться уже не будет.

На рис. 3 показан 2-й экран этой же «старой» Маткад-программы, с графиком зависимости введенных длин полупериметров шпангоутов от их места расположения (номера шпангоутов). Видно, что на 13-м шпангоуте произведен ошибочный замер, который тут же может быть откорректирован прямо в ходе занятия в лаборатории (где обычно стоят только старые компьютеры).

После окончательного срабатывания и закрытия «старая» Маткад-программа, содержащая оператор создания файла обмена

WRITEPRN(D:\TK_MG\ TK_Data_lab#1) = data_lab1 ,

создает текстовый файл обмена TK_Data_lab#1.txt , содержание которого показано на рис.4. Видно, что этот файл не содержит какой-либо символьной информации. Порядок расположения столбцов цифр в нем определяется индексацией двумерного массива data_lab1.

Поскольку учебный курс состоит из нескольких лабораторных работ, то для каждой из них создаются аналогичные небольшие по объему «старые» Маткад-программы, каждая из которых после внесения в нее на соответствующем лабораторном занятии исходных данных, создает свой файл обмена.

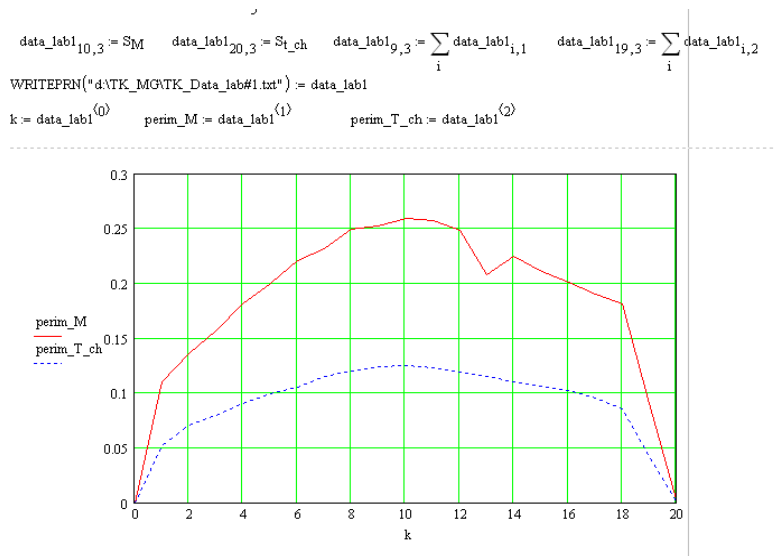


Рис.3. «Старая» Маткад-программа TK_protokol_Lab#1.mcd (график, иллюстрирующий ошибку во вводе исходных данных)

После того, как все занятия проведены, запускается окончательная «новая» Маткад-программа – большая по объему и формирующая общий отчет по лабораторным работам. Составленная в новой версии Маткада, она может быть реализована в каком-то более современном компьютерном классе, или просто на домашних ноутбуках студентов. В этой «новой» программе уже не возникает проблем с «кривосябами», ее текст может быть составлен так, чтобы при печати полученный отчет соответствовал бы всем нормативным требованиям. Она может иметь интерактивно – обучающий характер (см. работу [2]). Однако в нужных местах эта новая Маткад-программа должна



содержать операторы чтения созданных ранее файлов обмена. В рассмотренном выше примере это оператор

data_lab1 = READPRN(D:\TK_MG\ TK_Data_lab#1),

по которому содержащаяся в текстовом файле TK_Data_lab#1.txt числовая информация будет передана в двумерный числовой массив data_lab1, образованный уже в «новой» Маткад-программе. В ней эти данные окончательно численно обрабатываются, сопровождаются подробной текстовой информацией, графиками, рисунками и т.п. Она может содержать полный или частичный расчет индивидуального расчетно-графического задания студента. Например, в рассматриваемом числовом примере это пересчет величины полученной площади смоченной поверхности модели на натурное судно заданного масштаба.

TK_Data_lab#1 - Блокнот				
айл	Правка	Формат	Вид	Справка
0		0		0
1		0,11	0,052	1,7
2		0,136	0,071	0,39
3		0,156	0,079	0,1
4		0,181	0,09	0,56
5		0,2	0,099	0,85
6		0,221	0,105	0,812
7		0,231	0,115	2
8		0,249	0,12	0
9		0,252	0,124	3,806
10		0,259	0,125	0,647
11		0,257	0,123	0
12		0,248	0,119	0
13		0,208	0,115	0
14		0,225	0,11	0
15		0,211	0,106	0
16		0,201	0,102	0
17		0,19	0,095	0
18		0,181	0,085	0
19		0,09	0,042	1,877
20		0	0	0,6382

Рис.4. Текстовый файл обмена, созданный «старой» Маткад-программой TK_protokol_Lab#1.mcd

При печати первого вертикального ряда экранов этой «новой» Маткад-программы в соответствии с рекомендациями, изложенными в работе [2], получается общий отчет по лабораторному курсу.

Для упомянутого выше лабораторного учебного курса по теории корабля для магистров (MG), состоящего из 5 лабораторных работ, составлен небольшой пакет маткад-программ, структура которого показана на рис. 5. Для сокращения длины имен создаваемых файлов обмена и укорочения путей к ним пакет размещается в директории D:\TK_MG\, т. е. в корневом директории жесткого диска D:\, который, как правило, имеется на всех компьютерах и обычно не занят системными папками. К тому же замечено, что Маткад плохо и медленно сохраняет свои вновь отредактированные программы на флешках. Последние можно лишь использовать для передачи папки \TK_MG\ студентам. Само же формирование окончательной версии «новой» маткад-программы, требующее неоднократного сохранения последовательно вводимой в нее информации, рекомендуется выполнять на жестком диске компьютера. Упомянутый пакет \TK_MG\ последовательно сверху вниз содержит следующие файлы:

- TK_A_Instruction.doc – Word-файл с инструкцией для студентов по пользованию программами;
- TK_Data_lab#1.txt ... TK_Data_lab#6.txt – текстовые файлы обмена, создаваемые «старыми» Маткад-программами для 5 лабораторных работ (работа № 4 выполняется без использования Маткада);



– TK_Otchet_Labi(Mcad_14).xmcd – «новая» Маткад-программа, формирующая общий отчет по всем лабораторным работам (составлена в современной версии Маткад-14 и реализуется на новых компьютерах);

– TK_protokol_Lab#1.mcd ... TK_protokol_Lab#6.mcd – «старые» Маткад-программы, сопровождающие выполнение лабораторных работ (оставлены в «старых» версиях Маткада и реализуются на устаревших компьютерах в лаборатории).

Важной особенностью работы пакета программ является необходимость:

следить за тем, чтобы «старые» программы (с расширением .mcd) будучи прочитанными в новых версиях Маткада, не сохраняются заново (с современным расширением .xmcd). Иначе они уже в случае необходимости не будут повторно читаться в старых версиях Маткада.

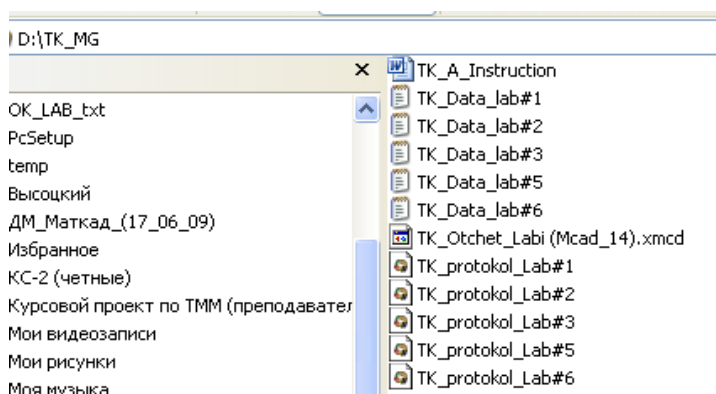


Рис. 5. Структура пакета из «старых» и «новой» Маткад-программ

Предлагаемая процедура совместной реализации математического пакета Маткад в старых и новых версиях позволяет существенно расширить практические возможности его применения в учебном процессе вуза, а также удлинить срок эксплуатации устаревшей компьютерной техники.

Ссылки на источники

1. Математическая лаборатория MathCAD. – URL: <http://www.ptc.com/go/mathsoft/support>.
2. Егоров П. Н. Использование вычислительного пакета «Mathcad» в учебном процессе вуза // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Май 2012, ART 1259. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1259.htm>.

Egorov Petr,

Candidate of Technical Sciences, associate professor at the chair of ship's theory and hydromechanics of the Nizhny Novgorod State Technical University (NGTU), Nizhny Novgorod
egorov-50@inbox.ru

On the Method of Mathcad using, that provides the extending of the obsolete computers' possibilities for teaching in university

Abstract. Paper is devoted to the improvement of the teaching process in a technical university by using of the Mathcad software. The author offers a structure of a combination from the obsolete and the modern versions of the Mathcad programs in order to improve and to prolong old hardware usage.

Keywords: the ship's theory, informatics, Mathcad, programs.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Жажева Саида Аслановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
saya999@rambler.ru

Жажева Дариет Долетчериевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
saya999@rambler.ru



Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку. Даются формы организации работы, методические и дидактические принципы обучения русскому языку.

Ключевые слова: информационные технологии, процесс обучения русскому языку, образовательные программы, интерактивные методы.

Реформы в области образования, происходящие в нашей стране, наряду с разработкой новых образовательных стандартов, введением новых учебных дисциплин, новых учебников и учебных пособий, вызвали потребность и в изменении методики преподавания. В условиях реализации Национальной программы невозможно представить себе учебный процесс без использования интерактивных методов обучения. Применение интерактивных методов позволяет создать условия для:

- постановки целей и задач, требующих поиска и анализа различных решений;
- выбора различных способов деятельности для достижения результата;
- развития коммуникативных умений и навыков;
- размышления о проделанной работе;
- развития таких важных социальных навыков, как быстрота и гибкость;
- мышления при принятии решений, критический подход к проблемам.

Под технологией обычно понимают твердо установленный порядок действий, соответствующий определенной последовательности алгоритмов и приводящий к достижению запланированного результата. В технике используется немало проверенных технологий, действительно обеспечивающих точное воплощение предварительного замысла. Их удобства и выгоды очевидны: простота, ясность, механичность и даже автоматизм действий. Но это в производстве материальных продуктов. Что представляют из себя технологии педагогические и чем они отличаются от методики? Учителя и воспитатели, уставшие от трудностей школьной работы, сложности детских личностей и их формирования, ищут в предлагаемых педагогических технологиях простые, понятные, легкие и эффективные способы обучения и воспитания детей. Принимаясь за решение конкретной педагогической задачи, они хотели бы опереться на проверенные и ясные рецепты действий. Но полное и точное применение в школе разработанных учеными-педагогами технологий – трудная, а то и невыполнимая задача. Причина обычно состоит не в том, что учитель-практик плохо разобрался в определенной технологии и недостаточно точно выполняет ее предписания.

В современной педагогической практике разработаны и применяются несколько десятков новых стратегий, методов и приемов обучения, в том числе интерактивных.



Современный педагог, независимо от преподаваемого предмета или учебной дисциплины, должен владеть необходимым «арсеналом» интерактивных методов обучения и уметь использовать их в учебном процессе.

Одной из основных целей школьного обучения становится формирование информационной культуры учащихся. Основными характеристиками применения современных информационных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной активности учащихся.

Для реорганизации учебного процесса на основе современных информационных технологий разработано множество учебных программ и учебных пособий. Однако реально каждый учитель разрабатывает свои программы, а также учебные и дидактические материалы. Накоплено значительное количество компьютерных программ, предназначенных для использования в школьном обучении [1].

Наиболее важными среди таких программ являются интерактивные обучающие программы, предусматривающие обмен информацией не менее чем между двумя участниками диалога, а также развивающие программы, способные увлечь учащихся, привлечь их к решению учебных проблем, развивать их интеллектуальный уровень. Компьютерные программы объединяют часто в электронные и мультимедийные учебники.

Необходима серьезная разработка методической системы обучения учащихся современным информационным технологиям, в первую очередь разработка и совершенствование форм и методов обучения русскому языку. Необходима направленность на продуктивное усвоение школьниками системы ведущих знаний, на эффективное воспитание и развитие школьников.

Традиционные приемы, методы и средства обучения при переносе в современный урок должны быть соответствующим образом модифицированы. Кроме того, достижение целей обучения, как правило, обеспечивается комплексом традиционных и новых приемов обучения.

Развитие компьютерной техники позволяет преодолеть эти проблемы, однако существующие материалы в электронном виде ориентированы на среднего пользователя. В целях совершенствования учебного процесса в школе и интегрирования с академической наукой необходимо наладить выпуск интерактивных учебных материалов на электронных носителях.

Компьютерный учебник соединяет все преимущества обычного учебника с возможностью быстрого тиражирования и непрерывного совершенствования. Лабораторная работа на компьютере при помощи компьютерной графики показывает преобразования в закрытых системах и позволяет без существенных затрат изучать самые сложные процессы. Компьютерный экзаменатор позволит обучающемуся усвоить материал при помощи самоконтроля или объективно проверить свои знания при использовании независимого контроля.

На сегодняшний день самой серьезной проблемой обучения становится оптимизация учебного процесса в школе вообще и в начальной школе, в частности. Учитель, преподающий одновременно русский язык, литературу, математику, естествознание, музыку, труд, физкультуру и т. д., как никто другой готов к освоению процесса интеграции различных предметов и технологий. Ему только надо самому понять и принять те неограниченные возможности, которые предоставляет компьютер, хорошее программное обеспечение [2].

Ученики становятся с каждым годом более развитыми с точки зрения информационных технологий.



XXI век – эпоха информационного общества. Необходимость новых знаний, информационной грамотности, умения самостоятельно получать знания способствовало возникновению нового вида образования – инновационного, в котором информационные технологии призваны сыграть системообразующую, интегрирующую роль.

Компьютер в обучении младших школьников должен стать обогащающим и преобразующим элементом развивающей предметной среды. Ведь именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие умственных способностей ребёнка, закладывается фундамент его дальнейшего интеллектуального развития.

Грамотное использование возможностей современных информационных технологий в начальной школе способствует:

- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
- достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе;
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению уровню комфортности обучения;
- снижению дидактических затруднений у учащихся;
- повышению активности и инициативности младших школьников на уроке; развитию информационного мышления; формированию информационно-коммуникационной компетенции;
- приобретению навыков работы на компьютере учащимися начальной школы с соблюдением правил безопасности.

Продуктивность уроков с использованием ИКТ очень высокая.

Благодаря современной технике и оптимальным методам обучения каждому ребёнку предоставлена возможность «путешествовать» по миру знаний, подобно тому, как он путешествует по игровым сценам какой-нибудь развлекательной игры, что даёт новый мощный импульс для развития самостоятельной познавательной активности.

Применение новых информационных технологий в традиционном начальном образовании позволяет дифференцировать процесс обучения младших школьников с учётом их индивидуальных особенностей, даёт возможность творчески работающему учителю расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществлять гибкое управление учебным процессом, является социально значимым и актуальным.

Особенно интересно можно использовать мультимедиа-технологии для иллюстрации рассказа учителя на этапе объяснения нового материала. Компьютерные программы помогают создать разнообразные зрительные иллюстрации и звуковое сопровождение, что способствует лучшей реализации принципа наглядности в обучении.

Слайды, выведенные на большой экран – это прекрасный наглядный материал, который применяется для оживления урока. Этот материал может быть разным (обычная иллюстрация (в 1 классе)); использование анимации в слайдах; мультимедиа – панорама (более интересный приём наглядности).

Для того чтобы более полно раскрыть содержание категории «методы интерактивного обучения», мы сравним традиционное обучение и активное обучение, выбрав следующие параметры:

- цели;
- позиция учащегося и педагога;



- организация коммуникации в учебном процессе;
- методы обучения;
- принципы интерактивного подхода;
- сравнение целей традиционного и интерактивного подхода к обучению.

Традиционное обучение ставит перед собой цель: передача учащимся и усвоение ими как можно большего объема знаний. Педагог транслирует уже осмысленную и дифференцированную им самим информацию, определяет навыки, которые необходимо, с его точки зрения, выработать у учащихся. Задача обучающихся – как можно более полно и точно воспроизвести знания, созданные другими.

Полученные в процессе такого обучения знания носят энциклопедичный характер, представляют собой определенный объем информации по различным учебным предметам, который в сознании учащегося существует в виде тематических блоков, не всегда имеющих смысловые связи.

Многие педагоги сталкиваются с проблемой невозможности связать содержание своего предмета со знаниями учащихся в других учебных дисциплинах. И тогда возникает сомнение в том, насколько глубоко произошло осознание учащимися учебного материала, присвоение его и использование в ситуациях, выходящих за рамки школы. Достаточно сложно развеять данное сомнение, прежде всего потому, что в качестве обратной связи от учащегося к педагогу также выступает процесс воспроизведения учебного материала.

В контексте интерактивного обучения знания приобретают иные формы. С одной стороны, они представляют собой определенную информацию об окружающем мире. Особенностью этой информации является то, что учащийся получает ее не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. Педагог должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, действует. В подобных ситуациях «он совместно с другими приобретает способности, позволяющие преобразовывать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие».

С другой стороны, учащийся в процессе взаимодействия на занятии с другими учащимися, педагогом овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные учащимися, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания.

Таким образом, цель активного обучения – это создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это является принципиальным отличием целей активного обучения от целей традиционной системы образования.

Чтобы конкретизировать разговор о целях, достигаемых в стратегии активного обучения, воспользуемся таксономией когнитивных (познавательных) целей Б. Блума, которая сейчас активно обсуждается в педагогическом сообществе. Если следовать разработанной Б. Блумом таксономии, то знания – это лишь первый, самый простой уровень этой иерархии. Далее идут еще пять уровней целей, причем первые три (знание, понимание, применение) являются целями низшего порядка, а следующие три (анализ, синтез, сравнение) – высшего порядка [3].

Систематизатор когнитивных установок, по Б. Блуму, может быть представлен следующим образом:

1. Знание: способность узнавать, воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории.



2. Понимание: способность буквально понимать значение любого сообщения. Б. Блум выделил три типа режима понимания:

- перевод – воспринимать изложенный материал и переносить в другую форму (другие слова, график и т. д.);
- интерпретация – перестраивание идей в новую конфигурацию;
- экстраполяция – оценивание и прогнозирование, исходя из ранее полученной информации.

3. Применение: умение брать и применять в новой ситуации принципы или процессы, ранее изучавшиеся, без указания на то со стороны. Например, применение социально-научных обобщений к отдельным социальным проблемам или применение естественнонаучных или математических принципов к практическим ситуациям.

4. Анализ: разделение материала на отдельные составляющие, устанавливая их отношения и понимая модель их организации. Например, узнавание несформулированных допущений, выявление причинно-следственных связей и распознавание форм и приемов в художественных работах.

5. Синтез: творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое. Это – профессиональное написание эссе, предложение способов проверки гипотез и формулирование теорий, применимых к социальным ситуациям.

6. Оценивание: процесс выработки ценностных суждений об идеях, решениях, методах и т. д. Эти оценки могут быть количественные или качественные, но они должны быть основаны на использовании критериев или стандартов, например, включать оценивание подходящего способа лечения или оценивания результатов работы на основе стандартов в данной дисциплине).

И тогда методы, способы и приемы, используемые в традиционном обучении, позволяют достигать в образовательном процессе первых трех уровней целей. Рассмотрим в качестве примера задания, расположенные в конце любого параграфа учебника. В большинстве случаев для их выполнения достаточно простого воспроизведения его содержания. Задания, которые требуют от учащегося понимания и применения знаний (второй и третий уровень целей), как правило, отмечены каким-либо знаком и не всегда используются педагогом.

Ссылки на источники

1. Гуревич И. И. Таксомания Блума как модель постановки вопроса в проблемно-ориентированных системах естественного языка. – М.: Журнал «Искусственный интеллект», 2000. – 15 с.
2. Еникеев М. И. Энциклопедия. Общая и социальная психология. – М.: ПРИОР, 2002. – 558 с.
3. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

Zhazheva Saida,

candidate of Pedagogics, associate of Adygu State Universit, Maikop
saya999@rambler.ru

Zhazheva Dariet,

candidate of Pedagogics, associate of Adygu State University, Maikop
saya999@rambler.ru

The use of information communication technology in the process of training Russian language

Abstract. The question of use of information communication technology in the process of training Russian is considered in the article. The forms of work organization, methodological and didactic principles of training Russian are given.

Keywords: information technology, the process of training Russian education programmes, interactive methods.

ISSN 2304-120X



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Молодцова Татьяна Даниловна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

molodcovantd40@mail.ru



Проявление дезадаптации подростков в условиях оздоровительных центров

Аннотация. Статья посвящена проблеме подростковой дезадаптации, её видам и специфике проявления в зависимости от времени протекания. Автор рассматривает признаки ситуативной или временной дезадаптации и дает характеристику её проявления у подростков в условиях детских оздоровительных центров.

Ключевые слова: дезадаптация, подростки, центр, возраст, кризис.

Поездка ребенка в летний оздоровительный центр предполагает адаптацию к новым условиям пребывания, к смене видов деятельности; к новизне общения, установлению коммуникативных связей с большим числом сверстников; к измененному режиму жизни; к совершенно новому характеру взаимоотношений со взрослыми. Такая новизна социокультурной среды ребенка связана нередко с немалыми трудностями, которые можно объединить единым термином – детская дезадаптация.

Исследования данного явления в теории и практике позволило дать ему авторское определение, которое, как представляется, позволяет объединить все детские трудности единым термином.

Дезадаптация – это результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации взаимодействия личности с самой собой, окружающими людьми или обществом, проявляющаяся во внутреннем дискомфорте, нарушениях поведения взаимоотношений и деятельности.

Дезадаптация дифференцируется по длительности её протекания на ситуативную, временную и устойчивую. В новой, непривычной обстановке ребенок может растеряться, разозлиться, проявить рассеянность или конфликтность, но это сравнительно быстро проходит, и можно говорить о ситуативности проявления дезадаптации. Если какие-то нарушения отношений и деятельности проявляются в сходных ситуациях, но ещё не стали чертами характера, следует сделать вывод о временной дезадаптации, если же они проявляются практически постоянно, то это дезадаптация устойчивая. Поэтому следует особо подчеркнуть необходимость рассмотрения различных видов дезадаптации, их ситуативность или устойчивость, помня, что личность всегда – целостное образование, и автономно в ней ничего не существует.

Следствием педагогически не всегда обдуманых воспитательных действий зачастую становятся усиливающиеся у детей стрессы, депрессии, эмоциональные расстройства. Особенно сильно такие дисгармонии дают о себе знать в условиях становления и развития временного детского коллектива. И все это сегодня происходит на фоне общей недостаточно благоприятной социальной ситуации развития ребенка. Постоянно действующие стрессогенные факторы и обстоятельства, несбалансированный ритм жизни, хаотическая насыщенность информационного пространства накладывают свой неизгладимый отпечаток на формирующиеся адаптационные механизмы у современных детей.

Естественно предположить, что педагогу-воспитателю, а также водителю – в силу складывающихся жизненных обстоятельств – приходится работать не только с «благополучными» детьми, развитие которых протекает в границах нормы, но и с теми, фик-



сированные эмоциональные состояния которых не всегда соответствует среднестатистическим нормам развития. Педагоги-воспитатели, молодые вожатые сталкиваются порой с труднообъяснимыми для них ситуациями отклоняющегося поведения детей, хронической эмоциональной нестабильностью, многоплановыми дефектами развития психики детей и подростков. Естественно, что воспитатели должны высокопрофессионально реагировать на все эти проявления эмоциональных и поведенческих нарушений естественного развития. От того, насколько своевременными и правильными будут предпринятые действия, зависит развитие детей, их эмоциональное благополучие и, в конечном итоге, складывающиеся взаимоотношения с окружающим миром.

Практика показывает, что современным организаторам летнего отдыха детей приходится иметь дело с детьми, у которых ситуативная или временная дезадаптация может проявиться следующим образом:

- обострение агрессии из-за неправильного понимания взрослыми некоторых детских проявлений (защитные механизмы, наличие комплекса неполноценности, какие-то привычки);

- некоммуникабельность ребенка из-за его индивидуальных особенностей (например, интровертированность, ригидность, скованность, которая трактуется как враждебность);

- гиперактивность, эмоциональная возбудимость, нервозность из-за недопонимание взрослыми некоторых индивидуальных проявлений ребенка (защитная реакция, растерянность перед новыми порядками и др.);

- неуверенность и тревожность из-за отрыва (хоть и временного) от близких взрослых или из-за изменившегося статуса в коллективе или других (иногда скрытых от взрослых) причин;

- желание уехать домой, слезливость, апатия из-за отсутствия близких друзей или разочарования от лагерной жизни;

- расстройство поведения, сопряженное с особенностями сложившегося стиля взаимоотношений в отряде (застенчивость, неконтактность, агрессия, эгоцентризм, депрессивные состояния);

- демонстративное поведение как поведение протестное, если ребенку что-то в отряде не нравится;

- ситуативные психологические защиты, проявляющиеся в аддиктивном и отклоняющемся поведении;

- временные невротические расстройства (истерические состояния, детские страхи и фобии, состояние навязчивости и т. д.), вызванное страхом перед чувством одиночества или отверженности;

- стрессовое состояние детей и подростков, приехавших на отдых из мест, пострадавших в результате самых различных катастроф, из промышленных и военных зон.

Этот перечень, безусловно, можно продолжить, но любой педагог-воспитатель, отработавший с детьми в условиях временного детского коллектива несколько смен, прекрасно понимает, что речь идет, в первую очередь, о наиболее часто повторяющихся случаях. При этом специфическая ситуация временного детского коллектива, особенно в первоначальные этапы формирования его микроклимата, достаточно часто усугубляет большинство указанных расстройств и состояний. В частности, новый коллектив, незнакомые дети и взрослые, неадекватные педагогические требования, предъявляемые к ребенку – все это и многое другое становится дополнительным стрессогенным фактором неблагоприятных проявлений в поведении ребенка. По данным исследователей, занимающихся проблемами психического здоровья, в по-



следнее время все более возрастает количество людей, в той или иной мере страдающих нарушениями эмоциональной сферы.

Одной из основных причин, вызывающих к жизни явление ситуативной или временной дезадаптации является все возрастающий уровень тревожности у детей и подростков. Современные условия существования и жизнедеятельности индивида все больше подвержены ситуациям, которые в психологии называются стрессогенными. Особое значение в связи с этим имеют исследования регуляции тревожности личности, которые носят не узкофункциональный, а общий, личностно-ориентированный характер.

Особенно ярко тревожность может проявиться в кризисном подростковом возрасте. Данный возрастной период является активным этапом формирования личности. В подростковом возрасте, по утверждениям психологов и педагогов, создаются наиболее благоприятные условия не только для формирования продуктивных личностных качеств, но и для коррекции, регуляции деструктивных. По мнению специалистов, сформированные в этом возрасте личностные качества приобретают устойчивый характер, закрепляются в юношестве и совершенствуются в течение всей последующей жизни. Научение подростков способам регуляции и оптимизации тревожных состояний, ситуативной тревожности необходимо с целью их закрепления и использования в их практической деятельности в течение всей жизни. В подростковом и юношеском возрасте процессы регуляции состояний личности (к которым мы относим ситуативную тревожность) более эффективно проходят в группе сверстников, под руководством специалистов. Под регуляцией мы понимаем совокупность методов, способов и приемов воздействия на членов определенной общности, вызывающих у последних изменение их состояний и степень их участия во внутригрупповых процессах и групповой деятельности.

Встречая проявления подросткового кризиса как нечто неожиданное, многие взрослые бывают не готовы к ним, воспринимают их как следствие тяжелого характера подростка, а не как возрастные изменения. Это может повлечь за собой длинную цепочку недоразумений, конфликтов, напряженности, стрессов и т. д.

В современной отечественной науке в подходе к особенностям возраста (в частности – подросткового) наметились две основные тенденции. С одной стороны, уже официально, а не со ссылками на неопубликованные первоисточники, печатаются многие зарубежные теории. При этом произошло и идет до сих пор переосмысление устоявшихся теорий отечественных авторов, которые для многих как бы открываются заново. А с другой стороны, коренные перемены в стране, обществе, сознании, меняют проявление особенностей любого возраста, в том числе и подросткового, что не может не сказаться и на исследованиях ученых. Обратимся к некоторым из них. Так, Л. С. Выготский считал, что главными новообразованиями подросткового возраста являются рефлексия и самосознание, а они, в свою очередь напрямую развиваются под влиянием социальных факторов [1]. Расширил, углубил, обогатил учение Л.С. Выготского его ученик и последователь Д. Б. Эльконин. Ему принадлежит известная периодизация детства, в основу которой положена идея об изменении ведущей деятельности в зависимости от возраста. У подростка, по мнению автора, ведущей деятельностью становится интимно-личностная. При этом именно ведущая деятельность, если не произошел гармоничный переход от одного вида деятельности к другому, может стать источником трудностей данного возраста. Но даже в том случае, если переход произошел своевременно, не всегда гладко протекают интимно-личностные отношения подростков. По мнению Д. Б. Эльконина, вступление в новый вид деятельности чревато рядом трудностей:

- подросток может не найти свое место среди товарищей;



– подросток находит свое место среди товарищей, но само окружение оказывает плохое влияние;

– подросток отходит от семьи, происходит падение интереса к учебной деятельности, что влечет за собой серьезные конфликты.

По мнению Д. Б. Эльконина, подросток внимательно присматривается к себе, но ориентируется при этом на других. И хотя он рассматривает себя как основное условие решения всех задач, но, вступая в интимно-личностные отношения, одновременно ориентируется на товарищей. Автор проанализировал многие психические новообразования подростков, и, освещая их возрастной кризис, подчеркивал, что период подростковый – время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка.

Глубоко рассмотрено Д. Б. Эльconiным чувство взрослости как основное новообразование подросткового возраста. Именно в этот период, по мнению ученого, подросток активно ищет образцы для подражания, перестраивая всю свою деятельность. В том случае, если этого не происходит, чувство взрослости, направленное по отрицательному пути, становится серьезным толчком для трудностей в развитии [2].

Обратимся в связи с этим к выводам видного отечественного психолога Л. И. Божович, которая пишет, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. Автор также подчеркивает возрастание у подростка стремления к взрослости [3].

Идея о чувстве взрослости прослеживается в работах каждого исследователя подросткового возраста. И это действительно один из коренных признаков подростков, который существует в любых исторических условиях и при любых культурных обстоятельствах. Причем чувство взрослости может проявляться как положительно (стремление к творчеству, самостоятельности, ответственности) или нейтрально (подражание взрослым в одежде, манерах), так и отрицательно (пьянство, курение, грубость и т. д.). Помимо этого, большую роль начинает играть мотив самоутверждения. Действительно, потребность в самоутверждении у подростка, как и чувство взрослости, особенно в среде сверстников, замечают все, кто так или иначе имеет дело с этим возрастом. Подросток готов утверждать себя в глазах товарищей любым путем. Эти проявления могут быть как положительными (достижения в учебе, уровне знаний, полезных делах, в спорте, искусстве, и т. д.) или нейтральными (бравирование физической силой, положением родителей, материальным достатком, красивыми вещами), так и отрицательными (грубость, хамство, курение, злоупотребление алкоголем, воровство). Психолог Г. А. Цукерман, указывает, что отроки 10–12 лет обладают столь высокой самостоятельностью и инициативностью при недостаточной критичности и привычке просчитывать отдаленные последствия своих поступков, что могут изрядно навредить себе и своим близким [4].

Сделаем выводы о возможных причинах ситуативной подростковой дезадаптации, обусловленной особенностями возраста. У подростков ситуативная дезадаптация может усугубляться при следующих обстоятельствах:

– не удовлетворяется потребность подростка в новой интимно-личностной деятельности, приводя к отчуждению, или данная потребность не развивается, способствуя развитию инфантильности;

– не удовлетворяются положительно или хотя бы нейтрально чувство взрослости и потребность в самоутверждении, приводя к отрицательному их проявлению или даже к задержке в развитии личности;



– своевременно не усваиваются положительные нравственные ценности и не берутся на вооружение достойные образцы для подражания, уступая место ценностям и образцам с отрицательной направленностью;

– не совпадают «Я-концепция» и «Я-идеал», формируя неадекватную самооценку и порождая сложность развития личности;

– не реализуется «Я» подростка, приводя к диффузии идентичности;

– не формируются необходимые психологические защитные механизмы при дезадаптирующих влияниях.

Ссылки на источники

1. Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства: Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 5. – М. – 369 с.
2. Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: МПА, 1995. – 209 с.
4. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М. – Рига: Интепресс, 1995. – 286 с.

Molodtsova Tatiana,

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology of Taganrog State Pedagogical Institute named after Anton Chekhov, Taganrog

molodcovantd40@mail.ru

Manifestation of maladjustment adolescents in health centers

Abstract. The article deals with adolescent maladjustment, its types and specific symptoms, depending on the time of occurrence. The author considers the signs of situational or temporary exclusion and gives a description of its appearance in a children's recreation centers.

Keywords: maladjustment, teens, wellness center, age crisis.



Рекомендовано к публикации:

Зиновкиной М. М., доктором педагогических наук, профессором, действительным членом Академии профессионального образования Российской Федерации



Першин Юрий Юрьевич,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск.

pershiny@mail333.com

Мифология и архаическое сознание

Аннотация. Архаическое сознание, выступающее в одной из своих разновидностей – мифологическом сознании – неоднородно. Отсюда в статье актуализируется проблема разделения архаического мышления на два типа, изначальный, естественный, или физиогенный, второй искусственный, или социогенный.

Ключевые слова: архаическое сознание, мифологическое сознание, физиогенный миф, социогенный миф.

Феномен мифа и мифологического сознания изучен достаточно подробно и системно, а имена исследователей многочисленны¹. Собирая итог мнений исследователей, мифологическое сознание можно, в соответствии с мнением В. М. Пивоева определить как коллективное *эмоционально-рефлексивное* отражение результатов освоения человеком мира в диалектике *воображаемого* «освоения – очуждения». Это *иррациональный* способ духовного, *воображаемого* самоопределения и самоутверждения социальной общности в ходе освоения мира. Первоначально он опирался на *эмоциональную рефлексивность*, но с накоплением опыта практического освоения и аналитической деятельности появляются формы *рациональной рефлексии*, *попытки рационального самоопределения*. Особенности этого способа обусловлены процессами становления вербально-понятийного мышления, причем мифологическое сознание возникает на такой стадии развития человека, когда *вербальная речь еще не стала ведущим способом общения*, поэтому *мышление опиралось на эмоционально-иконические образы*. Миф, таким образом, по Пивоеву, есть форма выражения, объективации результатов *эмоционально-ценностного освоения мира, объективной природно-социальной среды в одной из знаковых систем*. Его сущностью является процесс обобщения и осмысления в *образно-символической и эмоционально-ценностной форме* важнейших способов и средств удовлетворения человеческих потребностей [1, с. 99–100].

Более того, по А. Ф. Лосеву, миф есть (для мифического сознания, конечно) наивысшая по конкретности, максимально интенсивная и высшей мере напряженная реальность. Это не выдумка, это наиболее яркая и самая подлинная действительность. Это совершенно необходимая категория мысли и жизни, далекая от всякой случайности и произвола. Миф – это диалектически необходимая категория сознания и бытия вообще [2, с. 393–599].

Давая такое определение, Лосев фактически создает отдельную реальность, автономную, о чем говорит уточнение «*для мифического сознания*», которая «*диалектически*» противостоит объективной реальности. Таким образом, он фактически заявляет, что это мифологическое сознание совершенно иное, оно оторвано от реальной жизни и представляет собой закрытую систему. Утверждения Лосева можно

¹ Многочисленные подходы и школы представлены огромным количеством имен исследователей мифа. Это Н. С. Автономова, О. М. Фрейденберг, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, А. Ф. Лосев, К. Г. Юнг, Н. Я. Марр, Е. М. Мелетинский, М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский, Дж. Фрезер, М. Элиаде, Э. Б. Тейлор, А. Н. Афанасьев, В. Я. Пропп, Ф. Х. Кессиди, Б. А. Успенский, М. М. Маковский, А. А. Потебня, М. И. Стеблин-Каменский, В. Н. Топоров, М. И. Шахнович, К. Хюбнер, П. Фаерабенд, и многие другие.



и должно поставить под сомнение, если принимать миф не как вид искусства, не как набор догм или распространенных стереотипов, а как древние представления о мире и результат его освоения, который по своей сути не может быть иррациональным.

Реальность мифа, по Я. Э. Голосовкеру, также имеет собственную логику, логику абсолютной свободы и силы желания, в которой творческая воля воображения играет роль естественной необходимости. «Так хочет» моя логика – таков закон необходимости в творческом желании. Эта логика отлична от логики здравого смысла и формальной логики [3, с. 18–19]. С таким рассуждением тоже трудно согласиться, так как Голосовкер, как и Лосев, ограничивает логику и рациональность мифологического сознания мифологическим дискурсом, совершенно оторванным от реальных условий жизни первобытного человека. Здесь следует, очевидно, различать не свободу человека как основное условие, отражающее репрессивность внешней по отношению к человеку физической среды, необходимое для создания психической реальности, и свободу человека, которую он реализует в созданной психической реальности. Именно эта реальность, психическая, которую можно также назвать виртуальной, – реальность без ограничений, это реальность мифологии, или, по Голосовкеру, мифологического волюнтаризма. Но по отношению к древнему человеку это не реальность абсурдности «абсолютной свободы». Фантастическая (мифологическая) реальность «абсолютной свободы» действительно отлична от логики здравого смысла. Однако именно логика здравого смысла, по нашему мнению, и формирует «мифологическую» реальность древнего человека, которая как раз и должна быть максимально отражающей реальную жизнь для того, чтобы способствовать выживанию этого человека. Иными словами, Лосев и Голосовкер рассматривают мифологическое сознание и реальность как компенсаторные, созданные человеком для получения суррогатного удовлетворения своих желаний в фантазиях, если он не может сделать это в реальной жизни. Говоря о том, что мифология – это некая «вещь в себе», познаваемая только изнутри самой себя и существующая только для самой себя, мы разрушаем логику существования как мифа.

Мы полагаем важным заметить, что предлагаемая А. Ф. Лосевым методология понимания и интерпретации мифа как *воображения, представления* может послужить основанием для определения разницы архаического и мифологического сознания. Такое разделение можно сделать вопреки мнениям многих исследователей ставящих между ними знак равенства. Так, Лосев пишет: «Для начала надо стать на точку зрения самой мифологии, стать самому мифическим субъектом. Надо вообразить, что мир, в котором мы живем и существуют все вещи, есть мир мифический, что на свете только и существуют мифы. Такая позиция вскроет существо мифа как мифа» [4, с. 395]. Позволим себе заметить, что мифология, на точку зрения которой предлагает встать Лосев, не однородна и мифологическое сознание не есть всегда архаическое сознание. В каждом из них может присутствовать совершенно разный механизм образования мифов. Дело в том, что первобытный человек в силу своей физиологии и развития головного мозга мог очень ограниченно фантазировать. Он просто делал слепок мира, в котором жил, вернее, «отражал» то, что ему «говорил» мир. И в этом отношении, *субъектом мифа*, вопреки мнению Лосева, *является не человек, а сам мир*. Именно здесь и лежит разница между мифами как отражением мира, построенными на архаическом сознании и мифами как сказками.

В архаическом сознании миф, вопреки мнению Лосева, не есть чудо. Это просто слепок реальности. И только позднее, когда человек утратил понимание происхождения мифа, собрал туда все чудесные истории, миф стал чудом. Отсутствие такого разделе-



ния мифа на мифы с архаическим содержанием и мифы без архаики (или некой иной архаики) приводят к тому, что Лосев не понимает и не может объяснить стандартную связь мифа с постоянством законов природы: «постоянство законов природы, таким образом, и наблюдение за ними ровно ничего не говорит ни о сущности, ни о происхождении мифа» [5, с. 410]. Иными словами, Лосев создает противоречие, с одной стороны, призывая вообразить, что мир, в котором мы живем и существуют все вещи, есть мир мифический, что на свете только и существуют мифы. Но с другой стороны, такие обыденные явления этого предлагаемого «мира мифов», как постоянство явлений природы он отсюда исключает. Именно это, по нашему мнению, совершенно неверно. Лосев просто не понимает, что именно *повторяемость представляет собой манифестацию языка природы, представляющего собой движение, тотальное изменение*. Язык природы естественно представляет собой не бесконечный набор совершенно произвольных событий, между которыми невозможно установить причинно-следственную связь. Наоборот, язык природы – это четкая система, повторяемость событий, их обыденность. И если бы не было системы, однообразия причинно-следственных связей, их повторяемости, человек не понял бы языка мира, так как одно и то же событие или явление имело бы различные причины и следствия. Как раз в этом случае невозможно было бы выстроить систему, создать язык коммуникации с природой. Поэтому первое, что отразил человек через архаическое сознание – это понимание системности, закономерности, логоса мира, его отражение – космогонию. Остальные мифы, которые он придумывал – это преимущественно либо производные архаических мифов, в которых следует искать и отделять архаическое содержание от позднейших наслоений, либо подделки, симулякры. Поэтому мифический субъект, которым Лосев предлагает стать, субъект, представляющий мир, в котором он живет и существуют все вещи, как мир мифический, в котором только и существуют мифы – есть симулякр. Такой субъект не обладает изначальным архаическим сознанием, он обладает только приписываемым ему мифологическим сознанием, которое ему предлагают *вообразить*. Оно, в свою очередь, обладает некой архаикой, но это иная архаика, отличная от изначальной. Проясним, первый человек с изначальным архаическим сознанием не сочинял миф, а просто рационально описывал существующую реальность, делал наиболее возможно точное отражение мира, природы, физической реальности. Человек, представляемый Лосевым как мифический субъект, с иным, не изначальным архаическим сознанием, преимущественно создает в виде мифа виртуальную реальность. Она красива, сказочна, мифична, но она не является подлинным *архаическим* мифом. Отсюда впервые актуализируется проблема разделения архаического мышления на два типа, один из которых обозначим как *изначальный, естественный, или физиогенный*, второй *искусственный, или социогенный*. Продолжая эту линию исследования, мы можем предположить существование двух типов архаического сознания, а также двух типов мифологического сознания как разновидности архаического сознания, что выводит нас на проблему типологизации архаического мифологического сознания.

Однако такое разделение на два типа архаического мифологического сознания было бы неполным, если бы мы не рассмотрели эту проблему складывающейся типологизации архаического сознания и как сознания религиозного. Необходимость и релевантность типологизации архаического религиозного сознания, а вместе с ним и религиозности человека, мы постараемся обосновать подойдя к проблеме через рассмотрение определения мифа, данного выше В. М. Пивоевым, противопоставляя *рациональность* мифа и *эмоционально-иконическую образность* его описания.



Исходя из определения мифа по Пивовеву, приведенному в начале настоящего параграфа, можно сделать вывод, что первобытное (архаическое) мышление, давшее рождение мифологии, не только нерационально, но и иррационально, наивно, эмоционально, неадекватно реальности, оно любит фантазировать и видеть то, чего в реальной жизни нет. Более того, иррациональное, по В. М. Пивовеву, и есть самое главное в мифе [6, с. 13]. Иными словами, автор приведенного выше определения исходит из того, что миф – это результат работы правого полушария мозга, его доминирования над левым².

Однако, существуют и другие мнения, к примеру, К. Хюбнер, говоря о том, что не существует такой познаваемой реальности, которая могла бы служить основой для сравнения науки и мифа, считает миф таким же рациональным, как и науку [7]. Д. Блур также говорит о том, что мифологическое мышление столь же рационально, насколько рациональна современная наука [8]. К этому мы можем добавить, что, как мы помним, первобытный человек постоянно находился в жестких условиях выживания, несовместимых с фантазированием, неадекватностью и иррациональным пониманием мира. Следует также вспомнить, что у человекообразных оба полушария мозга работают одинаково, что выражается в равном соотношении праворуких и леворуких особей. Человек же в своем становлении стал преимущественно праворуким (правшой), что говорит о преимущественном развитии левого полушария мозга. Не кажется ли странным, что при развитии левого полушария мозга (логика, рациональность, анализ) ему приписывают фантазирование и эмоциональность, свойственную правому полушарию³? Получается противоречие: первобытный человек при своей вынужденной жесткой рациональности и адекватности миру создавал фантазии, мифы. Однако здесь нет противоречия, если учесть, что левое полушарие как раз преимущественно обладало логико-аналитическими когнитивными функциями, а правое – при своей неразвитости – описательными, обработкой и воспроизведением накопленного. Миф, следовательно, это рациональное постижение реальности, описанное с помощью образного мышления. Выразительные, языковые средства такого мышления – это схватывание реальности целиком, идеограмматическое описание (описание фрагментов реальности как фетишей⁴, слепков реальности),

² Напомним, что левое полушарие мозга отвечает за логическое мышление и анализ (логико-аналитическое мышление), правое полушарие, которому приписывается «мифологизация», отвечает за образно-эмоциональное мышление.

³ На наш взгляд, экстраполирование мифологического мышления на все первобытное человечество является неверным. При этом мы делаем неверное заключение о тотальном доминировании правого полушария при создании мифов по неполной индукции, так как делаем это заключение на основании источников, созданных первобытными людьми с доминирующим правым полушарием. При этом нам следует помнить, что у людей только 10% левшей с доминирующим правым полушарием и 90% правшей с доминирующим левым. Очевидно, что подавляющее большинство первобытных людей не создавало мифы, а просто соглашались или не соглашались с предлагаемыми им моделями и версиями объяснения реальности.

⁴ А. И. Пигалев, к примеру, предлагает обобщить термин «фетиш» в его значении от «поклонения неодушевленным предметам» до общекультурного значения, а «фетишизацию», т.е. процесс естественного создания фетишей, рассматривать как универсальный культурный способ придания наличной, явной предметности слишком объёмным для восприятия бытийным пластам с помощью уподобления объекта и его части, знака и обозначаемого [9]. Таким образом, на наш взгляд, следует согласиться с А. Н. Северьяновым в том, что осознанное архаическое мифорелигиозное сознание будет оперировать с фетишами – в данном случае, образами теологических сил, собираемых во времени и пространстве вниманием [16, с. 419–434].



именно она – ключ к мифологии. Поэтому доступ обратно к архаическому сознанию идет не столько через мифологию, сколько через идеограмматическое описание.

Такой обратный путь, доступ к архаическому содержанию сознания (точнее, бессознательного) представляется нам достаточно перспективным. Еще в начале XX века язык идеограмматического описания реальности разрабатывался японоведом Э. Феноллозой и поэтом Э. Паундом. Феноллоза на примере китайского идеограмматического (иероглифического) письма [10, с. 357] показывает, как природа отпечатывается в иероглифе, который является ее слепком, или, по словам А. А. Гениса⁵, «следом вещи», который нельзя изобрести, и таким образом Восток сохранил архаическую ментальность. Первые слова и предложения, по мнению Феноллозы [11, с. 336], были впечатаны в первобытного человека самой природой, это был отпечаток истины, а истина – это передача силы. Таким образом идеограмматический язык возвращает язык к вещам, и по мнению В. В. Малявина [12], выражая совокупное движение мира, восстанавливает изначальное единство человека и мира, духовного и материального. Иероглиф, считает Малявин, как и первослово, является своеобразной первобытной метафорой⁶, описывающей природу. Феноллоза, в свою очередь, полагает, что их возникновение у первых людей не субъективно, они отражают объективный порядок вещей и их взаимодействия в самой природе [13, с. 377–388].

Пытаясь практически применить эти исследования и положения Э. Феноллозы, американский поэт Эзра Паунд представил свой поэтический метод, первое правило которого гласило: «прямо обозначать «предмет», независимо от степени объективности или субъективности» [14, с. 3]⁷, иными словами обращаться напрямую к вещам, их сути. Таким образом, автор предлагает набор вещей, из которых мы сами должны воссоздать реальность, мир. Он как будто указывает на них, а мы сами понимаем их связь, то, что между ними, несказанное. Такая стратегия наведения, вовлечения⁸ в неявленное, в неочевидное, сродни, по мнению А. Гениса, «самодостаточности японских танка и хокку, которые не представляют мир, а составляют его заново. Максимально сужая перспективу, они делают реальность доступной обозрению и мгновенному невербальному постижению. В сущности, это стихи, научившиеся обходиться без языка» [15, с. 226–236].

Такая методика наведения на мысль, вовлечения в топологию неявленного, провокации, привлечения, выманивания архаической мысли из бессознательного имеет не только теоретическое, но и физиологическое обоснование. Идеограммати-

⁵ Иероглиф, пишет А. Генис, – место встречи говорящего с немим, одушевленного с неодушевленным, сознательного с бессознательным. Соединяя нас с бессловесным окружающим, он дает высказаться тому, что лишено голоса. Составленные из иероглифов стихи лишены лирического произвола, который нагружает вещь нашим к ней отношением. *Они могут показать вещь такой, какая она есть, в том числе и тогда, когда мы ее не видим. Не смешанная с нашим сознанием, вещь остается сама собой* [17, с. 226–236].

⁶ В иероглифе как идеограмме, пишет В. В. Малявин, по Феноллозе, мы имеем дело с такой «примитивной метафорой». Здесь сочетание двух конкретных образов не просто производит некое третье отвлеченное понятие, но предполагает глубинную связь между ними; оба компонента взаимно определяют друг друга [18].

⁷ Объясняя свой метод сам Э. Паунд пишет: «Идеограмматический метод состоит в представлении одной грани, затем другой до того момента, пока не совершится переход с мертвой, утратившей чувствительность, поверхности читательского ума, на ту его часть, которая способна регистрировать» [19, с. 92].

⁸ В. В. Савчук говорит о *вовлечении* в область, которая не показывает себя, но, напротив, сокрывает, и в своей скрытности, *неявленности* и *неочевидности* она возбуждает тотальное переживание, в том числе и вытесненного, и забытого, возвращая за амальгаму зеркала, отражающего любые *оглядывания* [20].



ческое описание архаического основано на привлечении к работе правого полушария мозга человека, ответственного за образное мышление. И если мы говорим о становлении человека в процессе воздействия на него природы, формировании сознания (в психоаналитической терминологии – Я) на мощных слоях бессознательного (Оно), если мы говорим о ритуале как языке общения человека с природой, о мифе, как о первичной фиксации онтологических состояний в знаке, то обратный путь к бессознательному/архаическому лежит через идеограмматический знак, провоцирующий архаическое/бессознательное. В качестве отрицательного примера при выборе этой методики приведем ошибку, сделанную Р. Отто [21] при описании нуминозного. Ошибка состояла в том, что он обращался не к конкретным вещам, а пустым понятиям, которые не вовлекают в пространство священного/архаического, а только формально обозначают его. Это такие понятия, как «любовь», «благоговение», «умиление», «страх», «дух» и прочие, и их номинальное использование у Отто совершенно аналогично использованию цифр при построении формул. Иными словами, Отто придумывает идеограмматический знак, который нельзя изобрести, так как он является слепком реальности. Следовательно, Отто пытается создать новую идеограмматическую реальность. Но учитывая его противоречивое стремление с одной стороны, дать универсальный подход к архаическому/священному, с другой стороны, описать его, ограничивая конфессиональными рамками, мы приходим к вопросу о содержании священного и соотношении священного и архаического, единящихся в иррациональном/бессознательном, которое не поддается описанию. Дело в том, что если священное, которое пытается описать Отто не является также и архаическим, то оно не является универсальным священным, а только конфессиональным. Если священное все же содержит в себе архаическое, то оно, претендуя на универсальность, должно иметь такой язык описания, который должен наводить и вовлекать человека в топологию архаического вне зависимости от конфессиональной принадлежности человека. Ограничивая священное/архаическое конфессиональными рамками, что очевидно из его работы, Отто фактически помещает священное в отличную от объективной, искусственную религиозную реальность. Он описывает ее идеограмматическими знаками иной религиозной среды, не природной, не архаической, в которой под религиозностью мы подразумеваем отношения человека и природы (и шире, мира). Такое существование архаического как священного в двух реальностях провоцирует новый вопрос: является ли священное, по Отто, архаическим, универсальным? Если религиозная реальность существования священного, заданного Отто, отлична от религиозной (коммуникативной) реальности архаического, то содержит ли эта религиозная реальность архаическое вообще? Сам факт описания религиозной реальности, отличной от архаической, вновь подводит нас к фиксации двух реальностей религиозного, что может послужить основанием типологизации архаического религиозного сознания.

Ссылки на источники

1. Пивоев В. М. Мифологическое сознание как способ освоения мира. – Петрозаводск: Карелия, 1991. – 111 с.
2. Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
3. Голосовкер Я. Э. Логика античного мифа. – М., 1987. – 217 с.
4. Лосев А. Ф. Указ. соч.
5. Там же.
6. Пивоев В. М. Указ. соч.
7. Hubner K. Mystische und wissenschaftliche Denkformen // Philosophy und Mythos. – В.; N.Y., 1979. – S. 75–92.



ART 13071

УДК 130.2

8. Bloor D. Knowledge and social imagery. – L.: Softcover, Routledge & Kegan Paul Books, 1976. – 156 p.
9. Пигалев А. И. Призрачная реальность культуры: фетишизм и наглядность невидимого. – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2003. – 354 с.
10. Fenolloza E. The Chinese Written Character as a Medium for Poetry // Instigations of Ezra Pound. Ed. E. Pound. – New York: Boni & Liveright, 1920. – 388 p.
11. Там же.
12. Малявин В. В. Китайские импровизации Паунда // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. – М.: Глав. ред. восточной литературы издательства «Наука», 1982. – С. 246–277.
13. Fenolloza E. Указ. соч.
14. Pound E., Eliot T. S. Literary Essays of Ezra Pound. T. S. Eliot ed. – London: Faber and Faber, 1974. – 464 p.
15. Генис А. А. Без языка: Эзра Паунд // Иностранная литература. – 1999. – № 9. – С. 226–236.
16. Северьянов А. Н. «Мифорелигиозная «тэхнэ» в метадействии античной войны» // Социально-экономические системы: современное видение и подходы. – Омск: СИБИТ, 2008. С. 419–434.
17. Генис А. А. Указ. соч.
18. Малявин В. В. Указ. соч.
19. Паунд Э. Путеводитель по культуре. – М.: Издательство «Логос», 1997. – 192 с.
20. Савчук В. В. Конверсия искусства. – СПб: Петрополис, 2001. – 288 с.
21. Отто Р. Священное. Об иррациональном в идее божественного и его соотношении с иррациональным / Р. Отто. – СПб.: АНО «Изд-во С.-Петерб. ун-та», 2008. – 272 с.

Pershin Yuri,

candidate of philosophical science, docent, Omsk F. M. Dostoevsky state university, Omsk

pershiny@mail333.com

Mythology and archaic consciousness

Abstract. Archaic conscience as mythological conscience is not homogenous. Therefore, in the article the author actualizes the problem of division of the archaic conscience into two types: primordial, natural or physiogenous and sociogenous.

Keywords: archaic conscience, mythological conscience, physiogenous conscience, sociogenous consciousness.

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 1

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Пилюгина Елена Владимировна,

кандидат философских наук, директор представительства НОУ ВПО «Российский новый университет», г. Москва

elenavpilugina@yandex.ru



Постмодерн и постмодернизм: проблема экспликации и демаркации понятий

Аннотация. В статье осуществляется демаркация понятий «постмодерн» и «постмодернизм»; анализируются референции постмодернистских концептов и феноменов современной социальной реальности; фиксируются признаки включения России в пространство постмодерна.

Ключевые слова: постмодерн, постмодернизм, метафоры и тропы постмодернистской философии, русский постмодернизм, российское общество постмодерна

Понятия, начинающиеся с приставки «пост-» («постмодерн», «постмодернизм», «постиндустриальное общество», «постсовременность») достаточно давно уже вписались в современное социально-гуманитарное знание, прочно обосновались во всех его спектрах от философии и науки до искусства. Тем не менее, экспликация указанных терминов и сегодня затруднена, расхожие определения подозрительно аморфны и неоднозначны. В гуманитарных науках сформировался целый пласт исследований, фокусирующихся на интерпретации концепций постмодерна, постмодернизма и постмодернистских тропов. Можно было бы на этом остановиться, и, следуя установкам самих философов-постмодернистов, заявить, что «правит бал» метафора, и правомочно существование неопределимых в принципе понятий: важно не собственно определение как некое отвлеченное «умствование», заключение совокупности признаков в лингвистические границы, но конкретная и прагматичная реальность. Проблема в том, что в современном обществе, где язык позиционируется как «дом бытия», никакая реальность невозможна вне семантических контекстов. То есть, если не определение (ограничение пределами), то, хотя бы, обозначение (выделение знаков) концептов обеспечивает «узнавание» соответствующих им феноменов, а значит, ориентацию во внешней среде и внутренних установках (личности, социума). В противном случае, метафорично, человек оказывается в незнакомом городе, один на один с обступающими его неизвестными «объектами», и каких-либо возможностей точно определить маршрут движения просто нет.

В таком контексте концепты постмодернистской философии выступают своего рода «навигаторами» в современном социуме; «лакмусом», способствующим проявлению реальности: невидимое становится видимым, вещи распознаются как знакомые (и знаковые), мир приобретает привычные очертания [1, с. 117].

Отсюда, новые возвращения к тропологическим основаниям и семантико-когнитивным подтекстам современной культуры и общества становятся неизбежны. Учитывая, что ключевые концепты гуманитарного знания, фиксирующие признаки современного общества, суть метафоры, представляется возможным их распознавание лишь в референции друг к другу. Концепты постмодернистской философии следует позиционировать и как своеобразные «коды» реальности (причем, под реальностью понимается и конкретное социально-экономическое бытие, и информация о бытии); посредством таких «кодов», реальность может быть и дешифрована, и зашифрована. Постмодернистская философия в целом представляется матрицей, наложение которой на реальность обеспечивает обнаружение различных, иногда совершенно непредсказуемых явлений и формирований. Это вовсе не утверждает



философию постмодернизма как единственно возможную модель пространственно-временного континуума современности; презумпции плюрализма и полиморфности, диктуемые постмодернизмом, позиционируют сам постмодернизм всего лишь как один из вариантов постижения реальности, может быть, имманентный этой реальности, но отнюдь не самый «доказательный» или «логически верный». Еще раз подчеркиваем, что постмодернистская тропология важна не сама по себе, а для обозначения вполне конкретных социальных образований и ситуаций. Концепты и метафоры постмодернизма - ноуменальные предпосылки феноменов современности, маркируемой «общество постмодерна».

Анализ метафорических оснований современного социального бытия неизбежно предполагает определение позиций по отношению к базовым терминам – «постмодернизм» и «постмодерн». Не ставя задачу очередной элиминации основных признаков постмодернизма – этому посвящено достаточно обширных и скрупулезных исследований, в том числе, отечественных – акцентируем следующие моменты: контекст приставки «пост», который, на наш взгляд, имеет принципиальное значение; проблема демаркации понятий «постмодерн» и «постмодернизм»; проблема референции понятий «постмодерн» и «постмодернизм» и имманентности соответствующих им явлений современной российской действительности.

1. **«Пост»-концептуальность.** Понятия «постмодерн» и «постмодернизм» очевидно коррелируют с терминами «модерн» и «модернизм», указывая, с одной стороны на оппозицию модерновым и модернистским явлениям, а с другой, на продолжение и развитие этих явлений («пост» – «после» – одновременно, и следствие, и преодоление) [2]. Отсюда, экспликация концептов (и феноменов) постмодерна и постмодернизма производится, как правило, посредством дистанцирования их от предшествующих явлений, самих по себе довольно неопределенных и многозначных. [3; 4] В призме постмодерна как современной эпохи, которая еще в процессе своего осуществления, актуализации и далека до завершения, концепты, имманентные этой эпохе, сегодня вряд ли могут быть четко определены. В призме постмодернизма как квинтэссенции мировоззрения и культуры современного социума, в основе которой презумпции сегментации, фрагментарности, плюрализма и полиморфности, эти концепты не могут быть определены в принципе. То есть, приходится констатировать концептуальность самой приставки «пост»: ее «добавление» вызвано необходимостью зафиксировать преемственность-конфронтацию предыдущим феноменам, указывает на переломные моменты в культуре и обществе, переход на новую стадию, актуальную незавершенность социального процесса и потенциальную (принципиальную) незавершенность ноуменальных экспликаций этого процесса. То, что более чем за тридцать лет не появилось аналогов понятия «постмодернизм», фиксирующих не только предпосылки, осуществляющийся процесс, но и обозначающих основное содержание нового состояния мировоззрения, духовной жизни, подтверждает сказанное. Однозначно определить сущность и принципы постмодернизма и постмодерна невозможно, значит и не приходится ожидать более четких терминов. Согласно теории одного из идеологов постмодернизма, Ж. Делеза, «слова должны функционировать как плато» [5, с. 12], – открытые новым смыслом пространства, ориентация в которых возможна посредством референции и даже конвергенции с другими словами.

2. **Постмодерн versus постмодернизм.** При выяснении семантических референций понятий «постмодерн» и «постмодернизм» складывается амбивалентное представление: термины часто трактуются как тождественные и взаимозаменяемые,



но используются для описания совершенно разных сегментов социума. В границах русской речи термин «постмодерн» фиксирует, как правило, определенные социальные (экономические, технологические, политические, этнические, гендерные) признаки; постмодернизмом обозначают некоторые явления в культуре (искусстве, литературе, философии) или современный этап развития культуры в целом.

В европейских языках (и, следовательно, соответствующих им культурах) чаще употребляется одна из принятых форм: *postmodernism* в англо-американской традиции, *la postmoderne* во французской культуре, *postmoderne* в немецкой. Можно было бы постулировать эквивалентность этих обозначений и их денотатов, но не так все просто, ведь не являются, скажем, «культура» и «общество», «культура» и «цивилизация» совершенно идентичными понятиями и явлениями. Несомненно, это когерентные феномены, но не эквивалентные. Впрочем, понятие «культура» само по себе содержит двусмысленность: мы говорим «русская культура», имея в виду определенные черты этноса, и «средневековая культура» при перечислении признаков соответствующего исторического этапа, общества. Аналогичные метаморфозы происходят и с терминами «постмодерн-постмодернизм», с той лишь особенностью, что они квалифицируются даже не как омонимичные, а как синонимичные. Это тем более должно было бы насторожить, потребовать пристального внимания (хотя бы в контексте той значимости языка, которую постулирует современная философская мысль). Но нет, не обращая внимания на семантические нюансы, и – самое поразительное – не определяя четко, что понятия тождественные, Ж. Лиотар называет свою работу «Состояние постмодерна» («*La condition postmoderne*») [6], а описывает, прежде всего, признаки новой духовной ситуации Запада, ментальности; В. Вельш (работа «*Postmoderne. Genealogie und Bedeutung eines umstrittenen Begriffs*») [7] при выяснении генеалогии понятия «постмодерн» перечисляет как признаки общества, так и признаки культуры, сопоставляя, одновременно, и с «постиндустриальным обществом» социолога Д. Белла, и с культурологической концепцией «постистории» Ж. Бодрийяра; Ж. Деррида утверждает, что Япония сегодня самая «постмодерновая» страна [8], и не совсем понятно, что имеется в виду: художественные и литературные достижения в презумпциях постмодернизма или «продвинутость» в современность, соответствие духу эпохи постмодерна в экономическом и технологическом плане. Более последовательны представители англоязычной линии в постмодернизме, употребляющие, как правило, понятие «*postmodernism*» и говорящие при этом именно о культурологических явлениях и признаках постмодернизма; термин «*postmodern*» используется как прилагательное – «постмодернистский», а современное общество обозначается «*post modernity*» (букв. «постсовременность»).

Возможно, предпосылками выявленной амбивалентности явился диссонанс между генеалогией указанных понятий и динамикой соответствующих им проявлений в социальной среде. Тот же В. Вельш отмечает, что понятие «постмодерн» («*postmoderne*», имея в виду «постмодернизм») родилось раньше, чем актуализировались феномены, обозначаемые им: активное проявление «постмодернистской волны» в культуре и обществе традиционно относят ко второй половине XX века, между тем, дебют понятия «постмодерновый» («*postmodern*») приходится на 1917 год (в книге Р. Паннвица «Кризис европейской культуры»); в 1934 году испанским литературоведом Ф. де Онисом была артикулирована трактовка «постмодернисимо» («*postmodernismo*») [9, с. 111–112], и наконец, в изданной в 1947 году работе «Постижение истории» выдающегося английского историка А. Тойнби [10] понятие



«пост-модерн» (post-Moderne) обозначило современный этап общества в противовес предыдущему этапу «модерна» (нового времени).

Отмечая когнитивную противоречивость этих первых спорадических «всплываний» термина, В. Вельш вслед за участниками североамериканской литературной полемики 60-х годов (И. Хау, Г. Левин), заимствовавших у А. Тойнби понятие «пост-модерн», но сосредоточившихся исключительно на элиминации специфических признаков культуры, в частности, литературы, затем, архитектуры и живописи, квалифицирует именно эту чисто культурологическую дискуссию как преамбулу введения в активный оборот терминов «постмодерн-постмодернизм», хотя и отмечает знакомость для формулирования концепции постмодернизма знаменитой работы Ж.Лиотара «Состояние постмодерна» (1979 год).

На наш взгляд, при этом неправомерно игнорируются идеи А. Тойнби (а ведь, именно он обозначил пост-модерном состояние общества) на том основании, что Тойнби «начала пост-модерна» усматривал чуть ли не с 1887 года [11, с.111–112], когда постмодерна не было и в помине. Но, ведь, в контексте принятых периодизаций истории рубеж XIX–XX веков стал, действительно, переломным; именно тогда намечается переход от нового времени к новейшему. Термины «новое время» и «новейшее время», принятые историками, вполне соизмеримы с понятиями «модерн» и «постмодерн» (а также, используемыми чаще социологами определениями «индустриальное общество»–«постиндустриальное общество»), что и артикулировал Тойнби. Несомненно, переход в истории – это длительный, неравномерный процесс, начинающийся с мелких потенциалов, неярых проявлений. Трансформация общества и культуры не происходит за один день. И если предпосылки этого процесса А. Тойнби обнаруживает в конце XIX века, то и сейчас, в начале XXI века, нельзя утверждать, что переход к новому обществу во всех уголках земного шара завершился; очевидно, еще многие этносы находятся в состоянии индустриального общества (то есть, «модерна»). Такая ситуация сопоставима с почти двухсотлетней эпохой Возрождения, которая исторически представляла собой переход от средневекового феодального мира к капитализму нового времени. И, кстати, термин «новое время» также получил распространение (XV век) задолго до того, как это «новое» проникло из сферы культуры и духовной жизни в экономику и политическую жизнь (в основном, XVIII–XIX века).

В. Вейш в своей «Генеалогии...» проводит референции «постмодерна» с теорией «постиндустриального общества» Д. Белла, и другими социологическими концепциями [12, с.120–122], но дальше этого не идет, сосредоточившись на перечислении проявлений постмодернистских тенденций в различных областях культуры.

Таким образом, пропозиция «постмодерн-постмодернизм» изначально расщепляется; обнаруживаются два основных смысловых резонанса: совокупность признаков и проявлений общества (современный этап развития) [13] и совокупность признаков и проявлений определенной культуры (стиль, или направление культуры). Такая амбивалентность хорошо маркируется в русском языке и культуре, где «прижились» оба термина: понятие «постмодерн» как обозначение современного социума и понятие «постмодернизм» как фокусирование специфических черт современной культуры и духовной жизни. Впрочем, акцент на анализ именно постмодернизма следует отметить и в российских работах [14–16].

Определенную роль играет то, что в гуманитарных науках, как уже отмечалось, иных терминов для обозначения таких культурных явлений, которые фокусируются в понятии «постмодернизм», нет; между тем, концепты, созвучные (пусть и не аналогичные) понятию «постмодерн», заявлены. Например, отмеченные выше референ-



ции постмодерна с индустриальным обществом и новейшим временем; в социологических науках для определения современности приобрел большую популярность термин «информационное общество». Тем не менее, полагаем, что эти концепты и соответствующие им концепции синхронны теории и практике постмодерна, а не аналогичны; акцентируют иные признаки социальной среды, поэтому не могут в полной мере удовлетворить в качестве парадигм современного социума. Так, технократическое понятие «постиндустриальное общество» Д. Белла акцентирует даже не на экономической сфере, а на определенных ее признаках и сегментах [17]. Термин «информационное общество» более содержательный, чем формулировка Белла (заявляющая о некоем «после», но не определяющая его значение); маркирует современное общество как, прежде всего, глобальную информационную среду. Информация, трактуемая предельно широко, пронизывающая и определяющая содержание всех сфер и сегментов социальной реальности, действительно, может квалифицироваться как особый признак сегодняшнего социума. Но, на наш взгляд, термин «информационное общество» акцентирует на содержании, *сущности* современной социальной среды. Концепции постмодерна выявляют признаки, свойства, - специфику *существования* социальной среды. Это одна из причин, стимулирующих использование термина «постмодерн» как наиболее адекватного для описания современного социума.

Вторая причина в имманентности концепций постмодернизма обществу постмодерна, в созвучности не только терминов, но и их денотатов. Таким образом, демаркация концептов «постмодерн» и «постмодернизм» позволяет дистанцировать соответствующие им явления, чтобы затем указать на их когерентность и конвергенцию. Это важно, так как концептуальные признаки постмодернизма обнажаются не только в литературе, архитектуре, но значительно шире. В феноменах глобализации и терроризма, в политических, рекламных, медийных, гендерных дискурсах, в нарративных актах означивания (маркирования) событий, ситуаций, явлений, проявляются те же принципы и презумпции (как то: полилог, спонтанность, ирония, цитатность, фрагментарность и т. д.), что и в литературе, искусстве. Признание конгруэнтности постмодернизма и постмодерна позволяет взглянуть на эти и другие социальные явления через призму концептов - лингвистических конструкторов – постмодернистской философии с целью адекватной социализации и социальной интеракции.

Мы далеки от того, чтобы универсализировать термины постмодернизма, представляя их как некие трансцендентные основания социума, неправомерно расширяя сферу их воздействия, усиливая уже возникшую инфляцию в их употреблении. В то же время, полагаем, что всякая социальная среда создает свой язык, в том, числе, концептуальный, имманентный этой среде, аккумулирующий ее свойства и признаки, фокусирующий на наиболее значимых феноменах. Другими словами, чтобы вписаться в общество, надо говорить на его языке. Попытки дистанцироваться, как правило, достаточно условны и даже деструктивны; ведь есть только одно общество: то, в котором живем, которое актуально для нас на данный момент.

Неправомерное смешение, смещение, а то и игнорирование автохтонного обществу языка затрудняет ориентацию в фиксируемых с помощью него явлениях; обесцениваются референции концептов с самими явлениями. Например, некоторый скептицизм, или даже ирония в отношении постмодернизма, постмодернистских концептов и концепций со стороны апологетов традиционной науки и философии, переносится на постмодерн [18]. Но если квалифицировать постмодерн как определенный этап и вид социума с присущими ему признаками, практика такой иронии вы-



зывает, по меньшей мере, недоумение. Ведь, сколько угодно иронизируй и даже отрицай значимость терминов – сами явления, обозначаемые этими терминами, не исчезнут. И тогда верные себе и собственной последовательности «традиционалисты» отвергают и явления, или опровергают их значимость [19].

Проблема в том, что маркировка терминов постмодернистской философии как «неконцептуальных», а явлений постмодерна как «неактуальных» или даже «ненормальных» (паранормальных, ирреальных) вовсе не означает, что эти явления вдруг аннигилируются, и жизнь войдет в привычное русло. Даже будучи «паранормальными», ирреальными и виртуальными, феномены постмодерна на нас влияют, и «незнание закона не освобождает от ответственности перед законом». Фактически, огульная ирония по поводу постмодернизма продуцирует диссонанс с обществом постмодерна; и тогда человек напоминает страуса, уткнувшегося головой в песок от страха перед непостижимыми и опасными явлениями, заклинающего мысленно: «этого нет, потому что не может быть».

3. Постмодерн, постмодернизм & российские реалии. В этой связи актуален вопрос о включенности (личности, этноса) в пространство постмодерна и осознания этой включенности (тождественного, во многом, принятию постмодернизма как совокупности определенных презумпций и как идеологии). Приходится признать, что на микросоциальном и личностном уровне оппозиция, критика и даже ирония по отношению к постмодернистским проявлениям в культуре, постмодернистской ментальности и постижению бытия имманентна самому постмодернизму и, во многом, порождена его принципами. Более того, оппозиционные постмодернизму установки и течения, нередко, выполняют роль своеобразной «негативной эвристики», стимулируя возникновение новых концептов, метафор, артикулирование принципов и презумпций, т. е., формирование «дополнительных измерений» и «переменных» в русле течения постмодернизма. В худшем случае, для сторонников оппозиции это означает некоторую их индифферентность происходящему или даже девиацию, что, впрочем, также в контексте того, что может быть обозначено как «постмодернистский дух». Другое дело, когда эти «оппозиционеры-традиционалисты» муссируют идеи «постмодернистской надуманности» или теорию нового «тлетворного влияния Запада»: складывается представление, что Россия, незападные этносы существуют в каком-то замкнутом пространстве, и их совершенно не касаются те проблемы и сложности, которые зафиксировал постмодернизм на Западе; порой, идеи философского и культурологического постмодернизма представляются как элитарные интеллигентные упражнения и «языковые игры» оторванной от жизни интеллигенции или, напротив, «паломничество» в постмодернизм квалифицируется как выражение массовости, экстравагантной моды. Но такие представления и проявления характерны были как раз для модернизма; постмодернизм, критикуя модернизм за элитарность, а массовое общество за «одномерность», пытался проложить «линии взаимодействия», установить связи, преодолеть пределы – трансгрессировать, обнажив искусственность (симулятивность) многих так называемых границ, скрытую в языке, текстах, сознании, архетипах, в культурных аттракторах. Поэтому феномен глобализации и феномен постмодернизма могут квалифицироваться как синхронные проявления современного мира. Но если это так, то позиционирование любого этноса как периферийной постмодерну области и, следовательно, заявления о чуждости постмодернистских идей какому-либо менталитету, не выдерживают никакой критики: в глобальном мире все взаимосвязано. «Остаться в сторонке» невозможно. И потому, роль «центра» с точки зрения постмодернистских подходов достаточно условна:



идеологи концепции постмодернизма утверждают презумпцию децентрации. В таком случае, важно не то, где проявились впервые идеи и феномены постмодернизма, и кто первым вступил в постмодерн (приходится подтвердить, что это был снова, как и в модерне, западный мир), а то, что, рано или поздно, подобными явлениями будут охвачены и другие пространства. При этом, вполне возможно, что изначально «периферийные» постмодерну и постмодернизму этносы и группы окажутся точками, или, точнее, «линиями интенсивности», ведь мир – ризома, по Ж. Делезу, «растет из середины», и это есть место, где «вещи набирают скорость» [20, с.12].

Признаком российского включения в «постмодернистскую волну» является, во-первых, активное исследование постмодернизма как феномена культуры и духовной ситуации современности, определение и обоснование позиций по отношению к этому явлению в отечественной гуманитарной науке; во-вторых, интенсивное литературное творчество – появление художественных произведений, выполненных в «постмодернистском ключе» [21; 22]. И то, и другое – в контексте традиций развития русской культуры и вполне сопоставимо с ситуацией «включения» России в модерн: «золотым» и «серебряным веком» русской культуры. Действительно, и в тот период преамбулой культурного подъема, в частности, «философского пробуждения» России, стало активное освоение образцов западной культуры; в результате такого освоения, и затем, переработки в контексте российских паттернов, родилась специфическая русская светская форма философствования: литературно-философское произведение. Обнаруживая и утверждая сопоставимость духовной ситуации современной России периоду освоения принципов модерна (Россия XVIII – начало XX века), можно предположить, что следующим этапом развития русского постмодернизма будет (и уже, на наш взгляд, намечается), философское творчество публицистического плана, «на злобу дня» [23]. По аналогии с предыдущим периодом «культурного возрождения», в дальнейшем, возможно и появление собственно философских систем («новых» Соловьевых и Бердяевых), уже не только интерпретирующих позиции и идеи западной философской мысли, но и создающих оригинальные концепты и теории [24; 25]. Эти и другие факты позволяют фиксировать в российском культурном пространстве проявления тех постмодернистских тенденций (а, значит, включение в социальное бытие постмодерна), которые были впервые обозначены Ж. Деррида, Ж. Делезом, М. Фуко, и т. д. Несомненно, постмодерновые и постмодернистские тенденции в России приобретают специфическую «русскую окраску» [26, с.38–39]: «литературность», афористичность; как правило, не системность философского изложения; стремление препарировать западные идеи в русском историческом и социальном контексте – переложить на «русскую почву»; апеллирование к ментальности (в продолжение традиций «русской идеи»), религиозные (православно-христианские) акценты.

Обращаем внимание, что обозначенные автохтонные черты русского философствования имманентны духу постмодернизма. Осмелимся предположить, что наступающая эпоха (и в культурном смысле, и в социальном) как нельзя более созвучна русской ментальности, и, возможно, стимулирует новое российское культурное и философское возрождение. По меньшей мере, презумпции постмодерна и постмодернизма обеспечивают возможности адекватного «вписывания» России в пространственно-временной континуум современности.



Ссылки на источники

1. Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 496 с.
2. Емелин В. А. Постмодернизм: в поисках определения. – URL: <http://emeline.narod.ru/postmodernism.htm>.
3. Вейз Д. Э. мл. Времена постмодерна. – М.: Лютеранское наследие, 2002. – 240 с.
4. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с.
5. Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения: Тысяча плато. – М.: АСТ, 2010. – 895 с.
6. Лиотар Ж. Состояние постмодерна. – СПб.: Алетейя. – 1998. – 160 с.
7. Welsch W. "Postmoderne". Genealogie and Bedeutung eines umstrittenen Begriffs // "Postmoderne" oder der Kampf um die Zukunft /Hrsg. v Peter Kemper. – Frankfurt, 1988. – P. 29–30.
8. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность. – СПб. – 2000. – С. 175–194.
9. Welsch W. Указ. соч.
10. Тойнби А. Постижение истории. М., Прогресс, 1991. – 736 с.
11. Welsch W. Указ. соч.
12. Там же.
13. Вельш В. «Постмодерн». Генеалогия и значение одного спорного понятия // Путь. – 1992. – № 1. – С. 111–113.
14. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. – 256 с.
15. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература. Учеб пособие. – М.: Флинта, 2001. – 608 с.
16. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм: Очерки исторической поэтики. – Екатеринбург, 1997 – 317 с.
17. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. – М.: Академия, 2004. – 578 с.
18. Лиотар Ж. Заметки о смыслах «пост» // Иностранная литература. – 1994. – № 1. – С. 54–66.
19. Интернет-конференция «Against Post-Modern World». – URL: <http://konservatizm.org/konservatizm/konservatizm/220212072653.xhtml>.
20. Делез Ж., Гваттари Ф. Указ. соч.
21. Скоропанова И. С. Указ. соч.
22. Липовецкий М. Н. Указ. соч.
23. Зариффулин П. Русская Ризома против Кавказского Центра. Структурно-этнопсихологический анализ взрывов в московском метро. – URL: <http://www.apn.ru/opinions/article22554.htm>; Борозенец М. От археомодерна к археократии. – URL: <http://pravaya.ru/look/20222>.
24. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Прометей, 1989. – 289 с.
25. Гиренок Ф. Удовольствие мыслить иначе. – М.: Академический проект, 2008. – 235 с.
26. Там же.

Pilyugina Elena,

The candidate of philosophical sciences, director of representation of the Russian new university, Moscow
elenavpilyugina@yandex.ru

Postmodern and postmodernism: the problem of explication and demarcation of the concepts

Abstracts. The article is the demarcation of the concepts of «postmodern» and «postmodernism»; analyses of reference of post-modern concepts and phenomena of the contemporary social reality; fixed signs of inclusion of Russia in the space of postmodern.

Keywords: postmodern (post modernity), postmodernism, metaphors and trails of postmodern philosophy, Russian postmodernism, Russian postmodern society (post modernity).

ISSN 2304-120X



9 772304 120135

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Роль проектно-исследовательской деятельности в формировании экологически направленного мышления младших школьников

Аннотация. В современное время исследовательская работа как никогда актуальна и ценна. Исследование окружающего мира помогает ребёнку по-новому взглянуть на природу. Понимание взаимосвязей природы и человека формирует экологическое мышление детей в правильном направлении. Ребёнок душой чувствует природу; это маленький исследователь окружающей среды, которого всё интересует, вызывает восторг прекрасное и до слёз огорчает несправедливость. Цель учителя – сделать познавательную деятельность детей более интересной и практически направленной. Помогая создавать экологические проекты детям, он осуществляет свой педагогический проект – формирование экологически направленного мышления младших школьников.

Ключевые слова: исследование окружающего мира, проект, педагогический проект, экология, окружающая среда, школьное лесничество.

Мы живём в лесном краю. Наш город окружает красивый и богатый лесными дарами таёжный массив. Посёлок Комсомольский (ныне г. Югорск) образован в 1962 году. Огромная потребность страны в промышленной древесине позволила пустить под острые пилы вековые сосны, кедры, ели, лиственницы, пихты. Сейчас уже не ведутся лесоразработки, вырубил деловой лес. Всем взрослым людям известно, какой невосполнимый вред нанесён обитателям лесов. Нарушена экологическая система. Каждый год огромные участки леса выгорают во время лесных пожаров. Дикие животные, особенно медведи, выходят в поисках пищи к людям. Возникла проблема: необходимо восстановление лесных массивов, озеленение города. Мы, взрослые, это хорошо понимаем. Дети же, на глобальные проблемы внимания не обращают до тех пор, пока мы не подведём их к пониманию всей трагичности сложившейся ситуации. Для них одно удовольствие бродить по лесу с родителями, наслаждаться красотой растений, дышать свежим воздухом, собирать грибы и ягоды. Огорчаются лишь тогда, когда оказываются у кучи мусора в лесу, на «современных» лесоразработках, на пожарищах.

«Учебно-исследовательская деятельность – это деятельность, главной целью которой является образовательный результат. Она направлена на обучение учащихся, развитие у них исследовательского мышления. Необходимо научить алгоритму ведения исследования, навыкам, которые могут быть, затем использованы в исследованиях разной сложности и тематики. При всей ответственности педагога за качество планируемой работы необходимо помнить, что исследовательская работа требует максимальной самодисциплины и самостоятельности от учащихся. Руководитель лишь указывает и расставляет вехи на пути исследования, советует и ориентирует учащегося в мире информации – методологии, литературе, научной проблематике» [1].

Я работаю с учениками младших классов. А это – любознательные, пытливые открыватели окружающего мира. Им всё удивительно, всё вызывает живой интерес. С удовольствием отзываются на осуществление полезных дел. Исследовательская работа в младших классах всегда была актуальна и ценна. Учебная программа «Окружающий мир» позволяет раскрыть и проследить экологические взаимосвязи в



природе, формировать экологически направленное мышление младших школьников. Учителю только необходимо вовремя заметить тот огонёк равнодушного отношения к проблемам природы в глазах своих воспитанников, поддержать интерес, направить в нужное русло – организовать полезное интересное общее дело. Работа в коллективе превращается в настоящую работу мысли, а класс – в творческую лабораторию. Дети выступают в роли маленьких исследователей природы. Гордость от полученных успехов в работе рождает новые планы на будущее, не позволяет быть равнодушным к окружающему миру. При этом воспитывается гуманное отношение ко всему живому, чувство милосердия, нормы поведения в природной среде.

Я этот огонёк всегда замечаю у первоклассников на уроке окружающего мира в декабре, когда изучаем тему «Развитие растения из семени». По иллюстрациям всё расскажем, покажем, поймут вроде бы. В рабочей тетради выполняют задание, наклеивая картинки в последовательности развития растения от семени до плода. А в глазах вопрос: «Так ли это на самом деле?» И тогда я задаю им провокационный вопрос: «Хотите увидеть своими глазами развитие растения от семени до плода?» Ещё бы!

И начинается наше увлекательное путешествие в страну растений! С каким неподдельным воодушевлением готовятся к посеву семян! Вместе с родителями подбирают почву, семена, тару для посадки. На уроке своими руками землю насыпают в горшки, сеют семена, делятся с одноклассниками. И ничего, что руки грязные, земля в волосах. Потом начинается действие ещё увлекательнее. Не один раз за день заглянут под полиэтилен, чтобы увидеть первый росток. Сколько радости в глазах, когда дождутся появления первых всходов! Сами ухаживают, поливают, рыхлят, сорняки выдергивают, измеряют рост, записывают в дневник наблюдений изменения в развитии растений. И ни одного горшка на подоконнике не опрокинут, а их 25! За всеми растениями ухаживают, как за своими. Даже самые активные непоседы успокаиваются перед таинством природы. А уж когда зацветут растения, да ещё и огурцы начнут завязываться, расти – предела радости нет! Не сорвут до полного созревания, на дольки разрежут, всем классом едят первый огурец. Остальные огурцы идут на угощение родителей, учителей, товарищей. Гордость от успешной работы окрыляют и поднимают на новые открытия.

Каково же было разочарование моих ребятшек, когда для другого класса, занимающегося в нашем кабинете, родители принесли срубленную кудрявую высокую берёзку для празднования 9 мая. Листочки уже распускались. Берёзку поставили в ведро с водой. Но, мои-то ребятшки, уже понимали, что без корня она погибнет. Девочки плакали, мальчишки держались, но глаза их выдавали. Я не знала, как им объяснить эту нелепую ситуацию. В голову пришла неожиданная идея «оживить» засохшие за зиму ветки деревьев. На уроке труда с энтузиазмом смастерили красивые цветы из бумаги, прикрепили к веткам, поставили в вазы. Вроде бы успокоились, повеселели, но в юных душах неприятный осадок остался. Это чувствовалось в школе, и дома они об этом рассказывали, делились своими переживаниями с родителями.

И, тогда на помощь пришли родители, наши самые заинтересованные в правильном воспитании детей единомышленники. В местной городской газете «Югорский вестник» появилась статья, в которой объявлялось о начале акции «Посади дерево!» в рамках мероприятий IX Международной экологической акции «Спасти и сохранить» на территории города Югорска. Как это было своевременно! Родители тут же связались с организаторами – сотрудниками Департамента муниципальной собственности и градостроительства администрации города Югорска – отделом по охране окружающей среды. До сих пор мы благодарны им за поддержку. Ведь у ре-



бятишек закончился первый учебный год. 25 мая никого не надо было уговаривать. Отправились всем классом на посадку кустов сирени в городском парке. Родители пришли поддержать их энтузиазм и помочь в выкапывании ям под посадку деревьев. Мальчишки не выпускали лопат из рук. Сами выкапывали такие глубокие и широкие ямы для посадки саженцев, что приходилось засыпать по размеру корня. Воду ведрами из рядом стоящих домов носили. Всё лето ухаживали за питомцами, и выжили кустики сирени. Ни у кого не поднялась рука сломать хрупкое чудо, посаженное детскими руками.

Осенью уже с родителями, во дворе Лицея, посадили саженцы разных деревьев: сосны, ели, яблони, вишни, рябины. То, что любили, то и принесли с дачных участков сажать у Дома Знаний. Во время стройки все деревья были срублены.

Всю зиму в классе вели исследовательскую работу по выращиванию деревьев разными способами: из семян, черенков. Результаты получили неутешительные. Дело в том, что в природе деревья вырастают из своих же семян в суровых условиях, мы же в классе создали им наилучшие условия, а они не хотят всходить и вырастать. Погибают, если взошли. Весной обнаружили, что не все саженцы прижились. Очень огорчились некоторые ребята, вплоть до того, что утверждали - больше никогда не будут сажать деревья. В классе по этому поводу разгорелась целая дискуссия. В итоге решили: трудно выживать деревьям в природе. Необходимо им помогать. Если погибло одно деревце, посадим 2–3 саженца вместо него. Выжившие деревья будут расти, и радовать нас.

Сейчас в классе растут маленькие дубки. 3 жёлудя посадили в сентябре, в декабре они взошли и за месяц выросли уже до 12 см. На зимних каникулах рабочие меняли окна, и дубки наши подмёрзли. Листья высохли, опали. Сколько было слёз! Смотрела на них, вместе с детьми, огорчалась, но вариантов выхода из затруднительного положения не предлагала. Выбросить, как ненужное, не поднялась рука. И, сколько же надо было детям вдохнуть любви и надежды на жизнь в оставшиеся от дубков безжизненные палочки, чтобы они снова ожили! В начале февраля появились зелёные почки, потом слабые веточки, а сейчас появляются всё новые и новые ветки с настоящими дубовыми листочками. Предела радости нет у моих детей!

Наши верные помощники - родители установили связь с Комсомольским лесхозом, вернее, Территориальным управлением – Югорское лесничество Департамента лесного хозяйства ХМАО – Югры и Государственным предприятием ХМАО – Югры – «Югралесхоз». Работники югорского лесничества выращивают из семян сосны в питомнике. Уже 3 раза всем классом были на экскурсии в питомнике. Некоторые юные экологи самостоятельно навещают сеянцы сосны. Сообщают в классе: как выросли пушистые сосенки за месяц, как зимуют под снегом. Работники лесхоза встречают детей всегда с радушием и желанием общаться. Да и в глазах ребятшек живой интерес, заботливое отношение к молоденьким сеянцам в питомнике. Долго не могут расстаться взрослые и дети, уже третьеклассники. Договорились осенью посадить саженцы в городском парке. И не забыли! В сентябре все вместе сажали деревья в городском парке. В планах на будущее высадить саженцы сосен в лесу, на месте пожарищ.

Организовали школьное лесничество «Лесовичок». Инициаторами выступили директор МБОУ «Лицея им. Г. Ф. Атякшева» – Елена Юрьевна Павлюк и руководство Территориального управления – югорское лесничество. А мы уже подготовили почву для организации школьного лесничества. Почему мы решились на такое дело? Да потому, что заметили интересный факт, когда сажали деревья. Мимо проходили ребята и восхищённо смотрели на наше занятие, предлагали помощь. Заметили и то, что



ни одно деревце, посаженное нами, не было сломано руками ребятишек. Значит, не только мы обеспокоены проблемой озеленения города. Составили вопросы анкеты, и пошли к лицеистам начальных классов. Наши предположения подтвердились. Почти все ученики начальных классов хотят вступить в школьное лесничество и заниматься таким полезным делом, как посадка деревьев.

В моих классах работа по наблюдению за развитием растений ведётся постоянно. Целенаправленная работа по организации учебного исследования проводится по составительской программе для кружка «Юный исследователь». Дети прошлого набора решили создать «Дневник юного исследователя» в помощь себе и сверстникам, которые заинтересованы проектно-исследовательской деятельностью. Я снова поддержала их идею и помогла в формулировке способов деятельности исследователя. Родители красиво оформили и напечатали как брошюру.

Темы исследовательских работ всегда подсказывает жизнь. У детей появляется интерес к развитию растений в разных условиях, в стеснённых условиях, к размножению растений разными способами. Интересная и увлекательная работа получилась по выяснению влияния удобрений на вкус и запах картофеля. Мы вырастили его, удобряя землю свежей рыбой. Через 3 месяца выкопали богатый урожай картофеля не только без запаха, но и в почве не обнаружили останков рыбы. Всё переработала почва за 3 месяца. Сейчас выращиваем экологически чистый продукт питания – грибы (вешенки и опята). Интересные проекты по созданию ландшафтных композиций для украшения и создания уюта в классе, в коридорах и дворе Лицея радуют окружающих. В разные годы с помощью родителей оформили такие ландшафтные композиции: «Сельский дворик», «Сказочный замок», «Стерхи у озера». В классе, на подоконнике, в поддонах с кактусами – композиции из фигурок Киндерсюрприза. Цветут розы, выращенные из черенков. Выращивают рассаду цветов для клумб во дворе Лицея. Дети не забывают ухаживать за посадками. Приходится сдерживать активность, устанавливая дежурство. Напоминать не надо!

Сейчас в нашей стране большое внимание уделяется внеурочной деятельности учащихся. Организуются конкурсы исследовательских работ разных уровней от школьного до международного. В нашем городе Югорске ежегодно проходит городской конкурс исследовательских работ «Природная лаборатория». Организаторы конкурса всегда чутко и бережно относятся к детским работам. Нас заметили с самого начала работы конкурса в 2007 году. Первоклассники с таким неподдельным интересом и восторгом рассказали о своих исследованиях, а потом угостили всех присутствующих только что сорванными огурцами. Достоинно отметили наш труд и на Всероссийском конкурсе исследовательских работ «Первые шаги в науке» – 2008, 2009, 2011 годы. Удивительное отношение детей к процессу подготовки защитников исследовательских и проектных работ. Выбирают тех ребят, кто действительно интересно расскажет о коллективной работе. А уж защитники с гордостью несут грамоты в класс со словами: «Это наша победа!»

Средства массовой информации всегда в курсе всех событий в городе. Нашу деятельность заметили и постоянно освещают в специальных репортажах.

В газете «Югорский вестник» в мае 2007 года появилась статья «Огурцы на подоконнике», а в апреле 2010 года – газета «НОРД» напечатала статью «Рай для души». Целая серия сюжетов прошла по телевидению ИКТ НОРД: «Овощи на подоконнике», «Экзотика на подоконнике», «Уникальный класс». В Лицее ежегодно проходит итоговое мероприятие – конкурс достижений «Лицейская звезда», где мои



классы становятся победителями в номинациях «Самый классный класс» и «Эврика». Наши успехи находят отражение на сайтах Лицея и города.

Такое плодотворное сотрудничество с разными организациями и информационная поддержка говорит лишь об одном: в нашей стране заботятся о достойном воспитании подрастающего поколения не на словах, а на конкретных делах. Дети это понимают правильно. Они видят, что взрослые действительно обеспокоены проблемой озеленения планеты, восстановлением лесных массивов, и с удовольствием включаются в это благородное дело, заботливо относятся к зелёным насаждениям. Постепенно формируется экологически направленное мышление школьников. Роль проектно-исследовательской деятельности в этом процессе, несомненно, велика и значительна.

Я уже давно заметила неравнодушное отношение детей к природе. Много открытий сделали мои ребяташки. А главное моё открытие – это человеческие души. Нельзя допустить, чтобы с детства очерствели и огрубели сердца детей. Ставя перед собой педагогические задачи, я, как и все учителя, понимаю, [2] что «главные усилия необходимо обратить на воспитание чувств. Обогащать неокрепшие души высоконравственными переживаниями, подкрепить их знаниями и необходимыми навыками – всё это требует организации длительного, поэтапного, целенаправленного педагогического процесса».

Реализуя педагогический проект «Организация учебного исследования в младших классах», я создаю условия для формирования у своих учащихся универсальных учебных действий (УУД), как познавательных, так и коммуникативных, регулятивных, личностных. Совершенствуются предметные и метапредметные результаты обучения, что является основой ФГОС. Наблюдаю за поведением детей. Дети становятся мягче, заботливее, внимательнее друг к другу. Общее дело объединяет детский коллектив, делает его сплочённым, дружным. Дети и учатся с увлечением по всем учебным дисциплинам. У них вырабатывается потребность в получении новых знаний, приобретается исследовательский опыт. Плодотворная работа и хорошие результаты радуют и дают надежду на то, что наши дети вырастут настоящими гражданами России, заботящимися о её благополучии и процветании.

Исследовательская работа предполагает признанные наукой необходимые составляющие, определяющие последовательность работ исследователя.

1. Определение объектной области, объекта и предмета исследования.
2. Выбор и формулировка темы, проблемы и обоснование актуальности.
3. Изучение научной литературы.
4. Формулировка гипотезы.
5. Формулирование цели и задач исследования.
6. Методика проведения исследования (подробное описание всех действий, связанных с получением результата).
7. Результаты исследования.
8. Выводы исследования.
9. Защита работы.

Одной из задач программы является развитие потребности в необходимости и возможности решения экологических проблем, доступных младшим школьникам, ведения здорового образа жизни, стремления к активной практической деятельности по охране окружающей среды.

Основные принципы содержания программы:

1. Принцип единства сознания и деятельности.
2. Принцип наглядности.



3. Принцип личной ориентации.
4. Принцип системности и целостности.
5. Принцип экологического гуманизма.
6. Принцип краеведения.
7. Принцип практической направленности.

Ссылки на источники

1. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2006. – 340 с.
2. Александрова Ю. А. Программа кружка «Юный эколог». – Волгоград: Учитель, 2010. – 323 с.

Starshova Lidiya,

Primary school teacher Lyceum named by G. F. Atyakshev, Yugorsk
starshova.56@mail.ru

The role of design and research activity in the formation of environmentally directed thinking of primary school children

Abstracts. In our modern time research work is as relevant as ever and valuable. The world around research helps the child to take a fresh look at nature. Understanding the relationship of man and nature creates ecological thinking of children in the right direction. The child feels the nature with the soul – he is a small environmental researcher interested in everything, excited to tears by the beautiful and sad injustice. The purpose of the teacher is to make cognitive activities of the children more interesting and practical. Helping to create environmental projects for children the teacher carries out its educational project – the formation of environmentally directed thinking of primary school children.

Keywords: a study of the world, design, pedagogical project, ecology, environment, school forestry.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;
Утёмовым В. В. кандидатом педагогических наук



Тимошина Елена Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

timoshina1965@yandex.ru

Арсенов Владимир Андреевич,

аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Психолого-педагогические основы технологии развития социальной активности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам технологии развития основ социальной активности детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении. Авторы предлагают также список тем возможных проектов учащихся, для которых может быть использована предложенная технология работы.

Ключевые слова: социальная активность, педагогическая ситуация, проблемная ситуация, ситуация-задача.

Вникая в сущность определяющих идей, характерных для демократических обществ, к чему стремится в последние десятилетия и наша страна, в качестве одной из основополагающих выделяется идея необходимости развития социально активной личности. Исследования различных направлений, философские, социологические, психолого-педагогические, показывают, что социальная активность не развивается спонтанно, что необходима целенаправленная, систематическая работа по ее развитию, начиная с дошкольного возраста. Следовательно, одна из актуальных задач как теоретической, так и практической педагогики – создание педагогических технологий развития социальной активности детей, соответствующих целевым установкам и ценностям современного общества и образования [1].

Изучение проблемы формирования социально активной личности происходило в трех аспектах: философском, психологическом и педагогическом. С точки зрения философии социальная активность рассматривается со стороны общества и основных тенденций его развития. С позиции психологии акцент делается на саму личность и законы ее развития под влиянием требований общества. Психологи рассматривают личность как «системное качество», т. е. как специфическое качество, характеризующее индивида именно как личность. В современных психологических исследованиях активность рассматривается как системообразующее свойство личности. Вне активности не существует и самой проблемы личности. А. Г. Асмолов пишет: «Быть личностью – это значит иметь активную жизненную позицию..., значит обладать свободой выбора и нести через всю свою жизнь бремя выбора» [2].

Принципиальное значение для понимания истоков активности личности имеют исследования мотивационно-потребностной сферы человека. В конечном итоге именно потребности, становясь стимулами, мотивами, ценностными ориентациями определяют направленность поведения и деятельности индивида, характеризуют его как активную или пассивную личность. Данные положения психологии полностью соответствуют сущности аксиологического подхода, на основе которого мы и делаем попытку формирования социальной активности у детей старшего дошкольного возраста.



Итак, с психологической точки зрения активность – это системообразующее свойство личности, истоки которого находятся в мотивационно-потребностной сфере человека, определяющей меру его активности.

С педагогической точки зрения личность рассматривается как объект воздействия, способный изменяться под влиянием специально созданных педагогических условий и собственной активности в результате деятельности и поведения.

Единицей анализа личности является педагогическая ситуация, в которой реализуется сознательно поставленная цель. Цели обладают рядом специфических характеристик.

Во-первых, они по-разному рассматриваются педагогами и детьми. Со стороны педагога цель выступает как то, чего он желает добиться от детей (сформировать то, или иное качество, знание, умение, совершить социально одобряемый поступок). Со стороны воспитанников цель выступает как желание что-то достичь, добиться и т. п. Цели тогда будут реализовываться общие задачи по формированию социальной активности, когда с обеих сторон они будут ставиться и восприниматься как несущие определенный социальный заряд. Иначе педагогическая ситуация не будет отвечать требованиям развития социальной активности.

Во-вторых, цели различаются по своей направленности в зависимости от вида деятельности, в котором они реализуются. Это может быть игра, труд и т. д. Например, в трудовых делах педагог не только ставит конкретную цель, но и придает ей социальную окраску за счет введения социально значимого мотива. Важно, чтобы такой внешне задаваемый социальный мотив стал внутренним побуждением детей, только в этом случае они будут проявлять действительно активность социальную.

В-третьих, цель должна быть конкретизирована и направлена на регламентированное исполнение задания или проявлений инициативы со стороны воспитанников. И в том и в другом случае она дает возможность развивать те или иные стороны социальной активности.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, многое зависит от того, в какой форме педагог формулирует цель. «Неумелая постановка перед ребенком задач в процессе его воспитания, – пишет она, – приводит либо к ограничению его активности, формированию вялой, безынициативной личности, либо к вседозволенности, неумению сконцентрироваться на обозримом и посильном пространстве, что порождает серьезные дефекты личности (волевые и т. д.)» [3].

От формы предъявления цели будет зависеть, примет ее ребенок или нет. Следовательно, значительное внимание должно уделяться выбору методов организации детской деятельности. Важно, чтобы методы не противоречили целям, а были оптимальными с точки зрения решения задач формирования активности.

Помимо цели и методов, педагогическая ситуация как единица анализа личности включает в себя изменения, происходящие в личности. К таким изменениям относят и конкретные социально значимые знания, умения и собственно качества личности, и способность совершать поступки. Главное, как считают В. Г. Маралов и В. А. Ситаров, чтобы педагогическая ситуация имела определенный социальный заряд и способствовала решению перспективных задач формирования личности [4].

Итак, с педагогической точки зрения развитие социально активной личности – это создание стройной системы педагогических ситуаций в рамках общего процесса воспитания, включающей в себя общественно ценные цели, оптимальные формы и методы, а также социально значимые изменения в личности, проявляющиеся в ак-



тивной, сознательной и самостоятельной деятельности и поведении. Данное концептуальное положение является основой для разработки технологии развития социальной активности у старших дошкольников.

Исследователи выделяют три типа педагогических ситуаций в процессе воспитания, а именно:

- ситуации неопределенности;
- ситуации задачи;
- проблемные ситуации.

Различие между ними заключается в том, что они по-разному решают общие педагогические задачи, тем самым по-разному способствуют развитию социальной активности в различных ее проявлениях (трудовая, умственная и т. п.)

Ситуация неопределенности возникает в тех случаях, когда личность не принимает поставленную перед ней цель, или принимает ее формально или, когда деятельность побуждается мотивацией, неадекватной поставленной цели. Ситуация неопределенности не развивает социальную активность, а порождает у индивида или пассивность, или спонтанное переключение на решение других задач. Ситуации неопределенности достаточно часто возникают в воспитательно-образовательном процессе. Преодоление подобного рода ситуаций или даже простая нейтрализация их, с точки зрения исследователей, значительно повышает эффективность педагогического взаимодействия.

Второй вид педагогической ситуации – ситуация задачи – представляет собой способ взаимодействия педагогов и детей: воспитатель формулирует цели, указывает пути их достижения, а дети должны, следуя образцу, достичь поставленную цель. До сознания детей доводится информация о важности, о необходимости выполняемых действий, приобретаемых знаний, вводится социально значимая мотивация. Такие ситуации более ценны в социальном плане и способствуют развитию комплекса качеств, называемых исполнительностью, в том числе и возможности проявления инициатирующей исполнительности.

Третий вид педагогической ситуации – проблемная ситуация – это такой вид взаимодействия педагогов и детей, в котором цель ставится таким образом, чтобы пути ее достижения были найдены самими детьми при организующей и направляющей, но не жестко регламентирующей роли педагога. Проблемные ситуации в наибольшей степени формируют творческую активность и ориентированы на проявление инициативности. Педагог должен правильно сформулировать социально значимую цель, создать такие условия, которые в наибольшей степени способствовали бы выбору самими детьми адекватных способов ее достижения.

Правильно созданная система проблемных ситуаций в воспитании, особенно, как считает В. А. Ситаров [5], в таких видах деятельности, как игра, труд и даже повседневная жизнь и общение, позволяет развивать комплекс качеств, которые объединяются под названием сознательной самостоятельной инициативности. Исследователями отмечается, что использование только проблемных ситуаций также не решает задач развития социально активной личности, поскольку активность, не подкрепленная разумной исполнительностью, а значит, организованностью и дисциплинированностью, способствует развитию самоуверенной личности, умеющей выдвигать инициативу, но не всегда способной ее реализовать.



Инициатива «характеризуется выходом за пределы требуемого, ... принятием на себя определенной меры ответственности при решении индивидом или группой людей задач, обладающих просоциальными ценностями» [6].

В дошкольном возрасте инициатива проявляется в процессе организации игр, общения со сверстниками и взрослыми, в посильных поручениях, продуктивных видах деятельности.

Исполнительность «проявляется ... в способности индивида выполнять поставленную задачу на высоком уровне в соответствии с предъявляемыми требованиями, правилами и нормами» [7].

Важно специально работать над тем, чтобы научно обоснованно определить, когда следует создавать ситуации задач, а когда проблемные ситуации, чтобы развивать у детей социальные инициативу и исполнительность, которые включаются исследователями в структуру социальной активности.

Специалисты обращают внимание на тот факт, что разработка проблем развития социальной активности должна строиться с максимальным учетом возрастных особенностей ее становления, что позволяет более дифференцированно подходить к выбору средств и методов ее развития.

Итак, с психолого-педагогических позиций основу технологии развития социальной активности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения должна составлять система ситуаций-задач и проблемных ситуаций.

Данная технология строится с учетом этапов становления социальной активности в дошкольном возрасте, попытка выделения которых была предпринята В. Г. Мараловым, критерием которых является возникновение *ответственной исполнительности, ответственной инициативности и ответственной требовательности* [8].

I этап. Появление элементов ответственности за свои действия и поступки. Признаком появления ответственности является способность выйти за пределы наличной ситуации, побороть импульсивные желания, осознать смысл выполняемой задачи, свои возможности. На данном этапе ответственность находит свое выражение в исполнительности, в сознательном следовании предписанию.

II этап. Качественное развитие ответственности, появление личностного отношения к деятельности и ее результатам в виде инициативы. Первоначально такая инициатива проявляется только в результате собственного исполнения, затем она может обособляться, распространяться на других людей в виде организации деятельности, оказания помощи и т. п.

III этап. Характеризуется появлением ответственности в виде требовательности к другим и к себе, ребенок обретает способность самостоятельно формулировать или переформулировать общественную задачу.

Итак, согласно точке зрения В. Г. Маралова, возникновение социальной активности связано с появлением элементов ответственности в доступных для детей видах деятельности и взаимоотношениях.

Таким образом, основы активности как системообразующего свойства личности начинают закладываться в старшем дошкольном возрасте, и связано это с появлением элементов ответственности в доступных для детей видах деятельности и взаимоотношениях, а основу технологии развития социальной активности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения должна составлять система ситуаций-задач и проблемных ситуаций.



Ссылки на источники

1. Инновации в образовании: региональный аспект / Под ред. В. Г. Маралова. – Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012. – 471 с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М: МГУ, 1984. – 105 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – № 5. – С. 3–18.
4. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). – М.: «Прометей», МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 220 с.
5. Ситаров В. А. Психолого-педагогические проблемы формирования социально активной личности. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 68 с.
6. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Указ. соч.
7. Там же.
8. Там же.

Timoshina Elena,

Ph.D., assistant professor of early childhood education Cherepovets State University, Cherepovets,

timoshina1965@yandex.ru

Arsenov Vladimir,

Postgraduate Cherepovets State University, Cherepovets

Psychological and pedagogical foundations of the technology development of the social activity of older preschool children in pre-school educational institutions

Abstract. The article is devoted to psychological and educational aspects of the technology development of the foundations of social activity of preschool age children in pre-school educational institution. The authors also offer a list of possible projects by students, which can be used by the proposed technology work.

Keywords: social activity, pedagogical situation, problem situation, situation-problem.

ISSN 2304-120X



0 4

9 772304 1120135 1

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Эстетический потенциал математического образования

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты, посвященные раскрытию эстетического потенциала математического образования. Помимо этого, в статье раскрыты возможности применения эстетического потенциала при обучении учащихся математике, что, в свою очередь, позволяет усилить мотивацию школьников при изучении конкретных разделов математики; здесь же приведены конкретные примеры.

Ключевые слова: эстетический потенциал, красота математики, эстетический аспект.

Развивающая парадигма образования, переход к которой в отечественной школе обозначился еще в прошлом столетии, ориентирует на поиск новых технологий обучения и воспитания детей, обеспечивающих не только усвоение знаний и формирование умений и навыков, но и интенсивное интеллектуальное развитие обучающихся.

Математику относят к числу фундаментальных предметов не только потому, что математические знания нужны школьникам при изучении других дисциплин, а также необходимы в быту и в дальнейшей профессиональной деятельности каждого человека, но еще и потому, что она обладает высоким развивающим потенциалом, способствующим совершенствованию ума и всей психики учащихся в целом. В обучении, в том числе и математике, этот развивающий потенциал должен быть полноценно реализован.

Отметим, что сказанное напрямую касается эстетического аспекта математического содержания, необычайно важного как для общеобразовательной, так и для профильной школы.

Между тем о значимости эстетического потенциала математической науки говорили многие выдающиеся ученые прошлого и настоящего [1]. Известно высказывание Д. фон Неймана о том, что математика движима почти исключительно эстетическими мотивами. Выдающийся физик прошлого столетия А. Пуанкаре не без основания полагал, что люди, посвященные в ее тайны, вкушают наслаждения, подобные тем, которые дает нам живопись и музыка. Они восторгаются изящной гармонией чисел и форм; они приходят в восхищение, когда какое-нибудь новое открытие раскрывает перед ними неожиданные перспективы.

В свою очередь, отметим, что аспект «эстетический потенциал математического образования» теснейшим образом связан и с вопросом о привитии интереса к предмету. Что бы мы ни делали, какими бы прекрасными ни были отношения между учителем и учеником, педагогическое взаимодействие не будет достигнуто, если ребенку заниматься неинтересно. Чтобы сформировать интерес к предмету, необходимо показать специфическую красоту, присущую науке, которая изучается. Хорошо известно, что качество урока зависит, в основном, от тщательности и своевременности подготовки к нему учителя.

При подготовке к уроку учитель должен продумывать все до мелочей: что и как он лично будет делать на уроке, что при этом будут делать ученики и даже предвидеть ход их мысли в наиболее ответственные моменты занятия. Мало только отобрать материал



для урока, продумать доказательство теоремы или решение задачи, наметить вопросы ребятам и задание на дом, из всего этого надо еще построить урок. И построить его так, чтобы он был целым и законченным и, вместе с тем, был органической частью работы над темой, всем курсом. Урок должен быть красивым, представлять собой «маленькое произведение искусства». В результате такого урока ученик будет знать немного больше того, что он знал к этому времени, а главное, сознательно, прилежно и с интересом работать. Скажем словами Юнга, что красоту математики (ее простоту, симметрию, сжатость и полноту) можно и следует дать почувствовать даже малым детям. Когда этот предмет излагают должным образом и притом конкретно, то усвоение математики сопровождается эмоциями и наслаждением красотой.

В процессе преподавания математики имеются широкие возможности показать учащимся, что эстетическое наслаждение доставляет не только искусство, но и радость творчества в других сферах деятельности, в том числе и в учении, здесь для творческой работы мысли предоставляются большие возможности. Решение задачи или доказательство теоремы разными методами, сравнение этих методов по красоте и оригинальности приемов, изящество и «мощь» новой формулы или теоремы – все это дает повод к эмоциональным переживаниям в ходе работы. Ребята должны ощутить стройность системы математики, красоту и изящество внутренних связей в ней в такой степени, чтобы им стала понятной поэтизация математики древними индусами, давшими ей название «Лилавати», что означает «прекрасная» или «красавица со сверкающими глазами». Индусский математик XII века Бхаскара говорил: «Счастье и радость будут постоянно возрастать в этом мире для тех, которые посвятили себя благородному искусству Лилавати, прекрасно составлены все ее части, чисты и совершенны все ее решения, изящен ее язык».

На уроках математики необходимо показывать ученикам замечательную стройность формул, доказательств, красоту пространственных фигур в стереометрии (например, правильных многогранников), красоту связей между величинами площадей поверхностей и объемов фигур вращения: конуса, цилиндра, шара. Эта зависимость когда-то вызвала такое восхищение у Архимеда, что он завещал высечь чертеж шара, вписанного в цилиндр, на своем могильном памятнике. Если мы установим, что ощущение красоты математических образов стало достоянием ребят, то будем вправе сказать, что математика стала действенным средством воспитания.

Помимо того следует проводить на уроках математики экскурсии в историю ее развития. Это могут быть короткие рассказы самого учителя, например, об астрономической школе М. Улугбека (1396–1449 годы) – внука Тимура, правителя Самарканды; о математических задачах, которые приходилось в то время решать астрономам. Сильное впечатление производит на ребят тот факт, что Улугбеку приходилось все алгебраические выкладки выполнять словесно. Насколько алгебраическая символика упрощает запись и решение задач можно почувствовать, записав простейшую формулу. Например, квадрат суммы двух чисел, так, как это сделал бы Улугбек. Буквенные обозначения были введены позднее французским математиком Ф. Виетом (1540–1603 годы). Следует рассказать об О. Хайяме, математике и поэте, о петербургском академике Л. Эйлере, который придал изящество тригонометрическим записям, введя символы, а также о выдающемся ученом А. А. Маркове (1856–1922 годы), очень интересной личности, о его работах.

Перед изучением логарифмов обязательно надо рассказать об истории их открытия и рассказать как Бриггс предпринял долгое путешествие только для того, чтобы узнать, с помощью какого инструмента разума и изобретательности Д. Непер



впервые пришел к мысли о превосходном пособии для астрономов, а именно – о логарифмах. При этом Бриггс удивлялся, почему никто не нашел их раньше, насколько легкими они кажутся после того, как о них узнаешь. Все это позволит заинтересовать учащихся, пробудить у них желание изучать логарифмы.

Отметим, что сведения из истории математики повышают интерес ребят к ее изучению, и нет оснований отказываться от этого мощного фактора повышения эффективности уроков. Учащиеся узнают пути формирования основных математических идей и методов. Математика предстает перед ними не в застывшем и сформировавшемся виде, а в творческом процессе созидания, в динамике. История науки позволяет ребятам увидеть ее движущие силы, наблюдать взаимосвязь и взаимообусловленность научного познания и практической деятельности человечества. Значение этого для формирования научного мышления школьников вряд ли можно переоценить.

Между тем главным в системе «учитель-ученик» является объяснение педагогом нового материала. Хотя часто считают, что «формулы говорят сами за себя», это не всегда верно. Формулы чаще молчат. И, как правило, учитель может заставить их «заговорить». Вот почему в организации взаимодействия учителя с учеником на уроке большое значение приобретает, казалось бы, чисто эстетический вопрос о культуре речи. Часто говорят, что математику надо излагать кратко. При этом сказать все необходимое и ничего лишнего, что невозможно без высокой культуры речи. Этого же мы должны требовать и от своих учеников. Нельзя считать, что прививать культуру речи должны только учителя русского языка, литературы и истории, то, что может сделать учитель математики, порой не под силу даже им. Именно на уроках математики ученик должен привыкать к краткой, четкой, логически обоснованной речи, именно на уроках математики мы должны приучать ребят к тому, что даже в обычной речи следует избегать слов и фраз, которые не несут смысловой нагрузки. Для формирования общей культуры речи исключительно важно показывать ученикам, что логика, применяемая в математике, лежит в основе логических рассуждений, имеющих место в самых различных дисциплинах – физике, химии, истории. Объяснение учителя должно служить для ученика образцом логической стройности, завершенности и обоснованности вывода.

Заметим, что большие возможности для развития правильной речи открывает обучение геометрии. Ребята привыкают к точности и лаконичности формулировок, учатся обдумывать то, что хотят сказать. Геометрия заставляет «говорить новым языком». Вот почему на уроках геометрии и других разделов математики необходимо больше внимания уделять развитию культуры речи.

Остановимся еще на одной, очень важной стороне работы учителя в классе. Это живое слово, звуковая сторона речи учителя, которая играет иногда решающую роль в усвоении ребятами материала. Иными словами, если бы все то, что учитель говорит на уроке, записать и затем дать ученикам прочитать, то «учебный» эффект будет неизмеримо меньше, чем от «живой» речи учителя. Между тем учитель должен стремиться к тому, чтобы улучшить свою речь, осознавая, как велико влияние его речи, и внимательно к ней относиться. Педагог должен говорить просто, понятно и отчетливо, не спеша, быть терпеливым и сдержанным, не раздражаться, отвечая даже на несерьезные вопросы. Это доступно любому учителю. А главное, он должен любить не только учеников, но и сам процесс преподавания. Тогда в его речи сами собой появятся эмоциональная окраска и благожелательность, которые привлекают детей, влияют на успешность преподавания. Речь учителя – это один из самых мощных эстетических факторов на уроке.



При этом необходимо помнить, что объяснение учителя будет интересным только в том случае, если оно коммуникативно, то есть в результате объяснения у ученика сформируются именно те понятия, которые педагог хотел сформировать. Это можно достичь, в том числе и максимальным приближением языка изложения материала к языку мышления детей, однозначностью смысла слов или выражений, учетом темпа восприятия ими учебного материала. Учитель должен уметь смотреть на учебный материал глазами ребят, вставить на их точку зрения при решении задач.

Другим действенным эстетическим фактором является культура записей на доске во время урока. Значительная часть ребят старших классов не убеждена в том, что культура оформления математических записей: каллиграфия, рациональное планирование записей на доске и в тетради, т. е. эстетический элемент работы, влияет на правильность результата. Некоторые учителя математики также не придают этому должного значения. Следует учить ребят не только рациональным записям на доске и в тетрадях, но и их эстетическому оформлению. Все выведенные формулы должны быть заключены в цветные рамки, стереометрические чертежи хорошо «смотреться», быть не только четкими, но и красивыми. Очень важно оформлять запись условий и решений задач эстетически грамотно. Помимо принятого символического языка можно выработать «свой язык», свой стиль записей, так, например, при построении чертежа можно использовать три цвета: основной чертеж выполнять на доске белым мелом или простым карандашом в тетради; отрезки, длины которых заданы, – синим мелом или синим карандашом; отрезки, которые следует найти, – красным мелом или красным карандашом. При этом необходимо соблюдать математический стиль с его отчетливостью, краткостью и ясностью, он должен быть присущ каждой работе, выполняемой школьниками при изучении математики, будь то запись в тетради, на доске или выполнение чертежа. При строгом соблюдении этих требований у учащихся вырабатываются те навыки и черты характера, которые будут иметь большое значение в их дальнейшей практической и профессиональной деятельности.

Между тем отметим, что и форма математических записей оказывает влияние на качество учебы и воспитания учащихся. Во-первых, аккуратные, красивые записи обуславливают четкое восприятие содержания изучаемого материала. Красивые записи хорошо запоминаются зрительно. Во-вторых, эстетически грамотно спланированные и записанные выкладки облегчают общий обзор материала. В-третьих, эстетически целесообразно сделанные записи, обязательная нумерация этапов работы позволяют компактно расположить на доске все решение задачи или доказательство теоремы и, следовательно, облегчают дальнейший анализ, повторный обзор и т. д. В-четвертых, эстетическая культура записей, каллиграфия являются средствами воспитания добросовестного отношения к труду. В коллективе (ученическом или любом другом), члены которого работают добросовестно, старательно, всегда господствует дух творчества, доброжелательности, товарищеской взаимопомощи. Всегда имеются условия для организации взаимодействия, без которого современный педагогический процесс невозможен. В-пятых, записи, сделанные с соблюдением норм эстетики, доставляют самим ученикам радость, удовольствие, чувство удовлетворения результатами своего труда. Учащиеся, научившиеся уважать красоту личного труда, будут уважать и чужой труд.

Далее рассмотрим в качестве примера конкретную тему, позволяющую раскрыть эстетический потенциал математического образования, обладающую интегративными связями [2]. Симметрия является эквивалентом уравновешенности и гармонии и используется во многих областях науки и искусства. Принципы симметрии



являются инструментом для нахождения новых законов природы. Например, распространение электромагнитных волн симметрично во взаимно перпендикулярных плоскостях. Структура молекулы также имеет симметричное строение.

Молекула ДНК – это двуцепочечный высокомолекулярный полимер, мономером которого являются нуклеотиды. Молекулы ДНК имеют структуру двойной спирали, которая построена по принципу комплементарности. А, исследуя симметрии биоструктур на молекулярном и надмолекулярном уровнях, можно заранее определить возможные варианты симметрии в биообъектах, четко описать внешнюю форму и внутреннее строение любых организмов.

Симметрия конуса свойственна растениям. Например, цветок считается симметричным, если каждый околоцветник состоит из равного числа частей. Цветки, имеющие парные части, считаются цветками с двойной симметрией.

Симметрия у животных означает соответствие в размерах, форме и очертаниях, а также относительное расположение частей тела, которые находятся на противоположных сторонах разделяющей линии.

По принципу двусторонней симметрии построено тело человека. Мозг человека разделен на две половины – два полушария, плотно прилегающие друг к другу, и каждое полушарие представляет собой почти точное зеркальное отображение другого. Однако, физическая симметрия тела и мозга не означает, что правая сторона и левая равноценны во всех отношениях. Очень немногие люди одинаково владеют обеими руками. Например, женщины более склонны к леворукости, чем мужчины. У женщин хорошо развита интуиция, за которую отвечает правое полушарие, но слабее пространственная функция, логика, воля, самоконтроль. Среди мужчин имеется много композиторов, художников, что говорит о развитии левого полушария.

Идеи симметрии часто встречаются в живописи, скульптуре, музыке и поэзии. Зачастую именно язык симметрии оказывается особенно пригодным для обсуждения произведений искусства, даже если последние отличаются отклонениями от симметрии или их создатели стремились умышленно ее избежать.

Красота тесно связана с симметрией. Об этом говорится, например, в книге о пропорциях Поликлета, так Дюрер следует за ним при установлении канона пропорций человеческого тела. В этом смысле идея симметрии никоим образом не ограничивается пространственными объектами; ее синоним «гармония» в гораздо большей степени указывает на акустические и музыкальные приложения идеи симметрии, чем на геометрические. Образ весов является естественным связующим звеном, которое подводит нас ко второму смыслу, в котором слово симметрия употребляется в наше время: зеркальная симметрия, симметрия левого и правого, столь заметная в строении высших животных и, в особенности, человеческого тела.

Из всех древних народов строгая зеркальная, или геральдическая, симметрия была особенно излюблена шумерами. В этом отношении типичным является рисунок на известной серебряной вазе царя Энтемены, правившего в городе Лагаше около 2700 года до н. э.; на рисунке изображен орел с львиной головой и распростертыми крыльями; в когтях у него с каждой стороны по оленю; на оленей в свою очередь нападают львы. Перенесение точной симметрии, присущей орлу, на других животных, заставляло, очевидно, удваивать изображения. Несколько позже орла стали изображать с двумя головами, смотрящими в разные стороны, и, таким образом, формальный признак симметрии полностью восторжествовал над принципом подражания природе.



Таким образом, отметим, что на уроках математики необходимо демонстрировать не только красоту самого предмета математики, но и эстетику ее преподавания, что позволяет развить у учащихся эстетический вкус, сформировать определенные черты характера: правильное отношение к труду и его результатам, инициативность, стремление трудиться не только правильно, но и красиво. При этом учащиеся становятся полноправными участниками педагогического процесса. Здесь неперенным условием успешного эстетического воспитания детей является искренняя убежденность учителя в ценности эстетического отношения к своей работе, только при этом условии будут получены позитивные результаты. В противном же случае, ни использование фактов из истории предмета, ни культура оформления записей, ни соблюдение требований культуры речи, ни интересные математические вечера больших положительных результатов не дадут. Именно использование элементов педагогической эстетики является эффективным средством, влияющим на заинтересованность школьников предметом, на установление хорошего контакта с учащимися, на оптимальный психологический климат урока.

Ссылки на источники

1. Болтянский В. Г. Математическая культура и эстетика // Математика в школе. – 1982. – № 2. – С. 40–43.
2. Волошинов А. В. Математика и искусство. – М.: Просвещение, 2000. – 335 с.

Zolotareva Olga,

V student of faculty of computer science, mathematics, and physics Vyatka State University of Humanities, Kirov
07olga999@mail.ru

Aesthetic potential of mathematics education

Abstract. This article discusses aspects devoted to disclosure of the aesthetic potential of mathematical education. In addition, the paper reveals the possibility of applying aesthetic potential for teaching students math, which, in turn, enables us to strengthen the motivation of students in the study of specific areas of mathematics, here are given concrete examples.

Keywords: aesthetic potential, the beauty of mathematics, aesthetic-sky aspect.



Рекомендовано к публикации:

Шиловой З. В., кандидатом педагогических наук,

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Гимнастика в русской гимназии конца XIX – начала XX веков

Аннотация. *В первых гимназиях, появившихся в Древней Греции, гимнастика являлась профилирующим предметом изучения. В дальнейшем ведущая роль гимнастики была утрачена. Статья посвящена изучению вопроса преподавания гимнастики в русской дореволюционной гимназии и изменению роли этого предмета в образовательном курсе русской гимназии в ходе эволюции этого образовательного учреждения.*

Ключевые слова: *гимназия, дореволюционное образование в России.*

В древней Греции и эллинистическом Востоке гимназиями назывались государственные учебные воспитательные заведения, которые обучали юношей из знатных семей в возрасте с 16 до 18 лет. Учащиеся занимались там в основном гимнастикой, а также получали литературное, философское и политическое образование. С XVI века гимназии как средние школы для мальчиков стали возникать в Германии, Австро-Венгрии, Голландии и других странах Европы. Содержание образования в них сводилось преимущественно к изучению древних языков и античной литературы [1, с. 213].

Как отмечает А. Д. Егоров, учебные заведения гимназического типа, т. е. с изучением латинского языка, впервые появились в России в XVII веке: Киево-Могилянская и Славяно-греко-латинская духовная академии – вторая и последняя четверть XVII века. Причем латинский язык был не только языком изучаемым, но и языком общения [2, с.10]. В академиях изучались семь свободных наук: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка [3, с.16], что также было характерно для средневековых гимназий.

Первые учебные заведения, носящие названия «гимназия» в России появились в XVIII веке и выполняли роль подготовительных учреждений для поступления в университеты. Гимназии открыли в Петербурге в 1726 году (через год после основания Академии наук) [4, с.11], в Москве в 1755 году (совместно с учреждением университета) [5, с.187] и в Казани в 1758 году (гимназия готовила к поступлению в Московский университет) [6, с. 224]. Открытие гимназий отвечало замыслу М. В. Ломоносова, писавшего: «При Университете необходимо должна быть Гимназия, без которой Университет как пашня без семян» [7, с.102]. Цель гимназий состояла в подготовке к слушанию лекций в университетах. В них изучалась грамматика, арифметика, философия, европейские и греческий языки и др. Во главе гимназий стоял инспектор, назначавшийся из числа профессоров университета.

Таким образом, гимнастика, которая изначально являлась профилирующей дисциплиной в гимназиях, со временем утратила роль главного предмета, уступив ее гуманитарным и точным наукам, поскольку основной задачей гимназий стала подготовка слушателей к университетскому курсу, что естественно предполагало большее изучение наук а не физическое воспитание. Количество отводимых часов в неделю на изучение гимнастики на протяжении XVIII и XIX столетий неоднократно менялось.

Ко времени открытия гимназии в Ельце, в 1871 году, устав гимназий и прогимназий предполагал следующее распределение часов на предметы [8. с. 4].



Таблица 1

Распределение уроков в мужской гимназии

ПРЕДМЕТЫ	Приготовительный класс									Число обязательных уроков в 8 лет гимназического курса
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1. Закон Божий	4	2	2	2	2	2	1	1	1	13
2. Русский язык	6	4	4	4	3	3	2	2	2	24
3. Краткие основания логики	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1
4. Латинский язык	–	8	7	5	5	6	6	6	6	49
5. Греческий язык	–	–	–	5	6	6	6	6	7	36
6. Математика (с физикой, математической географией и кратким естествознанием)	6	4	4	4	4	4	6	6	6	38
7. География	–	2	2	2	2	–	–	1	1	10
8. История	–	–	–	2	2	2	2	2	2	12
9. Французский или немецкий языки	–	–	3	3	3	3	3	2	2	19
10. Чистописание	6	3	2	–	–	–	–	–	–	5
Итого: для учащихся одному новому языку	22	23	24	27	27	26	26	27	27	207
Для учащихся двум новым языкам	22	23	27	30	30	29	29	29	29	226

В приведенной таблице гимнастика отсутствует вовсе, но это не значит, что она не преподавалась в гимназиях. Согласно уставу 1871 года гимнастика, пение и «занятие двумя языками вместе» относились к необязательным предметам [9]. Вместе с тем гимнастика и пение преподавались всем воспитанникам бесплатно. По желанию родителей и за особую плату можно было обучаться музыке, черчению, рисованию и «танцеванию» [10, с. 3–4]. Обязательным было изучение только одного из новых языков. За изучение еще одного иностранного языка также надо было платить дополнительно.

Перед тем, как начать описание особенностей преподавания гимнастики мы хотели бы обратить внимание на то, что образовательный процесс в казенных и частных гимназиях строился в соответствии с общими принципами, сформулированными для данного типа школы в правительственных документах, циркулярах и постановлениях. Как отмечает дореволюционныйследователь гимназического образования в России, В. Е. Рудаков, частные женские гимназии «...обязаны, как и мужские частные гимназии, держаться правил и программ, установленных министерством народного просвещения, и подчиняться распоряжениям местного учебного округа» [11]. Объем преподавания предметов учебного курса, а также и распределение их по классам, определялся учебным планом, издаваемым от Министерства Народного Просвещения [12, с. 8]. Отступление от Министерских программ и установленного инструкцией распределения уроков допускалось только с согласия министерства народного просвещения. Этим имелось в виду обеспечить единство в содержании и организации учебного процесса [13, с. 170].



Дело в том, что согласно существовавшим до революции правилам, выпускники гимназий имели права поступать на любой факультет любого высшего учебного заведения России без экзаменов – для этого нужно было просто написать заявление на имя ректора и если конкурс оказывался слишком высок, то в ход шло сравнение аттестатов. Поступал тот, у кого оценки были выше. Поэтому, каких либо существенных отклонений от общих для всей страны программ и правил для этих учебных заведений не существовало – этим и поддерживался принцип поступления в высшие учебные заведения без экзаменов: программы и правила у всех гимназий страны были практически идентичны.

В учебном плане Елецкой гимназии за 1874–1875 учебный год больше всего часов было выделено на изучение иностранных языков. Кроме латинского и греческого, изучали еще немецкий и французский. Причем латинский язык гимназисты начинали изучать с первого класса, а все остальные со второго. Затем по количеству отведенных часов следует русский язык, математика, география, история. Русскую словесность изучали только в старших классах. Все годы обучения неизменное внимание уделялось гимнастике, которой, как и Закону Божьему, были отданы два часа в неделю во всех классах [14].

При подробном изучении отчета о состоянии Елецкой гимназии за 1874 год можно обнаружить оговорку, что гимнастика преподавалась не по два часа в неделю, а по два получасовых урока в неделю для каждого класса [15, с. 32]. На уроках гимнастики практиковались различные подвижные игры, гимнастические упражнения, бег, в зимнее время – катание на коньках и лыжах, а также изучение начальной военной подготовки.

В первые годы существования Елецкой гимназии, преподавателем гимнастики числился капитан Федор Аполлонович Арцыбашев [16] (мужская гимназия в Ельце была открыта 20 сентября 1871 года в помещении бывшего Елецкого уездного училища в составе 4-х низших классов и приготовительных классов [17], а собственное здание, в котором сейчас располагается современная средняя школа № 1 им. М. М. Пришвина было построено в 1875 году [18]).

Факт упоминания в отчете военного звания Ф. А. Арцыбашева не случайно. Примечательно, что не только в Елецкой гимназии, но во многих других дореволюционных гимназиях Орловской губернии учителями гимнастики были либо отставные либо даже действующие военные. Да и само обучение гимнастике имело целью скорее не повышение общефизической подготовки, а правильное даже сказать, изучение строевой и начальной военной подготовки. В архивах музея им. И. А. Бунина можно найти фотографии частной мужской гимназии А. Ф. Павловского, на которых в числе прочих сцен гимназической жизни можно заметить гимназистов, одетых в военные шинели и с винтовками – таким образом, как можно убедиться, тоже проходили занятия по гимнастике.

Примечательно, что первый преподаватель гимнастики в Елецкой гимназии, Ф. А. Арцыбашев, проработал в гимназии довольно длительное время. По крайней мере, можно с уверенностью сказать, что до конца 80-х годов, сменив за этот срок ряд должностей и, можно сказать, вошел в историю русской классической литературы благодаря обучению в конце 80-х годов XIX века в Елецкой гимназии М. М. Пришвина.

В мемуарах Д. И. Нацкого, на год старшего М. М. Пришвина, также можно встретить упоминание об этом преподавателе: «Арцыбашев Федор Аполлонович. Его дразнили Федором Пантолоновичем. Другая его кличка была «заяц», потому что глаза его были на выкате, как у зайца. Он был сначала учителем гимназии, а потом



надзирателем в старших классах, размещенных на втором этаже. Там было восемь классов: два вторых, третий основной, 4, 5, 6, 7 и 8-й. Ф. А. был очень подвижен, зорко следил за поведением и о нарушениях всегда сообщал классному наставнику, а то и директору для наложения взыскания. За это «зайца» не любили и когда он выходил из класса, вдогонку ему слышались крики: «Заяц! Заяц!». Это ему не нравилось. Вообще он был человек недобропорядочный и понемногу занимался ростовщичеством» [19, с. 55].

В автобиографическом романе «Кашеева цепь» Пришвин так описывает свои первые впечатления о гимназии: «Ахилл сразу все рассказал Курымушке про учителей.

– Директора, – сказал он, – ты не бойся – он справедливый латыш! Был бы ранец на плечах, все пуговицы пришиты, не любит, если сморкаешься на себя и носишь на куртке сморчок, разное такое – к этому привыкнешь. Инспектор тоже не страшен, – он любит читать смешные рассказы Гоголя и сам первый смеется; угодить ему просто: нужно громче всех смеяться. Когда он читает, то хохот идет в классе, как в обезьяньем лесу, за это и прозвали его Обезьян. Есть еще надзиратель Заяц, сам всего до смерти боится, но ябедничает, доносит, нашептывает; с ним надо поосторожнее...» [20, с. 60]. Поскольку Пришвин проучился в гимназии до 1889 года, то можно утверждать, что Ф. А. Арцыбашев проработал в Елецкой гимназии по крайней мере порядка 20 лет.

В мемуарах Д. И. Нацкого о преподавателях гимнастики можно прочитать следующее: «Крутиков, Казарин (отчества не помню). Оба были преподаватели военной гимнастики, офицеры, стоявшего в Ельце пехотного полка. Мы титуловали их обоих «господин поручик». Военная гимнастика введена была, когда я был в пятом классе. Крутиков работал год, затем его сменил Казарин. Крутиков был всегда корректен, величав и у нас с ним не было никаких недоразумений. Казарин был крикливый, придирчивый, неприятный человек, хотя и хороший фронтовик. С ним бывали столкновения и даже крупный скандал» [21, с. 56].

Как вспоминает Д. И. Нацкий, «Военную гимнастику мы посещали без интереса, но очень любили так называемые «военные прогулки», которые устраивались весной в учебный день на ипподроме. Это был в сущности экзамен по военной гимнастике. На ипподром шли строем под духовой полковой оркестр. На месте производились ротные учения, гимнастика и потом шествие церемониальным маршем. По окончании деловой части устраивали угощение за счет гимназии. Кроме того, в этот день гимназистов сопровождали на прогулку разносчики, булочники, мороженщики, квасники, у которых покупали еду и питье. Все были веселы и оживлены. Кроме учеников на гулянья приходили учителя с семьями и родителями учащихся... Последняя наша прогулка перед окончанием курса была на р. Сосну в лагерь Звенигородского полка. Смотр нам произвел сам командир полка в присутствии многих офицеров, после чего полк принимал и угощал гимназистов чаем, пирожками, апельсинами. После парада мы осматривали офицерское собрание, а также офицерские и солдатские лагерные палатки» [22, с. 115–116].

Нечто подобное проводилось и в других гимназиях Орловской губернии. Например, в частной мужской гимназии А. Недбаля для учащихся 8-го класса были организованы трехмесячные курсы допризывной подготовки. Под руководством инструкторов офицеров Орловского военно-спортивного комитета гимназисты обучались плаванию, бегу на лыжах, стрельбе из винтовки, езде на велосипеде, верховой езде, правлению автомобилем [23]. В целях распространения через гимназистов «здоровых гигиенических понятий в обществе» в начале XX века МНП нашло жела-



тельным введением «гигиены» в число необязательных предметов в двух старших классах мужских и женских учебных заведениях (не менее одного годового урока в каждом классе или два годовых урока в каком-либо одном классе) [24, с. 7].

Помимо военной подготовки, подвижных игр и физических упражнений на уроках гимнастики, министерство народного просвещения в целях устранения чрезмерного утомления от умственных занятий учащихся рекомендовало администрации гимназий порядка 7 дней в году отводить на своеобразные «дни здоровья», отличавшиеся от современных тем, что они носили тогда более культурный и просветительский характер и состояли в проведении экскурсий, устройстве чтений, совместном посещении музеев и театров, то есть дореволюционные «дни здоровья» не имели спортивного характера.

Как отмечается в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона, изданного в конце XIX начале XX века, «В России только недавно пришли к сознанию важности гимнастики и она уже ныне введена, как обязательное занятие, в гимназиях министерства народного просвещения» [25]. В конце XIX века статус гимнастики повышается до обязательного предмета [26] но ее преподавание также остается бесплатным. Изменение учебных программ классических гимназий нашло отражение и в деятельности других учебных заведений, в том числе и частных. Таким образом, гимнастика, от которой собственно и произошло само название учебного заведения «гимназия», и которая в Древней Греции была главным предметом изучения в этих учебных заведениях, к концу XIX – началу XX века вновь обрела статус обязательной дисциплины в гимназиях.

Ссылки на источники

1. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993. – 608 с.
2. Егоров А. Д. Гимназическое образование в России (исторический очерк). – Иваново, 1990. – 160 с.
3. Плетенева И. Ф. Становление дидактики отечественной высшей педагогической школы дореволюционного периода. – М.: Прометей, 1995. – 120 с.
4. Егоров А. Д. Указ. соч.
5. Андреев А. Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX века. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 312 с.
6. Латышина Д. И. История педагогики. – М., 2003. – 603 с.
7. Стрельцов А. А. Гимназия: от античности до кризиса // Образование и общество. – 2005. – № 1 (30). – С. 98–105.
8. Горбунов П. Классические гимназии и прогимназии. (Учебные планы предметов, программы приемные и классного преподавания, изданные МНП с объяснительными записками). – СПб., 1887. – 296 с.
9. ГАОО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 376. Л. 18(Об).
10. Горбунов П. Указ. соч.
11. Рудаков В. Е. Гимназия // Энциклопедия Брокгауза и Ефрона в 86 томах. – Электронные данные. – Мультимедиа-издательство «Адепт», 2002.
12. Свод законов Российской империи т. XI ч. 1 изд. 1893 г. и по Прод. Ст. 1479 // Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства МНП / Сост. П. Алексеев – Одесса, 1917. – 256 с.
13. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. 19 в. – М.: Издательство академии наук РСФСР, 1954. – 312 с.
14. Шиков С. О программе прошлых лет // Красное знамя. – 1996. – 18 марта.
15. Отчет о состоянии Елецкой гимназии за 1874–75 учебный год. – Елец: типография Новолоцкого. – 1876. – 61 с.
16. Там же.
17. ГАЛО. Ф. 42. Оп. 1. Д. 3. Отчет о состоянии женской гимназии за 1872 год. Л. 5 (об.).
18. ГАЛО. Ф. 119. Оп. 1. Д. 52. Отчет о состоянии Елецкой мужской гимназии за 1875 год. Л9.
19. Нацкий Д. И. Мой жизненный путь. – М.: Государственная публичная историческая библиотека, 2004. – 518 с.



ART 13076

УДК 37.014

20. Пришвин М. М. Кащеева цепь. – М.: Россия, 1983. – 496 с.
21. Нацкий Д. И. Указ. соч.
22. Нацкий Д. И. Указ. соч.
23. Ветошко А. От мадам Лёвен до госпожи Гиттерман // Орловский вестник. – 2000. – № 32 (436), 10 августа.
24. Алексеев П. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства МНП (Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним). – Одесса: Книгоиздательство «Школа», 1917. – 312 с.
25. Липский А. Гимнастика // Энциклопедия Брокгауза и Ефрона в 86 томах. – Электронный ресурс.
26. П. Алексеев приводит список этих пяти гимназий (с обязательным греческим): 3-я Петроградская, 5-я Московская, 4-я Варшавская, 2-я Киевская и Юрьевская. (Алексеев П. Указ. соч. С. 6)

Pertsev Vladimir,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of mathematical analysis and elementary mathematics Yelets State University, Yelets

mr.vladimir.pertsev@yandex.ru

Gymnastics in Russian gymnasium of end XIX-of the beginning XX century

Abstract. In the first gymnasiums which have appeared in Ancient Greece gymnastics was a specialist subject of studying. Further the leading part of gymnastics was lost. This paper is devoted to studying of a question of teaching of gymnastics in Russian pre-revolutionary gymnasium and to change of a role of this subject in an educational rate of Russian gymnasium during evolution of this educational establishment.

Keywords: gymnasium, education in pre-revolutionary Russia.

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 1

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Метод проектов как инновационный педагогический инструмент для работы по профориентации учащихся

Аннотация. В статье представлен опыт организации и проведения проектов по профориентации с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий и межпредметных связей в рамках программы «Обучение бизнесу и предпринимательству в средней школе». В статье делается вывод о том, что проектная деятельность в наибольшей степени способствует формированию творческой личности учеников, способных к самостоятельному поведению и действию, саморазвитию, самопроектированию, к свободному определению себя в профессии и обществе. В свою очередь, применение интернет-технологии, предоставляет большие возможности не только для разностороннего развития и социализации учащихся, но и для повышения профессиональной компетентности учителей.

Ключевые слова: метод проектов, информационно-коммуникационные технологии, проект.

В современном мире, начиная с 90-х годов прошлого века, активно начали проявляться новые тенденции в социально-экономической области, на рынке труда, которые должны качественно повлиять на школу, на технологии и содержание образования. А именно: современный мир – мир нестабильный, динамичный. В меняющемся мире система образования должна формировать профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности. Таким образом, современная школа должна формировать человека с высокой степенью обучаемости, который может работать в команде, принимать самостоятельные решения, быть инициативным, способным к инновациям [1, с. 10].

В связи с этим, наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, нацеленные на всестороннее развитие личности школьников в образовательном процессе. Одним из подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника, является проектная деятельность.

Метод проектов был разработан в начале XX века с целью ориентирования обучения на деятельность детей с учетом их личных интересов. Первоначально его называли методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанным американским философом и педагогом Дж. Дьюки, а также его учеником В. Х. Килпатриком [2].

В 1905 году русский педагог С. Т. Шацкий начал использовать проектный метод в преподавании. В отечественной и зарубежной педагогике метод проектов получило широкое распространение и развитие (особенно в 20–30-х годах прошлого столетия) в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем в совместной деятельности учащихся [3].

«Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [4].



Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта [5, с. 39].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Основываясь на это, можно выделить несколько групп умений, на которые проектная деятельность оказывает наибольшее влияние:

- исследовательские (разрабатывать идеи, выбирать лучшее решение);
- социального взаимодействия (сотрудничать в процессе учебной деятельности, оказывать помощь товарищам и принимать их помощь, следить за ходом совместной работы и направлять её в нужное русло);
- оценочные (оценивать ход, результат своей деятельности и деятельности других);
- информационные (самостоятельно осуществлять поиск нужной информации; выделять главную и второстепенную информацию выявлять, какой информации или каких умений недостаёт);
- презентационные (выступать перед непривычной аудиторией, отвечать на незапланированные (каверзные) вопросы, использовать различные средства наглядности, демонстрировать артистические возможности);
- рефлексивные (отвечать на вопросы: «Чему я научился?», «Чему мне необходимо научиться?»; адекватно выбирать свою роль в коллективном деле);
- менеджерские (проектировать процесс; планировать деятельность – время, ресурсы; принимать решение; распределять обязанности при выполнении коллективного дела).

Далее остановимся на описании нашего педагогического опыта.

В прошедшем учебном году, в рамках программы «Обучение бизнесу и предпринимательству» в нашей школе были реализованы следующие проекты по профориентации:

- представление компании-ментора;
- структура компании-ментора и три лица в компании.

В ходе работы над проектами со школой сотрудничали четыре компании крупного и малого бизнеса:

- «Аларм-Моторс Форд» (официальный дилер автомобилей Форд на Северо-западе);
- ЧП «Аква стайл» (изготовление кайтов и снаряжения для дайвинга);
- ООО «Ювенал-МК» (строительство зданий, автомобильных и железных дорог, взлетно-посадочных полос аэродромов);
- ООО «Муссон» (специализация-вывоз мусора).

Тематика проектов была определена исходя из того положения, что профессиональная ориентация учащихся 9-х классов особенно важна, поскольку школьники оканчивают курс средней школы, и их дальнейшее обучение зависит от выбора: профильные классы старшей школы (10–11 класс) или среднеспециальные учебные заведения.

Проекты носили долгосрочный характер, их продолжительностью составила несколько месяцев. Работа над проектами выполнялась учащимися 9-х классов на уроках по профориентации с использованием технического потенциала компьютерного класса, активно использовались интернет-сервисы и электронная почта. Часть



самостоятельной работы проводилась учениками дома, коммутация между участниками проекта осуществлялась посредством электронной почты.

В ходе работы ученики встречались с представителями компании, развивая таким образом навыки коммуникативного взаимодействия и культуры делового общения.

Результаты своей работы над проектом, с целью визуализации материала и наглядности, ученики представили в форме мультимедийных презентаций, созданных в приложении Microsoft PowerPoint. В рамках проекта была проведена школьная конференция, на которой ученики, в присутствии администрации школы и одноклассников, защищали свои проекты.

Перед началом работы над проектом был составлен план, где были определены следующие этапы работы.

1 этап. Подготовительный. На этом этапе ставится проблема и выбирается тема проекта, определяется задание конкретной направленности, формируются группы учащихся для работы над проектом (по 2–3 человека), и распределяются роли.

Задача этапа: проведение сбора информации о компании с использованием ресурсов Интернета.

Ученики узнают историю создания фирмы, описывают продукцию, которую производит компания, выясняют организационную структуру предприятия. На основании анализа полученной информации составляется план интервью с представителями компании и формируется «банк» вопросов.

Задача учителя на этом этапе: координация действий учеников, проведение совместного анализа полученной информации.

2 этап. Этап разработки.

Задача этапа: организовать практическую работу с компанией-ментором.

В ходе этого этапа учащиеся работают непосредственно с представителями компании:

- устанавливают контакт с компанией – ментором;
- встречаются с сотрудниками фирмы по предварительной договоренности;
- проводят интервью, фотосъемку и наблюдения во время посещения компании;
- сравнивают полученную информацию с информацией представленной Интернет ресурсами;
- анализируют, какими профессиональными знаниями должен обладать представитель той или иной специальности.

Задача учителя на этом этапе: оказание консультативной и организационной помощи.

3 этап. Этап реализации.

Задача этапа: произвести анализ всей информации о компании с учетом темы и цели проекта.

С целью визуализации материала и наглядности, результаты работы над проектами ученики оформляют в виде мультимедийных презентации в приложении Microsoft PowerPoint

Задача учителя на этом этапе: оказание консультативной и технической помощи в создании презентаций.

4 этап. Представление проекта.

Задача этапа: представить и защитить свой проект с использованием мультимедийной презентации. Предварительно проекты демонстрируют сначала в классе перед одноклассниками. Работа обсуждается, делаются замечания, добавления, корректировки. После чего проект представляется на школьной конференции, где



ученики выступают в присутствии администрации школы и одноклассников. После представления каждого проекта проходит обсуждение работы, ребята отвечают на вопросы, определяют что достигнуто, обсуждаются дальнейшие перспективы. В качестве рефлексии, все участники проекта заполняют листы обратной связи, при помощи которой производится самооценка работы над проектом.

В мае 2012 года на школьной конференции проходила защита проектов. В присутствии администрации школы и старшеклассников учащиеся представляли свои проекты. Ребята волновались, ведь опыт публичных выступлений у них был явно недостаточный.

Реплика: «...Выступать было трудно. Нужно было побороть страх и волнение...». После представления каждого проекта, участникам задавали вопросы, причем среди них были и «каверзные». Реплика: «...Было страшно. Сильно нервничала. Столько людей было, Нина Юрьевна задавала такие вопросы.... В следующий раз буду чувствовать себя уверенней... ».

Нужно отметить, что не все ученики смогли не растеряться в нестандартной ситуации и ответить на неожиданные вопросы. Тем не менее, все участники проекта оценили данный опыт публичных выступлений как очень полезный и отметили, что он пригодится им в дальнейшей жизни.

Рефлексия. После каждого выступления все участники проекта и члены администрации заполняли листы обратной связи, где каждое выступление оценивалось по ряду критериев:

- умение свободно и уверенно начать выступление;
- умение грамотно изложить содержание;
- умение поддерживать заинтересованность аудитории;
- умение демонстрировать наглядный материал;
- умение уложиться в отведенное для доклада время;
- общее мнение о поведении докладчика (грамотность, культура речи, культура общения, культура внешнего вида;
- умение ориентироваться в сложной ситуации.

Каждый из указанных критериев оценивался по пятибалльной шкале. Подсчет баллов и анализ полученной информации позволил:

- выбрать самый лучший проект;
- оценить степень адекватности оценки своих проектов самими участниками.

Сравнивались баллы по каждому критерию, которые поставил себе сам участник проекта и оценку, которую поставили присутствующие. Следует отметить, что в большинстве случаев ребята оценивали себя адекватно или немного недооценивали.

Подведение итогов. После завершения проекта, большая группа учеников 9-в класса (8 учащихся), в результате работы с компанией «Аларм Моторс Форд», выбрали профессию автомеханика, и поступили в профильное среднеспециальное учебное заведение. Остальная часть учащихся продолжили обучение в 10 классе с целью получить высшее образование. Таким образом, можно сделать вывод, что работа над проектом по профориентации позволила ученикам нашей школы выбрать профессию, учитывая свои склонности и интересы.

В современном менеджменте констатируется факт, что человек, успешно реализовавший несколько локальных проектов, постепенно получает возможность расширить рамки своей деятельности для того, чтобы от локальных проектов переходить к более масштабным и требующим новых знаний, освоения новых способов деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что технологии метода проектов относят к



технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека в современном обществе.

В свою очередь использование интернет-технологий позволяет использовать Метод проектов на более высоком уровне, что предоставляет большие возможности не только для разностороннего развития и социализации учащихся, но и для повышения профессиональной компетентности учителей, повышения их творческого потенциала.

Ссылки на источники

1. Информационные технологии для Новой школы: Материалы конференции. – СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2011. – 280 с.
2. Метод проектов. – URL: http://wiki.irkutsk.ru/index.php/Метод_проектов.
3. Там же.
4. Там же.
5. Гусев Н. Г., Калашников Н. П., Качанов А. В. Профессиональная ориентация молодежи и организация приема в высшие учебные заведения. – М.: Высшая школа, 1982. – 128 с.

Bobina Alla,

Computer Teacher School № 494, St. Petersburg

all-bobin44@yandex.ru

Project-based learning as an innovative pedagogical tool for career guidance of students

Abstract. The article presents the experience of organizing and conducting projects on vocational guidance using the power of information and communication technologies and interdisciplinary connections within the framework of the program "Education Business and Entrepreneurship in high school." The article makes Xia concluded that the project activity to the greatest extent contributes to the formation of the creative personality of students capable of self-reliant behavior and action, self-development, self-projection, to the free flow definition itself in the profession and in society. In turn, the use of Inter-net technology, provides a great opportunity not only for different-sided development and socialization of students, but also to enhance the professional competence of teachers.

Keywords: project method, information-switching technology, energy, the project.

ISSN 2304-120X



0 4

9 772304 120135

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук.



Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных и технических дисциплин Кировского филиала ФГБОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет», г. Киров

lider_slava@mail.ru

Приёмы разрешения противоречий в научном творчестве

Аннотация. В статье описывается методика работы с приемами разрешения противоречий. Рассматривается комплекс приемов разрешения противоречий Г. С. Альтшуллера и приводится система упражнений обучения разрешению противоречий.

Ключевые слова: ТРИЗ, НФТМ-ТРИЗ, креативная педагогика, творчество, задачи открытого типа, творческие задачи

Опираясь на результаты обобщения психологических и педагогических концепций обучения, инновационных технологий, на результаты фундаментальных исследований, исследований ученых-педагогов и психологов, а также на труды разработчиков теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) были созданы и описаны психолого-педагогические основы многоуровневой системы непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ. Цель системы НФТМ-ТРИЗ – формирование творческой личности учащихся [1]. На всех уровнях образования в системе НФТМ-ТРИЗ используются творческие задачи. Творческие же задачи отличаются от тренировочных тем, что собственно задачи как таковой поначалу нет. Ее еще предстоит выявить из проблемной ситуации, которая возникает перед человеком. При этом исходные данные противоречивы и недостоверны. Их надо критически осмыслить и оценить. Как правило, возникает необходимость дополнить их и найти способ разрешения противоречия. Уже с этого момента учащийся включается в творческий процесс, начинает активно думать. Поэтому обучение системе приемов разрешений противоречий способствует творческому развитию учащихся [2, 3].

Для того чтобы понять дидактическую ценность использования противоречий для развития учащегося, рассмотрим историю изобретения велосипеда.

*Велосипед – удивительное изобретение. Это транспортное средство сочетает в себе простоту и эффективность. Популярное выражение «изобретать велосипед» дошло до наших дней в значении изобретать уже изобретенное. На различные конструкции и усовершенствование велосипеда в XIX веке было выдано несколько десятков патентов, а в некоторых европейских странах почти половина изобретений того времени была связана с велосипедом... О конструкции с колесами, предназначенной для самостоятельного перемещения ее человеком, упоминается уже в XV веке. Однако настоящему велосипеду начал совершенствоваться с начала XIX века. «Быстроног» – именно так окрестил свое изобретение немецкий барон фон Драйвз. Машину, на которой летним утром 1817 года барон в присутствии многих зрителей обогнал почтовую карету, можно назвать прообразом велосипеда. Он напоминает самокат, который состоит из двух деревянных колес, расположенных друг за другом, рамы, седла и упора, чтобы упираться руками и грудью при движении. При езде нужно было отталкиваться от земли, чтобы повернуть – обязательно остановиться. Возникло **противоречие** между потребностью быстро двигаться и необходимостью поворачивать.*

*Противоречие был разрешено введением новшества – управляемого переднего колеса. Вилка переднего колеса соединялась через шарнир, обеспечивая вращение переднего колеса вокруг вертикальной оси с помощью руля... Появилось новое **противоречие**: скорость самоката зависела от силы отталкивания, а сильное отталкивание приводило к износу обуви. Теперь скорость движения зависела от скорости вращения педалей... Останавливать ногами стало очень проблематично. Возникло новое **противоречие**: повышение скорости вело к повышению опасности из-за*



отсутствия тормозов. В следующих велосипедах появилась тормоза. Новое **противоречие** было связано с тем, что при езде по неровной поверхности человека сильно трясло...

История развития нам хорошо показывает, что появление велосипеда, да и большинства изобретений не было случайным, а было постепенным решением появившихся проблем, которые мы формулировали как противоречия. Так почему же для решения какой-либо ситуации не попытаться найти противоречие, которое заложено в проблеме, либо искусственно создать и разрешить его?

ТРИЗ имеет более сотни инструментальных приёмов и способов, помогающих создать или «извлечь» решение из подсознания (перевести в сознание), среди которых – выявление противоречий.

В научном творчестве понятие **противоречия** является одним из важнейших. Кроме того, этот термин имеет несколько значений, поэтому поговорим о противоречиях подробнее.

Противоречие – это борьба противоположных интересов, желаний или требований, когда одно из них исключает другое.

Г. С. Альтшуллер дает такое определение противоречиям в технических системах: «Техническим противоречием называют **взаимодействие** в системе, состоящее, например, в том, что полезное действие вызывает **одновременно** и вредное действие». Например, холодильник создает холод, и это **хорошо**, но одновременно потребляет электроэнергию, занимает место, шумит, требует периодического размораживания, чистки... и это **плохо**.

Приведем еще одно определение: «Противоречие – это столкновение взаимоисключающих требований **к одному и тому же объекту**». Например, при автокатастрофах бензин не должен гореть, но в двигателе автомобиля тот же бензин должен гореть. Но по закону противоречия формальной логики невозможно, чтобы одновременно, одноместно и в одних и тех же отношениях бензин горел и не горел. Но если эти ограничения снять, то ситуация становится возможной: в двигателе бензин горит, а в бензобаке при аварии не горит, если, конечно, приняты специальные меры для разрешения этого противоречия. Например, бензобак поделен на ячейки, в одних ячейках находится бензин, а в соседних – гасящая горящий бензин жидкость.

Формулировка противоречия строится по схеме: **объект (часть объекта) должен обладать некоторым свойством X и вместе с тем иметь противоположное свойство Y**. Или проще: *объект должен быть таким и не должен быть таким*.

Приведем примеры (табл. 1).

Таблица 1

Примеры противоречий

Сковородка	Должна быть горячей (чтобы печь)	И не должна быть горячей (чтобы не обжечься)
Нож	Должен быть острым (чтобы резать)	И не должен быть острым (чтобы не порезать руку)
Клей	Должен быть жидким (чтобы можно было мазать)	И не должен быть жидким (чтобы мог скреплять)

Противоречие обостряет конфликт, лежащий в основе задачи, до предела, именно благодаря этому облегчается поиск решения. Преодолеть противоречие – значит решить задачу.

В ТРИЗ разработан комплекс приемов разрешения противоречий. Ниже приводится система часть системы приёмов разрешения противоречий (см. табл. 2) и табл.



лицы Г. С. Альтшуллера – основное средство поиска решений в западных странах, фирмах и университетах (см. табл. 3, 4) [4]. Эта система сводит бесконечное число решений противоречий к ограниченному числу приёмов (принципов) их разрешения. Освоение всего перечня приёмов существенно повышает творческий потенциал решателя, что показывает практика многих изобретателей. Применение этой системы – первичная стадия решения по ТРИЗ. Алгоритм поиска требуемого приёма разрешения противоречия заключается в следующем.

1. В матрице Альтшуллера выберите параметр X, требующий улучшения.
2. Примените известный способ улучшения параметра X объекта.
3. Какой другой параметр Y объекта по этому способу ухудшается?
4. Рекомендуемые приёмы разрешения противоречия можно найти в ячейке (X/Y) матрицы.
5. Рассмотрите рекомендации эти приёмов.

Таблица 2

Пример списка приёмов разрешения противоречий и примеры патентов

4	Принцип асимметрии: а) перейти от симметричной формы к асимметричной; б) если объект асимметричен, увеличить асимметрию
Примеры	<i>Фары автомобиля предложено устанавливать так, что левая светит ближе, правая – дальше (чтобы меньше слепить встречного водителя). Дуговая печь сделана асимметричной для создания условий непрерывной загрузки шихты. Пневмошина с более прочной внешней боковиной для сопротивляемости ударам о бордюрный камень</i>
6	Принцип универсальности: объект выполняет несколько разных функций – отпадает необходимость в других объектах
Примеры	<i>Травильный раствор содержит добавки для обезжиривания детали. Скафандр горноспасателя с термосом жидкого кислорода, пар которого используется для охлаждения костюма, а после нагрева газа – для дыхания человека. В Японии предложен танкер с установкой для нефтеперегонки. Высоковольтный выключатель с изоляцией трансформатора и выводов, выполненной совместно с опорными изоляторами. Ручка портфеля с функцией экспандера. Сотовые телефоны «набирают» всё больше дополнительных функций: фотоаппарата, проигрывателя...</i>
11	Принцип «заранее подложенной подушки»: компенсировать невысокую надежность заранее подготовленными противоаварийными средствами
Примеры	<i>Корпус телефона из биоразлагаемых полимеров с вделанным семечком подсолнуха. В ядовитое вещество при изготовлении добавляют присадку – лекарство. В поверхностный слой снотворного вводят 0,2 порции рвотного вещества</i>

Таблица 3

Пример матрицы Альтшуллера

№	Что нужно улучшить по условию задачи?	№	Что нужно улучшить по условию задачи?
1	Вес подвижного объекта (ПО)	21	Мощность
2	Вес неподвижного объекта (НПО)	22	Потери энергии
3	Длину подвижного объекта	23	Потери вещества
4	Длину неподвижного объекта	24	Потери информации
5	Площадь подвижного объекта	25	Потери времени
6	Площадь неподвижного объекта	26	Количество вещества
7	Объем подвижного объекта	27	Надежность



Пример матрицы приёмов разрешения противоречия

	1	2	3	4	5	6	7
1			15,8,29,34		29,17,38,34		29,2,40,28
2				10,1,29,35		35,30,13,2	
3	8,15,29,34				15,17,4		7,17,4,35
4		35,28,40,29				17,7,10,40	
5	2,17,29,4		14,15,18,4				7,14,17,4
6		30,2,14,18		26,7,9,39			
7	2,26,29,40		1,7,35,4		1,7,4,17		

Пример 1. Зубы должны быть острыми, чтобы ими можно было кусать, и не должны быть острыми, чтобы ими можно было жевать. Разделение противоречивых свойств происходит в пространстве. Передние зубы – острые, задние – тупые, предназначенные для пережевывания пищи.

Пример 2. Шкурка зайца должна быть белой, чтобы он мог легко прятаться зимой, и не должна быть белой, чтобы он мог легко маскироваться летом. Такой прием на практике называют прием разделения противоречий. Разделение противоречивых свойств здесь происходит во времени. Зимой – белая шкурка, летом – серая.

Пример 3. Примеры противоречий можно найти и в изобразительном искусстве, и в литературе. Конфликт, его развитие и разрешение обязательно присутствуют в драматических произведениях. Герою, как правило, противопоставляется антигерой, добро – зло, любви – ненависть, добрым волшебникам в сказках – злые, темные силы.

Для правильного обучения приемам разрешения противоречий необходимо выстраивать систему упражнений обучения разрешению противоречий [5].

Подведение учащихся к пониманию противоречия можно начать с серии игр «Наоборот». Наоборот – это с противоположной стороны, это противоположное утверждение, противоположности. Надо заметить, что «наоборот» не обязательно «против». Антонимы – это слова с противоположными значениями (бедный – богатый, горячо – холодно).

Что может быть наоборот? По каким признакам наоборот?

- По свойствам (мягкое – твердое).
- По размерам (большой – маленький).
- По функции. Функция – антифункция, действие – антидействие (зажечь – погасить).
- По носителю функции и антифункции. Система – антисистема (мел – тряпка, лампа – штора, якорь – паруса).
- По характеру, по чувствам (грустный – радостный).

В результате игр «Наоборот» ребенок должен понять, что любое слово, любое понятие, любое свойство имеет хотя бы одно противоположное значение.

Упражнение 1. Назови противоположное свойство. Ребенку называют какое-либо свойство (первую часть пары антонима) и просят назвать противоположное свойство (вторую, противоположную часть пары антонима). Например: легкий – ... , узкий – ... , чистый – ... прямой – ... , мокрый – ... , простой – ... , острый – ... , пустой – ... , сладкий – ... , толстый – ... , тупой – ...

Упражнение 2. Назови предметы с противоположными свойствами. Разложить на столе много предметов или картинок с изображением разных предметов и попросить ребенка найти предметы с противоположными свойствами.



Сначала помогите подсказками: «Найди противоположные по цвету» (белый снег – черная земля, чайка – грач). «Найди противоположные по весу» (легкое перышко – тяжелый трактор, муха – слон). «Найди противоположное по форме» (арбуз – кубик – звезда). По агрегатному состоянию, по твердости, по вкусу и так далее...

Упражнение 3. Назови антифункцию. Ребенку называют какую-нибудь функцию или действие, а он должен назвать антифункцию. Например: создать – уничтожить; усилить – ослабить; увеличить – уменьшить; обогащать – разорять; удалять – приближать; нагревать – охлаждать; согнуть – разогнуть; открыть – ... налить – ...поднять – ...

Упражнение 4. Назови предметы, выполняющие противоположные функции. Это сложная игра даже для взрослых, но зато очень интересная, остроумная и полезная. Назовите систему и антисистему. Например: ножницы – клей; кран – раковина; холодильник – электроплитка; душ – зонтик; цемент – порошок; сеялка – косилка; кисточка – шкурка наждачная; колыбельная песня – будильник; спички – огнетушитель; охотник – дичь.

Попросите назвать функцию и антифункцию названных выше предметов: разрезает – склеивает; вливает воду – выливает воду; охлаждает – греет; мочит – защищает от намокания; созидает – разрушает.

Описанная методика обучения работе с приемами разрешения противоречий может стать ведущим средством творческого развития учащихся.

Ссылки на источники

1. Зиновкина М. М. Многоуровневое непрерывное креативное образование в школе // Концепт. – 2012. – № 9 (сентябрь). – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12116.htm>.
2. Утёмов В. В. Задачи открытого типа как средство развития креативности учащихся средней школы // Концепт. – Декабрь 2011, ART 1102. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/1102.htm>.
3. Утёмов В. В. Развитие инновационного мышления учащихся посредством решения задач открытого типа // Концепт. – 2012. – № 12 (декабрь). – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12186.htm>.
4. Альтшуллер Г., Злотин Б. и др. Поиск новых идей: от озарения к технологии. – Кишинев: Изд-во Картя Молдовеняскэ, 1989. – 381 с.
5. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления детей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 208 с.

Utyomov Vyacheslav,

candidate of pedagogical sciences, associate professor of natural-science and technical disciplines of the Kirov branch "Moscow State Industrial University", Kirov

lider_slava@mail.ru

Receptions of resolution of conflicts in scientific creativity

Abstract. In article the work technique with receptions of resolution of conflicts is described. To be considered a complex of receptions of resolution of conflicts of G. S. Altshuller and to be brought system of exercises of training in resolution of conflicts.

Keywords: TRIZ, NFTM, creative pedagogics, creativity, tasks of public type, creative tasks.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Преображенская София Григорьевна,

аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет», г. Нижневартовск
sofiavovinfo@gmail.com

Информационные коммуникационные технологии как средство повышения качества образования

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к содержанию понятия «качество образования» и возможности его повышения средствами информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: образование, «качество образования», информационно-коммуникационные технологии.

Понятие «качество образования» в начале 90-х годов XX века впервые в России появилось в Законе «Об образовании» (1992 и 1996 годы) в статье о государственном контроле за «качеством образования», что породило большое количество различных практик такого контроля, инициировало разработки соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме.

Анализ дефиниции «качество образования» позволяет выделить широкое и узкое толкование данного понятия [1]. В узком смысле, рассматривается как категория, характеризующая результат образовательного процесса: уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков выпускников: уровень интеллектуального развития, нравственных качеств личности; особенности ценностных ориентации, определяющих мировоззрение; активность и творческое отношение к действительности, проявляющееся в деятельности. Качество образования в широком смысле предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса: реализации его целей, современных технологий, а также условий, необходимых для достижения положительных результатов [2].

В обобщенном виде качество образования определяется как совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересом общества и государства.

В энциклопедии профессионального образования под редакцией С. Я. Батышева под качеством образования понимается интегративная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить.

В работе С. Е. Шишова и В. А. Кальней «Мониторинг качества образования в школе» качество образования рассматривается как социальная категория, определяющая состояние, результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержания образования, форм и методов обучения, материально – технической базы, кадрового состава и т. п.



Профессор М. М. Поташник предлагает понимать качество образования как соотношение цели и результата, как меры достижения целей, притом что цели (результаты) заданы только операционально в зоне потенциального развития школьника.

На современном этапе сложилась многоплановая система определения понятия качества образования, в которой можно выделить два основополагающих подхода: философский и педагогический. Основополагающими характеристиками философского подхода являются: неотъемлемость, совокупность внешних и внутренних признаков, определенность относительно объекта [3]. Считается, что категория «качество» впервые была подвергнута анализу ещё Аристотелем в IV веке до н. э. По Аристотелю качества – особенности предмета, определяющие его цельность и строение и проявляющиеся с большей или меньшей интенсивностью [4].

В основе педагогического подхода доминантами становятся определенные целевые установки и результаты. Так, понятие «качество образования» интерпретируется с позиций:

– лично-ориентированного подхода, основой которого является направленность образования на формирование образа обучающегося-выпускника, отвечающего социальным потребностям общества, государства (В. П. Панасюк) и региона (В. С. Долгунов). В этом случае образование призвано на основе соотношения целей и результатов посредством знаниевой парадигмы (В. М. Полонский) и развития компетенций (С. Б. Шишов, В. А. Кальней) обеспечивать потенциальное развитие личности обучающегося (М. М. Поташник, М. А. Тарасов, Д. Ш. Матрос и др.);

– системного подхода, компонентами которого являются знания, умения и навыки обучающихся, показатели личностного развития, отрицательный эффект образовательного процесса, компетентность учителей и руководителей школы, престиж школы в социуме (В. И. Загвязинский);

– комплексного подхода, «синтезирующего все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса», а также реализующегося в качестве критерия эффективности деятельности образовательного учреждения, соответствия [5].

Так или иначе, качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного, материально-техническую базу, кадровый состав и т. п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающихся [6].

Таким образом, категория «качество образования» – сложная интегративная характеристика, которую можно трактовать в категориях совершенства (степени достижения) или соответствия целевым установкам [7].

Развитие категории качества в настоящее время связано с новой качественной парадигмой А. И. Субетто. Её теоретической основой являются взаимодействие качества и количества с учётом его экстенсивной и интенсивной сторон, принципы и закономерности системогенезиса качества. Эти принципы и положения подробно освещены В. П. Панасюком, при этом качество рассматривается как категория науки, включающая теорию качества, теорию измерения и оценки качества, а также теорию управления качеством [8].

В настоящее время предлагаются разнообразные пути решения проблемы качества образования. Во-первых, различают (О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, М. В. Рыжаков, С. Е. Шишов, В. А. Кальней и др.) качество образования как процесса и качество образования как его результата. Исходя из этого, качество образовательного процесса (уровень его организации, адекватность методов и средств обучения, ква-



лификация преподавателей и т. д.) само по себе еще не гарантирует качества образования в целом, так как его цели могут не в полной мере соответствовать новым потребностям общества. Во-вторых, во многом меняется смысл понятия «образовательные результаты». В современной педагогической психологии и дидактике оно определяется как возрастание мотивационных, операциональных и когнитивных ресурсов личности, которые в совокупности составляют готовность к решению значимых для нее проблем. Развитию мотивационного потенциала (ценностных ориентации, потребностей и интересов) соответствуют личностные образовательные результаты, операциональных ресурсов (освоенные способы деятельности) – метапредметные. Когнитивные возможности (знания) соотносятся, как правило, с предметными результатами образования. Совокупность этих результатов можно охарактеризовать в рамках принятого сейчас в мировой образовательной практике компетентностного подхода. Они представляют собой ключевые компетенции [9].

В контексте современных представлений о цели образования как развитию компетентностей ребенка (т. е. его готовности к решению новых задач и действию в ситуации неопределенности) актуальными для дошкольников и подготавливающими к включению в новую – школьную – жизнь, являются данные характеристики: развитие познавательной активности, мышления, коммуникативных способностей символических способностей (воображения и игры). Наиболее традиционными для современных способов оценки качества дошкольного образования являются показатели качества образовательных условий в частности, в первую очередь рассматривается качество реализации образовательной программы [10].

Система оценки качества образования в России начала создаваться не так давно, еще не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению. Проблемы определения качества образования возникают при выборе конкретного аспекта образования для его оценки, возможных подходах к его измерению [11]. Критерии качества образования только тогда станут реальными ориентирами для обучения и воспитания детей, когда они институционализируются, т. е. будут переведены в показатели и встроены в реальную систему оценки качества работы и образовательного учреждения/ организации и конкретного педагога, станут основанием для принятия управленческих решений [12].

Модернизация российского образования имеет своей целью повышение его качества, достижение новых образовательных результатов, адекватных требованиям современного общества [13]. Современное общество все более приобретает черты информационного, появляются новые требования, как к человеку, так и к его образованию в широком смысле этого слова: к его личностным и профессиональным качествам, творческим, креативным возможностям, его знаниям и умениям оперировать ими, постоянно их обновлять, расширять и производить новые. В информационном обществе образование человека протекает в условиях информационного, информационно-образовательного пространства и информационно-образовательной среды. Информационное пространство – это пространство создания, хранения, переработки и использования информации. Оно включает в себя информацию, средства ее производства, хранения и передачи, методы и технологии работы с информацией.

Термин «информационно-образовательное пространство» подчеркивает, что цель использования информации в нем – образование личности [14].

В настоящее время правительства большинства стран прилагают значительные усилия для модернизации систем образования на основе применения новейших технологий [15].



Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс не столько насущная необходимость, сколько осознанный процесс технологизации рутинных процессов с целью высвобождения творческой энергии личности современного общества. Информационно-коммуникационные технологии проникают в образование извне через быт, культуру и производственную среду. Ответный процесс овладения технологиями в образовательной среде распространяется все шире, отвечая запросу времени [16].

Применение ИКТ в системе образования актуализирует их коммуникативную составляющую. Проникновение компьютерных телекоммуникаций в сферу образования инициировало развитие новых образовательных технологий, когда техническая составляющая образовательного процесса приводит к сущностному изменению образования. Развитие компьютерных телекоммуникаций в образовании инициировало появление новых образовательных практик, что в свою очередь способствовало трансформации образовательной системы в целом. Границы образовательной сферы, локализованные институциональными, временными и пространственными рамками были значительно расширены за счет внедрения телекоммуникационных технологий в образовательный процесс.

Компьютерные телекоммуникации развиваются в нескольких направлениях: либо они частично используются в образовательном процессе, либо образование реализуется дистанционным путем [17].

Как показывают проведенные психолого-педагогические и дидактические исследования (Я. А. Ваграменко, А. А. Кузнецов, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, И. В. Роберт, В. В. Рубцов, О. К. Тихомиров и др.), методики обучения на основе ИКТ способны обеспечить индивидуализацию обучения, адаптацию к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации, использование компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов и т. д. [18].

Современные технологии расширяют возможности восприятия информации посредством органов чувств, используя познавательную способность воображения, эмоциональное и эстетическое воздействие, которые будут играть важнейшую роль при разработке учебных программ нового поколения [19].

С помощью программных средств можно представлять на экране в различной форме учебную информацию:

- инициировать процессы усвоения знаний, приобретения умений или навыков учебной или практической деятельности;
- эффективно осуществлять контроль результатов обучения, тренаж, повторение;
- активизировать познавательную деятельность обучаемых;
- формировать и развивать определенные виды мышления

Обучающие программы, которые включают в себя тексты, фотографии, аудио- и видеoinформацию, компьютерные программы и базы данных принято называть мультимедийными продуктами. По силе информационного воздействия сегодня на всех этапах образования одно из первых мест занимают мультимедийные продукты. В настоящее время мультимедиа на CD-ROM становится таким же необходимым и распространенным атрибутом деятельности организаций и учебных учреждений, как и книги, слайды, аудио- или видеокассеты. Причем эта информация на диске не хранится обособленно. Для каждого мультимедийного продукта разрабатывается сценарий и интерфейс с привлекательным дизайном, продумывается система гиперссылок и поиска, позволяющая быстро получить необходимую информацию, а при



необходимости и распечатать ее. Недаром этот самый современный вид информационных технологий получил название мультимедиа – что означает синтез различных видов информации. Мультимедийные продукты являются составляющими в современном обучении. Особенно это важно в гуманитарном и художественном образовании, так как становятся доступными элементы произведения искусств, музыка в исполнении выдающихся мастеров, музейные ценности [20].

Обозначим основные дидактические требования, предъявляемые к информационно-коммуникационным технологиям в образовании с целью повышения эффективности их применения в образовательном процессе:

- мотивированность в использовании различных дидактических материалов;
- четкое определение роли, места, назначения и времени использования электронных образовательных ресурсов и компьютерных средств обучения;
- ведущая роль преподавателя в проведении занятий;
- введение в технологию только таких компонентов, которые гарантируют качество обучения;
- соответствие методики компьютерного обучения общей стратегии проведения учебного занятия;
- учет того, что введение в комплект учебных средств электронных образовательных ресурсов, компьютерных обучающих программ требует пересмотра всех компонентов системы и изменения общей методики обучения;
- обеспечение высокой степени индивидуализации обучения;
- обеспечение устойчивой обратной связи в обучении и др.

Применение общедидактических принципов обучения и реализация обозначенных требований к использованию в образовательном процессе ИКТ будет способствовать повышению качества подготовки. В силу этого следует рассматривать их в контексте целей образования и научного осмысления практики образовательной деятельности, исходя из принципов целесообразности и эффективности использования ИКТ в учебном процессе [21].

Таким образом, уникальная роль, которую ИКТ играют в улучшении качества образования, основана на их способности эффективно способствовать выполнению как необходимых, так и достаточных условий для обеспечения качества образования. Современный уровень развития ИКТ значительно расширяет доступ к образовательным и профессиональным ресурсам, значительно облегчает доступ к международным ресурсам в области образования, науки и культуры [22].

Говоря об определении качества образования в сфере использования ИКТ, образуются несколько групп индикаторов.

1. Нормативное обеспечение использования ИКТ в образовании.
2. ИКТ в учебных планах и программах.
3. Аппаратное обеспечение образовательных учреждений.
4. Доступность системного и программного обеспечения образовательного назначения.
5. Доступ к Интернету и средствам глобальной коммуникации.
6. Повышение квалификации преподавателей и уровня владения новыми технологиями [23].

Методологически и культурологически точное внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу и освоение знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества. Современные ИКТ позволяют повысить качество обучения, что даст возможность человеку успешнее и быстрее адап-



тироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Умение использовать информационные средства дает возможность получать необходимые знания по цифровым источникам как сегодня, так и в будущем.

Энергичное и отрефлексированное внедрение этих технологий в образование является важным фактором реформирования системы образования, отвечающей потребностям процесса развития традиционной системы образования в свете требований прогрессивного конкурентноспособного общества и сотрудничества в глобальном социуме [24].

Однако ошибочно было бы думать, что применение ИКТ само по себе повысит качество образования. Система индикаторов качества образования не может рассматриваться без связи с рядом экономических аспектов, включающих такие параметры, как нагрузка преподавателей, учебное оборудование, поддержка инновационных процессов. Для эффективного использования возможностей ИКТ педагогам и методистам необходимо развивать и исследовать такие области современной науки, как компьютерная психология, компьютерная дидактика и компьютерная этика, а также активно применять новые знания на практике. Важно помнить, что, несмотря на все многообразие источников информации и образовательных методик, преобразующих информацию в знания, существует только один путь превращения знаний в образование. Эта трансформация совершается в сознании человека. При этом имеет место чрезвычайно интересное и сложное взаимодействие сознания человека с киберпространством. В результате взаимодействия формируется и развивается человеческая личность. Вот почему нет и не может быть двух одинаковых образований, как не бывает двух одинаковых людей, ибо личность каждого человека уникальна [25].

В заключении отметим, что главное стратегическое направление образовательной политики России в настоящее время – это комплексная и глубокая модернизация системы образования, повышение его качества. Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, личности, общества, государства [26].

Информационные и коммуникационные технологии играют значительную роль в развитии современного образования. Однако решение о целесообразности применения новейших технологий в связи с повышением качества образования следует принимать с учетом общих стратегических целей развития образования. Использование ИКТ при обучении и создание образовательных сетей являются неизменными условиями дальнейшего развития образования [27].

Ссылки на источники

1. Никокошева Н. Г. Некоторые подходы к определению понятия «качества образования». – URL: [http://journals.uspu.ru/ii/inst/pedobraz/ped2008/ped2\(3\)2008_4.pdf](http://journals.uspu.ru/ii/inst/pedobraz/ped2008/ped2(3)2008_4.pdf).
2. Караваева О. В. Социально-педагогический аспект проблемы качества образования в системе дополнительного образования детей // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы международной научно-практической конференции 29–30 декабря 2010 г. – М., 2010. – С. 70–73.
3. Фоменко О. Е. Теоретические проблемы определения концепта «качество» в муниципальном образовательном пространстве // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы международной научно-практической конференции 29–30 декабря 2010 г.: М., 2010. – С. 213–216.
4. Никокошева Н. Г. Указ. соч.
5. Фоменко О. Е. Указ. соч.
6. Караваева О. В. Указ. соч.
7. Никокошева Н. Г. Указ. соч.



8. Там же.
9. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования. – URL: <http://pedsovet.org/forum/index.php?autocom=blog&blogid=1326&showentry=12022>.
10. Критерии качества (результативности) дошкольного образования. – URL: http://www.eurekanet.ru/ewww/info_print/13082.html.
11. Фоменко О. Е. Указ. соч.
12. Критерии качества... Указ. соч.
13. Информационно-образовательная среда... Указ. соч.
14. Иванова Е. О. Тенденции развития образования в условиях информационного общества. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/06.pdf.
15. Кинелев В., Коммерс П., Коцик Б. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании // Информационный меморандум. – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2005.
16. Коммуникационные технологии в образовательном процессе информационного общества. – URL: <http://screen.ru/ikt/goncharov03.html>.
17. Современные ИКТ и их роль в системе образования. – URL: http://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_1.htm.
18. Информационно-образовательная среда... Указ. соч.
19. Кинелев В. и др. Указ. соч.
20. Применение информационных технологий в образовании. – URL: <http://screen.ru/ikt/panasenko02.html>.
21. Современные ИКТ... Указ. соч.
22. Кинелев В. и др. Указ. соч.
23. Там же.
24. Коммуникационные технологии... Указ. соч.
25. Кинелев В. и др. Указ. соч.
26. Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/1/0208/index.shtml#book_page_inner.
27. Кинелев В. и др. Указ. соч.

Preobrazhenskaya Sofia,

graduate student of preschool and primary education HPE "Nizhnevartovsk State University for the Humanities," the Lithuanian city of Nizhnevartovsk

sofiavovinfo@gmail.com

Information communication technologies as a tool to enhance quality of education

Abstract. This article observes approaches to the content of the concept of "quality of education" and to opportunities of its improving by means of information communication technologies.

Keywords: education, "quality of education", information communication technologies.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук.



Кунгурова Ирина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим
irinakungur2011@rambler.ru

Рындина Юлия Валерьевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим
melodica@yandex.ru

Педагогические средства развития рефлексивного компонента профессионально-творческого саморазвития студентов

Аннотация. Статья посвящена вопросам технологического обеспечения развития рефлексивного компонента профессионально-творческого саморазвития студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: профессионально-творческое саморазвитие студентов, рефлексия, рефлексивный компонент, «Дневник личностного роста», «Портфолио саморазвития», «Психолого-педагогический практикум», эргономические условия.

В различных психолого-педагогических исследованиях профессионально-творческое саморазвитие (далее – ПТС) трактуется как творческое саморазвитие в учебном процессе, предполагающее творческую самореализацию в профессиональной деятельности или как процесс и результат развития профессиональных творческих способностей, проявляющихся в творческом отношении к профессии, поиске оригинальных способов профессиональной деятельности.

Мы рассматриваем ПТС как потребность в изменении себя как субъекта профессиональной деятельности и становлении профессиональной позиции. Ориентируясь на взгляды В. А. Сластенина, мы рассматриваем позицию педагога как систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к педагогической действительности и выделяем такие компоненты ПТС, как мотивационный, эмоционально-волевой, креативный и рефлексивный. В данной статье мы рассмотрим педагогические средства развития последнего компонента (рефлексивного).

Понятие «рефлексия» происходит от латинского слова reflexio – обращение назад. В словаре иностранных слов рефлексия определяется как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание. В толковом словаре русского языка рефлексия трактуется как самоанализ. В современных педагогических исследованиях ученые понимают под рефлексией самоанализ деятельности и её результатов. Мы понимаем под рефлексией деятельность самопознания, направляющую субъект на критический анализ способов преобразования собственного Я. Рефлексия помогает пересмотреть, «пережить» достоинства и недостатки собственной личности, способствует самоопределению в актуальной деятельности, программированию своих изменений, соответствующих этой деятельности. Благодаря рефлексии происходит осознание своего отношения к значимой деятельности, ее результатам.

Развитие рефлексивного компонента обеспечивается работой студентов с «Дневниками личностного роста», «Портфолио саморазвития», а также реализацией «Психолого-педагогического практикума».



В процессе работы с «Дневниками личностного роста» реализуются следующие задачи: обогащение психолого-педагогической культуры будущего учителя; развитие способности познания себя, другого, самопринятия и самопонимания; осознание своей индивидуальности и ее проявление в педагогической профессиональной деятельности; овладение приемами и техниками, стимулирующими самообразовательную деятельность. Студенты выполняют задания по самонаблюдению, самоанализу, самовоспитанию личностных качеств, играющих определяющую роль в профессиональной деятельности. Форма ведения дневника свободная: сюда могут входить сочинения, рассказы, ответы на поставленные перед собой вопросы, зафиксированный самим студентом самодialog, рисунки, эссе и др. По желанию некоторые задания можно включить в «Портфолио саморазвития». В качестве примера мы приведем несколько заданий, которые вошли в «Дневник личностного роста».

1. Обобщите, как вы понимаете «ПТС» по отношению к себе. Выделите ведущие направления ПТС.

2. Сформулируйте качества, над которыми нужно работать для овладения профессиональной педагогической деятельностью, наметьте пути коррекции тех или иных качеств, свойств личности.

3. Опишите в дневнике 2–3 своих поступка, которые вы могли бы вынести на обсуждение и анализ в группе.

4. Запишите в «Дневник личностного роста» ситуации, вызывающие у вас волнение, неуверенность в себе. Опишите ситуацию, когда вы чувствуете себя уверенно, спокойно.

5. Заполните бланк «Я–концепция» ПТС: в прошлом (2–3 года назад), в настоящем и будущем (2–3 года вперед). В процессе самоанализа деятельности и поступков составьте рассказ о себе. В форме индивидуального сообщения поделитесь с группой результатами своей деятельности.

6. Разработайте «Я–концепцию» ПТС с учетом своих индивидуальных склонностей и способностей.

Идея портфолио в последние годы приобретает все большую популярность. Портфолио сегодня выступает одним из главных элементов модернизации образования, происходящей как в нашей стране, так и по всему миру. По мнению С. А. Вдовиной портфолио – «способ фиксирования, накопления, анализа и оценки индивидуальных достижений» [2, с. 66]. Как считает ученый, портфолио направлен как на процесс оценивания, так и на самооценивание, основной целью которого является оказание помощи в развитии способностей давать анализ и самоанализ собственной деятельности. Рефлексия занимает важное место в технологии портфолио [3, с. 66].

Профессиональный портфолио сегодня является научно обоснованной технологией мониторинга профессионального становления личности и представляет собой систему, реализующую функции сбора информации, структурирования, анализа полученной информации, реализации обратной связи и др. В основу профессионального портфолио заложены такие принципы, как: принцип непрерывности, принцип диагностичности, принцип проблемной ориентированности, принцип технологичности критериев отслеживания, широкого спектра обнаружения изменений, принцип обратной связи, принцип научности и принцип совершенствуемости.

Назначение «Портфолио саморазвития» – познание студентами качеств и свойств своей личности с целью их дальнейшего совершенствования. «Портфолио саморазвития» – это фиксация шагов студента на пути к ПТС. Иначе, это получение частных результатов, складывающихся в целостное образование педагога как твор-



ческой личности, подтверждение его значимости и неповторимости его пути к достижению индивидуальных вершин профессиональной деятельности. Предметом систематизации могут послужить материализованные результаты динамики ПТС в различных его проявлениях. Работа с «Портфолио саморазвития» представляет из себя не просто сбор отдельных фактов, это изучение студентом особенностей его личности и спланированная на основе полученных данных работа по их совершенствованию для ПТС. Основным средством достижения эффективности выступает заложенный в «Портфолио саморазвития» механизм рефлексии – осмысление событий своей жизни через призму ценностей, установок, предпочтений, устремлений. «Портфолио саморазвития» – это своеобразный дневник самопознания и самосовершенствования. В качестве примера мы приведем несколько разделов:

1. «Диагностика». Студенты, выполняя предложенные диагностические методики, возвращаются к ним некоторое время спустя и сравнивают результаты, анализируя произошедшие изменения.

2. «Интервью с самим собой». Студенты отвечают на предложенные вопросы, которые объединены в 10 групп. Эти же вопросы студенты задают себе сами спустя некоторое время, сравнивают свои ответы и анализируют произошедшие изменения в представлениях о себе, окружении, своих будущих перспектив и оценке своих собственных возможностей как личности. Например: «Как я оцениваю свое физическое развитие и внешность в целом? Как я выгляжу на фоне семьи, друзей, одноклассников, коллег?», «Что мне нравится и не нравится в окружающей действительности и самом себе? Что мне хотелось бы изменить, исправить?» и др.

3. «Главные события в моей жизни». Студенты перечисляют события своей жизни, которые кажутся им особенно важными в прошлом, в настоящем и в будущем. В конце студенты отвечают на вопрос «Какое событие оказало самое большое влияние на тебя и твою жизнь?».

4. «Как я отношусь к себе». Студенты определяют, как они относятся к себе в данный момент. Позже они выполняют это задание повторно и узнают, как меняется их отношение.

5. Насколько я знаю себя. Студенты определяют, какие характеристики относятся к ним. Это же задание предлагается товарищам. Полученные результаты сравниваются.

Личность педагога – сложное структурное образование, представляющее систему ценностей, смыслов жизни и профессиональной деятельности. Важное место в данном образовании принадлежит самосознанию и самопониманию, проявляющихся в ценностном отношении личности к себе в профессиональной педагогической деятельности. В процессе реализации «Психолого-педагогического практикума» поддерживается индивидуальный опыт каждого участника, переживания и чувства, испытываемые студентами в процессе самопознания. В практикуме находят применение такие методы и приемы, как: самодиагностика, самоанализ, самонаблюдение, ролевые игры, игровые упражнения и др. При этом студенты овладевают знаниями о способах и приемах самопознания и саморазвития; умениями понимать и оценивать себя, свои личностные профессиональные качества, понимать других.

«Психолого-педагогический практикум» построен по определенному алгоритму: информационный блок, диагностический блок, развивающий блок и выполнение домашних заданий. В процессе проведения занятий практикума используются такие методические приемы, как: групповая дискуссия, анализ практических ситуаций, ролевые игры, игровые упражнения и др. Деятельность студентов в предлагаемом практикуме направлена на осознание мотивов своего поведения, своей роли в раз-



личных профессиональных ситуациях, причин возникновения тех или иных способов поведения и эмоционального реагирования.

В качестве примера приведем игру «Кинорежиссеры» (по В. Ю. Бабайцевой). Студенты разбиваются на подгруппы, каждая подгруппа играет роль кинорежиссеров какой-либо киностудии. Ее задача – найти актеров для съемки нового фильма (учителя, молодой психолог и т. д.). Кинорежиссеры определяют качества, которые им необходимы для создания данных образов, и качества, для них нежелательные. При обсуждении анализируется, почему студенты выбрали именно тех, чем отличаются друг от друга образы главных героев. Какие качества студенты обнаруживают у себя? Данное задание помогает взглянуть на профессию педагога со стороны, оценить значимость некоторых качеств личности в профессиональном плане.

На наш взгляд, развитие рефлексивного компонента ПТС будет проходить наиболее эффективно при соблюдении следующих эргономических условий, рассматривающих ПТС личности студента как эргономическую систему «преподаватель – студент – средства обучения – среда»:

- достаточный уровень работоспособности субъектов педагогического процесса;
- рациональное использование технических средств обучения, средств новых информационных и инновационных технологий;
- создание эргономической учебно-предметной среды» [4].

«Эргономический подход заключается в ориентации на «человеческий фактор» и состоит в полной приспособленности информационно-предметной среды, средств обучения к деятельности субъектов педагогического процесса» [5].

Такая организация постепенного вхождения будущего учителя в профессиональную деятельность, на наш взгляд, и способствует развитию ПТС личности.

Ссылки на источники

1. Вдовина С. А. Педагогические средства развития рефлексии // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 64–67.
2. Там же.
3. Там же.
4. Воронина Е. В. Реализация эргономического подхода в образовательном процессе современной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 22 с.
5. Воронина Е. В. Педагогическая эргономика как отрасль науки // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 6(6) (октябрь). – URL: <http://research-journal.org/featured/pedagogy/pedagogicheskaya-ergonomika-kak-otrasl-nauki/>.

Kungurova Irina,

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages, Federal State Budget Establishment of Higher Education «Ershov Ishim State Teachers Training Institute», Ishim
irinakunur2011@rambler.ru

Ryndina Yuliya,

candidate of pedagogical sciences, senior teacher of the Department of Foreign Languages, Federal State Budget Establishment of Higher Education «Ershov Ishim State Teachers Training Institute», Ishim
melodica@yandex.ru

Pedagogical means of the development of the reflexive component of professional and creative self-development of students

Abstract. The article is devoted to questions of technological support of the development of the reflexive component of professional and creative self-development of future teachers.

Keywords: professional and creative self-development, reflection, reflexive component, «A personal growth journal», «A self-development portfolio», «Psychological-pedagogical practical work», ergonomic conditions.

ISSN 2304-120X



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников

Аннотация. *Статья посвящена вопросам формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников в современных условиях, которое требует использования новых подходов и технологий. Результативность профессионального самоопределения обеспечивает своевременная и технологически грамотно организованная педагогическая поддержка.*

Ключевые слова: педагогическая поддержка, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, готовность к профессиональному самоопределению.

Современная социально-экономическая ситуация в стране требует создания системы профориентационной работы, способствующей профессиональному самоопределению школьника в соответствии с личностными особенностями, способностями, интересами оптанта, потребностями регионов.

Научные исследования психологов, педагогов актуализируют необходимость раннего профессионального самоопределения школьников.

Самоопределение является осознанным актом выявления и утверждения личной позиции в проблемных ситуациях. Самостоятельный поиск своего места в жизни, потребность в самоопределении, обостренная вступлением в самостоятельную жизнь, становится подлинной проблемой, определяющей характер внешней и внутренней активности школьников.

Проблема профессионального самоопределения для многих школьников оказывается достаточно сложной.

Э. Ф. Зеер дает трактовку профессионального самоопределения – это «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, избирательное отношение индивида к миру профессий, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации» [1].

Большинство исследователей считают, что профессиональное самоопределение представляет собой процесс выбора профессии, который осуществляется в ходе анализа внутренней ресурсной базы оптанта, сопоставления их с требованиями той или иной профессии. Профессиональное самоопределение - процесс формирования субъектом самоопределения личностного отношения к профессиональной и трудовой деятельности и процессу самореализации за счет гармонизации социально-профессиональных возможностей и внутриличностных потребностей, как готовность к разрешению противоречий между наличными свойствами оптанта и необходимостью приобщения личности к конкретному профессиональному труду.

Е. А. Климов считает, что «результатом работы по руководству профессиональным самоопределением является состояние готовности подрастающего человека к сознательному, самостоятельному обдумыванию... своего профессионального будущего» [2, с. 57].



Готовность к профессиональному самоопределению – активно-действенное состояние личности, выступающее условием успешного и осознанного осуществления профессионального выбора и позволяющее самостоятельно и реализовывать профессиональные планы и намерения.

И. Лесовик считает, что в ходе формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, средством, направленным на развитие субъектности оптанта может стать система педагогической поддержки [3].

И. И. Дереча отмечает, что «педагогическая поддержка предполагает превентивную, оперативную помощь в решении индивидуальных проблем детей, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, общением, жизненным самоопределением» [4].

Педагогическая поддержка – система психолого-педагогических методов и средств, способствующих формированию готовности школьника к профессиональному выбору в процессе формирования его ценностных ориентаций, способностей, самосознания, повышению конкурентоспособности на профессиональном рынке труда и адаптации к быстро меняющимся условиям становления и реализации собственной профессиональной карьеры.

Педагогическая поддержка может реализоваться через содействие формированию самоопределяющейся личности, способной принять осознанное и самостоятельное решение о выборе жизненных перспектив и профессиональной траектории, с учетом личностно-ориентированной парадигмы образования.

Прежде чем оказать педагогическую поддержку оптанту в профессиональном самоопределении, нужно осознать цель и задачи оказания содействия, грамотно представлять возможности и ограничения профессии и дальнейших путей профессионального образования. Недостаточно дать советы и рекомендации школьнику, какая профессия подходит ему в большей мере; необходимо организовать условия, стимулирующие рост личности, в результате чего, ответственность профессионального выбора, обучающийся возьмет на себя самостоятельно.

И. М. Кунгурова считает, что «педагогическая поддержка... опирается на комплекс гуманитарных технологий... Этот комплекс обеспечивает помощь в преобразовании разнообразных жизненных препятствий в образовательные ситуации для наработки нового опыта; способствует раскрытию потенциала каждого во взаимодействии с другими» [5].

Этапы педагогической поддержки в профессиональном самоопределении были выделены А. А. Муратовой.

Диагностический этап заключается в фиксировании фактов, проблем, проектировании условий и процедур диагностики предполагаемых проблем, установлении контакта со школьниками, обговаривание проблемы с учащимся, совместное оценивание проблемы с точки зрения важности и значимости для оптанта.

Этап поиска основан на совместном с ребенком поиске причин возникновения проблемной ситуации профессионального выбора, объективный взгляд на ситуацию.

Договорный этап – это проектирование совместных действий педагога и школьника (разделение ответственности и функций решения проблемы), налаживание отношений и заключение договора в любой форме.

Очень важным является деятельностный этап, так как одновременно с действиями самого учащегося, педагог – одобряет либо нет его действия, осуществляет стимулирование, обращает внимание на успешность самостоятельного выбора, поощряет инициативу, координирует действия специалистов, при необходимости оказывает прямая безотлагательную помощь учащемуся.



Этап рефлексии – основан на совместном с ребенком обсуждении успехов и неудач предыдущих этапов самоопределения, констатации факта разрешения проблемы или переосмысление затруднения» [6].

Поддерживать учащегося целесообразно последовательно: превентивно и оперативно.

Превентивная поддержка профессионального самоопределения нацелена на упреждение типичных трудностей, связанных с построением адекватного образа профессии, самопознанием профессионально важных качеств, принятием решения о профессиональном выборе и выборе учебного заведения, построением резервных профессиональных планов.

Оперативная поддержка профессионального самоопределения направлена на своевременное преодоление возникших на данном этапе профессионального самоопределения типичных трудностей.

В ходе взаимодействия педагога и обучающегося реализуются:

- поддержка актуально присутствующих у школьника способностей, интересов, и поддержка тех качеств, которые потенциально могут находиться в зоне ближайшего развития подростка;
- выстраиваются условия, которые способствуют переводу того, что поддерживается, в самостоятельную деятельность обучающегося;
- обучающийся обнаруживает собственные проблемы и через взаимодействие со взрослым (путем перевода проблемы в конкретную задачу деятельности) придает им развивающий характер.

Организация системы средств и методов педагогической поддержки в условиях формирования готовности к профессиональному самоопределению предполагает учет некоторых педагогических принципов:

- целостность (реализуемые средства представляют собой целостную систему);
- систематичность (используемые средства и методы применяются систематически, т. к. нерегулярное использование не приводит к необходимому эффекту);
- целенаправленность (подбор средств и методов с учетом конкретных задач того или иного этапа);
- диагностичность (проведение диагностических процедур личностного развития, изменений и результатов коррекции на этой основе личных профессиональных планов);
- диалогичность (общение в процессе целенаправленного формирования готовности к профессиональному самоопределению строится на основе эмпатии, доброжелательности, сопереживания другому, свободы выбора в разнообразных ситуациях, обмена личностными смыслами);
- контекстность (образовательно-воспитательный процесс строится с акцентом на контекст будущего профиля обучения и предполагаемой профессиональной деятельности);
- вариативность (выбор системы средств и методов с учетом дифференциации индивидуальных и личностных особенностей обучающихся);
- динамичность (использование и чередование разнообразных средств и методов диалогического взаимодействия) [7].

Процесс реализации педагогической поддержки формирования готовности к профессиональному самоопределению осуществлялся на основе программы, которая включала в себя комплекс занятий для учащихся, консультации для родителей и методические семинары для педагогов. Программа педагогической поддержки представляет собой цикл занятий, направленных на ознакомление с миром профессий,



изучение особенностей обучающихся в и развитие реалистичного самовосприятия, знакомство с миром современных профессий, с требованиями регионального рынка труда и образовательных услуг, с технологиями и правилами выбора профессии, самопрезентации и планирования карьеры.

Основной целью программы является оказание помощи и поддержки учащимся в формировании профессиональных намерений и готовности к успешному профессиональному самоопределению.

Задачи:

- оформление углубленного представления учащихся о мире с современными профессиями;
- диагностика собственного потенциала и профессиональных интересов учащихся;
- формирование профессиональных намерений обучающихся, с учетом имеющегося потенциала и интересов;
- помощь в овладении способами саморазвития и самосовершенствования личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в будущем.

В комплекс занятий для учащихся был включен аналитико-диагностический блок, подразумевающий психолого-педагогическую диагностику подростков, выявление профессиональных и профильных интересов, мотивов выбора на основе реализации индивидуального подхода, исследование общих и частных проблем, подготовку рекомендаций.

Была организована работа по самопознанию учащихся, так как полноценная и достоверная информация о самом себе, реальное представление об особенностях, умениях, способностях, недостатках помогают соотнести себя с той или иной профессией; формируют объективное представление о своем месте в профессиональной жизни, становятся значимым стимулом для планомерной работы по саморазвитию, самовоспитанию.

Для фиксации результатов использовались «Дневник самоопределения», «Портфолио личностного роста», «Карта саморазвития личности». Эти наглядные формы служили ориентиром для самих подростков и показателем их готовности к профессиональному выбору для педагога, а так же способствовали формированию способности к самоанализу, рефлексии.

В рамках информирования учащихся в программу были включены различные мероприятия, обеспечивающие знаниями, необходимыми для формирования адекватного выбора профиля обучения и пути дальнейшего профессионального образования.

Была организована работа со справочной литературой; с различными типами информационно-поисковых системам (сайты, карточные, бланковые и др.). Систематические проводились профориентационные занятия в форме встреч учащихся со специалистами различных профессий; экскурсий учащихся в учебные заведения и на предприятия, профориентационных игр, активизирующих методик и тренингов.

Оценку эффективности формирования готовности к профессиональному самоопределению проводят в учетом ряда критериев.

Среди многообразия критериев готовности к профессиональному самоопределению можно выделить:

- информационный критерий (информированность о предполагаемой профессии; знание учащимися условий работы, ее содержания, результатов и социальной труда по различным профессиям; знание своих индивидуальных способностей, профессионально-значимых личностных качеств; знание состояния физического



развития и своего здоровья, особенностей психических процессов, а так же требований различных профессий к вышеизложенным качествам и особенностям человека; присутствие и реалистичность личных профессиональных планов);

– мотивационный (мотивы, ценности и цели труда как образа жизни, наличие интереса к будущей работе; потребность в саморазвитии, стремление к самореализации; мотивы ценностей в профессиональной деятельности);

– деятельностно-практический (владение обучающимися умениями и навыками работы, наличие умений работать в команде, достаточный уровень учащихся коммуникативных и организаторских способностей, наличие личного жизненного плана и вариантов профессионального обучения.

Вышеперечисленные критерии могут служить ориентиром и педагогам и подросткам. Учитывая данные критерии, педагоги в своей профессиональной деятельности формируют у обучающихся личностные качества, которые помогут сформировать готовность к выбору профессии и определиться в жизни. Школьникам осознание этих критериев помогает формировать представление о самом себе, личных интересах, умениях, уровне притязаний и возможностях, потенциальных ограничениях и их причинах.

Исследователями выявлены часто встречающиеся трудности и ошибки молодых людей при профессиональном самоопределении. К ним относятся выработка искаженных представлений о профессии, из-за использования неадекватных и необъективных источников информации о профессии; неумение привести в систему имеющуюся информацию, определить в ней главное и второстепенное; неадекватная оценка значимости некоторых индивидуально-психологических свойств и качеств при выборе будущей профессиональной деятельности; неумение согласовать требования конкретной профессии со своими возможностями, переоценка или недооценка собственных способностей, замена их морально-нравственными качествами; ошибочные представления о механизмах и путях формирования профессионально важных качеств, о возможностях и способах овладения профессией, развития индивидуального стиля деятельности; превалирование эмоционального компонента над когнитивным в процессе принятия решения; слабая мобильность при получении новой информации; высокое давление со стороны родных и близких; профессиональный выбор на основе предпочтений тех или иных личностных, непрофессиональных качеств представителей определенной профессии» [8].

Так, педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению делает этот процесс осознанным, последовательным и обоснованным; она способствует самопознанию, выявлению истинных мотивов выбора оптанта, реальных профессиональных возможностей и образовательных потребностей школьника. Результатом педагогической поддержки профессионального самоопределения может стать готовность к профессиональному выбору, осознанию, проектированию многообразия вариантов профессионального жизненного пути.

Ссылки на источники

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. С. Основы профориентологии. – М.: Высш. шк., 2005. – 159 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Лесовик И. В. Педагогическая поддержка старшеклассников в профессиональном самоопределении // Ростовский электронный журнал. – № 18 [140] 01.10.2006. – URL: <http://www.relga.ru/Enviro/ WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=1168&level1=main&level2=articles>.
4. Дереча И. И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: автореф. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 26 с.



5. Кунгурова И. М. Технология педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 69–72.
6. Муратова А. А. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в предпрофильной подготовке // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – 2 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2008/0402-2.htm>.
7. Там же.
8. Лесовик И. В. Указ. соч.

Voronina Evgenya,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of pedagogics, Federal State Budget Establishment of Higher Education «Ershov Ishim State Teachers Training Institute», Ishim

voronina_evgenya@mail.ru

Pedagogical support of the formation of readiness to professional self-determination of pupils

Abstract. The article deals with the formation of readiness for professional self-schoolchildren in the present conditions, which requires the use of new approaches and technologies. The impact of professional self-provides timely and technologically well-organized educational support.

Keywords: educational support, professional choice, professional self-determination, readiness to professional self-determination.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Бендес Юрий Петрович,

кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета информационных и телекоммуникационных технологий и систем Полтавского национального технического университета имени Юрия Кондратюка, г. Полтава

bendes@ukr.net

Использование технологии Web 2.0 при организации учебной деятельности студентов технических университетов

Аннотация. В статье анализируется опыт организации студентов технических университетов с помощью технологии Web 2.0.

Ключевые слова: организация учебной деятельности, технический университет, технология Web 2.0.

Стремительное развитие (информационные технологии и телекоммуникации) IT & T технологий трансформирует все аспекты человеческой деятельности, связанные с логистикой, коммуникацией и информацией. Есть значительное количество телекоммуникационных решений, направленных на виртуализацию товаров, сокращение расходов, увеличение производительности труда за счет ускорения бизнес-процессов, содействие эффективному обмену информацией и поддержке электронных услуг. Телекоммуникации имеют серьезное влияние на политический, экономический и культурный аспекты жизни общества, поскольку способствуют увеличению эффективности бизнеса, дают возможность создания новых предприятий, способствуют интенсификации контактов между коллегами, друзьями и семьями, предоставляют новые аудио, видео и другие услуги, которые также влияют на отрасль образования.

Телекоммуникации резко меняются под влиянием технологических инноваций, что приводит к созданию нового оборудования и услуг. Эти изменения определяются рядом тенденций, которые качественно трансформируют понятие и содержание привычных нам услуг телефонии и телевидения.

1. Цифровизация. Переход к цифровым сигналам обеспечивает высокую помехоустойчивость передачи информации, повышает ее качество и надежность, позволяет объединить весь трафик в одном канале передачи. Цифровые сигналы позволяют интегрировать услуги – объединить разнородный трафик (голос, данные, видео) в одном цифровом потоке, что дает возможность при относительно низкой стоимости использовать его для дистанционного обучения.

2. Глобализация. Телекоммуникационные сети приобрели всемирный характер (телефония, Интернет, сотовый (GSM) и спутниковую (InMarSat, Global Star)) связи.

3. Персонализация. С появлением сотовых и спутниковых терминалов телекоммуникации привязываются не к местонахождению терминала, а к человеку (персоне), которой он принадлежит.

4. Мобильность. Развитие беспроводных технологий радиосвязи позволяет предоставлять услуги абонентам, которые находятся в транспортных средствах и пребывают в движении.

5. Пропускная способность. Пропускная способность является одним из важнейших товаров. Новейшие технологии, такие как оптические волокна и спутники связи имеют огромный потенциал по переносу информации, начиная от развлечений и заканчивая дистанционными медицинской диагностикой и образованием.

6. Беспроводной доступ. Достижения в области беспроводных технологий позволяют обеспечить обмен контентом фактически в любом, даже изолированном месте.



7. Конвергенция. Обработка данных, изображений и видео вступила в эпоху мультимедиа, когда контент комбинируется в зависимости от потребности пользователя, поэтому обмен информацией становится более интенсивным.

Учитывая все эти аспекты можно сделать вывод, что для успешной работы в современном мире необходимы более качественное образование и готовность выпускников к решению новых задач и использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Современный рынок труда требует от выпускника не только глубоких теоретических знаний, практических умений и навыков, но и способности самостоятельно применять их в нестандартных, изменяющихся жизненных ситуациях, т. е. должен произойти переход от общества знаний к обществу жизненно компетентных граждан.

Все современные образовательные концепции основаны на принципах гуманизации и демократизации образования. Одной из таких концепций является личностно-ориентированное обучение, базирующееся на научно обоснованной организации взаимодействия студентов и преподавателей, при которой созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации. Основные положения этой концепции:

- усиление личностного компонента образования, создание условий и стимулов для развития всех участников учебного процесса;
- внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий развития личности, создания ситуации успеха;
- обеспечение системы обратной связи, т.е. регулярного и оперативного мониторинга процесса развития всех субъектов образования;
- развитие творческой индивидуальности преподавателя, применение авторских педагогических технологий [1].

С информатизацией сейчас связывают возможность построения открытой системы образования, которая позволит коренным образом изменить технологии получения знаний. Она даст возможность открыть доступ к нетрадиционным источникам образовательного контента, более эффективно организовать познавательную деятельность, повысить эффективность процессов самообразования, дать возможность реализовать индивидуальные образовательные стратегии и траекторию, предоставить широкие возможности для поисковой и творческой деятельности и применить качественно новые формы и методы обучения [2]. Благодаря этому, преподаватель имеет возможность переадресовать свою помощь студентам на решение проблемных, исследовательских и творческих задач. Возникает новое качество образовательной деятельности, что проявляется в дидактических и психолого-педагогических возможностях [3].

Улучшение организационных условий учебного процесса:

- повышение интерактивности обучения с целью увеличения эффективности учебного процесса;
- применение различных источников учебного материала;
- уплотнение учебного материала с помощью гипертекстовых и мультимедийных технологий;
- эффективная реализация межпредметных связей;
- вариативность образовательной траектории: уровневая дифференциация, индивидуализация обучения;
- информатизация отдельных функций профессиональной деятельности преподавателя с целью повышения ее эффективности.



Улучшения психолого-педагогических условий учебной деятельности:

- создание положительной мотивации и активизации познавательного процесса за счет естественного любопытства к компьютерной технике;
- обеспечение положительного эмоционального состояния студентов;
- создание условий для формирования общей культуры мышления, коммуникативной культуры, информационной культуры;
- включение механизмов развития исследовательских и творческих качеств у студентов;
- развитие самореализации, самопознания, рефлексии.

Проведенный анализ позволяет выделить целый ряд сложившихся монотехнологий компьютерного обучения физики: моделирования, контроля знаний, баз данных, дидактических материалов, компьютерных лабораторных работ и др. Формирование новых информационных технологий, которые вводят в практику инновационные методы сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, углубляет взаимодействие компьютеров и компьютеризированных телекоммуникационных систем с социальной средой. Вследствие развития Интернет-технологий и потребности в их классификации в 2004 году издательством О'Рейли (англ. O'Reilly Media) и коммерческим организатором серии конференций под названием "Web 2.0", – МедиаЛайв (англ. MediaLive, сегодня англ. CMP Technology) было введен термин Web 2.0. Этим понятием пользуются для обозначения ряда технологий и услуг Интернета, характеризующий изменение его восприятия пользователями. Главное различие между технологиями Web 1.0 и Web 2.0 заключается в предоставлении пользователям права на участие в проекте и изменении роли участников: от разработчика (автора контента) и пользователя (читателя) (Web 1.0) к пользователю в качестве соразработчиком и читателя как соавтора (Web 2.0) [4].

И если изначально стоимость Интернет-технологий сосредоточивалась в программном обеспечении, то теперь главными стали базы данных и сервисы для работы с ними, а основная ценность Web, не как источника информации, а как средства коммуникации. Исследования, проведенные журналом New Scientists, подтвердили преимущество использования технологии Web 2.0 над Web 1.0 и традиционными СМИ. Платформы, основанные на этой технологии, получили значительное преимущество при планировании различных (в том числе образовательных) мероприятий. Например, Красный Крест в США уже использует Twitter при спасательных операциях для обмена поминутной информацией о локальных событиях, связанных с деятельностью организации.

Трудно переоценить тот огромный объем образовательного контента, который сосредоточен в Интернет-технологиях Web 2.0: начиная от образовательных порталов, статей в Википедии и заканчивая видеозаписями лекций на YouTube по различным предметам от ведущих учебных заведений США, Англии и др.

Ведущие университеты мира уже довольно давно ввели использование технологии Podcasting с целью предоставления своим студентам возможности слушать лекции на mp3-плеерах. Podcasting – термин, происходит от двух слов iPod и Broadcasting, и есть технологии, аналогична технологии RSS (предоставляет пользователям возможность подписаться на рассылку новостей из множества Веб-сайтов). Но вместо текстового файла заказчик с помощью синдикации информации – podcatcher (Juice, Nimiq, DopplerRadio) будет скачивать аудиофайлы из многих источников (podcast-ов): сайтов, Интернет-радиостанций или аудиоблогив. Преимуществом этой технологии является то, что полученную информацию не нужно читать с



монитора компьютера, а можно слушать на iPod-е (или другом устройстве, который может проигрывать mp3). После выхода в свет iPod-а пятого поколения, который позволяет просматривать видео и фотографии, понятие Podcasting распространилось на другие типы мультимедийной информации.

Во время проведения лекций и организации дистанционного обучения достаточно удобно использовать программу NetMeeting, которая позволяет создать конференцию для членов группы и организовать совместную работу над образовательным контентом. Такой подход позволяет преподавателю читать лекцию и параллельно демонстрировать презентацию, которая выводится на экране каждого компьютера, а учащимся (студентам) – делать пометки, задавать вопросы и обсуждать учебный материал.

С целью повышения активности, самостоятельности и ответственности учащихся и студентов для организации учебного процесса целесообразно использовать сервис Google docs. Для этого преподаватель создает документ, который может использовать каждый член группы только в режиме просмотра, и который содержит: модульный план дисциплины, план изучения конкретного модуля, расписание и состояние посещения занятий, контактную информацию членов группы (ФИО, телефон, электронную почту), домашние и самостоятельные задачи, сроки и состояние их выполнения (рис. 1.) [5].

	A	B	C	D	E	F
1	Модуль	Лекції	Самостійні заняття	Практичні заняття	Лабораторні роботи	Форма контролю
2	Модуль № 1	1.1.1.				Реферат
3			1.1.2.			Опорний конспект 1
4	Модуль № 2	2.1.1.				Опорний конспект 1
5		2.1.2.				Опорний конспект 1 Індуктивний конспект
6			2.1.3.			
7		2.1.4.				Опорний конспект 1
8			2.1.5.			Індуктивний конспект
9				2.1.6.		
10			2.1.7.			
11					2.1.8.	Захист лабораторної роботи
12		2.1.9.				Опорний конспект 2
13			2.1.10.			Опорний конспект 2
14		2.1.11.				Опорний конспект 2
15			2.1.12.			Опорний конспект 2
16		2.1.13.				Опорний конспект 3
17			2.1.14.			Опорний конспект 3
18		2.1.15.				Опорний конспект 3
19				2.1.16.		
20		2.2.1				

Рис. 1. Модульный план изучения дисциплины



Сервис позволяет осуществлять обмен документами (материалами лекций, заданиями и результатами их выполнения) между преподавателем и студентами по электронной почте. Эффективность учебной работы с помощью Google docs увеличивается за счет открытости и доступности информации.

Использование технологии Web 2.0 в обучении обладает следующими преимуществами:

- скорость нахождения образовательного контента и возможность его оперативной актуализации;
- единое информационное поле для общения с заинтересованными участниками по всему миру;
- независимость обучения от географического положения университета и места пребывания студентов;
- удобные и доступные средства для общения разных видов (форумы, комментирование блогов, телефонный и видеозвонки с помощью Skype, коллективное редактирование документов в Google docs) (<http://www.google.com.ua/>);
- планирование мероприятий с помощью сервиса Google Calendar;
- объединение в тематические группы в социальных сетях ВКонтакте и Facebook (<http://www.facebook.com/>, <http://vkontakte.ru/>);
- каталогизация и структурирование знаний: Википедия, сайт коллективных закладок Del.icio.us.

В рамках проводимого исследования автором было разработано учебно-методическое обеспечение изучения физики, состоящее из образовательного сайта и учебно-методического комплекса «еФизика». Комплекс содержит учебно-методический контент, материалы для организации учебной деятельности и самостоятельной работы, компьютерные модели, набор цифровых аппаратных устройств и программных средств для измерения физических параметров и управление физическими процессами, средства тестового компьютерного контроля (рис. 2).

Учебно-методический контент находится в виде html страниц и содержит учебники, курс лекций, лабораторный практикум, практические разработки методик использования контрпримеров, проектов, использование моделирующих программ и программ для проведения экспериментов компьютерным измерительным комплексом. Комплекс «еФизика» основывается на использовании информационно-телекоммуникационных технологий и дополняет традиционные учебные материалы при проведении лекций, практических, лабораторных занятий и самостоятельной работы. Он создан на принципах: профессиональной целесообразности, модульности построения, возможности совершенствования и развития, доступности и типизации аппаратных и программных решений, визуализации мультимедийного контента, который объединен в единую систему. Базовыми компонентами комплекса являются блок организационной информации (рабочая программа, модульный план, структурно-логическая схема, критерии оценивания), блок теоретического материала (интерактивные учебники и курс лекций), система тестирования (редактор и модуль тестирования), лабораторный практикум (моделирование и измерение компьютерным комплексом). Такая структура дает возможность индивидуализировать работу со студентами, гибко конструировать ход учебного процесса, а наличие инвариантной и вариативной части учебного контента – глубже рассмотреть отдельные вопросы курса.

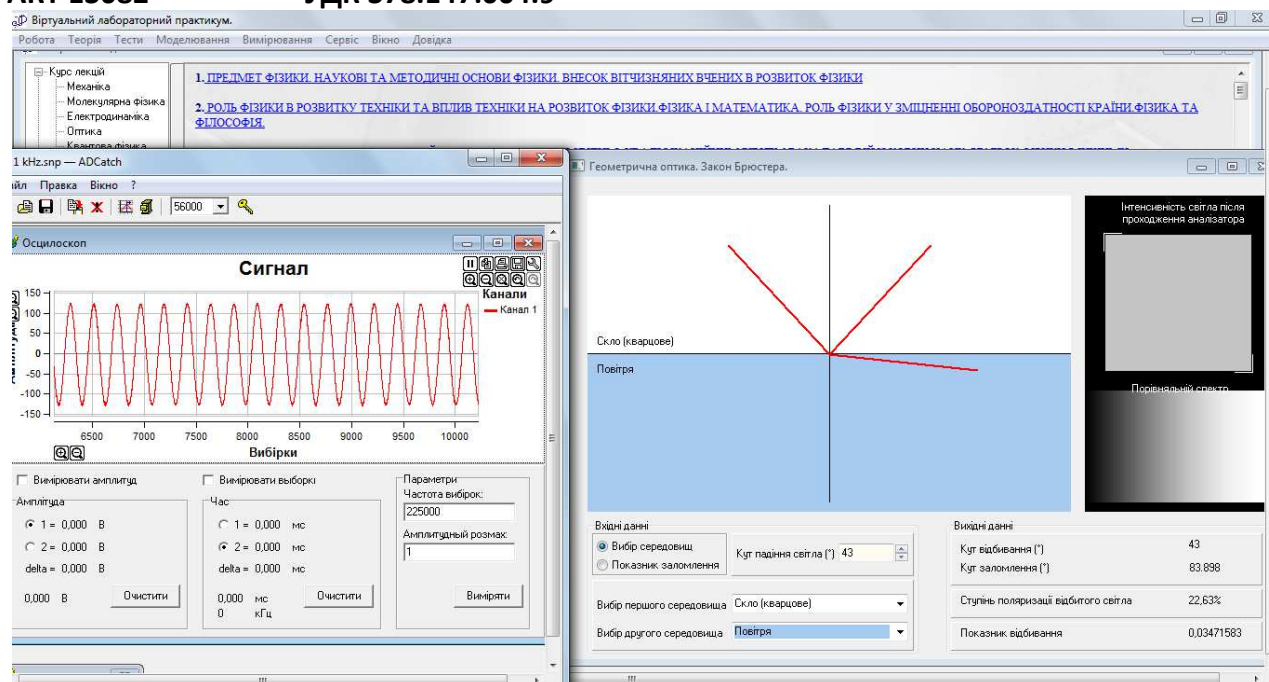


Рис. 2. Интерфейс учебно-методического комплекса «eФизика»

Постоянный доступ к контенту организуется с помощью образовательного сайта www.efizika.org.ua, который содержит учебную, методическую и организационную информацию и дополняет комплекс. Обратная связь с потребителями комплекса обеспечивается как с помощью сайта, так и с помощью страницы в социальной сети Facebook и сервиса микроблогов Twitter.

За несколько последних десятилетий информационные технологии прошли путь от отдельных локальных компьютерных технологий (компьютерное моделирование, компьютерные измерительные комплексы, гипертекстовые учебные пособия, мультимедийный контент и др.) к учебно-методическим компьютерным комплексам, которые способны охватить весь процесс обучения. Объемные программные пакеты образуют новую целостную обобщенную технологию обучения хотя технически и состоят из элементов, которые являются отдельными локальными компьютерными технологиями. Но развитие информационных технологий на этом не остановилось и продолжается в направлении их интеграции с системами коммуникаций (социальные сети, системы коллективной работы с документами и др.). Создание информационно-коммуникационных технологий обучения и их комплексное использование в учебном процессе приводит к появлению принципиально новых электронных средств обучения, которые необходимо использовать для подготовки будущих специалистов.

Ссылки на источники

1. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Просвещение, 1996. – 168 с.
2. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
4. What Is Web 2.0 – O'Reilly. – URL: Media.oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html.



5. Бендес Ю. П. Организация учебной деятельности по физике студентов технических университетов с использованием информационно-коммуникационных технологий // Концепт. – 2012. – № 12 (декабрь). – ART 12184. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12184.htm>.

Bendes Yuriy,

Candidate of physics and mathematics Sciences, associate professor, Dean of the Faculty of Information and communication technologies and systems Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Poltava

Use of Web 2.0 technologies to the study of students of technical universities

Summary. The paper analyzes the experience of learning activities of students of technical universities with technology Web 2.0.

Keywords: organization of teaching activities, technical university, technology Web 2.0.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Левшенко Михаил Трифонович,

старший научный сотрудник ГНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт консервной и овощесушильной промышленности Российской академии сельскохозяйственных наук», г. Видное

lev-mika@yandex.ru

Туринская плащаница: «Солнечный» механизм формирования «изображения»

Аннотация. Рассмотрены обсуждаемые в научной литературе возможные механизмы возникновения «изображения» на льняном полотне Туринской плащаницы. Показано, как могло образоваться это «изображение» на полотне естественным путем и сколько энергии для этого необходимо. Масляные следы отпечатка тела на белом полотне, содержащие частицы растительной смолы мирры и гидрофильные вещества из сока алоэ, которые могли попасть на ткань вместе с маслом из мази, нанесенной на тело при погребении, под воздействием энергии южного солнечного света вызвали окисление и дегидратацию целлюлозы волокон ткани плащаницы. Это дало видимый эффект появления «изображения» на ткани. Приводятся экспериментальные данные прогрева льняной ткани, на которую был предварительно нанесен отпечаток ладони, смазанный мазью. Результаты прогрева такой ткани энергией света ксеноновой лампы, аналогом солнечного света, показали, что получается «изображение» ладони, состоящее из расплывчатых желтоватых пятен, без видимых границ. Это изображение ладони вызвано небольшим потемнением поверхности волокон ткани.

Ключевые слова: Туринская плащаница, исследования, масляный отпечаток на ткани, энергия солнечного света, катализаторы дегидратации целлюлозы, смола мирры, сок алоэ, экспозиция.

Научное изучение Туринского полотна началось в 1978–1981 годах, когда ученые из различных стран, в основном американские физики и химики, объединились в специальный проект «Исследовательский проект Туринской плащаницы» (STURP). В рамках этого проекта учеными были проведены физические и химические исследования непосредственно полотна плащаницы с использованием многих методов. Во время этой работы исследователями были проделаны тысячи различных анализов. Полученные в результате этого исследования, обширные данные до сих пор служат основным материалом для научного изучения плащаницы.

В результате этих исследований Туринской плащаницы, группа STURP смогла дать ответ на два основных вопроса: о природе изображения и о возрасте полотна. Ученые К. Moran и G. Fanta [1] пришли к выводу, что изображение возникло из-за какого-то процесса, наиболее вероятная версия – кратковременное воздействие излучения. Тем не менее, исследователи не смогли объяснить механизм, посредством которого двойное изображение тела человека было сформировано на этой ткани.

Как показал профессор Кевин Моран (E. K. Moran) [2] видимое изображение желтоватого отпечатка тела на полотне создается относительно небольшим количеством пожелтевших частей льняных волокон в нитях на поверхности ткани плащаницы. С нижней стороны нитей и там, где нити переплетены между собой, образуя основу ткани, волокна не имеют никаких потемнений. Исследователем плащаницы отмечено, что в сечении потемневших нитей наблюдалось всего от 2 до 5 мозаично потемневших волокон. При этом общее количество волокон в сечении этих нитей составляло от 80 до 120. Каждое потемнение волокна получается из разрывных по-



желтевших частей волокна (пикселей) с четкими границами каждого пожелтения – размером 15–20 мкм шириной (диаметр волокна) и 50–500 мкм длиной. Пожелтение пикселей очень равномерное, с четкими границами, и оно темнее на 30% по сравнению с естественным белым цветом волокон.

Химическая природа образовавшегося желтого цвета пикселей была установлена Джоном Хеллером и Аланом Адлером (J. H. Heller, A. D. Adler) [3]. Они показали, что дегидратация и окисление молекул целлюлозы в волокнах ткани плащаницы может приводить к образованию молекулярных структур органических хромофоров желтого цвета, отсутствующих в обычных молекулах целлюлозы. Эти хромофоры имеют в своем составе ненасыщенные группы: карбоксильную или карбонильную – $\text{HC} = \text{O}$, или содержат образовавшиеся двойные связи углерода – $\text{CH} = \text{CH}$ –. Еще одно важное наблюдение этих ученых – кровь на нитях защитила их от излучения, которое вызвало потемнение льняных волокон нитей ткани. Под бурными следами гемоглобина крови, льняные волокна полотна сохранили естественный белый цвет.

Дальнейшие исследования волокон плащаницы Раймондом Роджерсом (R. N. Rogers) [4] показали, что в этих разрывно пожелтевших волокнах ткани плащаницы окрашен только тонкий верхний слой волокон. Он показал, что в некоторых местах волокна плащаницы покрыты тонким слоем углеводов из крахмала, различных сахаров и других примесей, и этот слой претерпел химические изменения – окрасился в желтый цвет. Раймонд Роджерс и Анна Арнольди (R. N. Rogers, A. Arnoldi) [5] выдвинули гипотезу, что если окрашена только поверхность волокон нитей, значит окраска волокон образовалась в результате химических реакций с участием примесей, находившихся на поверхности этих волокон.

Р. Роджерс и А. Арнольди предположили, что эти примеси могли попасть и остаться на поверхности ткани, например, при сушке ткани, после обработки моющим раствором во время изготовления ткани. В состав оставшихся примесей могли входить фракции крахмала и различных сахаров. Они доказывали, что изображение могло сформироваться с участием амино-карбонильной реакции Майяра, при которой потемнение волокон целлюлозы происходит от образования темноокрашенных меланоидов, которые образуются при нагревании моносахаридов с аминами. Газообразные амины могли выделиться из мертвого тела человека через нос и рот, а потом могли взаимодействовать с примесями волокон ткани. Большой контраст изображения в области лица, волос головы, усов и бороды, по сравнению с отпечатком на плащанице остальных частей тела, они объяснили большим количеством прореагировавших аминов в районе головы. Эта реакция Майяра происходит при более низкой температуре, чем реакция дегидратации целлюлозы волокон.

Основным возражением против теории Р. Роджерса и А. Арнольди является тот факт, что значительных количеств соединений азота и аминов в области потемневших волокон исследователями STURP обнаружено не было. Хотя, возможно, эта реакция и внесла вклад в создание «изображения» на плащанице с помощью некоторой части потемневших волокон.

Наблюдаемые разрывные (пиксельные) окрашивания волокон ткани попытался объяснить Бернар Повер (B. A. Power) [6]. Он считал, что в этом процессе участвовали микрокристаллы минеральных солей, которые присутствовали на поверхности волокон плащаницы, попав на полотно из мази с тела. Он предположил, что на поверхности волокон плащаницы образуются мелкие капли воды, сконденсировавшейся на кристаллах солей. Конденсация влаги на кристаллах соли может иметь место при относительной влажности полотна больше 78%. Капли воды на волокнах



льняной ткани были распределены неравномерно, как и кристаллы растворимых солей, таких как хлорид натрия или хлорид кальция. Б. Повер предположил, что мощный импульс сверхвысокочастотного (СВЧ) излучения вызвал перегрев этих капель воды выше 200° С, что в свою очередь химически изменило целлюлозу волокон на коротких отрезках волокон ткани. В соответствии с размером капель и образовались пожелтения волокон вдоль радиуса действия пара каждой испарившейся капли. Только как мог возникнуть такой импульс СВЧ, он так не смог предположить.

Оценки, сделанные Б. Повером показали, что для дегидратации целлюлозы волокон, необходимой для формирования видимого изображения плащаницы, нужна энергия около 286 Дж на грамм целлюлозы подвергшихся дегидратации волокон. При подсчете этой энергии экспериментальную ткань нагревали до 200°С, до видимого пожелтения целлюлозы волокон.

«Солнечная» гипотеза формирования изображения на Туринской плащанице

Традиционная точка зрения, основанная на анатомических, физических, химических и биохимических результатах исследований полотна плащаницы, дает основание сделать вывод, что на полотне мы видим естественно образовавшийся отпечаток мертвого тела человека, предварительно подвергшегося пыткам. В 1984 г. физик Джон Джексон и др. (J. P. Jackson at other) [7] с помощью компьютерной программы создали объемную реконструкцию модели тела человека, преобразовав отпечаток тела на полотне плащаницы.

Процесс формирования изображения на ткани состоит из трех основных факторов: источник изображения – в нашем случае мертвое тело, содержащее на поверхности секреты тела и мазь, механизм передачи секретов тела и мази – контактный механизм передачи после обертывания тела тканью, и приемник изображения – внутренняя сторона ткани. Самый спорный момент заключается в механизме закрепления изображения на полотне Туринской плащаницы.

Джованни Фацио (G. Fazio) [8] утверждает на основании данных археологических раскопок, что в древнее время алоэ и мирра использовались при погребении в виде водяной или масляной суспензии, а также в сухом виде. В связи с термической нестабильностью, следы этих веществ не всегда можно было обнаружить на погребальной ткани плащаницы. Как было отмечено на третьей международной Даллаской конференции, следы алоэ и мирры были найдены на полотне Туринской плащаницы с помощью микроскопического анализа учеными В. Bollone [9] и E. Nitowski [10], но не были обнаружены Дж. Хеллер (J. H. Heller) [11] и Р. Роджерс (R. N. Rogers) [12]. Изучение учеными льняных волокон полотна показало отсутствие жидкости в волокнах ткани в момент формирования изображения, т.е. тело было сухое (R. N. Rogers) [12]. Однако этот вывод не исключает попадание на ткань небольших количеств мази и влаги с тела.

Члены группы STURP С. Пелликори и М. Эванс (S. F. Pellicori, M. S. Evans) [13] показали, что присутствовавшие на теле алоэ и мирра в контакте с полотном могли выступить в качестве катализатора «скрытого изображения».

Для объяснения контактного механизма передачи изображения, Дж. Герман (J. D. German) [14] предположил, что если ткань плащаницы первоначально была жесткой (например, накрахмаленная ткань), то после ее наложения на тело, она должна плотно контактировать с одними участками тела и слабо – с другими участками тела. Соответственно, и отпечаток будет отражать на ткани различную контрастность этих частей тела.

Существуют две основные группы теорий закрепления изображения: первая группа – это получение изображения с помощью механизма диффузии при прямом



контакте с трупом. Вторая группа теорий основана на термохимическом эффекте тепла или излучения для дегидратации целлюлозы волокон ткани. Первую научную попытку объяснить физические и химические процессы образования изображения на Туринской плащанице только химическим путем предпринял в начале прошлого века профессор Пауль Виньон (P. Vignon) [15]. По мнению П. Виньона изображение на ткани возникло из-за химического взаимодействия веществ на ткани, выделенных телом человека и использованных для бальзамирования. Этими веществами могли быть: оливковое масло, смола мирра, сок алоэ, окись железа из крови, мочевины, соли пота, вода и другие вещества. Только эта и подобные ей «чисто химические» теории не смогли объяснить пиксельную (разрывную) дегидратацию поверхностного слоя целлюлозы волокон ткани.

Закрепление изображения на ткани энергией излучения впервые предложила профессор Китти Литл (K. Little) [16] в пятидесятых годах прошлого века. Она проводила исследования по изучению воздействия ионизирующей радиации на льняные ткани. За счет различных доз облучения, образцы белой льняной ткани приобретали изменения оттенков, от соломенно-желтого до темно-коричневого. Она предположила, что дегидратация льняных волокон с образованием соломенно-желтой окраски поверхности Туринской плащаницы могла возникнуть под воздействием кратковременного радиоактивного излучения на целлюлозу волокон полотна. Однако она так и не смогла ответить на вопрос, как могла подвергнуться такому радиоактивному облучению ткань плащаницы.

С. Пелликори (S. F. Pellikori) [17] предположил, что если бы ткань плащаницы попала в условия повышенной температуры, то отпечатавшееся от тела изображение проступило бы на ткани. Он считал, что высокая температура ткани могла возникнуть аналогично температуре пожара 1532 года в Туринском соборе, когда хранившаяся в нем ткань плащаницы обгорела.

С. Пелликори решил смоделировать этот процесс. На кусок ткани были нанесены тонким слоем небольшие количества потовых и сальных выделений человека, а также смола мирра и оливковое масло. Обработанную таким образом ткань подвергли нагреву на воздухе при температуре 125° С в течение более трех часов. Желтоватое потемнение ткани при таком прогреве, возникло только в тех местах ткани, где была нанесена смесь этих веществ.

Как только мы исключим предпосылку, что изображение было зафиксировано некоторыми химическими или энергетическими механизмами, происходившими, когда тело лежало в гробнице, а предположим, что фиксация изображения могла происходить и вне гробницы, так сразу же приходит мысль об использовании энергии солнца. В весенний день на Ближнем Востоке атмосфера нагрета палящими лучами солнца. Объяснить механизм закрепления изображения на полотне с помощью энергии солнца пытались некоторые исследователи.

Наиболее подробно этот вопрос освещен в статье Сергея Муравьева (S. N. Mouraviev) [18]. С. Муравьев пишет, что Себастьяно Роданте (S. Rodante) [18] показал, что на белой ткани, пропитанной водным или масляным раствором алоэ и мирры, под воздействием энергии солнечных лучей, через 5–15 минут, на поверхности ткани появляется коричневый налет, и ткань не темнеет на стороне, противоположной источнику света. Ткань, пропитанная этими составами и высушенная, не темнеет от солнечных лучей, даже после нагревания солнечными лучами в течение 60 мин. Этот факт С. Роданте использовал для подтверждения своей теории, что изображение на плащанице сформировалось в результате вспышки света, в момент



воскресения тела. Кстати, эксперименты с попыткой получить при помощи вспышки света видимое потемнение ткани не увенчались успехом, так как во вспышке света недостаточно энергии для видимой дегидратации целлюлозы волокон.

С. Муравьев предложил собственную, достаточно сложную, теорию возникновения отпечатка. Он предположил, что тело и внутренняя сторона ткани плащаницы были пропитаны жидкой мазью из алоэ и мирры, растворенных в воде или масле. Отпечаток тела человека получился в результате отражения от помазанного тела на внутреннюю сторону ткани солнечных лучей, прошедших через ткань. Масляный раствор алоэ и мирры на ткани в этом случае действовал как катализатор. Чтобы не было искажений пропорций тела на полотне, ткань должна была плотно прилегать к телу в момент облучения. Требовалась так же двойная экспозиция тела на солнечном свете, т.е. обернутое тканью тело во время освещения солнечными лучами нужно было перевернуть. Он считал, что хорошая прозрачность ткани плащаницы видна на фотографиях полотна в проходящем свете, сделанных исследователем из группы STURP Б. Счворцем (B. Schwortz). Экспериментальной проверки этой теории не проводилось, но можно предположить, что отраженной от тела солнечной энергии будет недостаточно для видимой дегидратации целлюлозы волокон ткани.

Недавно американские ученые, профессора Натан Уилсон и Скотт Минич (N.D.Wilson, S. Minnich) [19], предложили свою «солнечную» версию появления изображения на ткани. По этой версии, если освещать полотно белой ткани через стекло с нарисованным изображением лица, то через несколько дней на полотне появляется негативное изображение, похожее на отпечаток на полотне Туринской плащаницы. Такая длительная экспозиция необходима для освещения белого полотна, от которого большинство солнечной энергии отражается при освещении ткани.

Предполагали использование энергии солнца в своей «фотографической» теории появления изображения на полотне и Линн Пикнетт с Клайвом Принсем (L.Picnett, C.Prince) [20], приписывающие авторство такого изображения Леонардо да Винчи. Только, согласно их теории, на ткань плащаницы попадал отраженный от освещаемого объекта свет. Естественно энергия этого отраженного света, взаимодействующего с полотном, была небольшой. Поэтому, чтобы получить изображение на полотне, на него приходилось наносить дополнительные светочувствительные реактивы, а также время выдержки на свету полотна, для получения видимого изображения, измерялось часами.

Объяснение механизма дегидратации ткани Туринской плащаницы

Рассмотрим процесс освещения солнечными лучами масляного отпечатка тела на полотне плащаницы. Тепло может передаваться волокну ткани теплопроводностью, конвекцией и электромагнитным излучением. Если тепло, необходимое для нагревания материала, передается в основном лучистой энергией, обычно такое нагревание называют радиационной сушкой или сушкой инфракрасными лучами.

Ткани относятся к материалам с малой проницаемостью лучистого потока видимых и инфракрасных лучей. Главной отличительной особенностью этого способа нагрева ткани является то, что поток лучистой энергии, попадая на поверхность волокон, частично проникает в тонкий поверхностный слой волокон и поглощается, преобразуясь в тепловую энергию, а частично отражается от поверхности. Степень поглощения и отражения энергии зависит от характеристики лучевого потока и свойств поверхности волокон. В расчетах по радиационному теплообмену необходимо знать коэффициенты отражения и поглощения облучаемой ткани.

Сушка тканей из растительных волокон солнечным светом широко применяется в быту и в промышленности. Так же известно, что если взять кусок белого льняного



полотна (или лист белой бумаги) и оставить его на освещаемом солнечными лучами месте, то под воздействием солнечного света он пожелтеет, то есть произойдет естественная дегидратация и окисление целлюлозы волокон. Только время пребывания этого полотна на солнечном свете должно быть довольно длительным.

Общеизвестно, что в полуденные часы весенних и летних месяцев, особенно в южных районах Земли, энергия солнечных лучей у земной поверхности может достигать значительных величин. Подсчитаем, какую энергию могла получить ткань Туринской плащаницы, освещаемая солнечными лучами в районе города Иерусалима. На открытом воздухе освещение объекта определяется высотой солнца над горизонтом, что зависит от географической широты места, времени года, времени суток. На рассеяние и поглощение энергии солнечных лучей в атмосфере Земли большое влияние оказывает состояние атмосферы – влажность воздуха и его чистота от пыли.

Проследим, как перераспределяются потоки энергии, поступающие на солнечную сторону Земли, воспользовавшись данными из книги Б. Дж. Бринкворт (B. J. Brinkworth) [21].

Энергетическая сила излучения Солнца (Солнечная постоянная), падающая на обращенную к Солнцу атмосферу Земли, примерно равна 1360 Вт/м^2 . Большая часть солнечной энергии в ультрафиолетовом спектре, основная часть энергии в инфракрасном спектре и часть энергии в видимом спектре поглощается или рассеивается многокилометровой толщей атмосферы Земли. Солнечные лучи, несущие оставшиеся около 45% энергии, преимущественно в видимой части спектра, могут достигать поверхности Земли. Дневное количество энергии солнечного излучения максимально не на экваторе, а вблизи широты в 40° . Подобный факт является следствием наклона Земной оси к плоскости ее орбиты.

Город Иерусалим расположен на широте 32° , а также и на возвышенности – на высоте около 1 километра над уровнем моря в местности с сухим и чистым воздухом. Поэтому можно считать мощность $P = 800 \text{ Вт/м}^2$ (типичная интенсивность солнечного излучения в субтропиках в летнее время) вполне возможной энергией для облучения ткани плащаницы в районе Иерусалима в весеннее время. Если считать, что солнце освещало плащаницу с нужной стороны и под нужным углом, а облачный покров отсутствовал, и если предположить, что в полуденное время половина этой энергии отражалась от пропитанной маслом и частицами смолы поверхности ткани, остается энергия для поглощения волокнами около $300\text{--}400 \text{ Вт/м}^2$. На поверхности Туринской плащаницы «изображение» (точнее – частично потемневшие волокна) занимает площадь около 2 м^2 . В таком случае, за 0,5 часа освещения солнечными лучами полотна в полуденное время этот масляный отпечаток на полотне мог получить дозу солнечной энергии в количестве $300 \text{ Вт/м}^2 \times 1800 \text{ сек} \times 2 \text{ м}^2 = 1080000 \text{ Дж}$.

Сколько энергии нужно, что бы объяснить формирование изображения на плащанице? Химическую энергию, затраченную на дегидратацию целлюлозы волокон плащаницы легко вычислить по данным Б. Повера. Масса дегидратированных и окисленных волокон Туринской плащаницы лежит в пределах от 10 до 50 гр. Тепловая энергия затрачивается на дегидратацию 1 гр волокна – около 286 Дж. Следовательно, для получения «изображения» на полотне необходимая энергия лежит в интервале от 2860 до 14300 Дж. Как мы видим – солнечной энергии в районе Иерусалима достаточно для такой дегидратации целлюлозы. Поэтому, ткань пропитанная маслом и частицами смолы, желтела в опытах С. Пелликори под действием энергии солнечных лучей за 10–15 мин.



Рассмотрим значение пропитки ткани маслом и определим равновесную температуру ткани. Тонкие пленки масел прозрачны для видимых, ультрафиолетовых и инфракрасных лучей. Смоченная маслом или водой, белая ткань поглощает видимые и инфракрасные лучи значительно лучше, чем сухая льняная ткань, за счет меньшего отражения. При поглощении телом солнечной радиации его температура повышается. Б. Бринкворт показывает, сколь многообразны пути, посредством которых тело приобретает и теряет энергию. Чтобы нам было легче понять поведение такого тела, упростим наблюдаемую картину. Предположим, что интересующее нас тело представляет собой тонкую пластину, лежащую на теплоизолирующем основании (рис. 1).

Это элементы так называемого плоского солнечного коллектора. Под действием солнечного излучения эта пластина нагревается до тех пор, пока не достигнет равновесной температуры °С. Равновесную температуру мы получаем, по данным Б. Брикворта, полагая, что мощность солнечного света, падающего на коллектор, $P = 800 \text{ Вт/м}^2$, и затем находим возможное значение равновесной температуры нагреваемой ткани равное около 70°С .

Одним из наиболее эффективных методов усовершенствования солнечного коллектора является наложение на поверхность пластины поглотителя прозрачного для видимого света покрытия. Большинство тонких пленок полимеров и масел пропускают около 90% видимого солнечного излучения, но поглощают длинноволновое (инфракрасное) излучение, испускаемое поглотителем, т.е. получается так называемый «тепличный эффект». В результате этого эффекта потери тепла нагреваемой пластины на конвекцию снижаются. В нашем случае равновесная температура нагретого солнечными лучами полотна, покрытого прозрачной полимерной пленкой, будет по данным Б. Брикворта – уже около 110°С . Поэтому, наверное, ткань, с высушим маслом, в опытах у С. Пелликори, желтела намного медленнее, чем с не высушим. То есть волокна ткани, покрытые сверху тонкой полимерной пленкой из масла мази, представляют собой коллектор. Волокна нитей ткани под пленкой будут сильнее нагреваться – «микротепличный эффект». Я считаю, что пленка полисахаридов, обнаруженная Мак Креем на полотне плащаницы, тоже могла служить микроколлектором для нагрева волокон при солнечном облучении ткани.

Неравномерная (пиксельная) дегидратация волокон может быть объяснена неравномерным распределением в качестве катализатора дегидратации примесей на поверхности волокон. К. Моран и Дж. Фанти считают, что в качестве такого катализатора могли выступать вещества из сока алоэ. Пиксельную дегидратацию целлюлозы можно объяснить попаданием на ткань и других веществ, например растворов смолы мирры, в виде мелких капель. Капли с частицами ароматической смолы (мирры) попали на ткань вместе с маслом из мази, нанесенной на тело, и они обладают небольшой отражательной способностью. Поглощая солнечную энергию и нагреваясь, они помогают процессу дегидратации воды с поверхности волокон с этими частицами смолы. Масляное окружение частиц смолы в этом случае играло роль коллектора тепла к участкам волокон ткани, и способствовало процессу необратимой дегидратации влаги из нагретых частей волокон плащаницы. Другие части волокон нитей ткани, не содержащие на своей поверхности небольших частиц смолы, или солей, как считает Б. Повер, не перегревались и не подвергались дегидратации. Так могла образоваться мозаичная (пиксельная) дегидратация волокон полотна плащаницы. Нужно учитывать в этом случае излучения не только общую энергию облучения, но и мощность света, попадающего на площадь частей отдельных волокон, пропитанных маслом.



Рис. 1. Плоские солнечные коллекторы

Следовательно, в качестве «катализатора» удаления связанной влаги из нагретых волокон полотна могли выступать мукополисахариды из сока алоэ, соль пота, частицы смолы и некоторые другие гидрофильные вещества, находившиеся на волокнах полотна плащаницы. В этих условиях могло происходить и ускоренное окисление целлюлозы волокон плащаницы. В этом случае, необратимое удаление остаточной влаги из волокон и окисление целлюлозы происходило при нагревании полотна плащаницы при относительно низкой температуре, вероятно около 120° С.

Необходимо экспериментально проверить, насколько реально это мое предположение.

Проведение модельного эксперимента

Этот эксперимент описан в статье М. Т. Левшенко [22]. Для нанесения печатного рисунка на ткань, при окраске тканей, используется загущенный раствор красителя, так как вследствие достаточно высокой капиллярности натуральных волокон жидкий раствор красителя будет растекаться по ткани. При приготовлении печатной краски, для окрашивания тканей может применяться и естественный загуститель – крахмал.

Подготовка к проведению модельного эксперимента нами была разбита на этапы: приготовление «красящего» состава – мази, нанесение этого состава мази на ткань способом «прямой печати» – ладонью смазанной мазью, и завершение процесса «окраски» – фиксационная термообработка масляного отпечатка на ткани энергией света.

Основными компонентами мази, по нашим предположениям, были оливковое масло и мирра – ароматическая смола (торговое название ладан), выделяемая некоторыми растениями семейства Бурзеровых. Еще одним компонентом при приготовлении мази был сухой сгущенный сок «сабур», получаемый выжимкой из листьев Алоэ настоящее (*Aloe barbadensis*). Этот сок с древних времен широко использовали на ближнем Востоке как разнообразное медицинское средство. Если считать ароматическую смолу мирру красящим веществом, и предположить, что сухой сок алоэ содержит полисахариды в качестве загустителя, то оливковое масло из мази можно рассматривать, как пленкообразователь нашего «красителя». Кроме этих компонентов, в мази была и соль, которая попала в мазь из пота, высохшего на теле. Даже если при предварительном приготовлении мази в 1 веке н. э. сухие компоненты мази размешивали только в оливковом масле, вода должна была попасть в мазь и на полотно плащаницы из испарений тела после его обертывания полотном.

Для приготовления этого печатного «красящего» состава мази использовалась технология приготовления лекарственных мазей, рекомендуемая для фармацевтов.



По этой технологии я готовил мазь концентрированную, суспензионную, гидрофильно-липофильную, эмульсионного типа «вода в масле».

Сок алоэ извлекали прессованием измельченных свежесобранных листьев Алоэ древовидное (*Aloe arborescens*), растения хорошо известного по комнатной культуре. Вместо высушивания сока алоэ, я добавлял в сок в качестве загустителя пшеничный крахмал, имеющий в растворах небольшую вязкость. Порошок крахмала тщательно перемешивали в фарфоровой чашке с равным количеством свежесобранного сока алоэ. В эту смесь добавляли поваренную соль из расчета до 1%, опять перемешивали, и после этого добавляли при перемешивании равный объем водной эмульсии смолы мирры. Завершали приготовление нашей полученной смеси нагреванием при температуре 70–80° С при перемешивании в течение около 5 минут, добавляя при этом равное по объему количество оливкового масла.

Я предполагаю [23], что фиксационная сушка масляного отпечатка на полотне Туринской плащаницы происходила в окрестностях Иерусалима под воздействием энергии солнечного света. Режим прогрева ткани энергией солнечного света я заменил прогревом ткани энергией света ксеноновой лампы. Л. Пикнет и К. Принс в своих опытах тоже экспериментальную ткань прогревали не солнечным светом, а светом ультрафиолетовой лампы. Я использовал ксеноновую лампу типа ДКсТ, с основным излучением в диапазоне длин волн 300–1200 нм, что дает спектр излучения света похожий на солнечный спектр.

При расчете необходимой мощности источника света учитывалось, что на опытный образец ткани должна попадать энергия от лампы величиной 600 Вт/м², аналогично расчетному количеству солнечной энергии. Для этого, образец ткани я помещал примерно в 20 сантиметрах от лампы, мощностью 500 Вт.

Для проведения эксперимента был взят кусок белой полотняной льняной ткани, на который нанесли масляный отпечаток способом печати «ладонью», предварительно смазанной мазью. Ткань, с масляным отпечатком, прогревали светом ксеноновой лампы в течение 15–20 мин.

Результаты прогрева ткани показали, что получившееся изображение ладони на ткани состоит из расплывчатых желтовато-коричневых пятен, без видимых границ (рис. 2). Очевидно, что этот отпечаток руки обладает некоторыми свойствами фотографического негатива. Части пальцев часть ладони, соприкасавшиеся с полотном, кажутся темными, и чем плотнее прижимались к полотну части ладони, тем темнее полученный отпечаток. Плотно прижатые части ладони обеспечили максимальное попадание смолистых веществ из мази на полотно. Части ладони, неплотно соприкасавшиеся с тканью, обеспечили попадание небольшого количества смолистых веществ с мазью, и, соответственно, это вызвало небольшое потемнение поверхности волокон ткани.

Так как наш источник света, в отличие от Солнца, испускал не параллельные лучи, а рассеянный свет, то потемнение волокон целлюлозы в наших опытах произошло на большую глубину волокон нитей ткани, чем, вероятно, на волокнах ткани Туринской плащаницы.

Вячеслав Синельников [24] пишет: «... Раннее утро. Гробница пуста. На высеченном ложе расprostерлось траурное полотно, обожженное «молнией» Воскресения». Я же считаю, что полотно Туринской плащаницы обожжено не «молнией», а реальным солнечным светом, и не утром, а примерно в полдень. Масляные следы отпечатка тела на полотне, содержащие частицы смолы мирры и крахмала, соль пота, вещества из сока алоэ, под воздействием энергии южного солнечного света дали видимый эффект появления «изображения» на этой ткани.



Рис 2. «Изображение» отпечатка ладони на прогретом льняном полотне.

Выводы

По моим предположениям и на основе проведенных модельных опытов, можно сделать вывод, что обезвоженное на солнце тело и сухое место погребения, небольшое количество мази на теле, могли дать четкий масляный отпечаток тела на полотне.

На волокнах ткани плащаницы находилась пленка оливкового масла и полисахаридов, которая послужила коллектором тепла при нагреве полотна солнечными лучами. Солнечный свет в течение непродолжительного времени освещал полотно в определенном направлении, а состав мази был гетерогенный. На поверхности волокон полотна находились «катализаторы» дегидратации из мази – частицы сока алоэ, соль из пота, частицы смолы мирры. Неравномерное распределение этих примесей на поверхности волокон полотна плащаницы, послужили причиной неравномерного нагрева частей волокна ткани, что обусловило неравномерную (пиксельную) дегидратацию и окисление целлюлозы волокон. Значительный нагрев полотна плащаницы при этом отсутствовал.

Энергия солнечных лучей по всем параметрам соответствует требованиям ученых к источнику энергии, вызвавшему дегидратацию ткани Туринской плащаницы: параллельность лучей, кратковременность воздействия, неглубокое одностороннее проникновение, достаточное количество энергии. Конечно, следы крови на ткани плащаницы защитили льняные волокна от дегидратации под действием энергии солнечного света.

Проведенные предварительные эксперименты показали жизнеспособность предложенного «солнечного» механизма дегидратации льняных волокон ткани энергией солнечного света. Дальнейшие исследования позволят ответить на вопросы - какую роль в изображении внесли ароматические и гидрофильные вещества, какая была концентрация ароматической мази на теле, какой процент в изображении занимает потемнение сахаров под действием аминов, как долго полотно облучалось солнечными лучами.

Если эти эксперименты будут успешно проведены, то, как считает С. Муравьев, ничто не помешает ученым, когда-нибудь в апреле в Иерусалиме, выполнить конечный эксперимент в реальном масштабе времени и в натуральную величину.



Ссылки на источники

1. Moran K., Fanti G. Does the Shroud body image show any physical evidence of Resurrection? // IV Symposium Scientifique International du CIELT. – Paris, 25–26 April 2002.
2. Moran K. E. Optically Terminated Image Pixels Observed on Frei 1978 Samples. – 1992. – URL: www.shroud.com/pdfs/moran.pdf&prev.
3. Heller H. J., Adler A. D. A chemical investigation of the Shroud of Turin // Canadian Society of Forensic Sciences Journal. – 1981. – Vol. 14. – No. 3. – P. 81–103.
4. Rogers R. N. Frequently Asked Questions (FAQs). – 2004. – URL: www.shroud.com/pdfs/rogers5fags.
5. Rogers R. N. and Arnoldi A. The Shroud of Turin: an Amino-carbonil Reaction (Maillard Reaction) May explain the Image Formation // Melanoidins. – 2003. – Vol. 4. – P.106–113.
6. Power A. B. How microwave radiation could have formed the observed image on the Holy Shroud of Turin. – Collegamento pro Sindone Internet, 2003.
7. Jackson J. P., Jumper E. J., Ercoline W. R. Correlation of image intensity on the Turin Shroud with the 3-D structure of a human body share // Applied Optics. – 1984. – Vol. 23, No. 14. – P. 2244–2270.
8. Fazio G. The original presence of burial ointments on the Turin Shroud. – Collegamento pro Sindone Internet, 2006.
9. Baima B. P. L. La presenza della mirra, dell'aloë e del sangue sulla Sindone // La Sindone, Scienza e Fede: Atti del II Convegno Nazionale di Sindonologia. – Bologna 1981, CLUEB, Bologna 1983. – P. 169–174.
10. Nitowski E. The Field and Laboratori Report of the Environmental Study of the Shroud in Jerusalem. – Carmentile Monasteri, USA, 1986.
11. Heller H. J. Report on the Shroud of Turin. – Houghton Mifflin C., Boston 1983. – P. 144.
12. Rogers R. Scientific Method Applied to the Shroud of Turin, a Review. – 2002. – URL: <http://www.shroud.com/pdfs/rogers2.pdf>.
13. Pellicori S. F., Evans M.S. The Shroud of Turin through the microscope // Archaeology, 34, 34-43, 1981.
14. German J. D. Jr. Proceedings of the 1977 United States Conference of Research on the Shroud of Turin, 234 (K. Stevenson, Holy Shroud Guild, New York, 1977).
15. Vignon P., Wueshel E. A. // Scient. Amer. – 1937. – V. 156. – P. 162.
16. Little K. Photographic Studies of Polymeric Materials // Photographic Techniques in Scientific Research. – 1978. – V. 3, ch. 4. – P.145–269.
17. Pellicori S. F. Spectral properties of the Shroud of Turin // Applied Optics. – 1980. – V.19, No.12. – P. 1913–1920.
18. Rodante S. The imprints of the Shroud do not derive only from radiation of various wavelength // Shroud Spectrum International 7 (Indiana Center for Shroud Studies, Nashville, Ind.) – 1983. – P. 21–23.
19. Wilson N. D., Minnich S. Surprising new study on Shroud of Turin. By Aaron Rench. – 2005. – URL: <http://www.wnd.com/2005/02/29124>.
20. Picknett L., Prince C. The Turin Shroud: In Whose Image?. – 2000.
21. Brinkworth B. J. Solar Energy. Solar Energy For Man. – 1972.
22. Левшенко М. Разгадка одной из тайн Туринской плащаницы // Химия и жизнь – XXI век. – 2006. – № 7. – С. 38–39.
23. Левшенко М. Т. Туринская плащаница – решение найдено: «Солнечный» механизм формирования «изображения» // Актуальные вопросы современного естествознания. 2012. – Вып.10. – С. 33–49.
24. Священник Вячеслав Синельников. Туринская плащаница на заре новой эры. – Москва: Сретенский монастырь, 2009. – 176 с.

Levshenko Michail,

senior researcher VNIKOP of the Rosselhosakademiya, Vidnoe

lev-mika@yandex.ru

The Shroud of Turin: «Solar» image formation mechanism

Summary. Discussed in the scientific literature, possible mechanisms of «image» formation on a linen cloth of the Shroud of Turin were considered. It was shown how this «image» on the cloth was formed in a natural way and how much energy did it require. Oil traces of the body imprint on the white cloth which contain particles of myrrh plant ointment and hydrophilic substances from aloe juice, which could fall on the cloth together with the oil from the liniment applied for the body when buried, under the influence of the energy of the southern solar rays, caused oxidation and dehydration of the cellulose fiber of the shroud cloth. This gave the appearance of visible effects of the «image» formation on the cloth. Experimental data of linen cloth heating, on which a handprint (oiled with the liniment) was previously applied, are shown. The results of the



heating of such cloth with the light energy of xenon lamp (which is an analogue of solar rays) have shown that the «image» of the palm consisting of vague yellowish spots without visible borders has come out. This image was caused by a slight darkening of a surface of the cloth fibers.

Keywords: The Shroud of Turin, research, imprint on cloth, energy of solar rays, catalyts of cellulose dehydration ,myrrh ointment , aloe juice, exposure.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук



Павлова Людмила Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры стандартизации и инженерной графики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород

pavlova_mila@rambler.ru

Юматова Эвелина Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры стандартизации и инженерной графики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород

Yumatova.evelina@gmail.com

Процессы формирования творческого и профессионального самовыражения на занятиях по инженерной и компьютерной графике

Аннотация. В статье рассмотрены основные процессы формирования творческого потенциала и профессионального самовыражения посредством компьютерных технологий, как особого средства формирования специальных графических знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, познавательный интерес, творческая активность, творческий потенциал, художественно-конструкторские способности, интенсивные педагогические технологии.

В условиях глобальной информатизации современного общества перед всей системой образования встает проблема подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых будет осуществляться в высокоразвитой информационной среде. Поэтому подготовка инженерных кадров в технических вузах должна быть направлена не только на прочное усвоение знаний, умений и навыков по учебным предметам, предусмотренных учебными планами, но и на практическое формирование творческо-активной личности, умеющей адаптироваться в информационном потоке – важная роль в этом принадлежит графическим дисциплинам.

Познавательный интерес к учебной дисциплине формируется под влиянием содержания учебного материала, методики его изложения и использования современных средств обучения. От того, как построено занятие, какие цели оно преследует, зависит качество усвоения учебного материала и его дальнейшая реализация в профессиональной деятельности обучающихся.

Согласно теоретическим исследованиям, учебно-познавательная деятельность студентов технических вузов в графической подготовке является основой активизации их учения. Важная роль в этом отводится различным формам, методам, условиям и средствам обучения.

Активизация учебно-познавательной деятельности – это модернизация известных видов учебной работы по обеспечению у обучающихся сознательного и целенаправленного познавательного интереса к получению новых знаний.

На наш взгляд, для возникновения интереса к графическим дисциплинам необходимо поставить перед обучающимися такую проблему и так организовать их деятельность, при которой определенный объем полученных знаний, умений и навыков является единственным условием для успешного решения учебных задач.

Вследствие этого, применение графических информационных технологий в качестве активного средства формирования системы специальных графических зна-



ний, умений и навыков в области инженерной и компьютерной графики осуществляет общую профессиональную подготовку, ориентированную на творческое и профессиональное самовыражение студентов с помощью компьютера. При этом использование компьютерных технологий базируется на свободном выборе обучающимися способов решения творческих задач, когда учебная деятельность приближается к условиям их будущей профессиональной деятельности [1].

В учебном плане на инженерно-строительном факультете Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета по направлению подготовки «Стандартизация и метрология» изучению инженерной графики и созданию чертежей средствами компьютерных технологий отводится по 18 часов лекционного материала по дисциплинам «Проектирование в среде AutoCAD» и «Инженерная и компьютерная графика», 18 часов практических занятий и 36 часов лабораторных занятий. Объединив на кафедре стандартизации и инженерной графики структуру курсов «Инженерная и компьютерная графика», «Проектирование в среде AutoCAD», мы обеспечили сбалансированность трех технологий: традиционной ручной 2D-технологии (чертежной), компьютерной 2D-технологии и компьютерной 3D-технологии.

Специфика обучения «классической» инженерной графике заключается в формировании практических навыков работы с различными чертежными инструментами, в ознакомлении с разнообразными способами работы на бумаге, в умении узнавать и анализировать геометрическую форму модели по ее проекциям, оперировать пространственным положением образа.

В то же время, на ранних стадиях изучения инженерной графики обучающимся трудно «прочитать» форму объекта, представленного чертежом. Поэтому большим преимуществом является выполнение студентами на экране монитора не только чертежа изделия, но и одновременного формирования трехмерного изображения с необходимыми разрезами и сечениями.

Большое внимание было уделено первым занятиям, где студентам был представлен объем учебного материала с тематикой заданий, определены сроки их выполнения. Особое внимание уделялось графическим заданиям, определялось соотношение заданий, выполняемых с использованием традиционных графических средств и с помощью графической прикладной программы AutoCAD.

В частности, после изучения раздела геометрического черчения, студентам были выданы карточки-задания с изображением известных им плоских предметов: силуэтов-шаблонов орнамента, элементов животного и растительного мира, содержащих сопряжения с различными размерами радиусов для каждого варианта заданий. На этом этапе обучающиеся определяли, какие виды сопряжения встречаются в данном задании и какие команды программы AutoCAD необходимо применить для построения двумерной модели с элементами сопряжения. Кроме того, было предложено выполнить трехмерную модель, а также представить свой вариант расположения модели в пространстве (рис.1).

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Инженерная и компьютерная графика», после раздела геометрического черчения следуют разделы проекционного, машиностроительного и строительного черчения, изучив которые, студенты получили задания с различными видами изображений машиностроительных и строительных изделий.

Траектория проектирования таких изделий в системе AutoCAD для построения двумерных чертежей и создания трехмерных моделей студентами определялась самостоятельно.

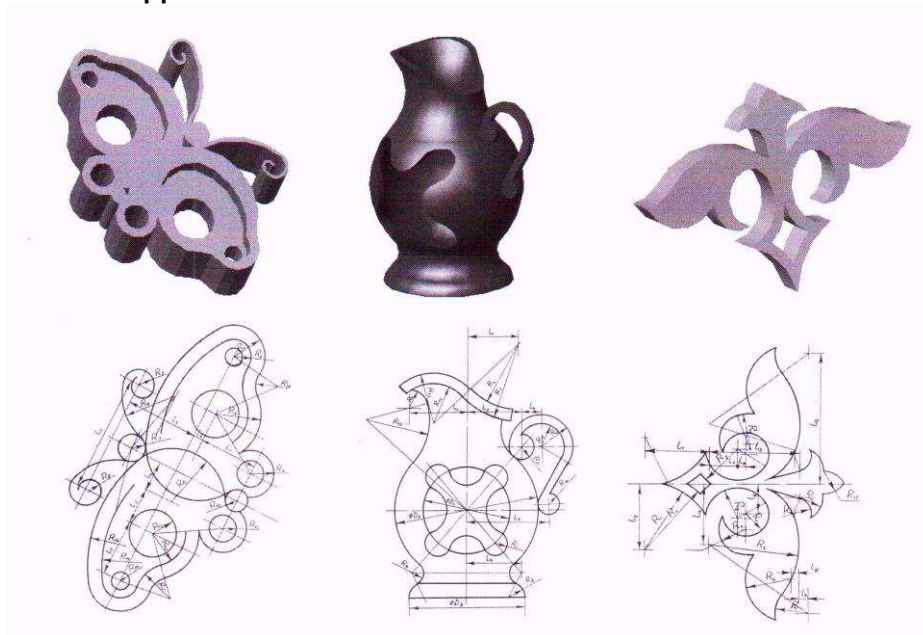


Рис.1. Творческое задание «Сопряжения»

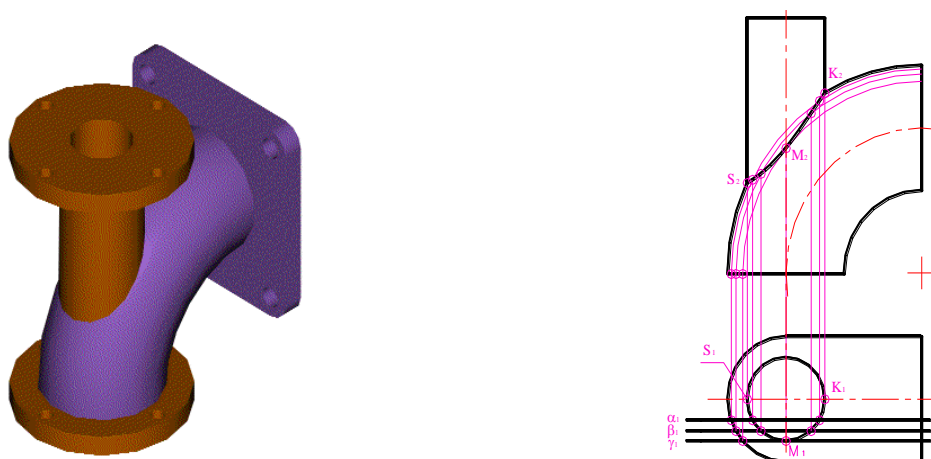


Рис.2. Практическое задание «Пересечение поверхностей»

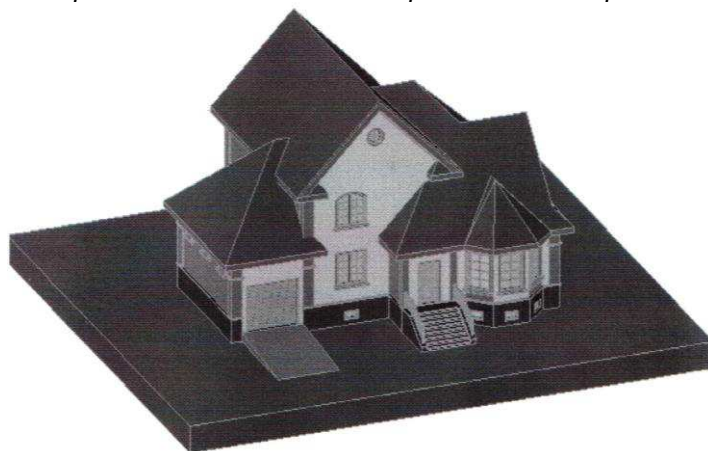


Рис.3. Творческое задание «Дом моей мечты»



Самостоятельное изучение и проработка этой части программы AutoCAD, позволило студентам создавать не только объемные трехмерные сцены, но и моделировать условия освещения, устанавливать точку зрения, а также материал, фактуру поверхности твердотельной модели, выбирать или создавать фоновое изображение, использовать законы цветовой перспективы.

Моделирование трехмерных объектов средствами графических информационных технологий невозможно без развитого пространственного мышления и творческого воображения. В процессе компьютерного моделирования объекта постоянно возникает необходимость смены точки зрения, масштабировании, перехода от одной проекции к другой, изменении формы и пропорции входящих в его состав элементов [2]. Таким образом, создаются условия для развития пространственного мышления, самостоятельного творческого и профессионального самовыражения.

При такой методике преподавания инженерной и компьютерной графики, когда трехмерное и двумерное пространство вводятся одновременно, студенты быстрее начинают читать чертежи: за линиями и окружностями обучающиеся видят пространственные формы и кривые пересечения поверхностей (рис. 2).

Необходимо также отметить, что за счет выполнения на компьютере трудоемких работ, связанных с выполнением чертежей различного уровня сложности, происходит высвобождение учебного времени без ущерба качеству усвоения учебного материала, что особенно актуально в условиях его сокращения по данной дисциплине [3]. Так, особое значение приобретает автоматизация чертежных работ, когда в процессе обучения инженерной графике требуется приобретение новых графических навыков, присущих компьютерным графическим технологиям. Иными словами, компьютерные технологии используются в качестве графического инструмента не только при решении традиционных учебных задач, но и влияют на свободный выбор обучающимися способов освоения и переработки учебного материала для решения творческих задач.

В свою очередь наглядная демонстрация того, что невозможно или дорого смоделировать в реальной жизни, можно выполнить средствами компьютерных графических технологий, благодаря этим возможностям, можно не только реализовать во всех подробностях статические модели и иллюстрации, но и представить эти модели в динамике. Что, несомненно, приводит к усилению мотивации обучения, так как изобразительные средства программы существенно расширяют педагогические возможности и могут положительно влиять на учебный процесс [4].

Объединённая структура курса также позволила оптимально сочетать фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации учебной работы, обеспечивая активизацию учебно-познавательной деятельности студентов за счет реализации индивидуальных возможностей и способностей обучающихся.

Проанализировав занятия по инженерной и компьютерной графике, мы пришли к выводу, что активизация учебно-познавательной деятельности проявляется в большей степени, когда преподаватель не только передает знания и формирует умения традиционными способами, но и применяет такие приёмы обучения, которые формируют творчески-активную личность.

От преподавателя во многом зависит как обучающиеся относятся к предмету, насколько интересно представлен учебный материал и какие создаются условия для формирования познавательной потребности и познавательного интереса в процессе обучения инженерной и компьютерной графике.

Так результатом обучения инженерной и компьютерной графике было выполнение творческой работы «Дом моей мечты», где обучающимся было предложено на основе



полученных знаний по разделам изучаемых курсов спроектировать модель дома (рис.3). Во время выполнения творческой работы от студентов требовалось объяснить и обосновать выбор стратегии проектирования в процессе выполнения задания.

Таким образом, эффективным средством обучения, активизирующим учебно-познавательную деятельность студентов, является такая графическая задача, которая: во-первых, создает условия для возникновения проблемной ситуации; во-вторых, раскрывает новые стороны изучаемых явлений и объектов на основе всестороннего анализа исходных данных и вскрывает потенциальные возможности известного знания как инструмента для ее решения; в-третьих, содержание учебной задачи и используемые графические средства ее решения должны быть максимально приближены к реальной задаче будущего проектировщика.

Контроль преподавателя за процессом и результатами каждого этапа мыслительной и учебно-творческой деятельности обучающихся позволяет корректировать ход учебного процесса и индивидуально подходить к развитию творческих способностей каждого из них [5].

Следует отметить, что вовлечение студентов в решение проблемных вопросов и познавательных заданий активизировало их мыслительную деятельность. Они с увлечением работали над заданием, в процессе работы проявлялся индивидуальный стиль их деятельности.

В ходе выполнения задания было выявлено, что за период времени, отведенного на данный курс учебным планом, были достигнуты максимально возможные результаты по эффективности и качеству решения поставленной задачи. В частности, студенты усвоили основные приемы работы в графическом пакете программы AutoCAD, расширили знания о современных информационных технологиях, получили сведения о роли и значении компьютерных технологий в современной жизни; научились лучше владеть основным языком инженера – чертежом.

Здесь необходимо еще раз сказать о том, что учебно-познавательная деятельность не может осуществляться только индивидуально. Она предполагает сочетание групповой и коллективной форм организации учебно-познавательной деятельности, являющихся основными и необходимыми факторами, которые в наибольшей степени способствуют активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Организация и планирование отношений между студентами с различными уровнями познавательной активности способствует реализации цели обучения – развивать средствами инженерной и компьютерной графики логическое мышление, творческий потенциал, познавательную активность будущих инженерно-технических работников и умение работать в коллективе. Поэтому в дальнейшем в учебный процесс предполагается вводить совместные проекты (4–5 студентов), что, на наш взгляд, еще больше приблизит учебную задачу к реальной конструкторской.

Дополнительно можно сказать о том, что не только правильно подобранный учебный материал повышает уровень познавательной активности, но и немаловажную роль в этом играют компьютерные средства обучения.

Совместные усилия педагогов и студентов позволили повысить результативность учебно-познавательной деятельности: у обучающихся появился устойчивый интерес к творческим заданиям, самостоятельной работе, появилась уверенность в том, что они смогут овладеть изучаемым материалом на хорошем уровне, появилось стремление доводить начатое дело до конца, а это является хорошим признаком для самоутверждения и самореализации в их будущей профессиональной деятельности.



Ссылки на источники

1. Павлова Л. В. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза с использованием комплекса занимательных заданий по инженерной и компьютерной графике: дис. канд. пед. наук. – М., 2003. – 181 с.
2. Марченко М. Н. Технология обучения технической и компьютерной графике. – М.: МПГУ, Кубанский гос.ун-т, 2001. – 142 с.
3. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа - Пресс, 1994. – 205 с.
4. Юматова Э. Г. Оптимизация геометро-графической подготовки студентов средствами информационных технологий // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7 (июль). – ART 12082. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12082.htm>.
5. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

Lyudmila Pavlova,

Ph.D., Associate professor of the department of Standards and Engineering Graphics of the Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod

pavlova_mila@rambler.ru

Evelina Yumatova,

Ph.D., Associate professor of the department of Standards and Engineering Graphics of the Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod

yumatova.evelina@gmail.com

The processes of formation of creative and professional self-expression in the classroom for engineering and computer graphics

Annotation. The article describes the main processes of formation of creativity and self-expression through professional computer technology as a special means of forming special graphic knowledge, abilities and skills.

Keywords: educational-cognitive activity, cognitive interest, creativity, art and design skills, intensive educational technology.

ISSN 2304-120X



9 772305 153213 5 04

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Васильева Татьяна Александровна,

доцент кафедры общего фортепиано ФГБОУ ВПО «Красноярская государственная академия музыки и театра», г. Красноярск

kgamit@mail.ru

Еловская Наталья Афанасьевна,

доцент кафедры истории музыки ФГБОУ ВПО «Красноярская государственная академия музыки и театра», г. Красноярск

kgamit@mail.ru

Претворение классического в контексте национальных традиций в фортепианном творчестве композиторов Якутии

Аннотация. В статье раскрывается проблема взаимодействия и синтеза фольклорного и профессионального, национального и инонационального (европейского классического) искусства на примере фортепианной музыки композиторов Якутии. Вопросы органического слияния разных культур решаются на уровне образных характеристик, жанровых, ритмоинтонационных, ладовых и других особенностей.

Ключевые слова: фольклорные и европейские традиции, синтез, национальные особенности, жанры якутской музыки.

Фортепианное искусство занимает значительное место в якутской музыкальной культуре. Среди всей иерархии жанров – от песни до крупных музыкально-сценических, ораториальных полотен – фортепианная музыка во многом является своеобразной творческой «лабораторией» первоначального поиска, который во многом направлен на новое осмысление фольклора, его органичного синтеза с современной композиторской техникой, европейскими классическими традициями.

При всём жанровом и содержательном разнообразии фортепианной музыки приоритетными, как указывает исследователь А. В. Варламова, являются сочинения малой формы. «Этот факт становится понятным, – поясняет автор, – если учесть, что всё якутское музыкальное творчество «питается» в первую очередь программными образами и сюжетами, народными эпическими сценами, в большинстве своём связанными с тематикой олонхо, песней с её важнейшим значением звучащего слова» [1, с. 153]. В то же время исследователь отмечает некоторый сдвиг в развитии жанра фортепианной сонаты, начавшийся в середине 80–х годов.

Вместе с тем проследить процесс трансформации якутскими композиторами традиционной музыкальной интонационности, претворение национальных стилей, жанров наиболее показательны на примере фортепианных миниатюр.

Одно из ранних обращений к фольклору и его претворение в фортепианной музыке – пьеса Гранта Григоряна «Начало. Дьиз-буо».

Грант Григорян – композитор старшего поколения, один из основоположников якутской композиторской школы, приехавший в Якутск в 1953 году после окончания Московской консерватории. Он сразу же включился в процесс изучения якутского фольклора и развития национальной профессиональной музыки. Г. Григорян работал в различных жанрах: опера, оперетта, балет, оратория, скрипичный концерт, струнный квартет, симфонические и камерно-инструментальные произведения, а также песни, романсы, обработки народных мелодий и т. д.

И как пишет музыковед Т. В. Павлова, «...во многих жанрах Грант Григорян открыл новые рубежи, ставшие ориентирами для нескольких поколений якутских музы-



кантов. Он сумел постичь внутренние законы якутского народного музыкального творчества, вошел в глубинные слои национального музыкального мышления, овладел лексиконом якутского музыкального языка, продемонстрировал следующим поколениям композиторов республики технику работы с народным материалом и широкие возможности претворения его характерных интонаций» [2, с. 8].

Окунувшись в новую для себя фольклорную среду, композитор занялся её углублённым исследованием, собиранием. Претворение якутских фольклорных образцов обнаруживается во всём творчестве Г. Григоряна. Пьеса для фортепиано «**Дьиз-буо**» – одна из ранних. На её примере видно, как чутко, бережно и осторожно подходит мастер к народному напеву, сохраняя его специфику и в то же время обогащая гармоническими, фактурными, фоническими средствами, логикой формообразования классической европейской музыки.

«**Дьиз-буо**» – начальная фраза, возглас, с которого всегда начинаются протяжные песни в стиле «**дьиэрэтииырыа**» (протяжная). Издавна у якутов сложились два певческих стиля: «высокое» – торжественное пение, требующее специальных навыков, и пение массовое, бытовое. Первый стиль получил название «**дьиэрэтииырыа**», то есть плавная, протяжная, цветистая песня; второй – «**дэгэрэнырыа**» – подвижная, размеренная песня [3, с. 155].

Дьиз-буо – красочно распетое, торжественное восклицание, открывающее пение солиста», – характеризует его З. А. Кириллина [4, с. 170]. Интонационно во всех случаях оно почти неизменно, в его основе лежит устойчивая мелодическая формула: краткий мотив, строящийся на секундово-терцовой попевке. Как правило, этот эпический зачин-попевка повторяется дважды.

Композитор неслучайно называет пьесу «**Начало. Дьиз-буо**», так как данный возглас-зачин всегда открывает, как было указано, пение «**дьиэрэтии**» – плавную, долгую песню с гортанными призвуками, называемыми «**кылысахами**».

«**Кылысах**» (кылыһах) – специфические фальцетные призвуки. Имея характер кратких акцентных ударов особого тембра, то сравнительно редких, то довольно частых, порой высотно-неопределённых, но нередко очень отчетливых и постоянных по тону, **кылысах** образуют своего рода мелодический и ритмический контрапункт к основному напеву. В результате возникает эффект «инструментального сопровождения», или, точнее, появляется иллюзия разнотембрового «сольного двухголосия» – раздвоения сольного певческого голоса на две самостоятельные по тембру мелодические линии [5, с. 156].

Известный учёный-фольклорист, этномузыковед Эдуард Алексеев указывает, что уникальные призвуки **кылысах** обычно составляют как бы своеобразный украшающий контрапункт звучанию главной мелодической линии и создают эффект специального «сольного двухголосия» – раздвоения певческого голоса на две самостоятельные по тембру мелодические линии. Исследователь А. Ларионова добавляет: «...**кылысах** могут быть представлены различными вибрато, форшлагами, глissандо, скольжениями, флажолетами» [6, с. 162].

В пьесе Г. Григоряна уже самое первое проведение мотива **дьиз-буо** украшено форшлагами, которые и являются имитацией **кылысахов** (рис. 1, т. т. 1–2). Они сопровождают мелодию на протяжении всей пьесы.



Рис. 1

Кроме использования фольклорной интонационной формулы и **кылысахов**, другим ярким признаком почвенности материала является ярко выраженный «раскрывающийся» лад, типичный для якутской музыки и являющийся основой песен **дьиэрэтии**. Смысл «раскрывающегося» лада – в постепенном завоевании ладово-интонационного пространства, начиная с секундовой интонации с возвращением к исходному тону, далее поступенно – скачок на терцию с последующим возвращением к первоначальному тону, далее – кварта, и наконец, тритон (повышенная IV степень).

Таким образом, происходит постепенное раскрытие лада в центробежном направлении. При этом конечная, как правило, тритоновая интонация не воспринимается как неустойчивая, так как тритон наиболее присущ фольклору саха. Это его ладовый и интонационный репрезентант, являющийся своеобразной «точкой опоры», устойчивым.

В пьесе **«Начало»** в соответствии с фольклорными принципами происходит постепенное движение от секунды через терцию (второе проведение попевки) к тритону, который и утверждается (рис. 1, т. т. 1–14).

Композитор бережно и тактично поддерживает монодийную мелодию поочередным повторением её в нижнем регистре, используя фонический эффект «эха». Весь материал сопровождения, точно повторяющий верхний голос, проводится октавой ниже, создавая ощущение пространственности.

Избирая очень лаконичные и экономные средства, композитор создаёт фортепианную пьесу, основанную на типичных для якутского фольклора ладово-интонационных особенностях и принципах импровизационного развёртывания, свойственного **дьиэрэтиирыя**, облеченных в стройную, законченную композицию.

В целом образ, возникающий в этой фортепианной миниатюре, раскрывает более глубокий смысл её названия – «Начало». Это исконный, уходящий вглубь времён северного народа образ «первоначала», изначальной точки искусства Саха.

Неслучайно поэтому обращение к мелоформуле «дьиэ-буо» якутскими композиторами в фортепианных, оркестровых сочинениях следует отметить как наиболее устойчивое, что объясняется значимостью её семантики, особой знаковостью. Как пишет исследователь Т.В. Павлова-Борисова, – «характерными маркерами являются эпические зачины-возгласы «дьиэ-буо», которыми открываются многие, особенно симфонические произведения» [7, с. 134].

Так, в **«Прелюдии»** Г. Григоряна, созданной несколько позже первой пьесы, основой тематизма также является попевка «дьиэ-буо», но претворённая более свободно в ритмическом и мелодическом плане, тональном сопоставлении (fis – с – fis), «поддержанная» хроматическими гармониями, оформленная в чёткую трёхчастную репризную структуру. Продуманный рост динамики – $p < ff > pp$, обилие форшлагов-украшений, имитирующих кылысахи, свободные от интонационности основной по-



певки мелодические связки между разделами – всё это придаёт пьесе более развёрнутый, концертный характер по сравнению с первой «пьесой-цитатой» «Начало» (рис. 2, т. т. 1–9).



Рис. 2

В творчестве композиторов более позднего времени – 80–90-х годов претворение фольклора входит в новую стадию, когда цитирование или точное воспроизведение становятся менее актуальными, а на первый план выходят такие приёмы работы с фольклором, как использование лишь отдельных элементов – интонационных, ритмических, ладовых, тембровых. В сочетании с современными композиторскими техниками – сонористикой, полиладовостью, политональностью, – с остротой диссонирующих аккордовых комплексов, кластеров, фольклорные признаки приобретают новое звучание, выступая в качестве живительной, действенной силы, а не статичного «знака-приметы». Они органично «вплавлены» в авторский контекст, становясь языком композитора, неотделимы от авторского начала и, вместе с тем, придают ему национальную определённую и почвенность.

Таким примером является фуга «**Осуохай**» (полиладовость) Вл. Ксенофонтова. Владимир Васильевич Ксенофонтов – композитор, педагог, заслуженный деятель искусств Республики Саха (Якутия), член СК России. Родился в 1947 году в Верхневилуйском районе РС (Якутия). Музыкальное образование получил в Якутском музыкальном училище (по классу баяна), в Восточно-Сибирском государственном институте культуры, а затем в Уфимском институте искусств по специальности «композиция» в классе народного артиста СССР, профессора З. Г. Исмагилова (1978–1983 годы). В. В. Ксенофонтов – автор опер, балетов, большого числа произведений в различных вокальных и инструментальных жанрах. Его этнобалет «Бохсуруйуу»



(«Изгнание злого духа»), удостоен диплома I степени Международного фонда «Дом Дягилева» и юбилейной медалью С. Рахманинова.

Осухай – якутский хоровод, состоящий из серии круговых танцев, песен, один из самых любимых и распространённых у народа саха. Оживлённый темп, единая ритмоформула, построенная на синкопированном ритме восьмой и четверти, пронизывающая всю пьесу, непрерывное остигатное движение – все эти признаки указывают на танцевальную жанровую природу осухая. Вместе с тем интонационное строение темы несомненно основывается на типичной мелодической формуле эпического зачина дъэ-буо, но приобретающего здесь иной смысл, будучи включённым в непрерывное танцевальное кружение (рис. 3, т. т.1–9).



Рис. 3

В данном случае происходит слияние двух разных фольклорных жанров, о чём очень точно пишет исследователь Н. Ю. Жоссан: «...часто фольклорные первоисточники, контрастные по образно-эмоциональному строю и различные по жанровой принадлежности, истолковываются в авторском тексте в едином ракурсе» [8, с. 98]. Тема выстраивается на основе «раскрывающего» лада, столь типичного для стиля дъиэрэтии. Украшенная форшлагами, создающими аллюзию кылысахов, тема проходит достаточно длительное становление. В следующих своих проведениях она поддерживается терпким звучанием диссонирующих созвучий с постепенным уплотнением фактуры. В кульминационной зоне тема подвергается вариантному развитию, сохраняя основной интонационный рисунок, растворённый в мелодических фигурациях верхнего голоса. Композитор обозначает фугу как «полиладовость». Но следует отметить, что основная тональность «С» доминирует, и скорее можно говорить о расширенной хроматической тональности. Так в фуге интегрируются не только разные фольклорные жанры, но происходит синтезирование их с современными ладогармоническими средствами, создавая единый художественный образ.

Аналогичным примером слияния фольклорных закономерностей и средств выразительности современной музыки является «Прелюдия» В. Ксенофонтова, представляющая эффектную концертную пьесу. Но при всей её виртуозности, бравурности, сложных кластерных вертикалях и ладотональной свободе, основная мелодическая попевка, прорывающаяся сквозь насыщенную фактуру, представляет типичный для «дэгэрэн» (подвижная) упругий, чётко ритмизованный напев с характерными для этого стиля повторностью, квадратностью, вопросо-ответной структурой (рис. 4, т. т.13–20).

Якутские композиторы прибегают в своём творчестве помимо определяющих двух стилей – «дъиэрэтии» и «дэгэрэн» - к различным жанровым моделям. Это и осухай, и чабыргахи (скороговорки), и тойуки – песенные импровизации, и алгысы – благословления-заклинания. Так, исследователи отмечают роль тойука в свободе, процессуальности формообразования в оркестровых сочинениях В. Ксенофонтова, в его концертах-тойуках для скрипки и оркестра, арфы и оркестра, хора и оркестра, меццо-сопрано и женского хора a'capella.



Рис. 4

Используют композиторы Якутии и народные инструменты, как, например, «Концертная импровизация для хомуса и симфонического оркестра» Николая Берестова, его же концерт для оркестра якутских народных инструментов. Но и в своих фортепианных концертах, а также для трубы, для голоса он опирается в рамках сонатной формы на жанровую основу тойука, чабыргаха, осуохая [9, с. 142].

Подражание звучанию хомуса мы слышим в фортепианной пьесе Германа Комракова «Импровизация на хомусе» (рис. 5, т. т.1–4).

Остатное повторение в нижнем регистре кварт, исполняемых *martelato*, передаёт слегка дребезжащий тембр хомуса. На фоне басового бурдона (выдержанная педаль) весело, озорно проносится плясовая мелодия. Стремительность кружащегося танцевального движения нивелирует тактовые черты, образуя длительное однородное построение.

Особое место в творчестве якутских композиторов занимают сочинения, претворяющие шаманские ритуалы. Обращение и претворение их в музыке актуализировалось в 90-е годы XX века, когда ранее «запретные» темы стали изучаться, исследоваться в этнографии, фольклористике, истории и религиоведении, и реализовываться в искусстве. Безусловно, это связано с новыми тенденциями времени утверждения национального самосознания, повышенного интереса к национальной культуре, традиционным духовным ценностям.

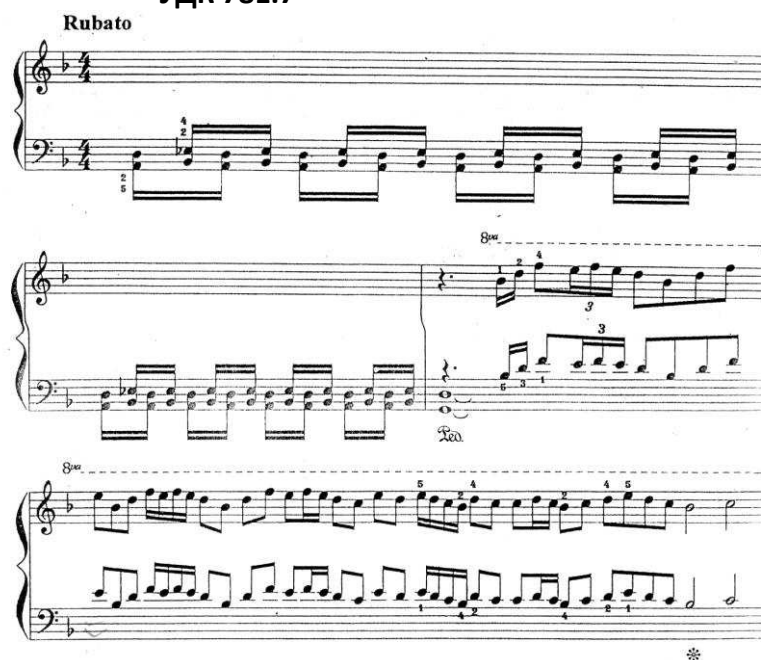


Рис. 5

И в литературе, и в музыкальном искусстве авторы обращаются к наиболее архаичным, древним пластам народного творчества, культуры, верования. К таким относится и шаманизм народов Севера – эвенков и саха, ранее, во времена социалистического общества, получавший лишь негативную характеристику в контексте трактовки религии, типичной для того периода. Шаманы, их обряды и ритуалы, если и фигурировали в литературе или в живописи, то лишь как иллюстрация «тяжёлого прошлого» северных народов.

С 90-х годов в искусстве Якутии возникает целая панорама воплощения темы шаманства, отображения картин ритуального шаманского обряда. Это и этнобалет В. Ксенофонтова «Бойсуруйуу», хореографическая поэма К. Герасимова «Ойуун», в кульминации которой тема шамана проводится в двойном каноне, сама же структура пьесы представляет свободную форму с признаками трёхчастности и девятиголосным фугато. В ансамбле для двух фортепиано «Предание» Полины Ивановой также воплощён шаманский обряд.

Но одним из первых обращений к шаманскому ритуалу была симфоническая картина Захара Степанова «Ритуальный танец шамана», созданная в 1976 году. В 1980 году автор сделал фортепианную версию этой пьесы – **«Картины прошлого»**, буквально «взрывающей» своей невероятной экспрессией слушателей в залах тех городов и стран, где она исполняется [10, с. 165]. Композиция этой пьесы построена по принципу динамического нарастания и ритмического ускорения, передающего особенности ритуального шаманского обряда. Начинаясь импровизационно, с *pp*, в медленном темпе (*adagio*), постепенно уплотняется фактура, усиливается динамика (до *fff* в конце пьесы), всё более возрастает темп.

Автор задействует все атрибуты, создающие фантастическое, исполненное стихийной мощью и энергией действие: кластеры, остинато, глissандо, хроматические последования, острые диссонансы, синкопированные ритмы, словно рисующие прыжки и резкие движения шамана и т. д. (рис. 6, т. т. 20–24; рис. 7, т. т. 102–114).

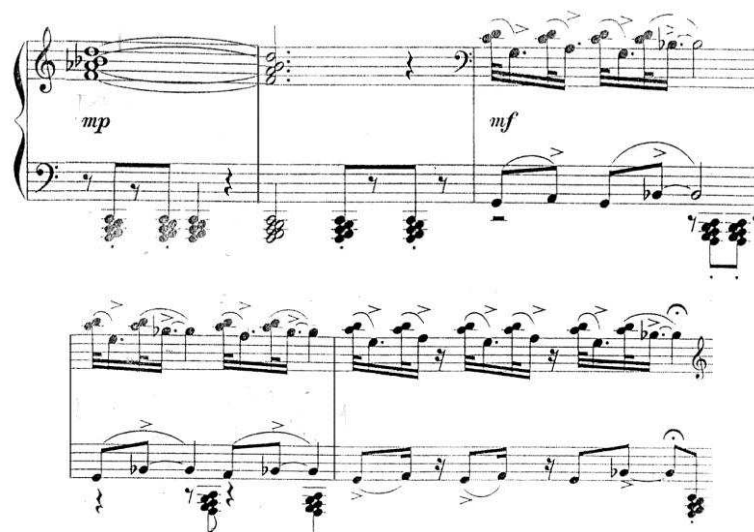


Рис. 6



Рис. 7

Активная работа с фольклорными элементами, сочетание их с европейскими гармониями, типами фактуры, формообразованием, с современными композиторскими техниками – один из путей преобразования подлинного национального материала. В свою очередь фольклорная специфика воздействует на весь комплекс средств выразительности, зачастую диктует логику развития и построения композиции в целом, её интонационно-ритмический, ладотональный план.



Ссылки на источники

1. Варламова А. В. Соната-фантазия для фортепиано Владимира Ксенофонтова // Композитор в современном мире. Материалы Международной научной конференции «Актуальные проблемы современного композиторского творчества», 19–20 октября 2011. – Красноярск, 2011. – С.153–158.
2. Павлова Т. В. Союз композиторов Республики Саха (Якутия): время, события, люди. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2006. – С. 135–152.
3. Кириллина З. И. «Бохсуруйуу»: мифы, воплощённые в балете // Композитор в современном мире. Материалы Международной научной конференции «Актуальные проблемы современного композиторского творчества», 19–20 октября 2011. – Красноярск, 2011.
4. Там же.
5. Варламова А. В. Указ. соч.
6. Павлова П. В. Отражение традиций якутского героического эпоса олонхо в оперном диптихе В. Кобекина // Композитор в современном мире. Материалы Международной научной конференции «Актуальные проблемы современного композиторского творчества», 19–20 октября 2011. – Красноярск, 2011. – С. 159–163.
7. Павлова-Борисова Т. В. О творчестве современных якутских композиторов // Композитор в современном мире. Материалы Международной научной конференции «Актуальные проблемы современного композиторского творчества», 11–12 ноября 2008 г. – Красноярск, 2008. – С. 120–136.
8. Жоссан Н. Ю. Принципы претворения русских фольклорных жанров в русской музыке второй половины XXвека // Композитор в современном мире. Материалы Международной научной конференции «Актуальные проблемы современного композиторского творчества», 19–20 октября 2011. – Красноярск, 2011. – С. 96–100.
9. Кириллина З. И. Из истории музыкального искусства Якутии (Некоторые черты концертного жанра в творчестве Н. С. Берестова) // Композитор в современном мире. Материалы Международной научной конференции «Актуальные проблемы современного композиторского творчества», 11–12 ноября 2008 г. – Красноярск, 2008. – С. 236–244.
10. Кириллина З. И. Указ. соч.

Vassilieva Tatiana,

Assistant Professor of Compulsory Piano Department, Krasnoyarsk State Academy of Music and Theatre
kgamit@mail.ru

Elovskaya Natalia,

Assistant Professor of History of Music Department Krasnoyarsk State Academy of Music and Theatre
kgamit@mail.ru

Transformation of the Classic in the Context of National Traditions in the Piano Works of Yakut Composers

Summary. The paper deals with the problem of interaction and synthesis of folk and professional, national and European classical art on the example of the piano music of Yakut composers. The questions of organic acculturation are solved at the level of vivid characteristics, genre, rhythmic and intonation, modal and other features.

Keywords: Folklore and European traditions, synthesis, national features, genres of Yakut music.

ISSN 2304-120X



9 772305 1532135 11

04

Рекомендовано к публикации:

Войткевич С. Г., кандидатом искусствоведения;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Подготовка студента-психолога к работе по профилактике межэтнических подростковых конфликтов¹

Аннотация. В статье рассматривается проблема подростковых конфликтов на этнической почве. Приводятся результаты экспериментальной работы по изучению уровня этнической толерантности подростков в школах г. Тулы. Описывается опыт реализации спецкурса «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» в процессе подготовки педагогов-психологов как составляющей профилактики межэтнических конфликтов в подростковом возрасте. Установлено, что именно подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам, а формированию этнической толерантности способствует развитие личности, становление этнокультурной компетентности и опыт позитивных межэтнических контактов.

Ключевые слова: подросток, этнические конфликты, психологическая профилактика, этническая толерантность.

Социальная ситуация современной России характеризуется интенсивностью этнической миграции. Усиление миграционных потоков из бывших республик СССР вызывает такие негативные последствия как обострение этнонациональной напряженности, рост межнациональных конфликтов. Проблема полиэтничности актуальна и для Тульской области. Согласно данным региональной службы статистики, начиная с 2005 года, миграция в Тульском регионе носит положительный характер. К настоящему моменту в области зарегистрировано 20 национальных объединений и около 200 религиозных организаций. Взаимная непримиримость, нетерпимость и культурный эгоизм все чаще проникают в школу.

Многие школы этнически перемешаны, имеют очень разный этнический состав. Дети часто не могут даже представить себе, что перед ними другая культура со своей особой логикой мышления и поведения. Наиболее острые проблемы в сфере общения между представителями разных национальностей возникают у детей в подростковом возрасте. Именно подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам.

Неприязнь определенной группы школьников к какой-то этнической общности, начинает проявляться в насмешках, прозвищах, кличках, которые с трудом переносятся людьми из-за культурных различий. В связи с этим, существует высокий риск возникновения конфликтов на этнической почве. Для некоторых школ эта проблема может казаться надуманной и далекой от повседневной реальности, для других же она является острой. Особенно ярко она проявляется в ситуации, в которую включены подростки – ведь для этого возраста характерно экспериментирование, поиск различных способов разрешения сложностей и реализации своих интересов. «Под-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке проекта РГНФ №13-16-71005а/Ц.



ростковый синдром» усиливает, гипертрофирует и абсолютизирует разницу между «своими» и «чужими», что приводит к всплеску межэтнической конфликтности [1].

Подростковый возраст играет важную роль в становлении этнических установок и формировании этнической толерантности. От того, какие будут в данный период сформированы психические новообразования, обеспечивающие межэтническое взаимодействие (этнические установки и стереотипы, этническая толерантность, этническая конфликтность и т. п.), будет зависеть система межэтнических отношений в зрелом возрасте (Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинец).

Особую актуальность данная проблема обретает в связи с реализацией национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в которой сформулированы ключевые социальные результаты образования, как: российская гражданская идентичность и стремление к консолидации общества, основанные на способности взаимопонимания и взаимного доверия представителей различных профессиональных групп, взаимодействию культур при сохранении этнической идентификации.

Проблема этнических конфликтов в течение последних десятилетий является одной из наиболее актуальных тем для исследователей, представляющих различные сферы науки. Главная причина столь пристального внимания к данному вопросу заключается в трудноразрешимости подобного рода конфликтов, которые к тому же стали одним из наиболее распространенных источников общественных противоречий и социальной нестабильности. В США, Канаде, Австралии, во многих полиэтнических странах Европы существуют специальные этнопсихологические консультационные службы, которые занимаются, в частности, вопросами предупреждения различных этнических конфликтов [2].

Тревожным фактором служит тенденция к социальным формам протеста среди подростков, что проявляется в создании неформальных объединений, военизированных формирований, молодежно-подростковых организаций экстремистского толка, нацеленных на разжигание межэтнической розни.

В настоящее время эти проблемы являются приоритетными в деятельности международных государственных и общественных организаций (ООН, ЮНЕСКО). Ключевым документом является Декларация принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995), в которой толерантность определяется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности».

Для Российской Федерации проблема конфликтов на этнической почве также одна из наиболее серьезных. Это подтверждается многочисленными исследованиями социально-психологических особенностей групп (этнических общностей) и межгруппового (межэтнического) взаимодействия (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Г. Тэджфел, Дж. Тернер, С.Московичи, П. Н. Шихирев, Б. Н. Поршнева и др.). Решению вопроса о мере соотношения национальной и интернациональной направленности в межличностном и межгрупповом общении, учебно-воспитательном процессе посвящены работы А. В. Мудрика, А. А. Сусоколова и др.

Современными учеными проводятся исследования этнической идентичности (Т. Г. Стефаненко, Н. М. Лебедева, Е. М. Галкина, О. Л. Романова, Л. И. Науменко, А. Д. Коростылев, В. В. Гриценко, А. Татарко, В. Н. Павленко, В. П. Левкович, Л. Д. Кузмицкайте, В. Ю. Хотинец и др.) и этнической толерантности (А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Н. М. Лебедева, Ф. М. Малхозова, Ю. А. Гаюрова, Е. И. Шлягина, С. Н. Ениколопов, Л. А. Шайгерова и др.). Достаточно обстоятельно изучена психологами проблема этнической идентичности в подростковом возрасте, о чем свидетель-



ствуют работы таких авторов, как Т. Г. Стефаненко, О. Л. Романова, Е. М. Галкина, И. А. Снежкова, В. П. Левкович, Л. Д. Кузмицкайте и др. Многие исследователи занимаются изучением этнической толерантности подростков (В. Б. Новичков, П. В. Степанов, З. Ф. Мубинова, Н. П. Едыгова и др.).

Различные аспекты формирования этнической толерантности выступают предметом социально-психологического анализа гораздо реже (Н. В. Мольденгауэр, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова). Анализ и обобщение этих исследований позволяет констатировать, что социально-психологические детерминанты межэтнических отношений у подростков, а также возможные пути предупреждения подростковых конфликтов на этнической почве изучены не в полной мере.

Необходимость формирования у школьников готовности к толерантному межкультурному взаимодействию определило проблему нашего исследования - профилактика подростковых конфликтов на этнической почве и формирование благоприятного климата межэтнического взаимодействия в школах города Тулы. Мы провели экспериментальное исследование общего уровня этнической толерантности старших подростков в школах города Тулы ($n = 127$). Для проведения эксперимента была разработана диагностическая программа, включающая следующие психодиагностические методики [3]: тест для измерения межнациональной толерантности (В. С. Собкин, Д. В. Адамчук); диагностический тест отношений (Г. У. Солдатова); типы этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Результаты теста для измерения межнациональной толерантности представляют биполярный фактор толерантность или интолерантность, который фиксирует корреляции между вопросами, определяющими различные аспекты интолерантных и толерантных проявлений к представителям других национальностей. Среднегрупповой индекс толерантности испытуемых значительно превышает индекс интолерантности. Тем не менее, у 28% экспериментальной выборки выявлен индекс интолерантности. Собственно толерантная/интолерантная позиция в межнациональных отношениях прослеживается, прежде всего, в чувстве гордости от принадлежности к своей национальности (71%).

Большинство подростков (53%) демонстрируют отстраненную позицию в отношении к тому, что представители национальных меньшинств, проживающие в России, отмечают свои национальные праздники. Из числа испытуемых 37% считают, что все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники, проживая в России, что свидетельствует об уважении прав личности и проявлении этнической толерантности. Доминирующее большинство выборки не склонно объяснять возникновение конфликтов при общении национальностью собеседника (64%), тогда как 27% приемлет такой способ объяснения причин конфликта, т. е. фиксирует «скрытую» интолерантную установку в отношении представителей других национальностей. При ответе на вопрос о причинах негативного отношения к людям, приезжающим жить в Россию, выявлены три содержательные позиции испытуемых. Так, 31% испытуемых считают, что реальных причин нет, и объясняют такое отношение существующими предрассудками. Наибольшее количество испытуемых – 47% – объясняют такое отношение к приезжим поведенческим аспектом их проживания в России (ухудшают криминогенную обстановку в городе (29%), не платят налоги (29%), плохо относятся к русским (17%), занимают рабочие места 11%). И, наконец, 22% испытуемых видят причины негативного отношения к мигрантам в их национальной и религиозной принадлежности (соответственно 17% и 5%) и в том, что мигранты проявляют агрессивный характер (17%).



По результатам методики диагностического теста отношений, можно заключить, что по отношению к себе у доминирующего числа подростков (51%) в группе выявлен средний уровень позитивного этнического стереотипа, однако 17% выборки продемонстрировали результат, близкий к негативной стереотипизации. У 32% испытуемых выявлен средний уровень негативного этнического стереотипа. Сравнение образа типичного представителя какой-либо национальности с «Идеалом» позволяет выявить этнические предпочтения подростков. Негативный стереотип по отношению к «усредненному» представителю своей национальности выражен ярче, чем по отношению к «идеальному» (36% и 6% соответственно). Данный фактор свидетельствует о стремлении испытуемых видеть в «усредненном» представителе своей национальности черты «Идеала». В «Типичном» представителе другой национальности подростки не видят свой идеал. В отношении к иноэтническому окружению у подростков преобладает высокий уровень негативного стереотипа (23%), а по отношению к «Идеалу» – позитивный этнический стереотип (35%).

Для анализа этнической идентификации и межэтнической дифференциации мы сравнили коэффициенты, полученные для образа «Я» и различных этнических групп. Таким образом, можно констатировать, что у подростков выявлен средний уровень интенсивности негативного этнического стереотипа по отношению к образу «Я» (17%) и высокий уровень по отношению к «типичному» представителю другой национальности (41%). В целом позитивный стереотип преобладает по отношению к образу «Я».

У доминирующего большинства испытуемых группы (59%) выявлен тип этнической идентичности, соответствующий норме, т. е. позитивная этническая идентичность. У 17% выборки выявлен такой тип этнической идентичности как этнонигилизм, т. е. отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию, в связи с чем мы можем говорить, что для данной категории подростков этническая принадлежность не имеет решающего значения. Этноэгоизм выявлен у 14% испытуемых, что может быть проявлением, например, напряженности и раздражения в общении с представителями других этнических групп или признания за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет, т. е. присутствует интолерантность. У 12% подростков выявлена этническая индифферентность, т. е. размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности, и мы можем предположить, что эти испытуемые склонны проявлять толерантное отношение по отношению к иноэтничному окружению. Такие типы этнической идентичности как этноизоляция и этнофанатизм не выявлены в группе, что свидетельствует об отсутствии в группе убежденности в превосходстве своего народа, об отсутствии ксенофобии, отказ от признания приоритета этнических прав народа над правами человека и оправдания любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

Доказано, что подростковый возраст является наиболее сензитивным к усвоению социально значимых ценностей и формированию толерантности. Именно в этом возрасте идет поиск приемлемых социальных ролей, личностного самоопределения, развитие социальной активности и социальной ответственности, стремление проявить себя за рамками ближайшего социума.

Перед системой современного образования стоит задача формирования готовности и способности школьников к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а следовательно, носители разных культурных традиций. Без разрешения этой проблемы невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, воспитания под-



растающего поколения в духе высокой нравственности, веротерпимости, готовности к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений.

Вместе с тем, по мнению исследователей, выполнение данного положения на сегодняшний день оказывается весьма проблематичным, так как школа продолжает оставаться консервативным социальным институтом с присущим ему чрезмерным академизмом, схоластичностью, оторванностью от жизни. Данные опроса специалистов системы образования показывают, что 49% школьных психологов не занимаются проблемами адаптации детей мигрантов, лишь 7% проводят регулярную работу по адаптации учащихся из семей мигрантов.

Мы считаем, что особая роль в целенаправленном формировании у школьников адекватных представлений о различных аспектах межэтнического взаимодействия, привития им навыков цивилизованного межэтнического и межкультурного общения на основах принципа ненасилия, этнической толерантности принадлежит школьным психологам. В связи с чем подготовка психологов в вузе должна быть ориентирована на развитие этнической толерантности студентов, ценностного отношения к межкультурному взаимодействию [4].

Изучение психологических особенностей проявления толерантности студентами – будущими психологами – позволит сформировать определенные представления об этом конструкте в контексте профессии, выявить возможности формирования и развития этнической толерантности на этапе профессиональной подготовки. Учитывая тот факт, что сферой деятельности педагогов-психологов являются различные образовательные учреждения, необходимо воспитывать у будущих психологов искусство жить в мире непохожих людей и идей. Кроме того, как отмечают исследователи, студенческий возраст – важнейший этап формирования этнического самосознания, следовательно, именно на данном этапе воздействие на этнические стереотипы и установки может оказаться наиболее эффективным.

С целью развития этнической толерантности будущих педагогов-психологов и подготовки их к профессиональной деятельности в условиях межкультурных институтов на основе толерантного поведения нами был разработан и реализован спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» [5].

Спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Педагог-психолог» и профилю подготовки бакалавров «Практическая психология в образовании». Он может читаться либо как отдельная дисциплина по выбору студентов, либо в качестве составной части курса «Этнопсихологии». Для овладения содержанием спецкурса необходимы знания и умения из истории психологии, общей психологии, психологии личности, социальной психологии и этнопсихологии. Содержание обозначенных дисциплин способствует синтезированию многообразных знаний и формированию этнопсихологической компетентности студентов-психологов.

В рамках общей логики спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» представлен несколькими основными разделами. *Первый раздел* посвящен рассмотрению теоретических аспектов и основных подходов к пониманию толерантности в работах зарубежных и отечественных ученых (Августин, И. А. Ильин, И. Кант, Д. Мильтон, Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, А. Г. Асмолов, Б. С. Гершунский, Д. В. Колесов, Д. А. Леонтьев, В. С. Мухина, Г. У. Солдатова и др.); дается характеристика толерантной личности и принципов толерантного поведения; определяется структура толерантности педагога-психолога как комплексного личностного феномена. Теоретическое изложение *второго раздела* выстроено так, что в процессе рас-



смотрения взаимосвязи этнической идентичности и этнического самосознания личности происходит формирование мировоззренческой позиции студентов и развитие этнической компетентности и позитивного национального самосознания. В *третьем разделе* дается характеристика личности в ситуациях межкультурного взаимодействия; рассматриваются различные этнические стереотипы, установки, предубеждения и границы межкультурного понимания, а также различные модели толерантного взаимодействия с представителями других этносов и народов [6].

В результате освоения данного курса студенты приобретают теоретические знания основных психологических категорий и понятий (толерантность, интолерантность, этническая идентичность, этническое самосознание, нация, межкультурная компетентность и т. д.); норм и принципов толерантного поведения; сущностных характеристик основных типов межкультурного общения; этностереотипов и методов их преодоления для успешного межкультурного взаимодействия.

Особенностью данного спецкурса является его практическая направленность. Наряду с традиционной лекционной формой подачи материала значительное количество учебного времени отводится организации семинаров и практических занятий.

На семинарских занятиях организуются различные дискуссии, способствующие развитию критического мышления. Так, при подготовке к дискуссии «Представляем мир толерантности» студенты ориентируются на заранее сформулированные вопросы: «Что изменится в нашем обществе, если мы будем последовательно работать для утверждения культуры мира, демократии и прав человека? Как культура толерантности проявляется в жизни семьи, сообщества, в политике страны и в международных отношениях? Как, по вашему мнению, соотносятся толерантность и утверждение мира? Могут ли права человека осуществляться без приверженности общества идее толерантности? Существует ли, по вашему мнению, взаимосвязь между правами человека и демократией? Что в связи с проблемой толерантности беспокоит лично Вас и Ваше сообщество? Как Ваши тревоги соотносятся с проблемой толерантности в глобальном масштабе? Можете ли вы проследить взаимосвязь между решением ваших собственных проблем и установлением мира во всем мире?».

Практические занятия, предусмотренные программой спецкурса, проводятся с использованием активных методов обучения и ориентированы на развитие у студентов-психологов чувства собственного достоинства и уважения достоинства других; осознание собственных негативных установок по отношению к другим; понимание механизмов стереотипизации; обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях. В ходе практических занятий студенты представляют свои творческие и исследовательские работы; принимают участие в ролевых играх, «межкультурных» викторинах, тренинговых упражнениях; проводят самодиагностику личностных свойств и т. п. Большое внимание уделяется рефлексии. Таким образом, студенты овладевают необходимыми навыками для снятия психологической напряженности в межкультурном взаимодействии и нивелирования негативных этностереотипов в своем собственном поведении.

Самостоятельная работа студентов в рамках данного спецкурса предполагает широкий спектр форм и видов исследовательской и творческой деятельности: конспектирование первоисточников и другой учебной литературы; подготовка аннотаций к научным статьям; написание рефератов и научных эссе; разработка программ психологической помощи. Реализация данного спецкурса способствует повышению уровня этнической толерантности и снижению уровня негативного стереотипа в отношении к иноэтничному окружению в группе студентов-психологов.



Личностная предрасположенность учителей и школьных психологов к общению с представителями иной культуры будет способствовать организации профилактической работы, направленной на формирование позитивных, стрессоустойчивых и толерантных форм поведения в ситуациях межличностного взаимодействия. Таким образом, для адекватного восприятия подростками представителей другой национальной культуры нужна психолого-педагогическая и этнокультурная подготовка будущих учителей и психологов, этнокультурная направленность образования.

Ссылки на источники

1. Смирнова А. Е. Социально-психологические детерминанты межэтнических отношений в подростковой группе: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2007. – 27 с.
2. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Шайгерова Л. А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 6. – С.60–80.
3. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Измерение толерантных установок в сфере межличностных отношений // Вестник практической психологии. – 2006. – № 3. – С.58–60.
4. Резникова И. Б. Формирование этнической толерантности у студентов вузов в условиях национального региона: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2007. – 22 с.
5. Куликова Т. И. Опыт реализации спецкурса «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» в процессе подготовки педагогов-психологов // Психология в вузе. – 2009. – № 4. – С. 107–113.
6. Куликова Т. И. Психологические особенности проявления этнической толерантности студентами-психологами // В мире научных открытий. – 2010. – № 4 (10), Ч. 7. – С.79–80.

Kulikova Tatyana,

PhD in Psychology (Candidate of Psychological Science), docent, Department of Psychology of Management, Leo Tolstoy Tula state pedagogical university, Tula
tativkul@gmail.com

Preparing psychology students to work on prevention of ethnic teens' conflicts

Abstract. The article deals with the problem of teenage ethnic conflicts. The results of experimental research of the level of ethnic tolerance adolescents in schools of Tula are given. In the article it is a description of the experience of the implementation of the special course "Ethnic tolerance in intercultural interaction" in the preparation of educational psychologists as a component of prevention of ethnic teenage conflicts. It is found that adolescence is the most sensitive period of formation reflexive attitude to "own" and "other" ethnic groups, and the formation of ethnic tolerance promotes personal development, the development of ethno-cultural competence and experience of positive inter-ethnic contacts.

Keywords: teen, ethnic conflicts, psychological prevention, ethnic tolerance.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 11

04



Новгородцева Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогике ГБОУ ВПО «Кировская государственная медицинская академия», г. Киров
inovgorodceva@mail.ru

Бледных Ольга Игоревна,

старший преподаватель кафедры денег, кредита и финансов ФГБОУ ВПО «Вятская государственная сельскохозяйственная академия», г. Киров

Микрюкова Наталья Васильевна,

старший преподаватель кафедры денег, кредита и финансов ФГБОУ ВПО «Вятская государственная сельскохозяйственная академия», г. Киров
mikryukovan@mail.ru

Некоторые проблемы обучения взрослых

Аннотация. В статье раскрываются проблемы психологического характера, возникающие в процессе обучения взрослых. Представлены результаты исследования, характеризующие специфику обучения взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывность образования, процесс обучения.

Возрастающая значимость образования взрослых – общепризнанный факт. В мире нет страны, которая не была бы в той или иной мере обязана ему своим технологическим, социально-экономическим, культурным прогрессом.

Понятие образования взрослых охватывает собой весь комплекс непрерывных процессов обучения, с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении.

Одна из важнейших задач, возникающих в процессе образования взрослого человека состоит в том, чтобы определить и внедрить в практику такие педагогические условия, которые позволят взрослому занять позицию субъекта учения, способного самостоятельно и эффективно решать стоящие перед ним учебно-познавательные задачи.

Эффективность системы образования взрослых определяется его непрерывностью, целевой и содержательной преемственностью на разных этапах жизни и профессиональной деятельности человека. Поэтому системное, согласованное развитие образования взрослых рассматривается как задача непрерывного образования.

Непрерывность образования определяется двумя основными факторами [1]:

1-й фактор – знания и навыки, мотивация к их обновлению, способствующие развитию и конкурентоспособности.

2-й фактор – развитие личности, способствующее формированию умений активно участвовать в общественных процессах.

Новые знания и навыки, получаемые взрослыми, становятся гарантией всеобщего непрерывного доступа к образованию с целью получения и обновления имеющихся у взрослых навыков, необходимых для включения в информационное общество. Это и компьютерная грамотность, и социальные навыки, адаптация к переменам в обществе, умение учиться.

Почему образование взрослых актуально? Выделим опорные точки:

– образование взрослых является ключевым звеном развития образования в России;



- образование взрослых – это сфера образовательных услуг;
- образование взрослых адекватно времени обучения;
- взрослые люди сохраняют высокую жизненную и производственную актив-
ность 25–30 и более лет, следовательно, инвестиции в образование именно взрос-
лых оказываются более рентабельными.

Известно, что обучение часто оказывает на взрослого психологическое давление.

Переход от профессиональной деятельности к учебной у многих взрослых со-
провождается трудностями (неуверенностью и страхом перед возникшей ответ-
ственностью за учение), внутренним дискомфортом, вызванным негативными вос-
поминаниями о прежних формах обучения в школе и в вузе (пассивное восприятие
материала, заучивание, негибкая система контроля и т. д.).

Необходимо принять во внимание и то, что возможность механического запо-
минания материала у взрослых с возрастом снижается, часто человеку, имеющему
высокий профессиональный статус, трудно принять роль ученика, предполагающую,
что он знает далеко не все и ставящую его в зависимость от преподавателя.

Однако современная система обучения взрослых имеет множество проблем по
оптимизации учебного процесса, что оказывает влияние на формирование профес-
сиональной компетентности. Поэтому, одна из важнейших задач, возникающих в
процессе образования взрослого человека, состоит в том, чтобы определить и внед-
рить в практику такие педагогические условия, которые позволят взрослому занять
позицию субъекта учения, способного самостоятельно и эффективно решать стоя-
щие перед ним учебно-познавательные задачи, обрести способность быть субъек-
том собственного профессионального развития. То есть, процесс обучения должен
приобрести андрагогические характеристики. Так, М. Ш. Ноулз дает представление
об андрагогической модели обучения (табл. 1) [2, 3].

Продолжая вопрос особенностей обучения взрослых, было проведено исследо-
вание, в котором приняли участие магистры очной формы обучения, обучающиеся
по направлениям «Менеджмент» (профиль «Финансовый менеджмент»), «Экономи-
ка» (профиль «Маркетинг») и слушатели экономического факультета заочной формы
обучения Вятской государственной сельскохозяйственной академии в количестве
111 человек.

Известно, что учебную деятельность взрослых стимулируют внешние и внут-
ренние факторы (такие как цели, деятельность, мотивы и др.).

Мотив является побуждением к деятельности и придает ей определенную спе-
цифику в отношении выбора средств и способов достижения цели. В зависимости от
мотивов люди по-разному относятся к своей деятельности.

Так, было выявлено, что ведущим мотивом, побудившим магистрантов и слу-
шателей к получению образования, является желание повысить свою квалифика-
цию, на втором месте – требование работодателя (табл. 2).

При работе с взрослой аудиторией каждый преподаватель использует опреде-
ленный стиль обучения. В педагогической литературе представлено достаточно
классификаций, раскрывающих содержание стилей обучения по разным основаниям.
Магистрантам и слушателям была предложена анкета с целью определения пред-
почтительного для них стиля обучения: зависимого, сотрудничества, независимого.
Кратко представим содержание стилей обучения.

Первый стиль – зависимый. Ведущая роль в обучении принадлежит преподава-
телю. Такой стиль целесообразен при изучении нового, незнакомого материала, тех-
нологий. В основе стиля лежат знания и авторитет преподавателя.



Таблица 1

Андрагогическая модель обучения

Социально-психологические установки обучающихся	Характер установки	Деятельность и роль обучающегося	Деятельность и роль обучающего	Характер организации процесса обучения
Самосознание обучающегося	Осознанное стремление к самостоятельности, независимости, самоуправления	Активная, ведущая роль в определении параметров обучения; самостоятельный поиск информации	Оказание помощи в определении параметров обучения и поиске информации	Процесс самостоятельного определения параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков
Опыт обучающегося	Богатый источник обучения. Наличие значительного жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта	Важная роль опыта обучающегося; использование его в качестве одного из источников обучения	Оказание помощи в выявлении и использовании в процессе обучения опыта обучающегося	Опора на опыт обучающегося; поисково-опытные методы обучения
Готовность обучающегося к обучению (мотивация) и цель обучения	Определяется стремлением к развитию личности овладению социальными ролями, необходимостью решить жизненно важную проблему; высокая мотивация	Ведущая роль и деятельность в формировании и мотивации, определении цели обучения	Оказание помощи в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения	Индивидуализация обучения, преследующая конкретные индивидуальные цели обучения
Применение полученных знаний, умений, навыков	Немедленное, в целях решения жизненно важной проблемы	Приобретение знаний, умений, навыков, необходимых для решения жизненно важной проблемы	Оказание помощи в отборе содержания обучения	Обучение по междисциплинарным модулям (блокам)
Участие в организации процесса обучения	Активное	Активное участие в организации процесса обучения на всех его этапах	Организация совместной деятельности по организации процесса обучения	Совместная деятельность обучающегося и обучающего по организации процесса обучения

Таблица 2

Результаты процентного распределения выбора мотивов обучения

№ п/п	Варианты ответов	Абсолютное значение	Удельный вес, (%)
1	Необходимость получить документ об образовании (диплом)	13	11,71
2	Желание повысить свою квалификацию	54	48,65
3	Требование моего работодателя	28	25,23
4	Желание повысить свой уровень знаний (расширить кругозор)	16	14,41
5	Учусь за компанию	0	0,00
6	Другое (указать мотив)	0	0,00



Второй стиль – сотрудничество. Преобладает активное участие взрослых обучающихся в овладении материалом. Такой стиль позволяет приспособливаться к разной аудитории, привлекать в ходе обучения имеющиеся знания. Авторитет преподавателя не задан изначально, а возникает в процессе обучения.

Третий стиль – независимый. Взрослые в основном самостоятельно овладевают материалом при консультировании и организационной поддержке со стороны преподавателя. Применяется при наличии у обучающихся достаточных знаний и навыков самостоятельной работы, в основном при индивидуальном обучении и работе в малых группах со сходными интересами.

Результаты показали, что магистранты и слушатели предпочитают стиль сотрудничества. Они отметили, что данный стиль способствует эффективной организации учебного процесса (рис. 1).



Рис. 1. Результаты процентного распределения выбора стилей обучения взрослых

Полученные результаты, отраженные на рис. 1, соответствует основным положениям М. Ш. Ноулза [4, 5], который отмечает, что главными характеристиками обучения взрослого являются активность, ведущая роль самого взрослого в построении и осуществлении программы обучения, с одной стороны, и совместная деятельность обучающегося и обучающего, с другой, т. е. атмосфера обучения должна быть дружеской, неформальной, основанной на взаимном уважении, совместной работе (табл. 3).

Таблица 3

Процесс обучения взрослых

Этап	Содержание
Психологический климат обучения	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе
Планирование учебного процесса	Совместно с обучающимися
Определение потребностей обучения	Совместно с обучающимися
Формулирование целей обучения	Совместно с обучающимися
Построение учебного процесса	В зависимости от готовности взрослого к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения



Так же был выявлен преобладающий тип обучающихся: «активисты», «мыслители», «теоретики» и «прагматики» (рис. 2).

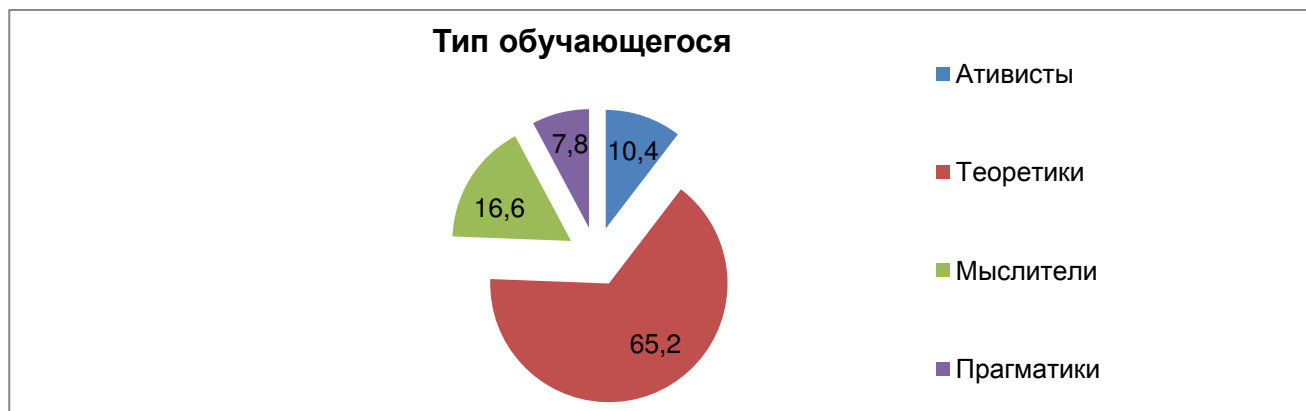


Рис.2. Результаты процентного распределения преобладающего типа взрослых обучающихся

Среди обучающихся доминирует тип «теоретики». Магистранты и слушатели предпочитают логичность, последовательность изложения материала, ясность целей и задач, достаточное количество времени для размышлений, четкость инструкций.

Респонденты, относящиеся к типу «мыслители» предпочитают трудоемкие исследования, сопровождающиеся сбором и анализом информации с возможностью работать в собственном темпе.

Для «активистов» характерна свобода выбора идей, возможность руководить или организовывать деятельность других людей.

Для «прагматиков» характерно желание и возможность практического применения полученных знаний, возможность видеть быстрый, очевидный эффект от обучения.

Под обучением в дидактике понимается преднамеренно организованный процесс; специальное «средство передачи социального опыта», что может служить средством создания предпосылок, необходимых для рациональных способов осуществления подготовки к профессиональной деятельности; как процесс деятельности преподавания и учения; как познание или вид познавательной деятельности и другие подходы [6].

Однако, знания, умения и навыки – не физические предметы, их передать просто нельзя. Они могут возникнуть только в результате собственной активности. Их нельзя просто получить, они должны получаться в результате психической активности и прежде всего мышления.

Так, П. И. Пидкасистый отмечает, что обучение выступает как деятельность, а процесс обучения как смена состояний системы деятельности, создаваемой самими людьми и реализуемая ими.

Поэтому, процесс обучения взрослых должен включать четыре фазы.

Фаза 1 – практический опыт. Преподаватель выбирает значимые для обучающегося практические проблемы, которые могут служить мотивом и предметом обучения. Обучающийся познает новую информацию, требующую оценки со стороны преподавателя. На этом этапе может производиться разбор конкретных ситуаций.

Фаза 2 – осмысление опыта. На этом этапе происходит анализ слушателями имеющегося у них практического опыта и информации, полученной в первой фазе.

Фаза 3 – обобщение опыта. Здесь происходит интерпретация итогов, проведенных во второй фазе, выработка и формулирование нового знания на основании проведенного анализа.



Фаза 4 – практическое применение. Происходит установление связей между изученным материалом, новыми знаниями и профессиональной жизнью обучаемого, закрепление нового знания в практических заданиях и в ходе разработки программ самообразования в послекурсовой период.

Однако, как показывает практика, все четыре фазы в обучении взрослых полностью не реализуются.

Итак, проведенное исследование позволяет утверждать, что взрослые люди хотят учиться, если они видят необходимость обучения и возможности применения его результатов для улучшения своей деятельности. Имеют возможность приносить в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, соотносить обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при работе с ними требуется уделять особое внимание уделять индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого человека. Взрослый человек – инициатор процесса собственного обучения, характеризующегося сознательностью мотивов обучения, направленностью на сотрудничество. При этом многие взрослые люди испытывают трудности с обучением. В большинстве случаев это связано с неготовностью к изменениям и с психологическими причинами: беспокойством о своем авторитете, боязнью выглядеть некомпетентными в глазах окружающих, несоответствием собственного образа «солидного человека» традиционно понимаемой роли ученика (нежеланием «вернуться в детство», «сесть за парту»). Сегодня сложность обучения взрослых усугубляется еще и тем, что все они испытали на себе воздействие старой педагогической парадигмы, со всеми присущими ей недостатками, такими как: догматический тип обучения, лекционная форма проведения занятий, отрыв обучения от жизни, преобладание технократического мышления, ориентация на усвоение готовых знаний и индивидуальные формы работы.

Ссылки на источники

1. Тетенькин Б. С. Проблемы образования взрослых. – Киров: Кировский институт переподготовки и повышения квалификации кадров АПК, 2012. – 324 с.
2. Там же.
3. Василькова Т. А. Основы андрагогики. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.
4. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.
5. Василькова Т. А. Указ. соч.
6. Педагогика. Указ. соч.

Novgorodtseva Irina,

Candidate of Pedagogical Sciences, docent, Head of the Department of Psychology and Pedagogy Kirov State Medical Academy, Kirov

inovgorodtseva@mail.ru

Blednih Olga,

Senior Lecturer of money, credit and finance Department of Economics, Vyatka State Agricultural Academy, Kirov

Mikryukova Natalia,

Senior Lecturer of money, credit and finance Department of Economics, Vyatka State Agricultural Academy, Kirov

mikryukovan@mail.ru

The problem of adult education

Abstract. The article describes the psychological problems that arise in the process of adult learning. Presented results of the study, describing the specifics of adult learning.

Keywords: adult education, continuing education, the learning process.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X



9 772304 120135



Слизкова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагоги и педагогики детства ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим

lick_diana@mail.ru

Формирование основ правовой компетентности у студентов-бакалавров в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения

Аннотация. В статье представлены основные аспекты реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза, предусматривающем использование современных образовательных технологий, нацеленных на организацию продуктивной деятельности студента-бакалавра в течение освоения учебной дисциплины.

Ключевые слова: компетентностный подход, правовая компетентность, образовательная технология, самопрезентация, социально-педагогическая деятельность, конкурентноспособный выпускник.

Совершенствование системы высшего образования, повышение его качества неразрывно связано с общемировыми тенденциями, на федеральном уровне речь идет о внедрении и обеспечении реализации государственного образовательного стандарта третьего поколения, разработанного на основе компетентностного подхода. Приоритетность данного подхода обусловлена возрастанием запросов развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и региональных рынков труда, а также перспективным потребностям их развития. Наиболее значимым в общем контексте формируемых компетенций у студента-бакалавра педагогического вуза является некоторое целостное профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять профессиональные задачи правовой направленности, взаимодействовать с разными возрастными категориями людей, взяв во внимание их индивидуальные различия [1].

Поскольку возрастной ценз не имеет значения при взаимодействии и определении проблем правового поля субъектов общения, тем не менее, важно научить студента-бакалавра в период обучения в педагогическом вузе соразмерять свое социальное поведение с действиями и поступками окружающих его людей. Следует научить их видеть норму, знать её, и определять продуктивный путь к ней, вместе с субъектами взаимодействия следовать норме и своевременно оказывать помощь нуждающимся. Поэтому сегодня следует сделать акцент в вузовском образовании на компетентностно-ориентированной системе.

В целом новая компетентностно-ориентированная система подготовки студента-бакалавра педагогического вуза предусматривает активное включение субъекта в правовое поле государства, где речь идет о его правовой компетентности.

Мы разделяем позицию В. И. Андреева, при разработке рабочей программы дисциплины «Ювенальное право в социально-педагогической деятельности» мы основывались на его трактовки понятия «правовая компетентность», основанием которого являются правовые ценности, отражающие готовность и способность специалиста применять систему правовых знаний и умений в процессе профессиональной социально-педагогической деятельности.



Читаемый курс «Ювенальное право в социально-педагогической деятельности» дает возможность студенту педагогического вуза, обучающегося по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика быть готовым решать следующие профессиональные задачи [2]: реализация на практике прав ребенка; осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов; организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательном учреждении и по месту жительства; соблюдение норм профессиональной этики и др. [3].

Профессиональная этика современного, мобильного и конкурентноспособного студента-бакалавра предопределена рядом фактов:

- знание основных норм и правил, регулирующих правовые отношения в обществе;
- четкое видение и использование механизмов правового регулирования межличностных и общественных отношений в различных сферах жизнедеятельности человека;
- грамотное чтение ситуаций, требующих разрешения с использованием эффективных правовых средств, вне зависимости от возраста и социального статуса;
- способность анализировать и оценивать возникшую правовую ситуацию с различных позиций и с учетом состоятельности и юридически грамотно проведенных процедур;
- умение прогнозировать правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий, последствий и поступков.

Несомненно, умение моделировать сложившиеся правовые ситуации студентом-бакалавром, осуществлять выработку решений, не нарушающих юридических процедур в практической деятельности, это и есть показатель качества правового образования педагогического вуза, характеризующегося своевременностью читаемого курса, готовностью студента к осознанию информации, и видение им сферы применения этих знаний.

Практика показывает, что прямой зависимостью между наличием правовых знаний у студентов и навыком их, демонстрирующим должна стать продуктивная деятельность, которая основывается на непосредственной работе с нормативно-правовыми документами различного уровня, изучением жизненных ситуаций, требующих квалифицированного анализа и создание банка правовых решений часто встречающихся в практике студента-бакалавра.

Читаемый курс направлен на активизацию познавательной деятельности студентов-бакалавров через применение в образовательном процессе вуза активных форм и методов обучения. Многообразие использования различных форм занятий продуктивно сказывается не только на активизации познавательной активности в пределах педагогического вуза, но и активизирует самостоятельную работу студента за пределами образовательного учреждения.

Чаще всего лекционный курс «Ювенальное право в социально-педагогической деятельности» представляет собой процесс решения проблемы совместно с аудиторией; выработку вариантов решения; подбор механизмов продуктивного рассмотрения возникших проблем; обсуждение реальных жизненных ситуаций, требующих грамотного учета юридических процедур.

Реальность, осознанность, заинтересованность дисциплиной, демонстрация юридической грамотности прослеживается через реализуемую в педагогическом ву-



зе балльно-рейтинговую систему, которая успешно демонстрирует стабильность знаний студентов-бакалавров, мотивацию и успешную социализацию в окружающей их действительности.

В целом формирование основ правовой компетентности у студентов-бакалавров педагогического вуза, при изучении дисциплины «Ювенальное право в социально-педагогической деятельности», включает в себя следующие структурные компоненты: когнитивный; оценочный и волевой.

Первый компонент – когнитивный. Когнитивный компонент дисциплины характеризуется совокупностью понятий, представлений, взглядов и идей, относительно закрепленных на уровне международного права и национального законодательства усиленной защиты прав и интересов несовершеннолетних.

Дети и подростки в любом государстве находятся под правовой защитой. Правовое поле Российской Федерации охватило ряд направлений: охрана прав и законных интересов несовершеннолетних, это обусловлено рядом факторов среди них: беспомощность; беззащитность; отсутствие достаточного жизненного опыта; доверчивость; склонность к подражанию; неумеренность в себе и своих силах; эмоциональность; отсутствие страха и др.

Все это свидетельствует о том, что студенту-бакалавру необходимо знать и понимать систему работы нормативно-правовых актов, которые работают в интересах несовершеннолетнего и расценивают его как участника общественно-правовых отношений. Акцент необходимо сделать и на том, что все без исключения сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего попадают в радиус правового поля: воспитание; обучение; досуговая деятельность; социальное окружение и др. Ратифицированные документы Конвенция ООН о правах ребенка, Декларация о правах ребенка и др. нацелены на сохранение базовых гарантий обеспечения жизнедеятельности и развития несовершеннолетнего; обеспечение беспрепятственного доступа детей и подростков к системам образования и здравоохранения и др., перечисленные виды документов дают возможность студенту-бакалавру представить основные базовые понятия правового поля, а соответственно и подбирать механизмы решения правовых проблем.

Студенты знакомятся с нормативно-правовыми актами, относящимися к нормам ювенального права и классифицируемых в социально-педагогической деятельности по критериям: международные правовые акты; законы и подзаконные акты, действующие на территории Российской Федерации; региональное законодательство по вопросам, относящимся в соответствии со ст. 72 Конституции к совместному ведению РФ и ее субъектов и к исключительной компетенции субъектов РФ (защита семьи, материнства, отцовства и детства; социальная защита, включая социальное обеспечение).

Второй компонент – оценочный. Оценочный компонент дисциплины обеспечивает, с одной стороны, адекватность оценки студентами правовых норм и явлений, с другой, способность их применения в социально-педагогической деятельности.

В процессе лекционного и практического курса «Ювенальное право в социально-педагогической деятельности» студенты изучают направления работы социального педагога, которые касаются охраны, защиты прав и интересов несовершеннолетних.

Так, например, знакомясь с гл. 11 Семейного кодекса, именуемой «Права несовершеннолетних детей», в которой в полном соответствии со смыслом Конвенции о правах ребенка закреплена система их личных и имущественных прав, главным из которых является право несовершеннолетних детей жить и воспитываться в семье. Эти права конкретизируются посредством установления обязанностей родителей по воспитанию детей и защите их прав и интересов (гл. 12). Знание данной нормативно-



правовой базы дает возможность социальному педагогу эффективно работать с семьей несовершеннолетнего, предотвращая тем самым ущемление прав и свобод последних [4].

В свою очередь знание межотраслевого законодательства (Закон «Об образовании»; Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и др.), содержащего нормы ювенального права, возможно определение социальным педагогом механизмов эффективной защиты прав несовершеннолетних, закрепленных в других законах («Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка» и принятые на его основе законы субъектов РФ). Важно, что данный компонент дает возможность обучающемуся определить для себя личностное отношение к тем нормативно-правовым ценностям, которые усваиваются в ходе накопления информации при работе с первоисточниками, что с нашей точки зрения, является продуктивным переходом от правовых знаний к правовым убеждениям.

Таким образом, оценочный компонент, реализуемый в ходе изучения дисциплины «Ювенальное право в социально-педагогической деятельности» расширяет горизонты правового поля работы социального педагога в сфере ювенального права, вместе с тем вырабатывает умения давать правовую оценку различным фактам и обстоятельствам, имеющим место в социально-педагогической деятельности, осмысливать конкретные события с точки зрения их соответствия или несоответствия нормам права.

Третий компонент – волевой. Готовность продемонстрировать студентом-бакалавром педагогического вуза правовое поведение, которое является следствием наличия у него профессиональных правовых привычек и навыков, находящихся свое применение и в профессиональной и повседневной жизни [5]. Это достигается путем использования на практических занятиях технологии самопрезентации, сущность которой состоит в том, чтобы с помощью имеющейся информации у студента-бакалавра по обсуждаемой проблеме, имелись собственные варианты ее решения, которые он может продемонстрировать сокурсникам в виде аргументированной позиции; нормативно-правового документа, мнения или точки зрения. Для успешной реализации технологии самопрезентации студент-бакалавр должен учесть, что она имеет две стороны: содержательную и процесс реализации. Только в совокупности эти стороны могут определить результат конечного продукта деятельности – качество достижения поставленной цели.

Технология самопрезентации для студента-бакалавра определяется в трех ключевых понятиях: подготовка, процесс и результат.

Первый этап – подготовка презентации, аккумулирует в себе наиболее важные вопросы публичного выступления, в которых необходимо отразить цель, время и место, адресность, уточнить структуру и подобрать подходящую информацию, используя первоисточники нормативно-правовых документов, а также справочную литературу: энциклопедии и словари по изучаемой дисциплине.

Данный этап помогает студенту-бакалавру тщательным образом просмотреть предложенное задание и выбрать приоритетные направления работы.

Второй этап – процесс презентации. Преимущество данного этапа заключается в том, что помимо сообщения студент-бакалавр налаживает персональный контакт с аудиторией, включение в процессе диалога личных акцентов и чувств, превращает выступление в процесс взаимодействия со слушателями, формируя у них конкретные правовые знания и правовые взгляды и убеждения. Работая с аудиторией, студент педагогического вуза учиться получать кредит доверия от сокурсников.



Решая поставленную задачу, студент-бакалавр, моделирует процесс демонстрации правовых знаний и убеждений, который включает в себя три основные части: начало презентации, основную часть и рефлексивную часть.

Практика показывает, что в процессе работы над презентацией студент преодолевает ряд сложностей (сложностью начального этапа – волнение; сложность основной части – «потеря» мысли; путаница в терминологии; вопросы слушателей; сложность заключительного этапа – несущественные прения), которые мешают аудитории углубиться в решаемую ими проблему, в то время как процесс неоднократной самопрезентации позволяет их преодолеть.

Третий этап – результат презентации (рефлексия). Студент-бакалавр совместно с аудиторией оценивает свой уровень достижения поставленной цели. Индикаторами внимания к презентации студента-бакалавра по решаемой им проблеме являются внешние характеристики поведения аудитории: желание совместно проектировать модели эффективных способов работы социального педагога с приемными и патронатными семьями; обмен правовыми знаниями; интерес к работе с нормативно-правовыми документами, или, скучные и вместе с тем озадаченные взгляды, взгляды на дверь, часы и др.

Таким образом, гражданско-правовое общество сегодня хочет видеть конкурентно способных людей, знающих международное и российское законодательство и способных, во-первых, быть достойными гражданами своей страны, понимающими свою роль, возможности и ответственность в обществе, знающих свои права и обязанности, и, во-вторых, чтобы обучаясь в стенах педагогического вуза, имелась возможность получить необходимые для профессиональной деятельности правовые знания и навыки, позволяющие им самостоятельно понимать действующие законы, юридические нормы, уметь в них разбираться и применять в профессиональной деятельности.

Ссылки на источники

1. Конституция Российской Федерации. – URL: <http://zakonprost.ru/konstitucija-rf/>.
2. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование от «22» марта 2010 г. № 200.
3. Коротун А. В. Формирование правовой компетентности у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ – URL: <http://www.consultant.ru/popular/family>.
5. Высоцкий Л. А. Формирование правовой компетентности студентов колледжа на основе интегративно-модульных технологий обучения // Человек и образование. – 2011. – № 4(29). – С. 105–109.

Slizkova Yelena,

the Candidate of Science (Pedagogics), the associate professor of the Chair of Psychology of the Ishim Ershov State Teachers Training Institute, Ishim

lick_diana@mail.ru

Forming the fundamentals of legal competence of Bachelor undergraduates studying on the Federal Educational Standards of the third generation

Abstract. The main aspects of the realization of the competence-based approach in the educational process of higher education institution are presented in the given article. It provides the use of modern educational technologies, aimed at the organization of productive activity of the bachelor during the development of the subject.

Keywords: competence-based approach, legal competence, educational technology, self-presentation, social and pedagogical activity, competitive graduate.

ISSN 2304-120X



9 772304 120135

0 4

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»