ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОУ ВПО "НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 12

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 12

ББК 74 р + 74.58
В 38

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Набережночелнинского государственного педагогического института.

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор Маликов Р.Ш. (ТГГПУ, Казань)
Доктор педагогических наук, профессор Миронов А.В. (НГПИ, Наб. Челны)

Главный редактор

Ректор НГПИ Мустафина Ф.З.

Редакционная коллегия:

Ахметов А.М.
Бадаев В.С.
Габбасов Н.С.
Газизова Ф.С.
Гильманов Д.Ш.
Костылева Н.Е.
Миронов А.В.
Мухаметзянов Р.Р.
Тулвинский В.Б.
Хакимова Н.Г.
Шакирова Р.Д.
Шарипов А.М.

В 38. Вестник НГПИ: сборник научно-методических трудов. Вып. 12. – Набережные Челны: НГПИ, 2008. – 128 с.

Специальный выпуск научно-методического сборника НГПИ приурочен к открытию традиционной августовской региональной педконференции 2008 года в г. Набережные Челны, поэтому большинство статей посвящено проблемам современного образования. Как видно из содержания сборника, к научно-исследовательской работе в институте активно привлекаются студенты – будущие учителя, и нетолько старшекурсники. Сборник открыт и для публикаций преподавателей других образовательных учреждений города и республики.

Материалы сборника будут полезны для учителей и директоров СОШ, а также студентам преподавателям педвузов.

ББК 74 р + 74.58
ISBN 5-98452-039-7

© Коллектив авторов, 2008
© Набережночелнинский госпединститут, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 5

Беляева Н.Л., Валиахметова Л.Н. Значение гендерного подхода в процессе обучения 5

Гумерова Л.З., Маликов Р.Ш. Особенности личностно-профессионального развития руководителя образовательного учреждения в инновационной деятельности 7

Ентураева Н.В., Латыпова Р.Р. Использование информационных технологий в преподавании экономических дисциплин в системе СПО 12

Лапочкин С.В. Формирование управленческих способностей студентов в рамках предмета "Психология управления" 16

Мухаметзянов Р.Р. Выбор интегрированной среды объектно-ориентированного программирования для преподавания информатики в средней общеобразовательной школе 22

Нелидов А.Ю., Мухаметзянов Р.Р. Интернет-портал в образовании 25

Фомина Т.Ю. Опыт использования балльно-рейтинговой системы в преподавании исторических дисциплин 28

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ПЕДВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 36

Архипова Ж.Б. Суицид среди молодежи в зеркале современности 36

Добров С.А. Роль педвуза в формировании у студентов потребности в саморазвитии 41

Истрашкина Т.Н., Мухаметзянов Р.Р. Логическое программирование 47

Латыпова А.Ф. Взаимосвязь психических состояний учителя и психических состояний старших школьников: половые различия 50

Мухаметзянов Р.Р., Петрищева Е.К. Программа составления школьного расписания на основе базы данных в DELPHI 7 54

Сафина А.М. Студент-практикант и проблемы дисциплины, или правила установления дисциплины на уроках 61

РАЗДЕЛ III. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦДИСЦИПЛИН 69

Батыршина А.Р. Технология организации самостоятельной работы студентов по изучению курса «История психологии» 69

Галямова Э.Х. Деятельностный подход к обучению геометрии 75

Латыпова Р.Р. О роли интереса в приобщении старших дошкольников к компьютеру 78

Миннуллина Г.В. Самоанализ открытого урока по английскому языку в 6 классе 81

Павлова Н.А. Специфические особенности методов и приемов обучения младших школьников на уроках технологии (труда) и изобразительного искусства (часть II) 82

Шакиров Р.Р., Хуснуллин Ф.Х. Система экономического воспитания школьников 91

РАЗДЕЛ IV. ВУЗОВСКАЯ НАУКА 94

Батыршина А.Р., Кравченко И.Д. Психология волевых актов Вильгельма Вундта 94

Губайдуллин Р.А. Основные принципы современной нравственной культуры 103

Губайдуллин Р.А., Сайфутдинов А.Г. К вопросу о генезисе сознания (часть II) 108

Игнатенко А.М., Загертдинова Г.Р. Изучение творческой одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте 115

Сәләхетдинова З.Ф. Чагыштырулар – әдәби әсәргә җанлылык, эмоциональлек бирү чарасы 119

Фахретдинова Л.А., Шакиров И.А. Об элементах и операторах наилучшего приближения в абстрактных пространствах 123

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 126

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ 127

НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Беляева Н.Л., Валиахметова Л.Н.

ЗНАЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Актуальностью данной темы являются закономерности дифференциации мужских и женских социальных ролей, полового разделения труда, культурные символы и социально-психологические стереотипы «мужественности» и «женственности» и их влияние на различные аспекты социального поведения, общественной жизни.

Существует несколько подходов к определению термина «гендер». По мнению Г.М. Андреевой, «гендер» используется для описания социальных характеристик пола в отличие от биологических, связанных с особенностями мужской и женской анатомии. Л.В. Штылева считает, что «гендер» – социальный или психологический пол, в соответствии с которым человек строит свое поведение в обществе.

До начала 1990-х гг. гендерная проблематика как таковая в отечественной психологии не развивалась, исследования были сосредоточены главным образом в области психологии пола, психологии половых различий, психологии семьи и брака.

И.С. Клецина одна из первых отметила, что к концу XX века увеличилось количество научных работ, в которых представлены результаты эмпирического изучения психологических различий между людьми разного пола. Методологической основой гендерных исследований являются: учение Б.Г. Ананьева об изучении половых характеристик как индивидных свойств человека и их связь с особенностями его социального поведения; теория Л.С. Выготского о зависимости развития личности от социокультурной ситуации.

Содержание гендерной социализации в современном обществе представляет «традиционная (патриархатная) социализация» и «современная (альтернативная) социализация».

Патриархатная модель социализации имеет исторические корни и непосредственно связана с гендерным разделением труда и репродуктивной женской функцией, выполнение которой связало предназначение женщины с ответственностью за сферу «человеческого воспроизводства, включающую уход за детьми и стариками».

Содержание альтернативной социализации гендерной картины мира в настоящий момент четко не определено. В исследованиях она может быть представлена как в качестве переходной модели на фоне стирания неравенства между мужским и женским социальными статусами.

Воспроизводимые школой через образование жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности являются и становятся объективным препятствием для эффективной социализации воспитанников в мире меняющихся социальных феноменов.

В отечественной педагогике в предшествующем периоде был упущен из виду один из важных аспектов социализации индивида, которому в западном научном мире в последние двадцать лет уделяется большое внимание и присвоен специальный термин – «гендер».

Смысл понятия «гендер» заключается, прежде всего, в идее социального моделирования или конструирования пола. Социальный пол конструируется социальной практикой. Общество формирует систему норм поведения, предписывающую выполнение определенных ролей в зависимости от биологического пола индивида. Соответственно, возникает жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и что есть «женское» в данном обществе.

Но пока гендерные подходы в педагогике воспринимаются как научная экзотика. Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходим соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о «гендере», педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях; факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников, соответствующий предмету профессиональный язык.

Под «гендерным измерением в образовании» подразумевается оценка последствий и результатов воздействия воспитательных усилий педагогов на положение и развитие мальчиков и девочек, осознание ими своей идентичности, выбор идеалов и жизненных целей, статус детей в школьном коллективе, группе сверстников в зависимости от биологического пола (Ф.А. Мустаева).

Необходимость введения категории «гендерное измерение в образовании» обусловлена следующими факторами:

Во-первых, в последнее десятилетие именно гендерное измерение становится все более важным в оценке основных детерминант и болевых точек процессов общественного и личностного развития.

Во-вторых, в педагогической теории до сих пор отсутствует направление, изучающее становление гендерной идентичности, несмотря на его безусловное значение для гармоничного и полноценного развития личности, общества.

Общеобразовательные учреждения должны давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов. Для этого педагогический коллектив должен обладать гендерной чувствительностью, владеть методикой гендерного подхода к процессу социализации девочек и мальчиков.

В-третьих, рождение новых педагогических терминов связано с тем, что иные, на первый взгляд, близкие по значению термины: «половое воспитание», «полоролевое воспитание», «полоролевая социализация» и их вариации, не только не отражают сути предмета, но затрудняют его понимание, поскольку в российской культуре имеются многочисленные и неадекватные коннотации слова «пол».

Школа, семья – одни из относительно изученных институтов гендерной социализации. Их анализируют с точки зрения того, какие требования они предъявляют к мальчикам и девочкам, как дискриминирует их и ограничивает их развитие, а также с точки зрения влияния учителей или ровесников на гендерную социализацию.

К сожалению, современное образование предлагает бесполый подход к обучению. Вместе с тем, обучаясь по одной и той же школьной методике, мальчики и девочки приходят к одним и тем же знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления, что связано с гендерными различиями в организации мозга.

Например: у мальчиков темпы созревания высших психических функций медленнее, чем у девочек; восприятие девочек более детализировано, отсюда и склонность к внешней порядочности; девочки тщательны и аккуратны; мальчики ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор; девочки стремятся к отрудничеству, у них отсутствует соревновательный дух; мальчики стремятся установить правила, иерархию в группе.

Большое значение в гендерной социализации учащихся имеют взгляды учителей на проблему половой дифференциации в процессе обучения.

Исследователь Н.В. Осетрова, изучив мнение учителей, пришла к выводу, что различия в подходах к обучению мальчиков и девочек в начальной школе поощряют только 8% школьных учителей, в основной школе – 14,1%, а в старших классах, на этапе профессиональной ориентации – 30,2%. Характерно, что указанные мнения разделяют учителя обоих полов.

Наибольшую поддержку идеи половой дифференциации в обучении находят у учителей молодого (36,7%) и самого старшего возраста (37,1%). Учителя среднего возраста только в 26,3% случаев поддерживают эти идеи. Чаще разделяют такое мнение учителя технологии, физической культуры, ОБЖ (36,8%), значительно реже – учителя начальных классов (20,4%). Для обеспечения дифференциации по признаку пола, по мнению учителей, необходимы различные учебники по отдельным предметам, а также разные программы обучения.

Таким образом, разработка гендерных подходов в образовании является новым шагом в развитии науки человековедения, педагогической антропологии, психологии и социальной педагогике.

Гумерова Л.З., Маликов Р.Ш.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях быстро меняющейся современной жизни система образования в стране не может находиться в состоянии стагнации. Однако новации в учебных заведениях осуществимы только сверху, от руководства – к педагогическому коллективу. Поэтому развитие личности руководителя образовательного учреждения в направлении усиления его творческих начал имеет большую актуальность и практическую значимость.

Способность к инновационной деятельности выступает ведущей профессиональной характеристикой современного руководителя.

Применительно к личности руководителя образовательного учреждения безусловным фактором инновационной активности, по мнению Е.Г. Чирковской [3], является наличие таких характеристик, как склонность к риску, заинтересованность в признании, высокий уровень профессионализма, установка на нововведения.

Общий замысел данного эмпирического исследования определяется необходимостью проверки нашей гипотезы о том, что сама инновационная деятельность является одним из важнейших условий личностно-профессионального развития руководителя образовательного учреждения, проявляющегося в позитивном изменении степени

выраженности личностно-детерминированных профессионально значимых качеств субъекта деятельности.

Специфика мотивационно-потребностной сферы личности руководителя, ее направленность, особое сочетание личностно-профессиональных качеств выступают в качестве показателей такого развития. Особенности данного развития определяются такими факторами, как пол, возраст, должностной статус, профессиональная компетентность, управленческий стаж, успешность профессиональной деятельности и др.

Согласно нашему предположению, оптимальное личностно-профессиональное развитие руководителя образовательного учреждения может быть обеспеченно путем специально организованной развивающей работы – инновационной деятельности, которая предполагает включение руководителя в процесс моделирования разнообразных элементов инновационной деятельности, отработку различных стратегий инновационного поведения.

Основной этап экспериментального исследования (2003-2005 годы) был осуществлен на базе ГОУ ДПО «Институт непрерывного педагогического образования» и ГОУ ДПО «Центр развития образования» (слушатели курсов – руководители со стажем до 3 лет – 30 человек, от 3 до 10 лет – 41 человек, от 10 до 20 лет – 40 человек, от 20 лет и более – 31 человек и резервных руководителей – 25 человек), 15 образовательных учреждений разных типов и видов города Набережные Челны. Общая выборка составила 470 человек в возрасте от 25 до 60 лет.

В качестве основных методов исследования были определены: теоретический анализ и обобщение научных знаний по проблеме исследования, наблюдение, опрос, самооценка и экспертная оценка. Экспертами выступали преподаватели кафедры управления образованием (5 человек), 10 специалистов муниципального управления образования, 15 педагогов высшей квалификационной категории, которые принимали участие в аттестации руководителей образовательных учреждений, а также в отборе на резерв руководителей.

Для выявления характерных личностно-профессиональных особенностей руководителя образовательных учреждений, проявляющихся и развивающихся в процессе инновационной деятельности, специфических мотивационно-профессиональных качеств руководителя-инноватора нами были выделены три группы руководителей. Основанием для определения трех групп было наличие нововведений в образовательных учреждениях, а также степень значимости для руководителей образовательных учреждений инновационной деятельности:

1 группа – руководители массовых общеобразовательных школ, в которых нововведения присутствуют лишь как отдельные элементы, программа развития школы отсутствует.

2 группа – руководители общеобразовательных школ, где нововведения или их элементы целенаправленно внедряются в какой-нибудь подсистеме школы (управленческой, ресурсной, образовательной) и были инициированы руководителем.

3 группа – руководители инновационных образовательных учреждений – гимназии, лицеи, в которых руководитель ориентирован на системные инновационные процессы, является автором или реализатором инновационного проекта.

Критерием отнесения руководителей образовательных учреждений к третьей группе явилось наличие в школе программы ее развития.

Для определения особенностей мотивационно-потребностной сферы личности, ее направленности, значимых личностно-профессиональных качеств руководителя образовательного учреждения в инновационной деятельности были использованы адаптивные варианты методик В.Э. Мильмана [1], Б. Баса [2] и разработанный опросник «Лист самооценки профессиональных умений и качеств личности руководителей образовательных учреждений в инновационной деятельности», тест на соответствие качествам руководителя-инноватора.

Проведенное на первом этапе эмпирическое исследование и обобщение его результатов показывает, что ключевой фигурой в инновационных процессах в системе образования является руководитель.

Мы предположили, что системообразующим фактором инновационного потенциала руководителя является процесс самореализации и самоактуализации, как воплощение сущности человека в высших формах деятельности.

В нашем исследовании для руководителя образовательного учреждения таковой является инновационная профессиональная деятельность, где в высшей степени проявляется его творчество, саморазвитие и самосовершенствование.

Анализ выраженности мотивов инновационной деятельности у руководителей образовательных учреждений показывает, что из трех групп руководителей образовательных учреждений наиболее ярко выражены мотивы «творческой активности» у третьей группы руководителей-инноваторов. Мотивы «творческой активности» являются для данной группы руководителей ведущими в иерархии мотивов.

В отличие от руководителей-инноваторов, руководители первой группы, не занимающиеся инновационной деятельностью, больше мотивированы на общение, которое, на наш взгляд, может выступать и не только как «профессиональное общение». Данная группа руководителей более подвержена к спокойной, комфортной обстановке, среди групп мотивов мотивационной шкалы «комфортные условия» занимают также ведущее место.

Так, результаты свидетельствуют о значимости для руководителей, независимо от стажа их управленческой деятельности, мотивов творческой активности. Для молодых руководителей (стаж работы в должности до 3-х лет) на первый план выступает мотив «потребность в общении». Характерны для молодых руководителей тенденция подъема и пик по шкале «комфорт», что может отражать определенное стремление к созданию комфортной, удобной обстановки, что, возможно, будет способствовать творческой деятельности.

Исследование выявило наличие значимой динамики в мотивационной сфере руководителей-инноваторов в зависимости от их стажа работы.

Исследованиями выявлена отрицательная динамика основных мотивов инновационной деятельности руководителей в зависимости от стажа управленческой деятельности по шкалам – «комфортные условия» и «изменение социального статуса. По шкалам же «творческая активность», «общественная полезность» наблюдается положительная динамика.

Расхождение в динамике показателей мотивов инновационной деятельности у руководителей, имеющих должностной стаж до трех лет и опытных (более двадцати лет), на наш взгляд, может говорить о том, что молодые руководители озабочены в первую очередь социальным существованием лич-

ности, своим профессиональным и должностным статусом, социальными ролями.

Руководители, имеющие достаточно большой стаж управленческой деятельности и профессиональный опыт, достигшие уже определенного социального и должностного статуса, в значительной степени озабочены реализацией своей творческой активности.

В ходе исследования системы личностно-детерминированных, профессионально важных качеств руководителя, наиболее значимых для инновационной деятельности, было установлено следующее:

– 85,7% опрошенных руководителей ставят на первое место комплекс качеств, характеризующих организаторские способности руководителя, среди которых доминирует такое качество, как адаптационная мобильность. В нашем исследовании мы определяем его как некое интегральное качество, которое характеризуется стремлением руководителя к творчеству и углублению знаний, интуитивностью и нетерпимостью к косности, готовности к оправданному риску.

– Каждый второй из числа опрошенных отмечает значимость наличия настойчивости, работоспособности, собственных убеждений, 60% опрошенных руководителей отдают предпочтение требовательности, выдержанности, порядочности и справедливости.

Руководители первой группы (не занимающиеся инновационной деятельностью) на первое место выводят комплекс качеств, характеризующих профессионально-педагогическую подготовку, среди которых – совокупность свойств личности, которая позволяет руководителю осуществить эффективное воспитательное воздействие на личность и коллектив.

Руководители третьей выделенной нами группы отдают приоритеты способности к сотрудничеству, креативности, склонности к риску.

Специфика выраженности профессионально важных личностных качеств руководителей образовательных учреждений показала следующее:

-руководители третьей группы, характеризуя выраженность своих профессионально важных личностных качеств, более высокую оценку дают целеустремленности, решительности, предприимчивости, активности, креативности;

-руководители первой группы (не включенные в инновационную деятельность или занимающиеся нововведениями бессистемно) наиболее значимыми выделяют такие личностно-профессиональные качества, как работоспособность, организованность, порядочность, доброта, общительность, что может говорить о несформированности мотивационно-потребностной сферы к изменениям в своей деятельности.

Совокупность данных самооценки и экспертной оценки выраженности личностно-детерминированных профессионально-важных качеств руководителей рассматриваемых нами групп свидетельствует также о существенных различиях в их личностно-профессиональных характеристиках.

Так, эксперты, характеризуя выраженность личностно-детерминированных профессионально-важных качеств руководителей 1 группы, ранжируют их в следующем порядке, выделив при этом наиболее значимые: любовь к детям, инициативность, способность к сотрудничеству, организованность, работоспособность. Как менее выраженные, экспертами выделены: наличие собственных убеждений, решитель-

ность, профессионально-педагогическая подготовка, креативность, порядочность, способность критически мыслить.

Для характеристики ярко выраженных личностно-профессиональных качеств руководителей 3 группы (инноваторов) эксперты выделили: способность критически мыслить, креативность, предприимчивость, способность к сотрудничеству, интеллектуальное развитие, работоспособность, целеустремленность, инициативность, решительность.

Таким образом, совокупные данные самооценки и оценки выраженности личностно-детерминированных профессионально важных качеств для рассматриваемых нами первой и третьей групп руководителей свидетельствуют о существенных различиях в их личностно-профессиональных портретах:

- для первой группы руководителей самооценка и экспертные оценки совпали по таким личностно-профессиональным качествам руководителей, как работоспособность, организованность, любовь к детям. Проявленные личностно-профессиональные качества лишь подтвердили характеристики руководителей первой группы, которые не занимаются инновациями или занимаются, но не системно;

- для руководителей третьей группы (инноваторов) выраженность личностно-профессиональных качеств, проявляющихся и развивающихся в инновационной деятельности, наиболее ярко продемонстрирована в ходе самооценки и оценки.

Было выделено особое сочетание личностно-профессиональных качеств, присущих руководителю-инноватору, проявляющихся в ходе инновационной деятельности. В данном сочетании с 1-7 ранги были выделены следующие наиболее значимые качества: способность критически мыслить (самооценка – 7 ранг, экспертная оценка - 1 ранг); креативность (соответственно 2 и 2 ранги); предприимчивость (соответственно 1 и 3 ранги); способность к сотрудничеству (соответственно 5 и 4 ранги), целеустремленность (соответственно 4 и 7 ранги).

Руководители-инноваторы, оценивая свои значимые личностно-профессиональные качества для инновационной деятельности, на наш взгляд, сглаживают радикальную модель управленца, наполняя ее гуманистическим содержанием.

Педагоги-эксперты же видят своего руководителя-инноватора как управленца рационального типа, ориентированного и «на дело» и «на человека». Выделенный педагогами-экспертами набор качеств руководителя-инноватора указывает на то, что в исследуемых коллективах наличествует достаточно высокая организационная культура, проявляется коллективное взаимодействие и работа в команде.

Таким образом, проведенный факторный анализ экспертных оценок руководителей и педагогов образовательных учреждений позволил выделить особое сочетание личностно-профессиональных качеств руководителя, проявляющихся в инновационной деятельности, и представить модель личностно-профессиональных качеств руководителя в условиях инновационной деятельности (рис. 1).

Данная модель значимых личностно-профессиональных качеств руководителя в условиях инновационной деятельности позволит, на наш взгляд, построить систему оценки руководителя – инноватора, определить пути развития в условиях инновационной деятельности, разработать индивидуальные программы личностно-профессионального роста, прогнозировать его карьерный рост.

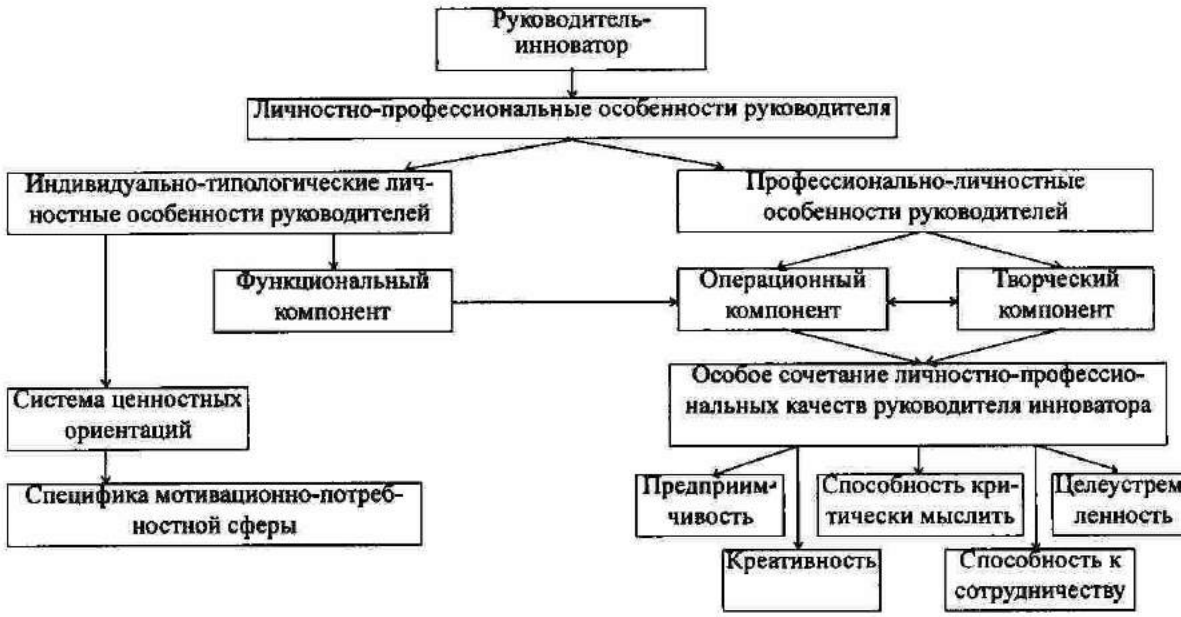


Рис. 1. Модель значимых личностно-профессиональных качеств руководителя в условиях инновационной деятельности

Список литературы

1. Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мильман) [Электронный ресурс] // режим доступа http://vch.narod.ru/full_test.htm, свободный
2. Опросник Б. Басса [Электронный ресурс] // режим доступа http://vch.narod.ru/full_test.htm, свободный
3. Чирковская, Е.Г. Инновационный потенциал как характеристика личности руководителя образовательного учреждения / Е.Г. Чирковская, Н.Ю. Синягина // Социально–психологическая помощь в системе образования – М. : Институт развития личности РАН, 1998. – С.101-103.

Ентураева Н.В., Латыпова Р.Р.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ СПО

В связи с применением современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере образования происходят существенные изменения в преподавательской деятельности, месте и роли преподавателя в учебном процессе, его основных функциях.

Современный мир становится все более открытым с появлением в нашей жизни Интернет. Все более открытым становится и образование. Речь идет о едином информационно-образовательном пространстве.

Разобраться в информационном потоке, как в сети, так и в средствах массовой информации, может помочь только умение оценить эту информацию, проанализировать её, опираясь на конкретные факты, собственный опыт и опыт авторитетных источников.

Повсеместное внедрение в Камском государственном автомеханическом техникуме (КГАМТ) системы СПО (среднего профессионального образования) информа-

ционного подхода - это такая же инновационная деятельность, как изменение среды обучения. Этот аспект должен быть принят во внимание при переходе от традиционной системы к электронной.

Существует огромное количество литературы по образовательным инновациям. Главными факторами успеха таких нововведений называются вовлечение и поддержка руководства техникума, общая культура учебного заведения.

Высокая динамика компьютерной индустрии постоянно расширяет возможности использования новых технологий в образовательных целях. Инновационные способы подачи материала по дисциплинам экономического блока стимулируют развитие контента: от использования простого текста из Интернет до ресурсоемких интерактивных компьютерных анимаций.

Технологические возможности Интернет позволяют создавать реальную среду для изучающих различные предметы. Такая среда создаётся благодаря возможности реального общения в отсроченном режиме (офлайн) или в режиме реального времени (онлайн). Кроме того, это возможность публикации собственной информации, доступ к информационным ресурсам, возможность навигации в сети с помощью мощных поисковых систем. Все эти поистине уникальные возможности создают условия для организации современного учебного процесса как в очной, так и в заочной формах обучения.

В целом внедрение электронного образования подтверждает его многообещающие возможности. Как преподаватели, так и учащиеся высоко ценят возможность подачи и получения материала разными методами из различных источников.

В качестве основных технологий, используемых для организации изучения теоретического материала в КГАМТ по экономическим дисциплинам, помимо традиционных лекций можно выделить следующие:

- *Видеолекции.* В этом случае лекция преподавателя записывается на видеопленку. Методом нелинейного монтажа она может быть дополнена мультимедиа приложениями, иллюстрирующими изложение лекции. Такие дополнения не только обогащают содержание лекции, но и делают ее изложение более живым и привлекательным для студентов. Видео-лекция может транслироваться через телекоммуникации в учебные центры непосредственно из техникума.

- *Творческие проекты* предполагают максимальную степень свободы студентов. Они не имеют заранее определенной и проработанной структуры. Преподаватель определяет лишь общие параметры проекта и указывает оптимальные пути решения поставленных задач. Необходимым условием выполнения творческих проектов в изучении экономических дисциплин является четкая постановка планируемого результата, значимого для учащихся. Специфика обучения с использованием информационных систем предполагает интенсивную работу студентов с первоисточниками, с документами и материалами, зачастую не содержащими готовых ответов. Творческие проекты предполагают максимальную активизацию познавательной деятельности студентов, способствуют эффективной выработке навыков первоначальной обработки информации, работы с документами, умений обобщать и интегрировать полученную информацию [2]. К таким проектам можно отнести:

- Разработку презентаций по курсам как преподавателей, так и студентов.

- Свободный доступ студентов в элек-

тронную библиотеку в своем учебном заведении.

- Проведение деловых игр с использованием ПК.

- Составление и разгадывание тематических кроссвордов с использованием ПК.

В дальнейшем очень хотелось бы приобрести интерактивную доску, привлечь студентов для обсуждения каких-либо вопросов на форуме, чате.

Студенты должны уметь пользоваться электронной почтой: уметь отправить и получить письмо и т.д.

Использование новых технологий в учебном процессе приводит к развитию новых педагогических методов, приемов и стиля работы преподавателей. Повышению эффективности образования способствуют такие педагогические методы, использование которых становится возможным в результате процесса информатизации.

Информационные технологии позволяют дополнять и обогащать традиционные формы образования, например, с помощью электронных библиотек, списков литературы и ссылок. Учебник сохраняет свое место основного инструмента, поддерживающего школьное обучение, но сфера его использования расширяется, учитывая, что новые технологии представляют большой диапазон возможностей и позволяет более целенаправленно учитывать как конкретные требования преподавателя, так и потребности учащихся. Возникает возможность учиться дома без жестких временных рамок.

Одна из форм учебного процесса СПО в преподавании дисциплин экономического блока – самостоятельная работа студентов. Она не может быть признана универсальной, способной заменить другие. Но и заменить другими формами учебного процесса её невозможно.

Самостоятельную работу студентов как вид учебной деятельности характеризует:

1. Она связана со всеми формами планового учебного процесса, такими как лекции, семинарские занятия, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеаудиторной работы.

2. Она специфична как по содержанию, так и по многообразию методических приемов.

3. Руководство самостоятельной работой требует от преподавателя не только теоретических знаний и методических умений, но и организаторских качеств [1].

Сложность руководства и организации самостоятельной работы студентов объясняется целым рядом факторов, главными из которых являются:

- частая смена экономических приоритетов;

- отсутствие современных стабильных учебников и пособий по экономическим наукам;

- слабость фонда библиотек по проблемам экономики в России и за рубежом;

- специфика этой работы (вне расписания, вне стен учебного заведения);

- отсутствие единства в организационных и методических требованиях к самостоятельной работе.

Основные виды самостоятельной работы студентов: конспектирование и отработка лекций, изучение литературы, подготовка к семинарам и практическим занятиям, подготовка к зачетам и экзаменам, подготовка контрольных, курсовых работ.

Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя:

1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях;

2) разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы;

3) контроль за самостоятельной работой;

4) коррекция самостоятельной работы.

Таким образом, только сочетание методических и организаторских усилий преподавателя, постоянная коллективная и индивидуальная забота и потребность обеспечат эффективную и качественную самостоятельную работу студентов. Организация самостоятельной работы студентов по экономическим дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих экономическое образование и самостоятельность мышления студентов.

Растет роль самостоятельной работы в системе СПО. Самостоятельная работа студентов по экономическим дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих экономическое образование и самостоятельность мышления студентов.

С появлением Сети почти исчезли пространственные и временные границы. Ведь информация, вложенная для всеобщего пользования, может быть востребована в любое время любым количеством пользователей. Это также снимает проблему изнашиваемости традиционных носителей: ведь, например, бумажная книга имеет свой срок службы, и чем чаще она используется, тем быстрее приходит в негодность. Информация же доступна через Интернет, может быть востребована неограниченное число раз.

Сетевые электронные библиотеки – это, по сути, базы данных. При этом в них не обязательно могут быть представлены только тексты. Библиотека может содержать и иллюстративный материал, и видео, и аудио, и мультимедиа.

Образовательная платформа позволяет легче и эффективнее управлять самостоятельной работой студентов. В руках преподавателя электронное образование является инструментом, с помощью которого легче учитывать разный уровень подготовки, успеваемости и мотивации учащихся.

Внедрение электронного образования в техникуме (и не только!!!) открывает качественно новые перспективы, новые возможности для преподавания экономических дисциплин и новые методы обеспечения студентов навыками и умениями. Как и любая инновация, это требует тщательной подготовки, а также продуманных и целенаправленной действий.

Необходимые условия:

1. Наличие современного компьютерного класса.

2. Присутствие квалифицированных преподавателей, включая предметников, имеющих опыт использования компьютеров на занятиях. Они могут создать ядро энтузиастов, которые поведут за собой остальных преподавателей.

Развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий является одним из ведущих факторов становления современной образовательной системы. Постоянное их совершенствование беспрецедентными темпами в последние десятилетия стимулирует и ускоряет нововведения в сфере образования.

Студенты разных специальностей разрабатывают по экономическим дисциплинам задачи, тесты.

В программе «1 С – бухгалтерия» дополнительного образования студенты учатся формировать отчеты, тестируются. Также

применяются программы: Консультант +, Гарант.

Применение новых информационных технологий в образовании должно рассматриваться как стратегическое решение, ориентированное на формирование и развитие новой образовательной системы [3].

Список литературы:

1. Камаева В.Д. Практическое пособие к семинарским занятиям по экономической теории. – М.: ВЛАДОС ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2001.
2. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания в школе. – М.: Просвещение, 1990.
3. Сергеев А.М. Организационное поведение: учебное пособие. – М.: Академия, 2005.
4. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. – М.: Просвещение, 1995.

Лапочкин С.В.

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Каждый из нас живет, работает, учится среди людей. Одних мы любим, к другим относимся нейтрально, с третьими лишь формально поддерживаем отношения. В любой из перечисленных ситуаций мы, независимо от нашего желания, общаемся с окружающими – коллегами, подчиненными, знакомыми и незнакомыми людьми.

Общение – основная форма человеческого бытия. Отсутствие или недостаток общения может деформировать человеческую личность. Общение лежит в основе практически всего, что мы делаем, и служит жизненно важной цели установления взаимосвязей и сотрудничества людей.

Человеческое общение напоминает своеобразную пирамиду, состоящую из четырех граней. В процессе общения мы познаем других людей, обмениваемся с ними информацией, взаимодействуем с другими и вместе с этим переживаем собственные состояния, возникающие в результате этого.

Общение – это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий: перцептивную, коммуникативную и интерактивную стороны общения.

Общение выступает как форма жизнедеятельности, как способ объединения и развития людей, а также как особая форма управления. Трудно найти такие психические явления, свойственные человеку, которые так или иначе не были бы включены в процесс управления. Социальный смысл управленческого общения заключается в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Психологический смысл общения состоит в том, что в ходе этого процесса субъективный мир одного человека раскрывается для другого и происходит их духовное обогащение.

Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания, способы деятельности, а также формируется как личность. Общение вообще и управленческое общение в частности выступают важнейшим фактором психического развития человека. Это – уни-

версальная реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются в течение всей жизни психические процессы, состояния и поведение человека.

В процессе изучения управленческого общения необходимо дать понятие об общении, его формах и видах, способах проявления в различных жизненных ситуациях. По своим формам и видам общение чрезвычайно разнообразно. Способы, сферы и динамика общения определяются социальными функциями вступающих в него людей, их положением в системе общественных отношений, принадлежностью к той или иной общности. Общение регулируется факторами, связанными с производством, обменом и потребностями, а также сложившимися в обществе законами, правилами, нормами, социальными институтами и др. Различают несколько видов общения.

По используемым знаковым системам: вербальное и невербальное (бессловесное).

К невербальным средствам общения относятся визуальные, аудиальные, тактильные и ольфакторные. На невербальные средства накладывает сильный отпечаток каждая конкретная культура, поэтому нет общих норм для всего человечества. Наряду с интернациональными невербальными проявлениями отношения к другому человеку существуют и сугубо национальные, региональные.

По характеру связи общающихся общение делится на: непосредственное, опосредованное.

По количеству участвующих в общении людей различают: межперсональное, массовое общение.

По включенности в процесс общения социальных слагаемых различают: межличностное, ролевое. Социальная роль не определяет ход общения. Она предписывает, как вести общение в главном, основном, оставляя некоторый «диапазон возможностей» для исполнителя, что можно назвать «стилем общения» в рамках исполнения конкретной социальной роли.

Далее рассмотрим особенности управленческого общения. Оно является разновидностью ролевого общения, то есть это общение между собеседниками, занимающими социальные позиции соподчиненности или относительной зависимости исходя из выполняемых социальных ролей, направленное на оптимизацию процесса управления и разрешение проблем совместной деятельности в организации.

К основным функциям управленческого общения относятся:

- выдача распорядительной информации (распоряжения, приказы, указания, рекомендации, советы и др.);

- получение обратной (контрольной) информации о ходе и итогах реализации распорядительной информации;

- выдача оценочной информации об итогах реализации задания.

Первая функция в управленческом общении присутствует всегда, она главная и ведущая. Вторая и третья функции могут и не быть в том или ином конкретном акте управленческого общения.

Первая функция главная, потому что от ее качества зависит качество исполнительной деятельности, и это наиболее сложная функция. На этой стадии чаще всего возникают проблемы и конфликты, так как руководитель изменяет взгляды, отношения, установки, вид деятельности, действия, поведение другого человека или других людей.

Управленческое общение в своей основе деловое, ролевое общение. В процессе его люди контактируют и взаимодействуют не «просто так», а чтобы решить какую-

либо деловую проблему, поэтому требуется организация процесса управленческого общения.

В ходе управленческого общения участники не только воспринимают и понимают друг друга, не только обмениваются информацией, но и осуществляют взаимодействие, то есть планируют общую деятельность, обмениваются действиями, вырабатывают формы и нормы совместных действий. Управленческое взаимодействие в общении – это система взаимно обусловленных действий партнеров, направленных на взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок с целью обеспечения результативности общения и выработки единой стратегии деятельности.

Характерные черты взаимодействия: необходимый и обязательный элемент совместной деятельности, многообразие межличностных контактов и действий, циклическая причинная зависимость действий партнеров.

Структурными компонентами процесса взаимодействия в управленческом общении выступают субъекты взаимодействия, взаимная связь, взаимные воздействия, взаимные изменения субъектов взаимодействия.

В процессе взаимодействия руководитель стремится ориентировать коллектив на свои цели и цели партнеров. В зависимости от степени учета во взаимодействии этих целей различают следующие стратегии поведения: сотрудничество, противодействие, компромисс, уступчивость, избегание (уклонение).

Эффективность делового взаимодействия зависит от реализации ряда условий и правил. Условия эффективного взаимодействия в управленческом общении осуществляются через раскрытие содержательных компонентов процесса взаимодействия. К основным из них относятся дистанция и позиция в общении, а также время, место, ситуация, стиль и тон общения и др.

У человека есть определенные охранные зоны и территории, нам необходимо знать о них, это позволит обогатить наши представления о своем поведении и поведении других; даст возможность прогнозировать реакцию нашего подчиненного в процессе управленческого общения. На основе многочисленных исследований психологи пришли к ряду важных выводов:

1) Физическое тело человека окружено определенной пространственной зоной, которую люди считают своей собственной личной территорией.

2) Размеры личной пространственной территории социально и национально обусловлены.

3) Личная пространственная территория человека имеет ряд зон, в которых и осуществляется общение в зависимости от характера данного акта общения.

4) Человек с трудом терпит вторжение постороннего в социальную и личную зону.

5) Современная городская жизнь принесла с собой ряд исключений из этих правил. В условиях невозможности обеспечения всем общающимся необходимых зон люди договорились сознательно нарушать эти зоны на занятиях в учебных заведениях, в местах массовых скоплений людей.

Для эффективного управленческого общения необходимо:

* во-первых, чтобы подчиненные чувствовали себя при общении с вами комфортно, то держите дистанцию;

* во-вторых, при выборе дистанции в разговоре учитывайте национальные и социальные особенности собеседника, обсуждаемую проблему, актуальное эмоциональное состояние собеседника и др.

Эффективность взаимодействия в процессе управленческого общения связана с теми позициями, которые занимают общающиеся. Удачной попыткой оказания помощи в выборе рациональных позиций в общении является теория трансактного анализа, предложенная американским психиатром Э. Берном.

Человек может вести себя то как взрослый, то резвится как ребенок, то копирует поведение своих родителей. Берн пришел к идее сложного строения личности, наличия в ее структуре трех состояний «Я» («родитель», «взрослый» и «ребенок»), обусловливающих характер общения между людьми. Каждое из этих состояний, в свою очередь, обнаруживается в той или иной позиции в общении и предполагает определенные алгоритмы, модели поведения.

В личности каждого человека обнаруживаются все три составляющие, однако при условии плохого воспитания личность может деформироваться так, что одна из составляющих начинает подавлять другие, что обусловливает нарушение общения и переживается человеком как внутреннее напряжение.

Каждое из состояний «Я» выполняет определенные функции и вследствие этого является жизненно необходимым. Для оптимального функционирования личности, для эффективного взаимодействия с окружающими, с точки зрения трансактного анализа, в личности должны быть гармонично представлены, в зависимости от ситуации общения, все три состояния «Я». Таким образом, все состояния «Я» хороши, правильны, необходимы и выполняют определенные функции. Вопрос заключается в том, когда и какое состояние «Я» активно, когда и для каких целей его использовать.

В различных ситуациях управленческого общения взаимодействие между людьми только тогда будет гармоничным и эффективным, когда между ними будут установлены параллельные трансакции. Пока между руководителем и подчиненными не установлены такие трансакции, ему очень сложно будет добиться взаимопонимания.

Руководитель, говоря первую фразу, задает тон разговора тем, что невольно выбирает себе и собеседнику определенное состояние «Я». Эти три «Я» сопровождают нас всю жизнь. Зрелый руководитель умело использует разные формы поведения. Главное, они должны быть уместны и адекватны конкретной ситуации общения. Самоконтроль и гибкость помогают руководителю вовремя вернуться во «взрослое» состояние.

Главное психологическое условие успешной управленческой деятельности – это уверенность в своих силах. Чувство уверенности может быть привитым с детства, но может вырабатываться и целенаправленно. К основным путям выработки уверенности можно отнести следующие:

* освоение и совершенствование профессионального мастерства;
* адекватное поведение в различных ситуациях человеческого общения;
* поддержание и укрепление здоровья и работоспособности;
* создание и поддержание благоприятного внешнего облика, собственного имиджа.

Только в результате усилий человека на этих направлениях формируется уверенность как положительное качество характера. Как много в процессе управленческого общения зависит от нашей уверенности, от умения предстать руководителем, который знает, чего он хочет, и вместе с тем считается с мнением, устремлениями, желаниями окружающих его людей. Вне зависимости от содержательности своей речи люди, ко-

торые мямлят, говорят несвязно, воспринимаются как менее значительные, чем те, которые говорят ясно и убедительно. Именно последние воспринимаются нами как уверенные в себе люди.

Развить навыки уверенного в себе человека вполне возможно, увеличивая способность успешно влиять на других. Уверенность - это качество, свойство личности, которое демонстрируют люди, знающие, что они ощущают и чего хотят, действия которых, выражающие их взгляды, четки и ясны, которые не позволят себе прибегать к обходным путям и добивающиеся того, чтобы всем была известна их позиция.

Умение быть по-настоящему уверенным в себе можно идентифицировать и ему можно научиться, увеличивая способность оказывать позитивное воздействие на окружающих. Уверенность в себе – это частью подход к жизни, частью – социальный навык. Такой подход усваивается в раннем возрасте, зачастую влияя на человека в различных довольно тонких формах.

Значительный вклад в изучение проблемы уверенности как важнейшей поведенческой характеристики человека внес психолог Лацарус. На основе своих исследований он пришел к следующим выводам:

Во-первых, уверенность в себе есть поведенческое проявление и следствие той или иной жизненной философии, которой придерживается конкретный человек. Под жизненной философией понимается внутренняя картина окружающего нас мира и в самом общем виде сводится к двум группам личных представлений: как я отношусь к себе и как я отношусь к окружающим.

Предрасположенность к той или иной позиции не означает абсолютной заданности характеристик поведения и деятельности, а свидетельствует о тенденциях, об узловых, кардинальных проявлениях личности. Вместе с тем могут быть и качества, присущие людям, исповедующим другую жизненную философию.

Во-вторых, содержательно-уверенное поведение проявляется как способность:

- сказать «нет», когда того требуют ситуации управленческого общения;

- открыто говорить о своих чувствах и требованиях к окружающим;

- устанавливать контакты, начинать и закачивать те или иные акты управленческого общения;

- открыто выражать позитивные и негативные чувства.

В-третьих, внешне уверенное поведение проявляется в: открытости жестикуляции и мимических проявлений своего «Я», использовании местоимения «Я», способности идти на контакт глаз, характерных интонациях, осанке.

Многие люди чувствуют себя спокойно и уверенно, и они явно в ладу с собой и в контакте со своими чувствами. Они демонстрируют уравновешенность и внутреннюю силу. Это означает, что они редко выходят из себя и, чтобы произвести хорошее впечатление, им не нужно лезть вон из кожи.

Установки, которые принимает по отношению к жизни человек, составляют фундаментальную часть его личности, влияющую на все стороны жизни: они высвобождают или подавляют энергию, поощряют храбрость или кротость, увеличивают шансы на успех или неудачу. Многие из существенных элементов установки – представления о своей природе и ценности – развились в раннем детстве под воздействием формирующих характер впечатлений, но редко кто, будучи взрослым, изучает или изменяет приобретенные тогда установки. К счастью, установки закрепляются не навсегда; их

можно изучить, что помогает выявить альтернативные возможности развития более стойкой, энергичной и многообещающей личной установки.

В-четвертых, к факторам, обусловливающим неуверенное поведение, необходимо отнести: страх критики, страх сказать «нет» в ответ на требования окружающих, страх контакта, страх потребовать и настоять на своем, чувство вины за уверенное поведение, чрезвычайную конформность и осторожность.

В определённые моменты людям не удается проявить уверенность в себе. Потом же, когда они оказываются недостаточно эффективными в работе, у них возникает чувство неловкости и обиды на себя. Как часто, час спустя после неудачной для нас стычки, мы думаем над репликой, которая бы нам тогда пригодилась. Для каждого человека характерны свои причины, из-за которых у него уменьшается уверенность в себе.

Анализ своей способности чувствовать уверенность в себе поможет понять, как нужно себя вести. Есть ли ситуации, в которых вы постоянно испытываете недостаток уверенности? Если да, нельзя ли найти общей причины? Не находите ли вы, что особенные трудности для вас создает определенное лицо или окружающая обстановка? Ваши выводы могут помочь выявить те препятствия, которые в наибольшей степени имеют к вам отношение. Когда же вы будете знать о них лучше, вы сможете найти способы, чтобы быть действительно более уверенными в себе.

Можно развить в себе необходимые навыки, наблюдая за тем, как другие люди справляются с ситуациями, требующими уверенности в себе. Кому-то это удается, кому-то нет. При тщательном наблюдении возможно выявить характеристики по-настоящему уверенных в себе людей. Используя на практике то, чему вы научитесь, вы расширите запас своих навыков. Помочь в развитии уверенности могут оказать следующие указания, которые, как показывают исследования, характерны для уверенных в себе людей:

Избегайте запутывающих эмоций: если вы разъярены, оскорблены или эмоционально уязвлены, от окружающих нужно ожидать реакции на ваши эмоции, а не на то, что вы хотите до них донести. Это может запутать вопрос и направить усилия в сторону от решения задачи.

Будьте проще: иногда важность того, что люди хотят донести до других, теряется из-за излишней сложности или попыток иметь дело сразу с несколькими вопросами.

Добивайтесь своего: работайте над решением вопросов, несмотря на возможную необходимость долго разъяснять свои намерения, пока вы не будете удовлетворены возможностью решить проблему.

Не «роняйте себя»: если что-либо для вас важно, добейтесь, чтобы другие знали о вашей позиции.

Следите, чтобы вас не «сбивали»: окружающие, часто неосознанно, будут пытаться увести вас в сторону от того, что вы хотите до них донести. Это может быть вызвано давлением, которое на них оказывается. Ознакомьтесь с их точкой зрения, но не настаивайте на своем.

Ошибка не ослабляет: если вы ошиблись – что рано или поздно случается со всяким, – не давайте возникнуть чувству несоответствия своему месту. Такое чувство подрывает ваши позиции.

Стремитесь к победе за победой: старайтесь создать ситуации, в которых ваша работа будет приносить вам победу, но не за счет других людей. Посвятите некоторое

время изучению того, как и они тоже могут выиграть. В этом случае обе стороны в личных взаимоотношениях могут чувствовать выгоду, создавая, таким образом, основу для дальнейших продуктивных контактов.

Важнейшими характеристиками уверенного поведения являются:

1. Эмоциональность речи – открытое, спонтанное и подлинное выражение всех испытываемых чувств.

2. Экспрессивность речи – ясное проявление чувств в невербальной плоскости и соответствие между словами и жестами, мимикой.

3. Умение противостоять и атаковать – прямое и честное выражение своего собственного мнения, без оглядки на окружающих.

4. Использование местоимения «Я» – выражение того факта, что за человек стоит за словами, отсутствие попыток спрятаться за неопределенными формулировками.

5. Принятие похвалы – отказ от самоуничижения и недооценки своих сил и качеств.

6. Импровизация – спонтанное выражение чувств и потребностей, повседневных забот, отказ от занудной предусмотрительности и мелочного планирования.

Навыки, полученные студентами, закрепляются в повседневной и учебной деятельности, что позволяет им более успешно справляться с жизненными проблемами. Уверенность, управленческие способности, умение общаться и взаимодействовать в современных условиях жизни является залогом карьерного роста любого человека, а молодого в первую очередь.

Мухаметзянов Р.Р.

ВЫБОР ИНТЕГРИРОВАННОЙ СРЕДЫ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение основам алгоритмизации и программирования составляло основу школьного курса «ОИВТ» еще в далеком 1985 году. По сей день содержание курса школьного предмета «Информатика и ИКТ», особенно в области преподавания программирования, остается не до конца разрешенным вопросом. Связано это прежде всего с бурным развитием информатики самой и объектно-ориентированного программирования в частности, с появлением все более совершенных языков программирования. В этой связи одним из наиболее актуальных направлений изучения школьного курса информатики и ИКТ становится методика преподавания всего школьного курса информатики и информационных технологий на основе ООП.

Вопросы изучения объектно-ориентированного программирования (ООП) в средней школе по сей день актуальны. Многие авторы школьных учебников, в частности Н.Д. Угринович, уже включили в раздел школьной информатики такие языки программирования, как Delphi и Visual Basic. Очень интересным и хорошим даже с научной точки зрения представляется элективный курс того же автора «Исследование информационных моделей», в котором разобрано достаточно большое количество всевозможных моделей из математики, физики, химии, биологии, экономики и самой информатики в том числе, решение которых осуществляется в Delphi и Visual Basic [1].

Высказывания некоторых авторов, в частности Семакина, Сафроновой, о преждевременности изучения ООП со школьной скамьи давно уже изжили себя. Вопрос сегодня ставить надо иначе: какую интегрированную среду и язык ООП является наиболее подходящим для изучения основ ООП в средней школе? Постараемся ответить на данный вопрос. Лидерами в этой области на сегодняшний день являются две компании: Microsoft и Borland, которые известны широкому кругу программистов своими программными продуктами Microsoft Visual Basic, Microsoft Visual C++, Microsoft Visual C#, Borland Delphi, Borland C++ Builder, Borland C# Builder. Необходимо отметить, что если корпорация Borland делала акцент на языке программирования Pascal или Object Pascal, которые и являются основой Delphi, то в противовес ей компания Microsoft раньше всегда за основу интегрированной среды брала язык программирования Basic. Оба эти языка –и Pascal, и Basic – разрабатывались как языки обучения программированию. Они по сей день используются во многих образовательных учреждениях нашей страны. Языки C++ и C#, которые стали более совершенными потомками языка C, имеют по сравнению с Pascal и Basic более мощные функции и продвинутые возможности и ориентированы на профессиональных программистов. Понятно стремление двух корпораций завоевать рынок программных продуктов своими системами ООП Microsoft Visual C++ и Borland C++ Builder. Из всех вышеперечисленных систем ООП мы бы, все-таки, отдали предпочтение и предложили для изучения в средней школе интегрированную среду объектно-ориентированного программирования Borland Delphi.

В основе идеологии Delphi лежит технология визуального проектирования и методология ООП. На наш взгляд ситуация, когда, работая в операционной системе Windows, которая имеет графический интерфейс, ученики программируют в режиме MS DOS в средах QBasic, Turbo Pascal – не просто неправильная, но и во многом ущербная. Как можно рассказывать о преимуществах ОС с графическим интерфейсом и в то же время программировать в режиме MS DOS? Это полный абсурд. Во-вторых, вам не придется заставлять учеников писать программы, как вы это делали раньше. При работе в среде визуального программирования Delphi у учеников будет гораздо больше желания, интереса, понимания того, что и зачем они делают. А успех деятельности учащихся будет раз от раза удивлять не только вас, но и их самих.

Введение ООП, в частности Delphi, в школу открывает необычайно широкие возможности не только в области преподавания линии алгоритмизации и программирования, но и всей школьной информатики в целом. Новая парадигма «Объектно-ориентированный подход в обучении информатике» заслуживает особого внимания и отдельного разговора, поэтому мы не считаем целесообразным в нашей статье останавливаться на этом вопросе подробно. Скажем лишь, что ООП концепция в преподавании информатики открывает широкие методические возможности в совершенствовании преподавания информационных технологий, изучении операционных систем и программирования. Если раньше изучение программирования в школе связывали с развитием алгоритмического мышления, то объектно-ориентированные языки программирования выполняют еще и вторую, не менее значимую задачу – развитие объектно-ориентированного мышления. Суть этого мышления заключается в распознава-

нии объектов с присущими им свойствами и методами. Человек как существо разумное мыслит категориями объектов, просто мы не акцентируем на этом внимание, тогда как ООП помогает нам осознать, что все вокруг нас происходящее – это есть не что иное, как взаимодействие объектов посредством их методов, которые приводят к изменению их свойств. Так что в этом отношении преподавание ООП носит не просто теоретический или практический характер, но и философский.

Рассматривая интегрированную среду Delphi, мы должны поставить перед собой две задачи. Во-первых – рассмотрение всех базовых алгоритмических конструкций языка программирования. Во-вторых – рассмотрение всех базовых компонентов Delphi. Среди базовых алгоритмических конструкций следует выделить следующие:

1. Операторы разветвлений:
   If … then … else
   Case … of
2. Операторы организации циклов:
   For …
   While … do
   Repeat … until

Изучение данных алгоритмических конструкций полезно даже с той точки зрения, что многие современные языки программирования, такие как C++, JavaScript, PHP, используют их в своей работе.

Среди основных компонентов, характерных любой программе в Windows и самой ОС Windows, необходимо обязательно изучить следующие: кнопка (Button), флажок (CheckBox), переключатель (RadioButton), полоса прокрутки (ScrollBar), раскрывающийся список (ComboBox), основное и контекстное меню, диалоговое окно и т.д. События мыши, такие как OnMouseUp, OnMouseDown, OnMouseMove, механизм перетаскивания DragAndDrop составляют основу философии ООП в среде Delphi для Windows. Изучение и закрепление этих базовых понятий также нельзя оставлять в стороне.

Традиционным для школьной информатики является изучение темы «База данных». Тема интересная и перспективная. Ни одна отрасль сегодня не обходится без баз данных (БД). Любой банк, промышленное предприятие, частная компания, аэропорт, управление образования, военный комиссариат используют в своей работе автоматизированные информационные системы (АИС), в основе которых лежит база данных, чаще всего реляционная. Для обучения БД в школе традиционно используют программу Microsoft Access. В то же время предложенный нами выше Delphi позволяет также создавать БД. С помощью приложения Database Desktop можно создавать таблицы для локальной БД, а отдельно устанавливаемый модуль Inter Base служит для создания клиент-серверных БД. Запросы строятся с помощью традиционного языка запросов SQL. Языку запросов SQL уделяется недолжное внимание в школьном курсе информатики. Стоило бы гораздо шире и глубже охватить изучение этого вопроса. Delphi имеет специальные компоненты для работы с БД, расположенные на панелях Data Access, Data Control и BDE, которые делают процесс создания БД поистине творческим и увлекательным.

Использование возможностей среды ООП Delphi не только в преподавании программирования, но и других разделов школьной информатики должно стать сегодня одной из основных задач методики преподавания информатики. Попытки некоторых школьных учителей информатики по внедрению Delphi в образовательный

процесс школы не дают еще существенных результатов, так как зачастую они носят несистемный характер. К тому же методические аспекты введения ООП в школьный курс информатики рассмотрены крайне слабо, хотя преимущества его несомненны.

Список литературы

1. Угринович, Н.Д. Исследование информационных моделей. Элективный курс: Учебное пособие / Н.Д. Угринович. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2007. – 200 с.: ил.
2. Хореев, П.Б. Технологии объектно-ориентированного программирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Павел Борисович Хореев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 448 с.
3. Хузятов, Ш.Ш. Введение в программирование в Delphi 7: учеб. пособие / Ш.Ш. Хузятов, Р.Р. Мухаметзянов. – Наб. Челны: НГПИ, 2008. – 96 с.

Нелидов А.Ю., Мухаметзянов Р.Р.

ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛ В ОБРАЗОВАНИИ

Современный период развития цивилизованного общества характеризуесят процессом информатизации. Одним из приоритетных направлений является информатизация образования — процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Эксперты считают, что телекоммуникационное интерактивное преподавание обходится на 20-25% дешевле традиционного. Компания Microsoft считает, что стоимость сетевого обучения может снизиться как минимум вдвое против традиционного, поскольку преподаватель в состоянии давать уроки, находясь в любой точке земного шара; да и особого компьютерного оборудования при этом не требуется.

На сегодняшний день многие образовательные учреждения испытывают нехватку электронных учебных материалов, которые могут быть использованы как цифровой образовательный ресурс (ЦОР). При размещении такого ЦОР в сети Интернет появляется возможность непрерывного педагогического процесса. Кроме того многие преподаватели желают публиковать свои работы в Интернете, но без специального обучения и без посторонней помощи никаких результатов так и не получится.

Интернет-портал – это веб-сайт, предоставляющий пользователю Интернета различные интерактивные сервисы, работающие в рамках одного веб-сайта, такие как форумы, обсуждения, голосования, учебные материалы, поиск, почта, погода, новости и т.д.

Все это стало возможным с появлением таких веб-технологий, как язык программирования Pre Hypertext Processor (PHP), язык структурированных запросов баз данных (MySQL), динамичного скриптового языка JavaScript, позволяющего управлять отображением содержимого документа. Было выявлено, что динамические Интернет-сайты должны располагать свои данные не в файлах, написанных с помощью языка гипертекстовой разметки, а в реляционных базах данных, например, таких как MySQL. Бла-

годаря этому создается возможность динамического обновления содержимого Интернет-страниц как администрацией, так и, что самое важное, посетителями сайтов. Владельцы Интернет-сайтов в качестве массива данных используют базу данных MySQL, к которой, с помощью системы управления содержимым веб-сайта, предоставляют доступ посетителям, ограниченным правами конкретного пользователя. Благодаря единой информационной базе и достигается динамичность и простота обновления содержания страниц. Используя эти технологии, можно управлять текстовым и графическим наполнением веб-сайта, предоставляя пользователю удобные инструменты хранения и публикации информации.

PHP (англ. PHP: Hypertext Preprocessor – «PHP: Препроцессор Гипертекста») – скриптовый язык программирования, созданный для генерации HTML-страниц на веб-сервере и работы с базами данных. В настоящее время поддерживается подавляющим большинством представителей хостинга. Входит в LAMP – «стандартный» набор для создания вебсайтов (Linux, Apache, MySQL, PHP (Python или Perl)).

В области программирования для Сети PHP – один из популярнейших скриптовых языков (наряду с JSP, Perl и языками, используемыми в ASP) благодаря своей простоте, скорости выполнения, богатой функциональности и распространению исходных кодов на основе лицензии PHP. PHP отличается наличием ядра и подключаемых модулей, «расширений»: для работы с базами данных, сокетами, динамической графикой, криптографическими библиотеками, документами формата PDF и т.п. Любой желающий может разработать своё собственное расширение и подключить его. Существуют сотни расширений, однако в стандартную поставку входит лишь несколько десятков хорошо зарекомендовавших себя. Интерпретатор PHP подключается к веб-серверу либо через модуль, созданный специально для этого сервера (например, для Apache или IIS), либо в качестве CGI-приложения.

Кроме этого, он может использоваться для решения административных задач в операционных системах UNIX, Linux, Windows и Mac OS X. Однако в таком качестве он не получил распространения, отдавая пальму первенства Perl, Python и VBScript.

Ныне PHP используется сотнями тысяч разработчиков. Несколько миллионов сайтов сообщают о работе с PHP, что составляет более пятой доли доменов Интернета. С использованием этого языка программирования создаются системы управления содержимым сайта.

Система управления содержимым/ контентом (англ. Content management system, CMS) – компьютерная программа, используемая для управления содержимым чего-либо (обычно это содержимое рассматривается как неструктурированные данные предметной задачи в противоположность структурированным данным, обычно находящимся под управлением СУБД). Обычно такие системы используются для хранения и публикации большого количества документов, изображений, музыки или видео.

Частным случаем такого рода систем являются системы управления сайтами. Подобные CMS позволяют управлять текстовым и мультимедийным наполнением вебсайта, предоставляя пользователю удобные инструменты хранения и публикации информации.

Существует множество готовых систем управления содержимым сайта, в том числе и бесплатных. Их можно разделить на три типа, по способу работы:

1. Генерация страниц по запросу. Системы такого типа работают на основе связки «Модуль редактирования → База данных → Модуль представления». Модуль представления генерирует страницу с содержанием при запросе на него, на основе информации из базы данных. Информация в базе данных изменяется с помощью модуля редактирования. Страницы заново создаются сервером при каждом запросе, а это создаёт нагрузку на системные ресурсы. Нагрузка может быть многократно снижена при использовании средств кэширования, которые имеются в современных веб-серверах.

2. Генерация страниц при редактировании. Системы этого типа суть программы для редактирования страниц, которые при внесении изменений в содержание сайта создают набор статичных страниц. При таком способе жертвуется интерактивность между посетителем и содержимым сайта.

3. Смешанный тип. Как понятно из названия, сочетает в себе преимущества первых двух. Может быть реализован путем кэширования – модуль представления генерирует страницу один раз, в дальнейшем она в разы быстрее подгружается из кэша. Кэш может обновляться как автоматически, по истечению некоторого срока времени или при внесении изменений в определенные разделы сайта, так и вручную по команде администратора. Другой подход – сохранение определенных информационных блоков на этапе редактирования сайта и сборка страницы из этих блоков при запросе соответствующей страницы пользователем.

Большая часть современных систем управления содержимым реализуется с помощью визуального (WYSIWYG) редактора – программы, которая создает HTML-код из специальной упрощённой разметки, позволяющей пользователю проще форматировать текст.

Необычайно интересным стал тот факт, что внешний вид сайта хранится в отдельном файле, шаблоне, а не внутри программы, как в классических сайтах. Этот шаблон написан на языке гипертекстовой разметки, именуемом HTML (Hypertext Markup Language). Сама же программа написана на языке программирования PHP с использованием обращения к базе данных MySQL. Таким образом, создание CMS состоит из трех этапов:

1. Создание единого шаблона для веб-страниц сайта.

2. Создание модуля представления для отображения клиентской части.

3. Создание модуля редактирования для управления контентом.

На сайте, с использованием CMS, может располагаться любая информация, от статического текста до видеоизображений, меняющихся в реальном времени, и, что самое замечательное, любой пользователь, имеющий малейшие навыки работы с различными программными обеспечениями, может изменять контент без посторонней помощи.

Интернет-порталы увеличивают количество доступного материала для изучения в электронном виде, являясь, таким образом, массовой электронной библиотекой. Работники образовательных учреждений, пройдя регистрацию и получив уникальное имя и пароль для входа на сайт, могут легко и быстро добавлять информацию, которая может быть необходима в будущем им, их коллегам и, конечно же, обучающимся.

Скопление на Интернет-портале множества электронных пособий по всевозможным темам, которыми могут воспользоваться посетители, делает сайт образовательным порталом. Методики дистанционного обучения получили новое развитие, поскольк-

ку Сеть позволяет не только передавать различную информацию: документацию, презентационные материалы, инструкции, внутренние документы и т.д., но и организовывать живое общение между удаленными собеседниками.

Благодаря системе управления сайтом образовательный портал, созданный сегодня, в дальнейшем может свободно расширяться и пополняться новой и актуальной информацией, важной как студентам, так и сотрудникам ВУЗа. При использовании CMS любой сайт становится легко изменяемым для людей, не имеющих представления о веб-программировании. Такая технология позволяет выкладывать любые материалы на сайт, делая его, таким образом, информационным порталом. Преподаватели получают возможность вести дистанционный процесс обучения студентов и осуществлять непрерывный контроль педагогического процесса.

Использованные источники информации:
1. http://ru.wikipedia.org
2. http://www.web2con.com

Фомина Т.Ю.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В связи с вхождением России в Болонский процесс становится актуальной проблема перехода на балльно-рейтинговую систему оценки знаний студентов. Данная статья содержит опыт использования балльно-рейтинговой системы в преподавании дисциплины «История России» студентам специальности «История» НГПИ. Автором предпринята попытка выявить наиболее значимые критерии учебных достижений студентов, а на их основе разработаны карты оценки для контрольных точек семестра и экзамена.

Внедрение балльно-рейтинговой системы в образовательный процесс российских вузов идет достаточно сложно, что объясняется значительными противоречиями между традиционной российской системой высшего образования и Болонскими требованиями. Однако, как показывает практика нашей работы, преодоление данных противоречий и достаточно успешное введение балльно-рейтинговых критериев оценки знаний студентов возможно.

В рамках данной статьи автором предпринята попытка обобщения опыта использования балльно-рейтинговой системы в преподавании дисциплины «История России» студентам специальности «История» Набережночелнинского государственного педагогического института. Представленный опыт не претендует на безупречность и исчерпывающую полноту, а является результатом поиска наиболее приемлемых и объективных форм оценки учебных достижений студентов.

Первым этапом нашей работы стало выявление наиболее значимых для историка профессиональных умений, затем было определено, в рамках каких форм деятельности возможна проверка степени их освоения студентами. После этого стало возможным распределение баллов по формам отчетнос-

ти и, наконец, разработка шкалы оценок для каждого вида контроля.

Согласно рабочему Положению, разработанному преподавателями кафедры истории НГПИ, балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов специальности «История» предусматривает максимум 100 баллов за семестр, из них 50 баллов студент может заработать в рамках семинарских занятий, 50 баллов - в процессе сдачи экзамена. Учебный курс дисциплины «История России» предусматривает три контрольные точки: проблемные семинары методом «мозгового штурма», письменные работы и тест на знание дат основных исторических событий изучаемого периода. В связи с тем, что дисциплина «История России» изучается на протяжении трех курсов, становится возможным постепенное усложнение заданий в рамках трех предложенных форм работы.

В частности, выполнение письменных заданий связано с изучением научной литературы (монографий и статей) по актуальным проблемам исторического периода, соответствующего учебному плану текущего семестра. Так, на первом курсе студентам необходимо составить за семестр конспекты двух научных статей из журналов «Вопросы истории», «Отечественная история» и др. и на их основе подготовить устное сообщение. Цель данной формы работы – формирование у студентов первого курса навыка работы с научной литературой, умения грамотно составлять конспект, выделять важнейшие аспекты содержания, структурировать материалы конспекта, готовить устный доклад по теме. Таким образом, создаются условия для формирования у студентов навыков научной письменной и устной речи, приобретается опыт публичного выступления. В процессе работы с материалами статей студенты знакомятся с результатами новейших исторических исследований, а конспект может служить дополнительным фактическим материалом для подготовки к экзамену, педагогической практике и ИГА. Студентам предлагается составить конспект статьи по следующей структуре:

1. библиографическое описание статьи в соответствии с ГОСом;
2. проблема исследования;
3. использованные источники;
4. важнейшие аспекты исследования, содержащие дополнительный фактический материал, необходимый для подготовки к экзамену.

Данная работа оценивается максимум в 3 балла на основе нижеприведенной карты оценки:

0	1	2	3
Конспект не составлен	Конспект составлен кратко, небрежно; структура изложения не определена; выделение абзацев отсутствует; многочисленные грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки	Конспект составлен грамотно (но не достаточно полно), с выделением важнейших аспектов; последовательность изложения незначительно нарушена, но это не затрудняет понимания содержания; в оформлении присутствует деление на абзацы; число грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок незначительно	Конспект составлен полно, грамотно с выделением важнейших аспектов содержания; структура изложения материала четко определена; в оформлении присутствует деление на абзацы, количество грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок минимально

На втором курсе предполагается написание реферата по научным проблемам изучаемого периода истории России, с использованием не менее двух монографий и четырех научных статей по избранной теме. Требования к оформлению и структуре реферата: формат А4; Times New Roman; кегль 14; междустрочный интервал 1,5; поля: верхнее – 2 см., нижнее – 2,5 см., левое – 3 см., правое – 1 см.; объем – 10-12 страниц; структура: Титульный лист, Оглавление, Введение, Главы (две или три), Заключение, Список использованной литературы, Приложения (в случае необходимости). В рамках карты оценки реферата выделены наиболее значимые для профессиональной подготовки умения, за которые полученная оценка увеличивается в два/три раза. В целом стоимость реферата в баллах рассчитывается исходя из максимума в 15 баллов (по карте оценки максимум 45:3).

Карта оценки реферата

№	Критерии анализа / баллы	3	2	1	0
	Введение				
1	Актуальность темы	Актуальность темы и степень ее практической значимости обоснованы полно	Актуальность темы и степень ее практической значимости обоснованы кратко	Актуальность темы определена ограниченно, степень ее практической значимости выявлена слабо	Актуальность темы и степень ее практической значимости не определены
2	Цель, задачи	Цель и задачи сформулированы грамотно и соответствуют тематике и проблематике работы	Цель определена верно, но задачи выявлены не полно	Задачи не соответствуют поставленной цели	Цель и задачи не соответствуют тематике и проблематике работы
3	Объект, предмет	Объект и предмет определены верно и соответствуют тематике и проблематике работы	Определение объекта и/или предмета сформулировано не точно	Определение объекта / предмета не соответствует избранному предмету / объекту	Объект и предмет не соответствуют тематике и проблематике работы
	Основная часть				
1	Структура основной части	Структура основной части, название и содержание глав соответствует задачам исследования и необходимым объемам работы	Структура основной части, название и содержание глав соответствует задачам исследования, объемы работы нарушены в пределах 1 страницы	Структура основной части, название и содержание глав не отвечает в полной мере задачам исследования / произошла подмена поставленных задач, нарушения объема в пределах 2-3 страниц	Структура основной части, название и содержание глав не соответствует задачам исследования, объемы работы не выдержаны
2	Структура глав (вводное слово, основная часть, последовательность изложения материала) Баллы умножаются на 2	Структура глав выдержана полностью, материал изложен полно и логично	Структура глав выдержана, логика изложения имеет незначительные нарушения, не искажающие понимание материала	Структура глав в целом выдержана, логика изложения имеет значительные нарушения, искажающие целостное понимание содержания / материал изложен не полно	Структура глав нарушена, отсутствует логика изложения материала

3	Аналитический аспект исследования (степень обоснованности выводов; анализ фактов, процессов, явлений; качество использования литературы; авторская позиция) Баллы умножаются на 3	Анализ материала сделан полно, выводы достаточно обоснованы; авторская позиция яркая и аргументированная; автор умело оперирует фактами и концепциями при изложении материала	Анализ материала сделан полно, выводы изложены кратко; авторская позиция достаточно сформулирована, но слабо обоснована; автор фиксирует основные научные концепции, отдельные исследовательские проблемы	Анализ материала представлен ограниченно, выводы не соответствуют содержанию; авторская позиция сформулирована ограниченно / практически не прослеживается; использована литература научного содержания, более 50% объема являются ее реферированием	Анализ материала и выводы по итогам главы отсутствуют; авторская позиция не прослеживается; имеет место реферирование литературы / использована литература не научного характера
	Заключение (степень обобщенности результатов исследования, соответствие выводов цели и задачам исследования) Баллы умножаются на 2	Заключение представляет собой целостный анализ материала в соответствии с поставленной целью и задачами	Заключение соответствует поставленной цели и задачам, но представляет собой простое объединение выводов глав	Заключение соответствует цели исследования, но не прослеживается решение всех поставленных задач / обобщение результатов представлено ограниченно/условно	Заключение не соответствует поставленной цели и задачам, обобщение результатов исследования отсутствует
	Оформление (титульный лист, оглавление, оформление текста: абзацы, шрифт, кегль, межстрочный интервал, поля, название глав)	Оформление соответствует всем требованиям	Оформление содержит незначительные нарушения/опечатки	Оформление работы имеет значительные нарушения	При оформлении работы не выдержано ни одно требование
	Стиль, грамматика, орфография, пунктуация	Выдержан научный стиль письменной речи; число грамматических, орфографических, пунктуационных ошибок не значительно (на уровне опечаток)	Стиль письменной речи близок к научному; число грамматических, орфографических, пунктуационных ошибок не значительно (на уровне опечаток)	Устойчиво проявляется смешение научного стиля речи с разговорным; текст содержит значительное число грамматических, орфографических, пунктуационных ошибок	Стиль речи несвязный и безграмотный; текст содержит неприемлемое количество грамматических, орфографических, пунктуационных ошибок
	Оформление списка использованных источников и литературы (выделение разделов: источники неопубликованные/опубликованные, литература, справочные и библиографические издания; нумерация, алфавитный порядок, соответствие ГОСу) Баллы умножаются на 2	Оформление списка использованных источников и литературы соответствует всем требованиям и ГОСу	В оформлении списка использованных источников и литературы имеются незначительные нарушения ГОСа	В оформлении списка использованных источников и литературы имеются грубые нарушения требований и/или ГОСа	Оформление списка использованных источников и литературы не соответствует требованиям и ГОСу

На третьем курсе в связи с подготовкой курсового сочинения актуальным становится написание рецензии, как основы для формирования навыка анализа и научной оценки исследовательской работы. Данный вид научной работы предполагает глубокие знания в области историографии и достаточно трудоемкий процесс отслеживания научных публикаций по данной тематике. Однако студенты не в состоянии выполнить все необходимые условия, поэтому предложенный им вариант рецензии носит упрощенный характер.

К защите принимаются рецензии на научные статьи из журналов «Вопросы истории», «Отечественная история» и др., соответствующие изучаемому периоду учебного курса «Истории России». Автору рецензии необходимо заранее выбрать оппонента (из числа студентов группы) и предоставить ему для ознакомления статью и свою рецензию на нее (не позднее трех дней до защиты). Процедура защиты рецензии состоит из следующих этапов: 1. автор зачитывает рецензию; 2. оценка и замечания оппонента; 3. ответ автора на замечания оппонента; 4. вопросы и замечания студентов группы; 5. ответ автора на вопросы и замечания группы; 6. замечания преподавателя; 7. итоговая оценка.

Карта оценки рецензии

№	Критерии анализа/ баллы	3	2	1	0
	Оформление рецензии				
1	Соответствие требованиям оформления Баллы умножаются на 2	Рецензия полностью соответствует требованиям оформления	Рецензия в целом соответствует требованиям оформления, но имеются незначительные недостатки	В рецензии имеются существенные недостатки, не соответствующие требованиям оформления	Рецензия не соответствует требованиям оформления
2	Соответствие объему и формату текста	Рецензия полностью соответствует объему и формату текста	Рецензия в целом соответствует объему и формату текста, но имеются незначительные недостатки, например, Введение и/или Заключение незначительно превышают необходимый объем, что не нарушает общего формата текста.	В рецензии имеются существенные недостатки, например, объем текста чуть менее 1,5 или чуть более 4 печатных страниц; Введение и/или Заключение значительно превышают 15% объема текста	Рецензия не соответствует объему и формату текста, например, отсутствует деление на Введение, Основную часть и Заключение; работа значительно меньше/больше необходимого объема текста
	Введение				
1	Актуальность тематики статьи	Актуальность тематики статьи определена и обоснована	Актуальность тематики статьи определена, но не обоснована	Актуальность тематики статьи определена не достаточно, обоснование отсутствует	Актуальность тематики статьи не определена и не обоснована
2	Цель и задачи автора статьи	Цель и задачи автора статьи выявлены в полной мере	Цель автора статьи определена, задачи не выявлены	Цель автора статьи определена не точно, задачи не выявлены	Цель и задачи автора статьи не указаны

3	Использованные автором статьи источники	Использованные автором статьи источники выявлены и проанализированы	Использованные автором статьи источники выявлены, но не проанализированы	Использованные автором статьи источники выявлены не полностью, анализ отсутствует	Использованные автором статьи источники не выявлены
	Основная часть				
1	Важнейшие аспекты содержания статьи	важнейшие аспекты содержания статьи точно выделены и грамотно сформулированы	важнейшие аспекты содержания статьи выделены, но сформулированы неточно.	важнейшие аспекты содержания статьи выделены не точно, формулировки искажают понимание статьи	важнейшие аспекты содержания статьи не выделены и не сформулированы
2	Новизна и обоснованность концепций автора статьи	новизна исследования определена, обоснованность концепций автора статьи проанализирована	новизна исследования определена, анализ обоснованности концепций автора статьи сделан не полно	новизна исследования определена не точно, обоснованность концепций автора статьи не проанализирована	новизна исследования не определена, обоснованность концепций автора статьи не проанализирована
3	Грамотность составления конспекта Баллы умножаются на 2	конспект составлен структурно грамотно, соответствует логике изложения материала статьи.	конспект соответствует логике изложения материала статьи, но структура оформлена не достаточно четко	конспект не структурирован, логику изложения материала статьи отражает не полно	конспект не структурирован и не отражает логики изложения материала статьи.
4	Практическая ценность материала для подготовки к экзамену и/или педагогической практике Баллы умножаются на 2	В статье выделен максимальный объем материала, необходимый для подготовки к экзамену и/или педагогической практике	Рецензентом не полно выделен материал, необходимый для подготовки к экзамену и/или педагогической практике	Рецензентом не верно выделен материал, необходимый для подготовки к экзамену и/или педагогической практике	Рецензентом не определен материал, необходимый для подготовки к экзамену и/или педагогической практике
	Заключение				
1	Анализ выводов автора статьи, выявление положительных сторон исследования и критика аспектов содержания. Баллы умножаются на 2	Рецензентом сделан исчерпывающий анализ выводов автора статьи, выявлены положительные стороны исследования и критически рассмотрены аспекты содержания.	Рецензентом сделан анализ выводов автора статьи, но не выявление положительные стороны исследования, критически не рассмотрены аспекты содержания.	Анализ выводов автора статьи сделан не верно, не выявлены положительные стороны исследования, отсутствует критика аспектов содержания.	Отсутствует анализ выводов автора статьи, не выявлены положительные стороны исследования, отсутствует критика аспектов содержания.
2	Аргументированность высказанных автором статьи позиций	Дана исчерпывающая оценка аргументированности позиций, высказанных автором статьи	Оценка аргументированности высказанных автором статьи позиций недостаточно обоснована	Оценка аргументов, высказанных автором статьи, не соответствует содержанию работы.	Оценка аргументированности высказанных автором статьи позиций отсутствует
3	Формулировка собственной позиции в отношении материала исследования Баллы умножаются на 2	Собственные позиции рецензента четко сформулированы и обоснованы	Собственные позиции рецензента сформулированы, но не обоснованы	Собственные позиции рецензента сформулированы условно и не отвечают содержанию статьи	Формулировка собственной позиции в отношении материала исследования отсутствует

	Грамотность оформления				
1	Логичность и последовательность изложения	Материалы рецензии изложены логично и последовательно	Присутствует четкая последовательность изложения, логика рассуждения частично нарушена, но это не мешает пониманию текста	Последовательность изложения нарушена, логика рассуждения отсутствует, понимание текста затруднено	Последовательность изложения не соблюдена, логика рассуждения отсутствует
2	Грамотность речи и использования научной терминологии	Речь соответствует научному стилю изложения, научная терминология использована грамотно и уместно	Речь достаточно грамотная, научная терминология использована не точно	Рецензия содержит многочисленные речевые ошибки, значения научных терминов использованы не верно	Речь не литературная, безграмотная, научная терминология не использована
3	Орфография, пунктуация, абзацы+	Грамотное разделение на абзацы, отсутствуют ошибки в орфографии и пунктуации	Присутствует деление на абзацы, не значительные ошибки в орфографии и пунктуации	Деление на абзацы не соответствует содержанию, значительное число ошибок в орфографии и пунктуации	Деление на абзацы отсутствует, огромное количество ошибок в орфографии и пунктуации

Экзаменационная оценка в рамках балльно-рейтинговой системы предполагает максимум 50 баллов. Содержание экзамена состоит из заданий, в ходе выполнения которых возможно определить готовность студента к выполнению профессиональных задач – это умение работать с картой, навык анализа исторических источников, изученных в рамках семинарских занятий, и два вопроса на знание теоретического материала курса. Предложенная ниже карта оценки ответа на теоретические вопросы используется автором статьи в рамках устного экзамена, но Болонская система предполагает только письменные формы отчетности. В связи с этим использование данной карты возможно и при оценивании письменных ответов.

Карта оценки ответа на теоретические вопросы по содержанию курса

№	Критерии анализа/ баллы	3	2	1	0
1	План ответа	План ответа развернутый, в полной мере соответствует содержанию учебного материала	План ответа краткий, соответствует содержанию учебного материала	План ответа не соответствует содержанию учебного материала, составлен формально	План ответа отсутствует
2	Логичность и последовательность изложения	Ответ построен логично и последовательно	В ответе присутствуют незначительные нарушения логики и последовательности изложения, не искажающие понимание материала	В ответе значительно нарушена логика и последовательность изложения, искажающие понимание материала	В ответе отсутствует логика и последовательность изложения

3	Степень полноты ответа х 2	Ответ исчерпывающе демонстрирует знание исторических фактов, дат и событий	Ответ демонстрирует знание основных/важнейших исторических фактов, дат и событий	Ответ демонстрирует знание отдельных исторических фактов, дат и событий	Студент демонстрирует полное незнание учебного материала
4	Анализ исторических событий/явлений, выявление причинно-следственных связей исторических событий/явлений х 2	Студент демонстрирует умение анализировать исторические события/явления, прослеживает причинно-следственные связи исторических событий/явлений	Студент прослеживает причинно-следственные связи исторических событий/явлений	Студент неверно прослеживает причинно-следственные связи исторических событий/явлений	Студент не умеет анализировать исторические события/явления, выявлять причинно-следственные связи исторических событий/явлений
5	Формулировка собственной позиции в отношении изучаемого материала	Студент грамотно формулирует и аргументирует собственную позицию в отношении изучаемого материала	Студент развернуто формулирует собственную позицию в отношении изучаемого материала	Студент ограниченно формулирует собственную позицию в отношении изучаемого материала	У студента отсутствует собственная позиция в отношении изучаемого материала

Таким образом, автором статьи в рамках преподавания дисциплины «История России» студентам специальности «История» были введены и апробированы основные элементы балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений. Изложенный нами опыт, безусловно, не уникален, он является отражением поиска решения данной проблемы, приспособления традиционных форм контроля знаний студентов к фиксируемым контрольным точкам, и в результате – перевод оценки в бальную форму с четко оговоренными критериями. Данная система в рамках преподавания гуманитарных дисциплин представляется нам универсальной и, при условии выявления важнейших направлений будущей профессиональной деятельности студентов, может стать основой для разработки балльно-рейтинговой системы предметов этого образовательного цикла.

Список литературы

1. Андреев, Г.И. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: учебное пособие / Г.И. Андреев, С.А. Смирнов, В.А. Тихомиров – М., 2004.
2. Безрукова, В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом / В.С. Безрукова – СПб., 2004.
3. Волков, Ю.Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление. Практическое пособие / Ю.Г. Волков – М., 2001.
4. ГОСТ 7.0.4-2006. Издания. Выходные сведения. Общие требования и правила оформления. – М., 2006.
5. Кузнецов, И.Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы. Методика подготовки и оформления: учебно-методическое пособие / И.Н. Кузнецов – М., 2004.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ПЕДВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Архипова Ж.Б.

СУИЦИД СРЕДИ МОЛОДЁЖИ В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Термин "суицид" появился в 17 веке, и практически не употреблялся до середины 18 века. Термин "суицидология" начали употреблять в начале 20 века. Но люди начали убивать себя гораздо раньше.

По данным государственной статистики РФ, количество подростков, покончивших с собой, составляет 12,7% от общего числа умерших от неестественных причин. В России за последние пять лет самоубийством покончили жизнь 14157 несовершеннолетних. При этом покончить жизнь самоубийством за последние два года попытались 42 нижнекамских подростка. Число суицидов среди несовершеннолетних в 2006-2007 годах в Республике Татарстан резко возросло. За каждым таким случаем стоит личная трагедия – катастрофа, безысходность, когда страх перед жизнью побеждает страх смерти.

Целью работы являлось выявление отношения молодого поколения к проблеме суицида.

Объектом являются молодые люди разных возрастных групп.

Предметом исследования является выделение наиболее распространенной причины суицида в юношеском возрасте.

Для доказательства гипотезы в практической части использован метод анкетирования, в связи с чем был составлен опросник «Отношение к проблеме суицида».

Концепция суицидального поведения

Суицид – это сознательный отказ человека от жизни, связанный с действиями, направленными на ее прекращение.

Факторы суицидальной опасности

1. Социально-демографические факторы.
2. Медицинские факторы.
3. Биографические факторы.

Основная причина суицида среди молодежи:

1. Проблемы с родителями.
2. Несчастная любовь.
3. Проблемы взаимоотношения со сверстниками.
4. Проблемы в учебе.
5. Употребление запрещенных препаратов и алкоголя.

Особенности суицидального поведения в юношеском возрасте

В юношеском возрасте причины суицидального поведения включают пять психологических характеристик.

Первая из них: демонстративность. Стремление привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия, понимания.

Второй психологический механизм – уникальность. Восприятие своей личности как явления исключительного.

Третий психологический механизм – несостоятельность. Преобладает чувство ненужности, исключённости из мира.

В юношеском возрасте – максимализм. Личность фиксируется только на неудачах и не может конструктивно планировать будущее.

Следующая психологическая характеристика – паранойяльность. Треть людей, что совершили попытки суицида, повторяют их в течение года[1].

Часто задается вопрос: кто самоубийца – трус или герой? Самоубийца не трус, но и храбрость – не его добродетель. Самоубийца, прежде всего – несчастный человек.

Перед исследованием были поставлены задачи:

- сравнить отношение к проблеме суицида молодых людей разных возрастных групп;

- выявить основные причины суицида в разных возрастных группах.

Объект изучения: юноши и девушки от 16 до 20 лет.

Предмет изучения: отношение к проблеме суицида.

В исследовании приняли участие 243 человека.

В результате анкетирования по первому вопросу: «*Отношение респондентов к проблеме суицида*» были получены следующие данные.

№	Отношение к проблеме	10 класс	Студенты Нижнекамского медицинского колледжа	Студенты Политехнического Лицея № 44
1	Осуждающее	11,7%	42,59%	21,7%
2	Безразличное	25,6%	11,11%	37,46%
3	Актуальное	62,7%	46,3%	41,47%

Школьники в этом возрасте находятся перед выбором профессии, поиска себя в жизни, поэтому осуждают суицид лишь 11,7%. И актуальна эта проблема для 62,7% опрошенных.

Студенты НМК – это средняя возрастная группа. Их показатели тоже интересны, хоть они и не так высоки как у школьников, но очень красноречивы. Безразличная прослойка – это 11,11%, зато остальные разделились почти поровну. Это вероятно отпечаток специфики выбранной профессии. Наши студенты чаще других сталкиваются с вопросами жизни и смерти – для одних это актуальная тема, а другие осуждают самоубийц.

Среди студентов ПЛ № 44 выпускных групп довольно высок процент безразличных к этому вопросу. Это уже уверенные в себе и в своем будущем юноши, чувствующие почву под ногами, но примерно для такого же количества студентов эта проблема кажется актуальной. И только 18,3% опрошенных осуждают суицид.

По второму вопросу, «*Какие основные причины суицида в юношеском возрасте?*» были получены следующие данные.

На первом месте по значимости у школьников – проблемы с родителями. На втором месте – неразделенная любовь, на третьем месте – одиночество, но это по общим показателям.

Интересны расхождения у девушек и юношей. У юношей на первом месте – неразделенная любовь, у девушек – проблемы с родителями и одиночество. Кроме этого неприятие себя и неудачи в учебе в 2 раза сильнее переживают девушки, а любовь их интересует в 3 раза меньше.

Основные причины суицида, по мнению студентов НМК – на 1 месте неразделенная любовь. Далее 2 и 3 место делят проблемы с

[1] Аверин, В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб., 1994. -169 с.

родителями и одиночество, но у юношей на 1 месте: конфликт со сверстниками 28,4%. У девушек – неразделенная любовь. Отметим, что наши юноши полностью довольны собой (наверно сказывается огромное внимание со стороны противоположного пола), а вот девушек, недовольных собой достаточно много.

Основные причины суицида, по мнению студентов ПЛ № 44 – неразделенная любовь, на 2 месте – конфликты со сверстниками, на 3 месте – проблемы с родителями.

Анализируя полученные данные, следует отметить, что гипотезу о том, что наиболее распространенной причиной суицида в юношеском возрасте является неразделенная любовь, мы подтвердили. Кроме того, эта проблема является распространенной и для других рассмотренных возрастных групп.

Для профилактики суицидального поведения среди молодежи был проведен опрос: **К кому они могут обратиться в ситуации стресса?**

У школьников на 1 месте стоит обращение к другу, на 2 месте – к родителям, на 3 месте – психолог образовательного учреждения.

У студентов НМК на 1 месте стоит – обращение к другу, на 2 месте – психолог образовательного учреждения, на 3 месте - обращение к родителям.

У студентов ПЛ № 44 на 1 месте – друг, на 2 и 3 месте – телефон доверия и психолого-педагогический центр.

Подводя итоги по этому вопросу, нужно обратить особое внимание на то, что у трех групп опрошенных на 1 месте стоит друг. Это означает то, что опрошенные в ситуации стресса в первую очередь обратятся не к родителям или психологу, а к другу. Исходя из этого можно сказать, что подростки не достаточно хорошо ладят со своими родителями, т.к не обратятся к ним. Для того чтобы уменьшить эту цифру у молодежи, необходимо как можно чаще проводить беседы – как дома, так и в учебных учреждениях.

На вопрос: «**Если с твоим другом произойдет такая ситуация, чем ты можешь ему помочь?**» были получены такие результаты:

Школьники:

«Дадут совет, поддержат морально» – 74%

«Отговорят» – 17%

«Не знают» – 7%

«Считают, что каждый решает сам» – 2%

Студенты НМК:

«Поговорят, дадут совет» – 54%

«Успокоят» – 26%

«Переубедят» – 15%

«Не знают» – 5%

Студенты ПЛ №44:

«Поддержат, успокоят, дадут совет другу» – 53%

«Затрудняются ответить, не знают» – 20%

«Не будут переубеждать, и отговаривать друга» – 15%

«Помогут чем смогут» – 10%

«Не имеют таких друзей» – 2%

Подводя итог на этот вопрос, можно сказать, «что мир не без добрых людей», и на первом месте во всех трех опрошенных группах большинство молодых людей помогут своим друзьям, попавшим в такую ситуацию, дав им совет, успокоив и поддержав их.

Можно сделать вывод, что большинство опрошенных помогут своим друзьям, но нужно отметить, что студенты ПЛ № 44, напротив, помогут своим друзьям совершить суицид. Поэтому с данными студентами нужно проводить отдельные беседы на актуальные для них темы.

Было исследовано мнение родителей по этой актуальной проблеме и получены следующие результаты:

41% родителей не догадываются об **основных причинах** суицида в юношеском возрасте, видимо родители не достаточно интересуется жизнью своих детей, проблемами, которые волнуют их, возможно родителям не хватает времени, но это не причина, чтобы отдалятся от самых близких, то своих детей.

Время осуществления суицида, по мнению родителей, это вторая половина дня, когда подростки отданы сами себе, находятся без присмотра родителей и педагогов.

Родители уверенны в том, что самоубийства чаще совершаются **дома**. Видимо, это ещё один повод задуматься о том, что крепость ли наш дом?

При опросе учителей, в коллективах которых были случаи суицида, многие учителя были искреннее удивлены и поражены поступками учащихся. Говорили, что именно от этих детей как раз и не ожидали такого поступка. Видимо мало ещё педагоги видят в подростках личность.

Подводя итог, можно отметить следующее: суицид, являясь устойчивым в демографическом отношении явлением, имеет преимущественно индивидуальные корни. Суицид преодолим, решение данной проблемы небезнадежно.

Наша общая задача заключается в том, чтобы, по возможности, ограничить распространение самоубийств, научиться предупреждать их.

В определенном смысле распространение самоубийств, их частота отражают моральное здоровье общества, уровень социальной напряженности, наконец, просто благополучие людей, но видимо следует признать, что самоубийства будут всегда, как всегда будут болезни, старость, страдания и смерть.

Суицид – это проблема не одного человека, ее невозможно решить одним днём.

Рекомендации

Для решения этой проблемы могут быть использованы следующие рекомендации:

Рекомендации для учащихся и студентов:

1) Внимательно слушать своих друзей, когда они того просят.

2) В случае сложной ситуации не стесняясь обращаться за помощью к родителям, преподавателям, психологу.

3) Разъяснить алгоритм действий, при оказании помощи в экстренной и сложной ситуации

Рекомендации для преподавателей школ и ССУЗов:

1) Вести просветительскую работу по проблеме суицида в школах города (среди учеников 10-11 классов).

2) Системно и целенаправленно проводить работу с педагогическими коллективами, родителями, учащимися по формированию благоприятных, гармоничных взаимоотношений.

3) Организовать работу, направленную на обогащение специальной компетентности педагогов, родителей, работников служб системы профилактики суицида.

4) Повышать культуру педагога, способствовать поднятию рейтинга учителя.

5) Вести лектории для родителей.

Рекомендации для психологов школ и ССУЗов:

1) Составить психологические портреты подростков, склонных к суициду, использовать их в работе, проводить диагностику детей, склонных к суициду.

2) Своевременно оказывать психологическую помощь и поводить реабилитацию молодых людей, совершивших попытку самоубийства.

3) Отработать систему проведения семинаров для психологов, социальных педагогов по проблемам оказания психологической помощи детям в трудных жизненных ситуациях.

4) Включить в программу подготовки педагогов, психологов вопросы оказания психологической помощи детям в трудных жизненных ситуациях.

Рекомендации для администрации школ и ССУЗов:

1) Разработать и постоянно проводить обучение родителей, педагогов навыкам выявления признаков и симптомов физического, эмоционального и социального истощения подростков.

2) Создавать условия, необходимые для благоприятного гармоничного развития личности.

3) Системно и последовательно проводить информационно-разъяснительную работу среди педагогов и родителей по вопросам профилактики детского суицида.

4) Поддерживать постоянную связь с местными исполнительными и правоохранительными органами, тесное взаимодействие с общественными организациями, родительской общественностью.

Рекомендации для администрации города и района:

Налицо необходимость более четкой координации и активизации совместных действий причастных государственных органов, организаций образования, общественных объединений по вопросам гармоничного развития личности ребенка, профилактике суицидальной направленности детей, сохранения психического и физического здоровья детей. В этих целях рекомендовано:

1) Осуществлять совместную деятельность социально-психологических служб и участковых инспекторов по делам несовершеннолетних по вопросам реализации, защиты прав и законных интересов детей, профилактике суицида.

2) Продолжить работу по оказанию консультационной, правовой, психологической помощи подросткам и несовершеннолетним.

3) Дальнейшее развитие и функционирования телефона доверия и центра психолого-педагогической поддержки.

4) Расширить и качественно улучшить информационную работу по вопросам оказания помощи подросткам в решении тяжелых жизненных ситуации посредством печатных СМИ, телевидения, радио.

5) Изучение проблем семьи, семейного воспитания, подростковой среды.

6) Введение надлежащего межведомственного учета всех фактов суицида и попыток суицида несовершеннолетних в целях проведения анализа, выяснения причин и условий, способствующих их совершения.

Список литературы

1. «О мерах профилактики суицида среди детей и подростков». [Письмо Минобразования России от 26.01.2000 № 22-06-86].
2. Амбрумова, А.Г. О самоубийцах / А.Г. Амбрумова // Аргументы и факты. – 1994. – №12. – С. 2.
3. Волкова, А.Н. Психолого-педгогическая поддержка детей суицидентов / А.Н. Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – №2. – С. 36-43.
4. Петровский, В.А. К психологии активной личности. Вопросы психологии // В.А. Петровский. – Л.: Медицина, 1975.

5. Шутц, В. Глубокая простота / В. Шутц. – СПб.: Роза мира, 1993.
6. Мелихова, А. Мышь черная, белая… или профилактика суицида / А. Мелихова // Учительская газета. – 1999. – №28/29. – С.18.

Добров С.А.

РОЛЬ ПЕДВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПОТРЕБНОСТИ В САМОРАЗВИТИИ

Современная российская школа переживает кадровый кризис, в частности – стареющие учителя и нежелающие трудиться в школе молодые специалисты. Здесь есть как социально-экономические, так и психологические трудности, тормозящие приток молодых в образование, в школу.

Воспитывать будущих учителей надо не просто с первого курса, а на протяжении всей профессиональной подготовки. И основной путь, на наш взгляд, – формирование стремления к профессиональному самовоспитанию, к творческому саморазвитию.

Обратимся к аспектам решения этой задачи в современной педагогике.

По сложности решаемых проблем, полифункциональности личностных качеств, требуемых от учителя, по степени ответственности возлагаемых обществом на него задач, профессия учителя является наитруднейшей и наиблагороднейшей среди многих других профессий, которые своей созидательной сущностью направлены на совершенствование самого главного, что есть на Земле, – Человека. Какие бы методы и педагогические технологии ни осваивал и ни применял учитель, его личное влияние на духовный мир юной личности всегда будет определяющим. Глубоко прав был К.Д. Ушинский, который писал об этом так: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [4, с.28.].

Интересные представления о личности учителя XXI в. находим у В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова. Идеальная личность учителя XXI века, по их мнению, может быть такой [3, с.37-40]:

• **Учитель – интеллигентная личность.** Он всегда элегантен и опрятен. Он тактичен и доброжелателен. Он носитель прогрессивных взглядов. У него высоко развита критичность мышления, но он сдержан и уважает чужое мнение. Он систематически работает над собой, занимается самообразованием. Он способен к глубокому самоанализу и рефлексии. Ему свойственны высокая эрудиция и общая культура. Он обладает эстетическим вкусом и художественной культурой. Он проявляет постоянный интерес ко всему новому, прогрессивному в искусстве, науке, политике. Будучи интеллигентной личностью, он вбирает в себя лучшие образцы человеческой культуры и стремится к непрерывному творческому саморазвитию.

• **Учитель – духовно богатая личность.** Его духовное богатство, прежде всего, проявляется в щедрой любви к детям, в высокой нравственности и совестливости. Он считается с мнением как своих учеников, так и коллег – учителей. Духовное бо-

гатство личности учителя проявляется в его стремлении понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение. Он обладает повышенной чувствительностью к красоте мира, человеческих взаимоотношений. У него высоко развита эмпатия и рефлексия. Он стремится понять все богатство духовного мира растущего человека – ребенка, своего ученика, а потом развивает у себя планетарное и даже космическое мышление.

• **Учитель – творческая личность.** Он не приемлет рутины и однообразия, а поэтому всегда ищет и находит нечто новое, оригинальное. Он изначально мотивирован на творчество. Созидать, творить, выдумывать, пробовать – это его обычное профессиональное состояние.

• Учитель – свободная личность. Его свобода предопределена тем, что он способен к самоопределению как в жизни, в профессиональной деятельности, так и в мире культуры. У него в высокой степени сочетается независимость суждений и действий с сознанием личной и профессиональной ответственности. Он обладает высокоразвитым чувством достоинства, которое однако не превращается в высокомерие. Он свободно ориентируется в мире духовных и материальных ценностей, он свободен от педагогических и духовных догм. Он принимает на себя ответственные, порой рискованные решения. Он имеет собственную жизненную позицию, свою линию поведения в жизни.

• **Учитель – гуманная личность.** Его гуманность проявляется в доброте, милосердии и любви ко всему живому и, прежде всего, к детям. Он готов в любую минуту прийти на помощь к детям, к своим ученикам. Он уважает инакомыслие и проявляет завидную терпимость к людям, имеющим точку зрения, не совпадающую с его позицией. Он одинаково уважительно относится к людям, детям разных национальностей, вероисповеданий и культурных традиций. Он способен к сотрудничеству как с детьми, так и с родителями и со своими коллегами – учителями.

• **Учитель – гражданско активная личность.** Он не остается равнодушным ко всему, что происходит в его селе, в его городе, в стране, а всякий раз, где это необходимо, проявляет свое отношение, свою активную гражданскую позицию. Он приучает своих учеников критически мыслить и объективно оценивать как достижения своей страны, так и недостатки, проявляя нетерпимое отношение к последним. Он уважительно и с пониманием относится ко всему тому, что происходило с его Родиной в прошлом и непременно верит в социально-экономический и культурный прогресс в будущем.

• **Учитель – конкурентоспособная личность.** В условиях насыщения рынка педагогических услуг учитель должен постоянно совершенствовать свое мастерство с тем, чтобы соответствовать высоким профессиональным требованиям, а для этого он должен знать свои достоинства и недостатки. Опираться на свои сильные качества и постоянно работать над устранением слабых. Изучать передовой педагогический опыт, творчески применять его и развивать; постоянно следить за новинками педагогической, методической, психологической и другой профессионально значимой литературы, периодически проходить курсы повышения квалификации. Он должен постоянно стремиться изучать и овладевать новыми и новейшими педагогическими технологиями, разрабатываемыми как у нас, так и за рубежом – с тем, чтобы быть профессионально конкурентоспособной личностью, ориен-

тированной на высокое качество результата своего труда.

• **Учитель – человек культуры.** Он живет и действует, учитывая социокультурную ситуацию и определенное культурное пространство, учитывая и впитывая в себя новые и новейшие достижения науки, искусства, практической жизнедеятельности людей и их культуру. Он знает и уважает традиции, обычаи и обряды своего народа. Он проявляет глубокий интерес к чтению художественной и профессиональной литературы, к живописи, музыке, кино и другим видам искусства, а самое главное – он стремится свое заинтересованное отношение к культуре сделать достоянием своих учеников.

Что же может помочь уже в институте начать формировать таких специалистов?

Мало нацелить студентов на решение задач образования и воспитания, т.е. грамотно сочетать в своей профессиональной деятельности функции учителя-преподавателя и учителя-воспитателя. Весь учебный процесс в педвузе должен строиться так, чтобы студенты имели возможность активно пробовать себя в различных повседневных реальных педагогических ситуациях, опираясь на осознанно усваиваемые теоретические знания и анализ опыта выдающихся педагогов-практиков прошлого и настоящего. У будущих специалистов должно зародиться осознание того, что свою творческую лабораторию они могут начать создавать уже в вузе, в том числе в себе, как в личности.

Обратимся к ценностям, что нужно усвоить студентам с этих позиций.

Какое бы направление деятельности ни выбрал учитель, какую бы педагогическую задачу он ни решал, главная функция его деятельности – воспитательная, которая осуществляется не иначе, как на основе педагогического управления различными видами деятельности воспитанников (игровой, учебной, трудовой, досуговой, индивидуальной и коллективной) с целью развития как отдельных личностных качеств, так и личности воспитанника в целом.

Обратим внимание на те ценности, которые являются для учителя – воспитателя наиважнейшими и приоритетными. Система ценностей составляет и определяет содержание педагогической культуры современного учителя, его настрой, его общую ориентацию и даже стиль его профессиональной деятельности. Поэтому исключительно важно, чтобы среди основных ценностей воспитательной деятельности учителя был ребенок, его духовно-нравственный мир. Нужно, чтобы учитель чувствовал поддержку его в различных ситуациях педагогического взаимодействия. Ценности и ценностные ориентации учителя проявляются в каждом конкретном поступке и действии учителя, которые раскрывают: любит ли он своих воспитанников, заботится ли он об их здоровье и самочувствии, в какой степени он заинтересован в их успехах. Принято считать, что для учителя главное – это педагогическая компетентность. Однако для учителя-воспитателя необходима не только педагогическая компетентность, но и психологическая культура, которая особенно важна для понимания психологии ребенка, противоречий и трудностей его развития. Не случайно еще П.П. Блонский [1] ориентировал учителей на то, чтобы они стали по своей сути «практическими психологами». Только в том случае учитель может рассчитывать на успех в своей воспитательной деятельности, если будет чувствовать и оценивать особенности психических состояний

своих воспитанников, их индивидуально-психологические качества.

В современных условиях чрезвычайно сложной воспитательной деятельности очень важно, чтобы учитель, даже если он допустил ошибку, какую-либо педагогическую оплошность, смог вовремя подкорректировать себя, свои действия. Учителю-воспитателю необходимо развивать умения и способности осуществлять самоконтроль, а в необходимых случаях и самокоррекцию своей педагогической деятельности.

И ещё. Учитель-воспитатель должен выполнять функцию интеграции всех воспитательных действий на личность ученика: семьи, школы, улицы, друзей. Он должен вовремя приходить на помощь своим воспитанникам.

Учитель порой сталкивается со сложными ситуациями и проблемами, порой только педагогическая интуиция и его творческий подход к делу позволяет ему найти единственно верное, оптимальное решение, казалось бы, безвыходной ситуации.

Только счастливый учитель может подарить своему ученику несколько лет ученического счастья. Только добрый учитель может посеять зёрна доброты в душах своих учеников. Только творчески саморазвивающийся учитель может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих учеников. Поэтому надо быть тем учителем, которого ждут наши ученики.

Функции современного учителя как преподавателя чрезвычайно сложны и многообразны. Учитель как преподаватель должен, прежде всего, глубоко знать и любить свой предмет, ту науку, которой он непосредственно обучает своих учеников, знать её как в теории, так и в практических приложениях, знать историю её становления и развития. И не только знать, но и любовно, бережно относиться к её прошлому, настоящему и будущему. Это уважительное отношение к своему учебному предмету играет существенную, а порой решающую роль, это отношение незримо передается от учителя к его ученикам.

Для учителя важно оптимально распределить время на изучение теоретического и практического материала. Немаловажное значение имеет и умение учителя гибко использовать в своей педагогической деятельности не только уроки, но и другие формы организации учебных занятий: семинары, экскурсии, практические занятия, игры, тренинги и т.д.

Разрабатывая тематические планы, конспекты уроков, учитель при проектировании учебных занятий должен предусмотреть и «расписать» не только собственную деятельность, но и деятельность своих учеников, включая индивидуализацию и дифференциацию их деятельности с учетом их интересов и способностей к изучаемому предмету. Вот чему и следует учить на практических занятиях по психологии, педагогике и методике.

Главная же задача учителя-преподавателя – это эффективно организовать разнообразную учебную деятельность учащихся на уроке, как при объяснении нового материала, так и в процессе решения разнообразных задач по его углублённому изучению. И здесь профессиональное мастерство учителя, его умение проблематизировать содержание изучаемого материала, гибко сочетать фронтальную и индивидуальную деятельность учащихся проявляется во всей полноте и значимости. Интерес, глубина, всесторонность изучения содержания учебного материала зависят, прежде всего, от того, какой настрой, какой уровень требований к учащимся задает учитель.

Для современного учителя необходимы умение проблемного изложения учебного материала, навыки эвристической беседы, создание дискуссионных ситуаций, интеллектуально-творческой атмосферы вплоть до применения мозгового штурма и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Раскрывая функции и задачи, которые решает в своей повседневной деятельности учитель как преподаватель, следует обратить особое внимание на то, что его воспитательные функции всегда, во всех ситуациях остаются одними из главных.

Воспитывающая и развивающая функции в руках умелого, талантливого преподавателя огромны, если не сказать неисчерпаемы. Однако здесь нужна, как в любом деле, система, если хотите «Я – концепция» учителя. То есть он должен выработать, естественно с учетом достижений педагогики, психологии, предметной методики, собственную концепцию и собственную технологию обучения и воспитания.

В воспитательной и обучающей деятельности учителя всегда есть место творчеству, которое чаще всего реализуется на основе его педагогической импровизации. В.Н. Загвязинский, специально исследовавший взаимосвязь педагогического творчества и импровизации педагога, писал: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизированной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения на уроке именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное» [2, с. 121].

Что же такое **педагогическая импровизация**, и какой вклад она вносит в процесс творческого саморазвития учителя?

С одной стороны, педагогическую импровизацию можно охарактеризовать как фрагмент педагогической деятельности, в котором учитель в процессе решения предварительно не планируемой педагогической задачи экспромтом осуществляет творческую трансформацию педагогических знаний, умений и способностей.

С другой стороны, педагогическая импровизация идет имплицитно, создает условия для творческого саморазвития учителя.

В условиях педагогической импровизации идет процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей учителя, происходит некоторое приращение его профессиональных умений и способностей, – то, что мы именуем творческим саморазвитием учителя.

При рассмотрении «Я – концепции» творческого саморазвития учителя могут быть выделены следующие аспекты: «Я – духовное», «Я – физическое», «Я – интеллектуальное», «Я – семейное», «Я – социальное», «Я – психологическое», «Я – профессиональное»; «Я – в прошлом», «Я – сегодня», «Я – в будущем», «Я – реальное», «Я – идеальное».

Анализ каждого из выделенных аспектов или блоков «Я – концепция» лучше всего начать со студентами с их самооценки своих достоинств, возможностей, с одной стороны, и недостатков, упущений, ошибок – с другой. Но и этот самоанализ, эта самооценка – не самоцель, а лишь средство для выявления приоритетных проблем и стратегии своего творческого саморазвития. Более того, следует учитывать особенности личной самооценки студента: она может быть заниженная, завышенная или адекватная.

Ядром «Я – концепции» учителя являются его убеждения. Когда у человека действительно есть убеждения, то ни новые

знания, ни новые впечатления, ни новые отношения, ничто не в силах их поколебать, кроме собственных доказательств и собственных аргументов. Профессионально-значимые убеждения учителя – это убеждения о том, как и чему нужно учить, воспитывать, на какие педагогические концепции опереться. Для современного учителя особенно важно иметь профессиональные убеждения, так как наука часто не дает окончательного ответа на вопросы, которые возникают в сложной педагогической практике.

Загвязинский В.И. отмечает, что «Творческое саморазвитие учителя – это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых систематизирующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности учителя в его профессионально-творческом становлении» [2].

Анализ компонентного состава культуры творческого саморазвития личности учителя показывает, что стратегии творческого саморазвития определяются, с одной стороны, потребностями в профессиональном самосовершенствовании, а с другой – степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств.

Особые трудности в саморазвитии учитель испытывает в связи с тем, что ему чаще всего недостает методологической культуры, исследовательских умений и способностей. В связи с этим творческому саморазвитию учителя необходимо учить еще на этапе подготовки к профессионально-педагогической деятельности в вузе.

Философы и психологи обратили внимание на то, что личность целостно воспринимает, осознает себя в этом мире как «Я». Путь к творчеству у учителя начинается с осознания, а главное – с сознания «Я – концепции» творческого саморазвития.

Чтобы стимулировать размышления о самом себе, о своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, профессиональном мастерстве, личностных качествах, учителю необходимо посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего и будущего. Сравнительный анализ позволит сделать вывод о том, в каком направлении идет саморазвитие: наблюдается ли процесс или процесс саморазвития остановился, или, ещё хуже, личность утрачивает даже те качества, которые ей ранее были присущи, то есть регрессирует. Такой сравнительный анализ может стать приемом обучения педагогики на семинарских и лабораторных занятиях.

Для разработки «Я – концепции» творческого саморазвития также важно, насколько учитель объективно оценивает себя. Чтобы ответить на этот вопрос, рекомендуется соотнести свою самооценку с оценкой других учителей, администрации, учеников, близких друзей. Сравнивая эти результаты, вы обнаружите один из трех вариантов ответа:

а) вы недооцениваете себя;

б) вы переоцениваете себя;

в) вы объективно оцениваете свои способности и личностные качества.

Следует иметь в виду, что «Я – концепция» должна быть предметом неоднократных размышлений. Уместно напомнить слова Альберта Эйнштейна, который на вопросы о том, как делаются великие открытия и как стать знаменитым, любил отвечать так: «Возьмите какое – либо явление и подумайте о нем лет так пять, и тогда обязательно станете знаменитыми». В этой шутке гениального Эйнштейна заключена гениальная

мысль: чтобы сделать что-то существенное в жизни, необходимо:

- иметь точную ориентацию на проблему, которую вы хотите решить;

- постоянно, исподволь, шаг за шагом искать новые подходы, методы, средства для её решения.

При разработке «Я – концепции» творческого саморазвития личности учителю полезно поразмышлять и ответить на следующие вопросы:

1. В чем смысл моей жизни?

2. Каковы приоритетные цели моей жизни?

3. Какие творческие способности и другие, личностные и профессиональные качества мне необходимо развивать?

4. Что мне делать в плане образования и самообразования?

5. Какие я вижу в своей жизни проблемы и трудности? Как их преодолеть?

6. На какие принципы и правила мне необходимо опираться, чтобы достичь своих целей?

Со студентами же можно обсуждать это в ходе производственной практики.

При разработке и корректировке «Я – концепции» творческого саморазвития личности следует использовать критерии:

- «индивидуальности», т.е. она должна учитывать индивидуальные способности;

- «целостности», т.е. она должна целостно, в системе охватывать все интересующие сферы жизнедеятельности;

- «перспективности», т.е. в какой степени то, что и выстраивается в качестве приоритетов, является перспективным.

Учитель – это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию. Задача вуза – помочь студентам стать достойными этого высокого предназначения.

Список литературы:

1. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1961.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Просвещение, 1987.
3. Кан – Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
4. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. соч. – т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР.

Истрашкина Т.Н., Мухаметзянов Р.Р.

ЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ

В современном обществе развитое мышление помогает жить, использовать достижения цивилизации и создавать новое. В школьном курсе информатики большое внимание уделяется развитию алгоритмического мышления. Но при изучении алгоритмизации и программирования решить некоторые задачи просто невозможно без использования логики и творчества. Именно поэтому следует знакомить учащихся с основами логического программирования, что позволит получить расширенный взгляд на создание программного обеспечения и развить способности строить логические цепочки.

Логическое программирование – парадигма программирования, а также раздел дискретной математики, изучающий методы и возможности этой парадигмы, основанная на выводе новых фактов из данных фактов согласно заданным логическим правилам. Логическое программирование основано на теории математической логики. Самым известным языком логического программирования является Prolog, являющийся по своей сути универсальной машиной вывода, работающей в предположении замкнутости мира фактов.

Машина вывода – программа, которая выполняет логический вывод из предварительно построенной базы фактов и правил в соответствии с законами формальной логики и является базовым элементом экспертных систем и систем исполнения программ, написанных на языках логического программирования, таких как Prolog.

Пролог (Prolog) – язык логического программирования, основанный на логике дизъюнктов Хорна, представляющей собой подмножество логики предикатов первого порядка.

Начало истории языка относится к 70-м годам XX века. Будучи декларативным языком программирования, Пролог воспринимает в качестве программы некоторое описание задачи и сам производит поиск решения, пользуясь механизмом бэктрекинга и унификацией [1].

В основе декларативных языков лежит формализованная человеческая логика. Человек лишь описывает решаемую задачу, а поиском решения занимается императивная система программирования. В итоге получаем значительно большую скорость разработки приложений, значительно меньший размер исходного кода, легкость записи знаний на декларативных языках, более понятные, по сравнению с императивными языками, программы.

При программировании на Прологе усилия программиста должны быть направлены на описание логической модели фрагмента предметной области решаемой задачи в терминах объектов предметной области, их свойств и отношений между собой, а не деталей программной реализации.

Пролог очень хорошо подходит для описания взаимоотношений между объектами. Поэтому Пролог называют реляционным языком. Причем "реляционность" Пролога значительно более мощная и развитая, чем "реляционность" языков, используемых для обработки баз данных. Часто Пролог используется для создания систем управления базами данных, где применяются очень сложные запросы, которые довольно легко записать на Прологе.

В Прологе очень компактно, по сравнению с императивными языками, описываются многие алгоритмы. По статистике, строка исходного текста программы на языке Пролог соответствует четырнадцати строкам исходного текста программы на императивном языке, решающем ту же задачу. Пролог–программу, как правило, очень легко писать, понимать и отлаживать. Это приводит к тому, что время разработки приложения на языке Пролог во многих случаях на порядок быстрее, чем на императивных языках. В Прологе легко описывать и обрабатывать сложные структуры данных.

Прологу присущ ряд механизмов, которыми не обладают традиционные языки программирования: сопоставление с образцом, вывод с поиском и возвратом. Еще одно существенное отличие заключается в том, что для хранения данных в Прологе используются списки, а не массивы. В языке отсутствуют операторы присваивания и

безусловного перехода, указатели. Естественным и зачастую единственным методом программирования является рекурсия.

Как язык программирования Пролог очень хорошо подходит для начального обучения программированию, так как он ориентирован на человеческое мышление – в отличие от императивных языков, ориентированных на компьютер. Теми, кто только начинает изучать программирование, Пролог легко осваивается. Практически полное отсутствие синтаксических конструкций, таких как ветвления, циклы и т.д., также влияет на скорость освоения языка. Кроме того, программирование на Прологе, упорядочивает мышление и позволяет человеку, изучающему этот язык программирования, лучше разобраться в своей мыслительной деятельности.

Интерес к Прологу поднимался и затихал несколько раз, энтузиазм сменялся жёстким неприятием. Наиболее высоко был поднят интерес к языку Пролог как к языку будущего во время разработок японской национальной программы компьютеры пятого поколения в 1980–х годах, когда разработчики надеялись, что с помощью Пролога можно будет сформулировать новые принципы, которые приведут к созданию компьютеров более высокого уровня интеллекта. Неправильная оценка этой перспективы явилась одной из причин неудачи проекта.

В настоящее время Пролог, несмотря на неоднократные пессимистические прогнозы, продолжает развиваться в разных странах и вбирает в себя новые технологии и концепции, а также парадигмы императивного программирования. В частности, одно из направлений развития языка (в том числе и в России) реализует концепцию интеллектуальных агентов.

Пролог реализован практически для всех известных операционных систем и платформ (в том числе для Java и .NET). В число операционных систем входят OS для мэйнфреймов, всё семейство Unix, Windows, OS для мобильных платформ.

Многие современные реализации языка имеют внутреннее расширение за счет ООП-архитектуры. Кроме проприетарных решений также существуют свободные реализации Пролога. Важно, что для языка существует стандарт ISO, принятый как ISO/IEC JTC1/SC22/WG17.

Базовым принципом языка является равнозначность представления программы и данных (декларативность), отчего утверждения языка одновременно являются и записями, подобными записям в базе данных, и правилами, несущими в себе способы их обработки. Сочетание этих качеств приводит к тому, что по мере работы системы Пролога знания (и данные и правила) накапливаются. Поэтому Пролог–системы считают естественной средой для накопления базы знаний.

Очень интересно, что в России применялось одноименное ПО – «ПРОЛОГ» для реализации одного из самых амбициозных и технологически успешных проектов ВПК – «Буран». Также существуют весьма интересные, но спорные мнения и реализации по поводу применения Пролог в области задач искусственного интеллекта и экспертных систем [2].

В поддержку идеи об изучении логического программирования совместно с традиционным стоит отметить, что перспектива развития всемирной Сети, известной как проект Веб 3.0 поддерживает особый интерес к семантике распределенных данных и их обработке декларативными методами. В связи с этим появились концепции языка

OWL, основанного на концепции First-Order Logic(FOL), реализацию которой, в свою очередь, можно рассматривать как значительно более расширенную технику классического Prolog.

Семантическая паутина (англ. Semantic Web) – часть глобальной концепции развития сети Интернет, целью которой является реализация возможности машинной обработки информации, доступной во Всемирной паутине. Основной акцент концепции делается на работе с метаданными, однозначно характеризующими свойства и содержание ресурсов Всемирной паутины, вместо используемого в настоящее время текстового анализа документов. Термин впервые введён сэром Тимом Бернерсом-Ли в мае 2001 года в журнале «Scientific American», и называется им «следующим шагом в развитии Всемирной паутины». В семантической паутине предполагается повсеместное использование, во-первых, универсальных идентификаторов ресурсов (URI), а во-вторых – онтологий и языков описания метаданных.

Эта концепция была принята и продвигается Консорциумом W3. Для её внедрения предполагается создание сети документов, содержащих метаданные о ресурсах Всемирной паутины, и существующей параллельно с ними. Тогда как сами ресурсы предназначены для восприятия человеком, метаданные используются машинами (поисковыми роботами и другими интеллектуальными агентами) для проведения однозначных логических заключений о свойствах этих ресурсов [1].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что изучение логического программирования актуально и в настоящее время. При совместном изучении языков императивного и декларативного стиля учащиеся смогут получить расширенный взгляд на программирование, что явным образом скажется на развитии как алгоритмического, так и логического мышления.

Использованные источники информации:
1. http://ru.wikipedia.org
2. http://www.intuit.ru

Латыпова А.Ф.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧИТЕЛЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Статья посвящается актуальной для психологии и педагогики проблеме учета психических состояний учащихся в процессе обучения и воспитания. Интересна в этом контексте проблема взаимосвязи психических состояний учителя и учеников на уроке. Представлено исследование, направленное на изучение особенностей корреляций внешнего выражения психических состояний учителя (жестов, характеристики голоса, физиологических реакций организма и др.) и психических состояний учащихся старшего школьного возраста разных полов.

Старший школьный возраст длящийся, согласно периодизации Д.Б. Эльконина, с 15 до 17 лет, является одним из самых важных этапов периода взросления. На этой стадии расширяются горизонты познания мира, других людей и себя, происходит выработка

своего отношения ко всему этому, определяются жизненные задачи, решается вопрос о своем месте в обществе.

К.Д. Ушинский писал, что «в огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, не стеснять его свободного горения, и только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества» [5, с. 442]. Поэтому к учителю, работающему со старшим школьником, предъявляются большие требования. Т.Н. Мальковская выяснила, что старшеклассники в образе «идеального учителя» на третье место из трех ставят его умение справедливо распоряжаться властью, на второе – его профессиональную компетентность, уровень знаний, качество преподавания, а на первый план у старших школьников выходят способность учителя к эмоциональному отклику, пониманию состояния ученика [3].

Вопрос учета психических состояний учащихся в процессе воспитания и обучения до сих пор сохраняет актуальность для педагогики и психологии. Интересно в этом контексте изучение проблемы взаимосвязи психических состояний учителя и учеников на уроке в зависимости от их пола и возраста. Решение данной задачи позволит учителю эффективно управлять психическими состояниями школьников посредством саморегуляции экспрессивными проявлениями собственных состояний.

Выделяют следующие внешние экспрессивные проявления психических состояний: мимика, жесты, физиологические реакции организма, речевые и вокальные характеристики.

В этой связи основная цель настоящего исследования заключалась в выявлении особенностей взаимосвязи внешних проявлений психических состояний учителей и психических состояний старших школьников с учетом их пола.

Методика

В исследовании принимали участие 122 старшеклассника (69 девушек и 53 юношей – средний возраст – 16 лет) и 28 их учителей. Было просмотрено по 30 уроков в каждом классе.

Для изучения особенностей психических состояний учителя и учеников на уроке нами использована специально созданная анкета, состоящая из двух частей.

Первая часть анкеты направлена на самооценку учителя и учеников своего психического состояния и содержит опросник, при составлении которого использованы методики А.О. Прохорова «Психические состояния школьников» и «Психические состояния учителей» [4, с.326-331].

Вторая часть анкеты предназначена для оценки характеристик учителя и учеников друг другом. Оцениваются от 0 до 5 баллов интенсивность или частота наблюдаемых на уроке особенностей состояния, качественных характеристик движений, речи, физиологических проявлений и жестов.

Данная анкета предлагалась ученикам и их учителю на всех этапах урока: в начале, в середине и в конце.

Результаты

Рассмотрим результаты корреляционного анализа между психическим состоянием учителя старших классов через его внешние проявления и психическими (положительными и отрицательными) состояниями девушек и юношей старшего школьного возраста.

Выявлено, что наибольшее количество взаимосвязей с психическими состояниями старших школьников имеют переживания,

жесты и движения учителя. Исследования психофизиологов указывают, что в данном возрасте отчетливо выявляется «зрелый тип функциональной организации зрительного восприятия с ведущей ролью правого полушария в сенсорном анализе стимулов» [1, с. 101]. Также известно, что правое полушарие связано с невербальным интеллектом, который способствует лучшему распознаванию психических состояний окружающих [2]. Все это объясняет развитое у старшеклассников восприятие психических состояний учителя по невербальной его экспрессии.

С психическими состояниями юношей взаимосвязаны в основном **переживания** учителя, характеризующие его умственную и волевую активность. Например, когда учитель внимателен, юноши испытывают деятельностные и интеллектуальные состояния: *активацию* и *интерес*, и не испытывают *трудность*. Среди переживаний учителя, коррелирующих с состояниями юношей, чаще всего наблюдаются активность и неактивность педагога. Так, когда учитель активен, юноши *бодры*, чувствуют *удовольствие* и *удовлетворенность*, в то же время у них понижается *сонливость* и *трудность*, а если учитель неактивен, юноши испытывают *апатию*, *сонливость*, *злость* и не испытывают *активацию*, *радость* и *терпение*.

С психическими состояниями девушек коррелируют главным образом учительские переживания, такие как веселье, доброжелательность, нервность, недовольство. Кроме того, данные переживания учителя взаимосвязаны в основном с эмоциональными состояниями девушек. Например, с доброжелательностью педагога обнаруживают прямые связи *удовольствие* и *восхищение* девушек, а обратные – *волнение* и *печаль*.

С **жестами** учителя в первую очередь связаны положительные состояния старших школьников, как девушек, так и юношей. Особенно много корреляций обнаруживает жест педагога «движение вперед головы, рук, туловища». Причем в разнополых группах старших школьников выделенный жест учителя положительно взаимосвязан с одними и теми же психическими состояниями юношей и девушек, а именно: с *активацией*, *бодростью*, *интересом*, *счастьем* и *вниманием*. Кроме того, заметим, что связи жеста учителя «движение вперед головы, рук, туловища» с интеллектуальными состояниями сильнее выражены в группе юношей, а с эмоциональными состояниями – в группе девушек.

Та же тенденция наблюдается в особенностях корреляций позитивных состояний старших школьников разных полов и жеста учителя «открытые руки». Так, в группе юношей данный жест педагога имеет более сильные прямые связи с интеллектуальными состояниями: *активацией* и *вниманием*, а в группе девушек – с эмоциональными: *радостью*, *удовлетворенностью* и *спокойствием*.

Еще одним прямокоррелирующим с положительными состояниями юношей и девушек старшего школьного возраста является жест учителя «прикосновение», который имеет взаимосвязи только с деятельностными интеллектуальными их состояниями: *активацией* и *бодростью*. То есть прикосновения педагога активизируют старшеклассников, как девушек, так и юношей. Данное воздействие подтверждают и обратные взаимосвязи прикосновения учителя с отрицательными состояниями школьников – таких, как *сонливость* и *лень*.

Жесты учителя, обнаруживающие наибольшее количество отрицательных корреляций с положительными состояниями старшеклассников, «руки на груди» и «гры-

зет ручку или карандаш», имеют специфику взаимосвязей в разнополых группах. Жест педагога «руки на груди» снижает в основном *спокойствие*, *удовлетворенность* и *удовольствие* девушек, т.е. влияет на испытывание ими эмоциональных состояний. А жест «грызет ручку или карандаш» обратно взаимосвязан главным образом с интеллектуальными и волевыми состояниями юношей: *интересом*, *вниманием* и *терпением*.

Таким образом, жесты учителя в группе юношей старшего школьного возраста коррелируют чаще с интеллектуальными состояниями, а в группе девушек – с эмоциональными состояниями. При этом положительно влияют на состояния старшеклассников такие жесты учителя, как «движение вперед рук, ног, туловища», «открытые руки», «прикосновение», а отрицательно – «руки на груди», «грызет ручку или карандаш».

Движения педагога также имеют большое количество значимых корреляций с состояниями старших школьников, особенно с их положительными состояниями. Взаимосвязи движений учителя с состояниями старшеклассников не имеют половых различий. Быстрые движения педагога активизируют учеников, возбуждают их *интерес* и *внимание*, снижают *апатию*, *трудность* и *сонливость*. Медленные же движения учителя вызывают *удовольствие* и *спокойствие* у юношей в начале урока, а у девушек – в середине и конце. То есть быстрые движения учителя взаимосвязаны с деятельностными, интеллектуальными, волевыми состояниями старшеклассников обоих полов, а медленные движения – с их эмоциональными состояниями.

Взаимосвязи между характеристиками **вокальной стороны речи** учителя и психическими состояниями старших школьников не имеют половых различий, за исключением привычки учителя перебивать учеников на уроке. Такая особенность речи педагога влияет на эмоциональные состояния девушек, снижая их *радость* и усиливая *волнение*, а также на интеллектуальные состояния юношей, вызывая их *трудность* и понижая *интерес*. То есть привычка учителя перебивать старших школьников отрицательно воздействует на эмоциональное самочувствие девушек и интеллектуальные состояния юношей.

Физиологические реакции организма учителя имеют небольшое количество корреляций с состояниями старших школьников. Половые различия взаимосвязей обнаружены лишь между состояниями учеников старших классов и покраснением кожи педагога. В группе девушек такая физиологическая реакция учителя усиливает волнение и снижает *удовлетворенность* и *спокойствие*, а в группе юношей поднимает *радость* и подавляет *скуку*.

Таким образом, полученные в ходе исследования знания дадут возможность учителю эффективнее управлять психическими состояниями учеников старшего школьного возраста в зависимости от их пола, а также от педагогических задач, решаемых на различных этапах урока.

Выводы

1. Выявлено, что наибольшее количество взаимосвязей с психическими состояниями старших школьников имеют переживания, жесты и движения учителя. Это объясняется возрастной психофизиологической особенностью развития правого полушария, которая способствует распознаванию психических состояний другого по невербальным его проявлениям.

2. Показано, что с психическими состояниями юношей-старшеклассников взаимосвязаны в основном переживания учителя,

характеризующие его умственную и волевую активность (например, собранность, внимательность), а с психическими состояниями девушек-старшеклассниц коррелируют главным образом учительские переживания, связанные с эмоциональной стороной его характера (например, веселье, доброжелательность, нервность).

3. Доказано, что половые особенности корреляций психических состояний старших школьников с психическими состояниями их учителей выражены слабо, однако найденные отличия касаются различных классов состояний девушек и юношей, а именно: с психическими состояниями педагога в группе девушек коррелируют в основном эмоциональные состояния, а в группе юношей – интеллектуальные.

4. Установлено, что быстрые движения учителя взаимосвязаны с деятельностными, интеллектуальными, волевыми состояниями старшеклассников обоих полов, а медленные движения – с их эмоциональными состояниями. Значит, учитель, контролируя свои движения, может более успешно решать актуальные на данном этапе урока дидактические или воспитательные задачи.

Список литературы

1. Дубровинская Н.В., Фабер Д.А., Безруких М.М. Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
2. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения: Теория, методы, диагностика, коррекция / В.А. Лабунская; В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 288 с.
3. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников. – Л.: Ленинг.гос.пединт им. А.И. Герцена, 1973. - 172 с
4. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие / А.О. Прохоров. – СПб.: Речь, 2004. - 480 с.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. – М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Т. 8.

Мухаметзянов Р.Р., Петрищева Е.К.

ПРОГРАММА СОСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО РАСПИСАНИЯ НА ОСНОВЕ БАЗЫ ДАННЫХ В DELPHI 7

Хорошо составленное расписание задает тон работе учебного заведения на весь учебный год. Задача составления расписания всегда считалась одной из самых трудоемких задач информатики. С момента появления компьютерной техники в учебных заведениях многие энтузиасты пытались, если не полностью решить эту задачу на компьютере, то хотя бы частично облегчить этот процесс. И по сей день в большинстве средних учебных заведений завуч как минимум за две недели до начала очередного учебного года начинает работу над очередным вариантом расписания. А если у администрации в кабинете и находится компьютер, то, в большинстве случаев, он используется только в качестве печатной машинки.

Для достижения поставленной цели – составления программы школьного расписания нам пришлось решать следующие задачи:

- изучение санитарно-гигиенических требований к составлению расписания,
- построение математической модели программы,
- создание базы данных, необходимых для автоматического построения расписания,
- построение алгоритма программы.

По своей структуре наша программа представляет из себя базу данных, для создания которой мы использовали средства разработки базы данных в Delphi 7. В общем виде структуру нашей базы данных можно представить следующим образом:

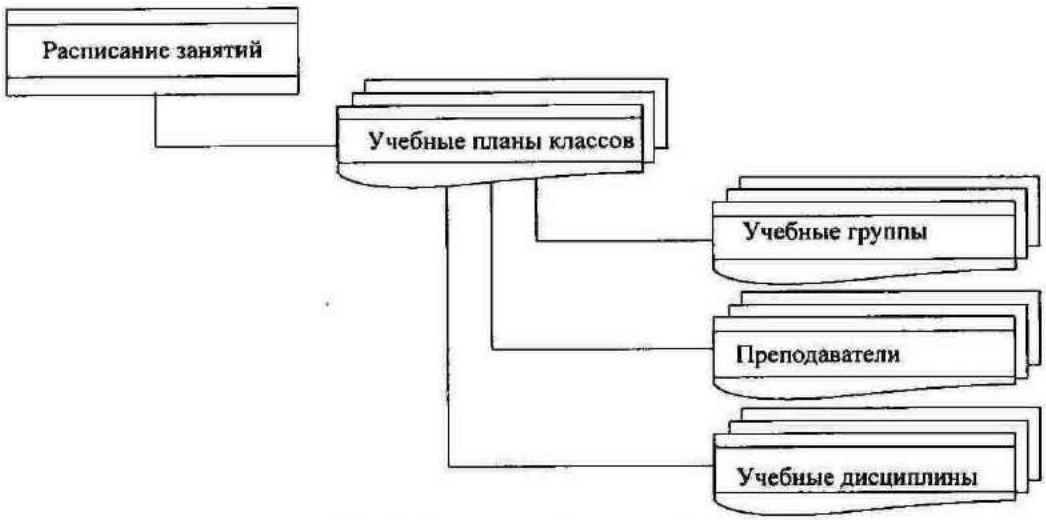


Рис.1. Структура базы данных

Проанализировав базу данных, мы пришли к выводу, что необходимо создать 12 таблиц:

1) Таблица ***TEACHERS*** будет хранить данные о преподавателях;

2) Таблица ***SUBJECTS*** будет хранить названия дисциплин и их уровень сложности;

3) Таблица ***GROUPS*** будет хранить информацию классах;

4) Таблица ***UCH_PLAN*** будет хранить данные об учебных планах групп;

5) Таблица ***PEREHOD*** создается для получения переходных данных, необходимых для «раскидывания» предметов по дням недели;

6) Таблицы ***PN, VT, SR, CHT, PT, SB*** создаются по дням учебной недели, в них будут записываться ключи предметов, классов, преподавателей;

7) Таблица ***NEPROSTAVLENNIE*** создается на случай, если программа не сможет расставить некоторые предметы по заданным правилам.

Структура таблиц следующая:

Таблица 1. ***Teachers***

Поле	Тип поля	Назначение поля
ID	*Ключевое*	*Код преподавателя*
F.I.O.	*Alpha -30 симв.*	*Имя учителя*
PHONE	*Number*	*Номер телефона*
BIRTHDAY	*Date*	*Дата рождения*
GRAFIC	*Alpha -30 симв.*	*График работы учителя*
PRIMECHANIYA	*Memo 20*	*Здесь записываются примечания*

Таблица 2. *Subjects*

Поле	Тип поля	Назначение поля
ID	*Ключевое*	*Код предмета*
SUBJECT	*Alpha -30 симв.*	*Название учебной дисциплины*
LEVEL	*Number*	*Сложность предмета по Сивкову*

Таблица 3. *Groups*

Поле	Тип поля	Назначение поля
ID	*Ключевое*	*Код записи в этой таблице*
CLASS	*Number*	*Уровень обучения (класс)*
INDEX	*Alpha - 5 симв.*	*Индекс класса (буква)*
CHILDRENS	*Number*	*Номер группы*
BOSS	*Long Integer*	*Код учителя-классного руководителя*

Таблица 4. *UCH_PLAN*

Имя поля	Тип поля	Назначение поля
ID	*Ключевое*	*Код записи в этой таблице*
GROUP_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Groups, определяющий уровень обучения (класс)*
INDEX_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Groups, определяющий индекс класса (буква)*
SUBJECT_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Subjects, определяющий название урока*
GROUP	*Number*	*Количество групп*
TEACHER_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Teachers, определяющий имя учителя*
CH_WEEK	*Number*	*Количество часов в неделю*
CLASSROOM	*Number*	*Номер кабинета*
SLOSHNOST	*Number*	*Сложность предмета по Сивкову*

Таблица 5. *PEREHOD*

Имя поля	Тип поля	Назначение поля
ID	*Ключевое*	*Код записи в этой таблице*
GROUP_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Groups, определяющий уровень обучения (класс)*
INDEX_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Groups, определяющий индекс класса (буква)*
SUBJECT_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Subjects, определяющий название урока*
SLOSHNOST_ID	*Long Integer*	*Сложность предмета по Сивкову*
GROUP	*Number*	*Количество групп*
TEACHER_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Teachers, определяющий имя учителя*
CLASSROOM	*Number*	*Номер кабинета*

Таблицы 6. *PN, VT, SR, CHT, PT, SB*

(по дням учебной недели), NEPROSTAVLENNIE (на случай, если программа не сможет расставить некоторые предметы по заданным правилам) имеют одинаковую структуру:

Имя поля	Тип поля	Назначение поля
ID	*Ключевое*	*Код записи в этой таблице*
№	*Number*	*Номер урока за день*
GROUP_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Groups, определяющий уровень обучения (класс)*
INDEX_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Groups, определяющий индекс класса (буква)*
SUBJECT_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Subjects, определяющий название урока*
SLOSHNOST_ID	*Long Integer*	*Сложность предмета по Сивкову*
TEACHER_ID	*Long Integer*	*Ключ записи из таблицы Teachers, определяющий имя учителя*
CLASSROOM	*Number*	*Номер кабинета*

Перед тем как закладывать в базу информацию, надо, очевидно, предварительно ввести данные в таблицы ***TEACHERS, SUBJECTS, GROUPS, UCH_ PLAN.***

Ввод этих данных будем выполнять с помощью главного меню.

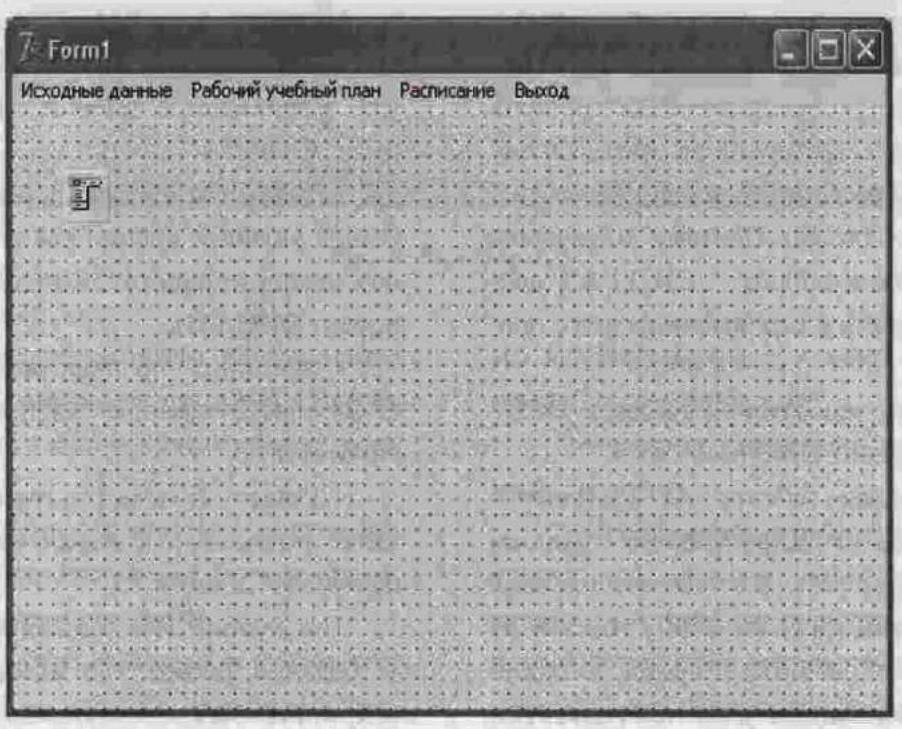


Рис. 2. Вид основной формы

По мере появления новых групп, предметов и преподавателей их следует ввести в соответствующие таблицы. Именно для этого предназначена форма Form3.

Форма выглядит следующим образом:

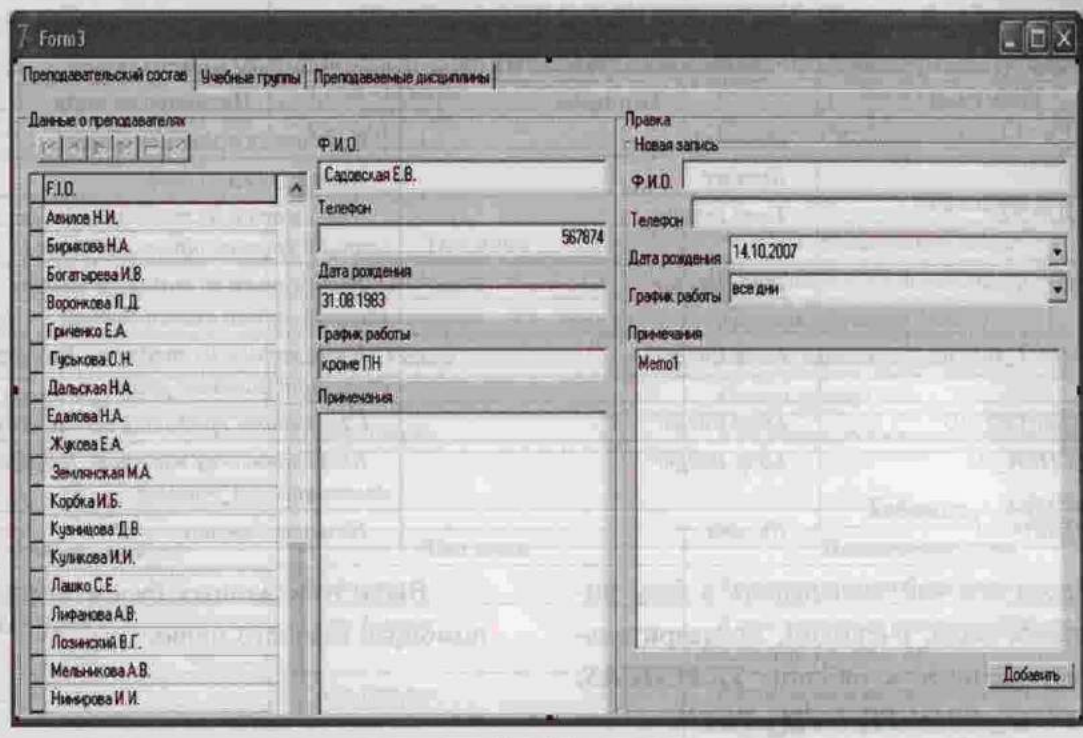


Рис. 3.

Добавление записей в таблицу UCH_PLAN напрямую сложно. Редактировать такие значения вручную, не зная, какому названию соответствует определенное значение, бессмысленно. Поэтому добавление новых записей в таблицу UCH_PLAN проще осуществлять в отдельных формах программы.

- Данные заносятся в таблицу UCH_PLAN (компонент DBGrid1).

- Разместим таблицу на компоненте GroupBox1 (в свойстве Caption запишем «Формирование рабочего учебного плана»).

- Поместим ниже на форму компонент GroupBox2 (в свойстве Caption запишем «необходимые данные»), на ней разместим следующие компоненты:

- Учебная группа выбирается из списка уже имеющихся в таблице Groups (компонент DBGrid2).

- В отдельном списке перечисляются названия учебных дисциплин и их сложность по Сивкову из списка таблицы Subjects (компонент DBGrid3).

- Фамилия преподавателя выбирается из списка таблицы Teachers (компонент DBGrid4).

- Указать количество групп, часы в неделю позволяют специальные текстовые поля (Edit1, Edit2).

Последний этап создания программы – создание формы, где можно будет посмотреть готовое, составленное программой расписание. Форма выглядит следующим образом:

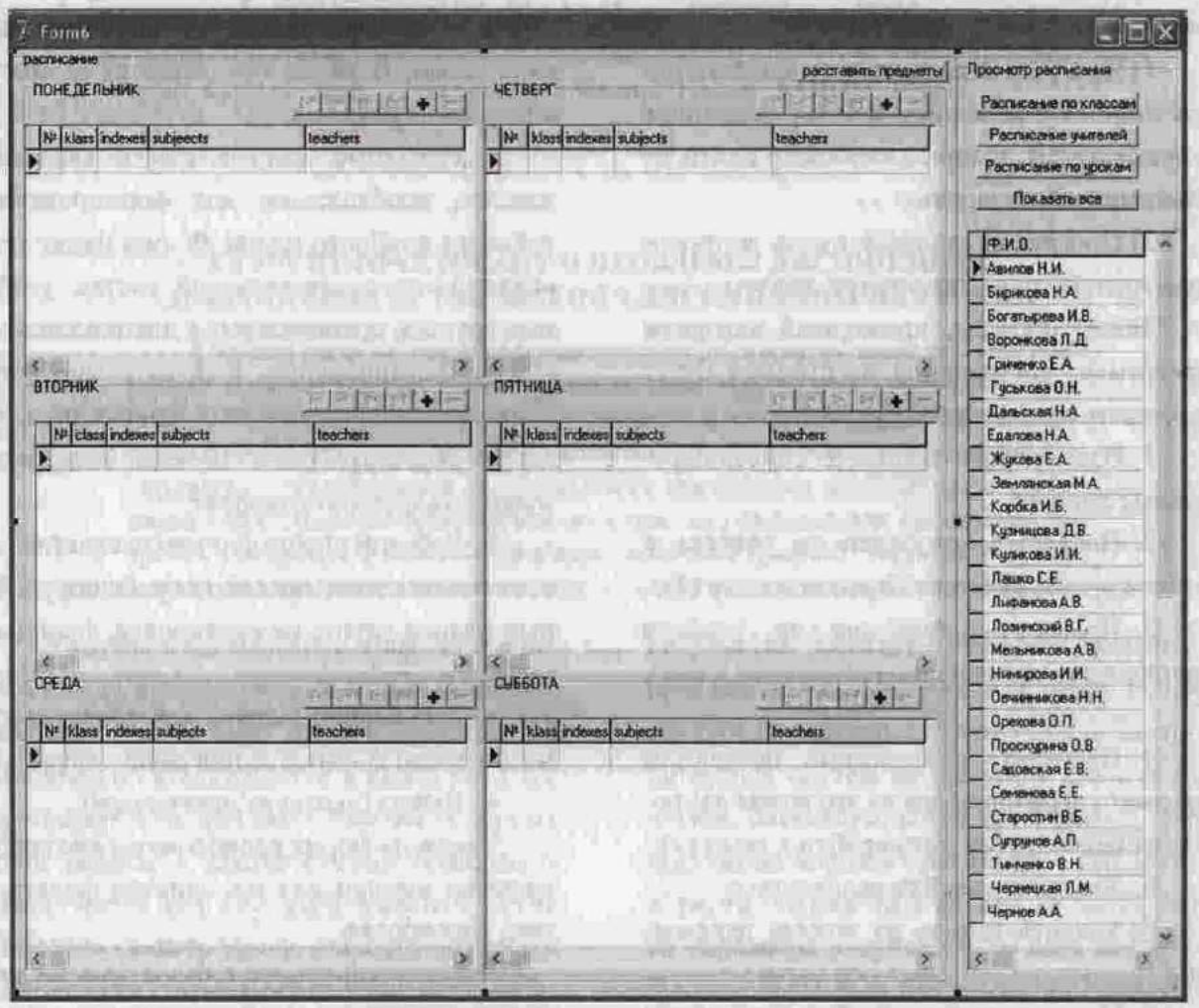


Рис. 4. Вид формы

На форме расположены шесть основных таблиц, в которые с помощью алгоритма формируется расписание учебных занятий.

При нажатии на кнопку «расставить предметы», запускается алгоритм программы, расставляются предметы.

Для просмотра расписания существует соответствующая вкладка, на которой можно задать режим отображения информации: расписание по учебным группам, расписание учителей, расписание по урокам, просмотр таблиц полностью.

Для построения алгоритма программы необходимо иметь четкие требования к нему. Сформулируем их.

Требования, носящие принципиальный характер:

1) Программа (алгоритм) должна представлять из себя полностью автоматизированную систему составления расписания, позволяющую без участия человека (пользователя) строить готовое расписание.

2) Программа во время составления расписания должна обеспечивать в автоматическом режиме проверку на допустимость (соблюдение всех требований) отредактированного расписания.

Требования, носящие технический характер:

1) Программа должна обеспечивать поиск ошибок в исходных данных введенных пользователем, которые возможно найти до начала решения задачи.

2) Программа должна иметь встроенную контекстную справочную систему.

Таким образом, примерный алгоритм программы составления расписания будет выглядеть следующим образом:

1. Взять первую запись из списка переходных данных;
2. Проверить, свободен ли учитель в данное время, если нет перейти к шагу (7);
3. Проверить, свободна ли учебная группа в это время, если нет перейти к шагу (7);
4. Проверить соответствие сложности предмета ограничениям на это время данного дня недели, если нет перейти к шагу (7);
5. Заполнить ячейку расписания;
6. Удалить запись из списка переходных данных;
7. Перейти к следующей записи в списке переходных данных;
8. Перейти к шагу (2).

Этот алгоритм можно представить с помощью блок-схемы (см. приложение 3).

Функциональные возможности программы

Форма в среде Delphi предоставляет следующие возможности:

1) Ввод записей в таблицы базы данных.

2) Выполнять просмотр данных в таблице.

3) Производить удаление записей, изменять значения в поля.

4) Автоматически формировать расписание занятий учебного заведения.

5) Организовывать удобный интерфейс для пользователя (оболочка XP).

При запуске программы открывается основная форма, содержащая пользовательское меню. В меню предлагается выбрать следующие разделы:

- Исходные данные (здесь вводятся данные, необходимые для формирования рабочего учебного плана. Форма имеет три вкладки: преподавательский состав, учебные группы, преподаваемые дисциплины);
- Формирование рабочего учебного плана (на основе исходных данных пользователь формирует рабочий план, имеет возможность изменять записи);
- Рабочий учебный план (предоставляется возможность просмотра рабочих учебных планов групп, их сортировка, фильтрация);
- Расписание (запуск алгоритма автоматического формирования расписания);
- Выход (выход из программы).

Также на форме расположены все необходимые кнопки для выполнения фильтрации, сортировки.

При первой работе с базой данных необходимо внести исходные данные в таблицы. После внесения этих данных в таблицы система способна предоставлять пользователю возможности для решения основных задач, которые были описаны выше.

Созданная нами программа не претендует на какую-то уникальность в множестве программ составления школьного расписания. В то же время мы постарались реализовать все возможности интегрированной среды разработки базы данных Delphi 7. Думаем, что программа после дальнейшей ее апробации в учреждениях среднего общего образования найдет свое применение и намного упростит процесс составления школьного расписания.

Список литературы
1. Бобровский С.И. «Delphi7. Учебный курс» – СПб: Питер, 2004.
2. Хузятов Ш.Ш. «Delphi7. Основные компоненты и элементы языка программирования», курс лекций. – Набережные Челны: Изд-во КамПИ, 2005.

Сафина А.М.

СТУДЕНТ-ПРАКТИКАНТ И ПРОБЛЕМЫ ДИСЦИПЛИНЫ, ИЛИ ПРАВИЛА УСТАНОВЛЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ НА УРОКАХ

В данной статье автор раскрывает одну из актуальнейших проблем современной школы и студентов – практикантов: трудности с дисциплиной на уроках. Рассматриваются различные подходы к понятию дисциплина и представлены правила установления дисциплины на уроках. В настоящее время для студента – практиканта педагогического института необходимо разработать «Методическое руководство по правилам установления дисциплины на уроке», а в процессе подготовки к педагогической практике методистам как можно больше времени уделять этому аспекту педагогической деятельности.

Учителя и воспитатели в школе и в детском саду, в первом классе и одиннадцатом, молодые и опытные, просто практиканты обязательно сталкиваются в своей работе с проблемами дисциплины. Уже после первых дней работы в школе студент-практикант знает, что у его учеников имеются сотни способов мешать уроку, «заводить» класс и исподтишка срывать объяснение материала.

Дисциплина на уроке составляет одну из насущных проблем теории и практики педагогического образования. Научно-практическая разработка поможет вскрыть причины, приводящие к нарушению дисциплины учениками, выявить закономерности и условия, необходимые для её поддержания, и правила установления дисциплины на уроках. Конечно, сохранение порядка - это один из основных аспектов учебного процесса, требующий от преподавателя наибольшей энергии. Часто учителя тратят больше времени на поддержание дисциплины, чем на само обучение. У нас могут быть самые замечательные планы, самые воодушевляющие уроки, мы готовы применить новейшие педагогические методы, но если нам не удастся заставить учеников нормально себя вести, никакой учебы не будет. Однако следует не забывать, что ни одна из дисциплинарных систем не приведет класс в идеальное состояние, когда все ученики будут постоянно хорошо себя вести и стремиться обрести знания. Мы можем ожидать только перемены к лучшему, то есть когда они будут готовы хотя бы прилично себя вести большую часть времени. Чтобы добиться успеха, учитель должен быть уверен в двух основополагающих принципах: дисциплина необходима, и учителя в классе, пусть даже только практиканты, – абсолютные авторитеты. Учителя несут ответственность за дисциплину учеников. «В большинстве случаев, ученики сами хотят какой-то структуры, для поддержания которой необходим порядок; и ещё они хотят понимать правила. Они не всегда хотят им следовать, но они хотят быть уверенными в том, что правила существуют и что их учитель примет необходимые меры, если эти правила будут нарушены» [1]. Томас Ликона [1] в своей книге об уважении и ответственности в школе подчеркивает, что учитель обязан быть авторитетной фи-

гурой. Он говорит, что учителя имеют право настаивать, чтобы ученики следовали их указаниям, выполняли порученную работу, подчинялись принятым в классе правилам и прекращали непозволительное поведение. Хотя в определенное время ученики могут внести свой вклад в деятельность всего класса, они должны хорошо понимать, что окончательное решение по любому поводу принимает учитель, а не они. Авторитетом, данным учителю, нужно пользоваться разумно. Если вы мудро им воспользуетесь вы можете создать в классе атмосферу взаимного доверия и кооперации, и тогда ученики будут предпочитать учиться, а не плохо себя вести.

Опираясь на историю и теорию педагогики, попытаемся ответить на вопросы: что такое дисциплина в образовании? Для чего она нужна при организации учебно-воспитательного процесса? Каким образом она может и должна обеспечиваться при решении педагогических задач образования человека?

Классическую интерпретацию понятия дисциплины в педагогике дали в конце 17 – начале 19 столетия Дж. Локк, И. Кант, И.Г. Гербарт и А. Дистервег. Они обосновали точку зрения, согласно которой важнейшей педагогической задачей является дисциплинирование ребенка. Однако оно не должно допускать чрезмерную строгость, жестокость, подавление личности. Недопустимо превращение растущего человека в безропотного исполнителя чужой воли, а необходимо обеспечить развитие его собственной разумной воли, формирование у него осознанных принципов нравственного поведения, которыми он самостоятельно и добровольно должен руководствоваться в жизни.

В отечественной педагогике существовали различные подходы к постановке и решению проблем дисциплины. «Наиболее богатыми в плане теоретических разработок, интереснейших образцов организации жизнедеятельности детей, творческого подхода к решению проблемы дисциплины, – пишут Ф.А. Фрадкин и М.Г. Плохова, – несомненно, были 20-е годы. Ядро педагогов, группировавшееся вокруг Н.К.Крупской, которое определяло действительную политику школы 20-х гг., разрабатывая её в Наркомпросе и Гусе, всегда подчеркивало важность воспитания сознательной дисциплины без использования наказания как дисциплинирующего средства» [2,с.3-4].

Во второй половине 20-х – начале 30-х гг. сформировалась концепция дисциплины А.С. Макаренко. А.С. Макаренко обращал внимание на то, что «слово «дисциплина» имеет несколько значений». «Одни, – писал он, – под дисциплиной понимают собрание правил поведения. Другие называют дисциплиной уже сложившиеся, воспитанные привычки человека, третьи видят в дисциплине только послушание» [3, с.23].

Все эти отдельные мнения в большей или меньшей степени приближаются к истине, но для правильной работы воспитателя необходимо иметь более точное представление о самом понятии «дисциплина». Понимая под дисциплиной широкий общий результат всей воспитательной работы, А.С. Макаренко утверждал, что «дисциплинированным человеком мы имеем право назвать только такого, который всегда, при всяких условиях сумеет выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдет в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприят-

ности». Он подчеркивал, что «нельзя воспитать такого дисциплинированного человека только при помощи одной дисциплины, то есть упражнений и послушания». По его мнению, «дисциплина создается не отдельными какими-нибудь «дисциплинарными» мерами, а всей системой воспитания, всей обстановкой жизни, всеми влияниями, которым подвергаются дети. В таком понимании дисциплина есть не причина, не метод, не способ правильного воспитания, а результат его. Правильная дисциплина – это хороший конец, к которому должен стремиться воспитатель всеми своими силами и при помощи всех средств, имеющихся в его распоряжении» [3, с.24-25].

В 1964 г. в первом томе «Педагогической энциклопедии» Э.И. Моносзон и Л.И. Новикова, опираясь на идеи А.С. Макаренко, определяли дисциплину (школьную) как «соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне её, четкое и организованное исполнение ими своих обязанностей, подчинение общественному долгу» [4, с.749].

Современное понимание дисциплины в отечественной педагогике нашло отражение в первом томе «Российской педагогической энциклопедии», в котором О.С. Газман рассматривал дисциплинированность как «качество личности, включающее выдержанность, внутреннюю организованность, ответственность, готовность и привычку подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установлениям (законам, нормам, принципам)... В сферу педагогики входит формирование общественной школьной дисциплины и самодисциплины личности. Школьная дисциплина – принятый порядок жизни учебного заведения, соблюдение учащимися правил взаимодействия с учителями и товарищами; поведение, не ущемляющее права других и обеспечивающее успешное осуществление образовательно-воспитательных задач» [5, с.274].

Г.Б. Корнетов [6, с.18] считает, что феномен дисциплины в педагогике может рассматриваться не только с точки зрения различных способов её обеспечения в воспитании и обучении, но и с точки зрения того, какое место оно занимает в структуре педагогической деятельности.

Дети рождаются неспособными руководить своим поведением, контролировать свои поступки, обходиться без внешней опеки, координировать свои действия с действиями других людей. Из этого естественным образом вытекает необходимость дисциплинировать детей, обеспечивать возникновение у них определенных качеств и свойств, позволяющих успешно жить и развиваться. Поэтому дисциплинированность, дисциплина в педагогике предстают в качестве цели образования.

Установление же определенного дисциплинарного режима (жесткого или мягкого, внешнего или внутреннего) есть способ развития различных сторон личности ребенка. Следовательно, дисциплина является средством образования, она развивает волю, упорядочивает ум и чувства.

Также дисциплина есть условие эффективного осуществления воспитания и обучения. Она относится к числу тех средств педагогической деятельности, которые позволяют ставить и успешно решать различные образовательные задачи.

Учитывая большое влияние дисциплины на учебно-воспитательный процесс и эффективность результатов обучения студента-практиканта в том числе, необходимо разрабатывать и применять в процессе подготовки к практике студентам специального «Методического руководства по пра-

вилам установления дисциплины на уроке для студента-практиканта педагогического института». В разработке и реализации этого руководства непосредственное участие должны принять опытные учителя школ, методисты вуза. Главная роль в разработке этой программы принадлежит умелому использованию уже накопленного опыта и материалов такими учеными, как А.С. Макаренко, В.М. Лизинский, Э.И. Монозсон, Л.И. Новикова, О.С. Газман, Г.Б. Корнетова, О.Н. Крайновой, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.С. Чернышева и мн. др.

Однако не следует забывать о времени, которое добавляет новые формы нарушений школьниками дисциплины. В эксперименте, проведенном в МПГУ (2004 год), были указаны виды нарушений, которые являются характерным явлением нашей эпохи. Среди них: прослушивание музыкальных записей с помощью плеера, обмен SMS-ками с подругой по классу во время уроков. Последний вид нарушений представляется мелкой забавой по сравнению с такими формами, как словесное оскорбление учителя; игнорирование его вопросов; «метание» различных предметов (бумажек, пуговиц) в педагога, наклеивание ему на спину оскорбительных записок. Вместе с такими поступками, как появление на уроке в пьяном виде, игра в карты на последних партах. Данные формы производят крайне неблагоприятное впечатление.

А какие причины нарушений школьной дисциплины существуют?

Например, нарушение дисциплины может быть связано с непрофессионализмом – плохим преподаванием как таковым, то есть ученикам настолько неинтересен предмет и педагог, что они всячески пытаются избегать и того и другого разными способами. Нарушения дисциплины на уроках у студентов-практикантов часто связаны с небольшой разницей в возрасте между учителем и учениками, которым подчас психологически трудно воспринять своего учителя как «полностью взрослого человека». Также среди причин негативного поведения можно отметить отрицательное влияние на поведение школьников программ телевидения, проповеди насилия, тематики криминала.

С.В. Кривцова отмечает, что «любое поведение ученика должно быть подчинено общей цели – чувствовать себя приобщенным к школьной жизни» [8, с.95]. Другими словами люди – социальные существа, и для любого человека естественна потребность чувствовать свою важность и значимость.

С.В. Кривцова [9, с.96] считает, что в учебном процессе это желание воплощается в 3 частных целях:

1.Ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность).

2.Строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и одноклассниками (коммуникативная состоятельность).

3.Вносить свой особый вклад в жизнь класса и школы (состоятельность в коллективной деятельности).

Ученики будут пытаться достигнуть этих целей всеми доступными им способами. Если им известны или недоступны способы приемлемые, они используют то, что учитель называет нарушением дисциплины, или «плохим поведением».

С.В. Кривцова и Е.А. Мухаматхуллина [9] (авторы практического руководства для школьного педагога и психолога «Воспитание: наука хороших привычек»), следуя за Рудольфом Дрейкуром, считают, что нарушая дисциплину, ученик осознает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна из четы-

рех целей: привлечение внимания, власть, месть, стремление избежать неудач.

1. Привлечение внимания – некоторые ученики выбирают «плохое поведение», чтобы получить особое внимание учителя. Они все время хотят быть в центре внимания, не давая учителю вести урок, а ребятам – понимать учителя.

2. Власть – некоторые ученики «плохо» ведут себя, потому что для них важно быть главными. Они пытаются установить свою власть над учителем, над всем классом. Часто они демонстрируют своим поведением: «Ты мне ничего не сделаешь» и разрушают тем самым установленный в классе порядок.

3. Месть – для некоторых учеников главной целью их присутствия в классе становится месть за реальную или вымышленную обиду. Мстить они могут кому-то из учителей, ребятам или всему классу.

4. Стремление избежать неудачи – некоторые ученики так боятся потерпеть поражение, неудачу, что предпочитают ничего не делать. Им кажется, что они не удовлетворяют требованиям учителей, родителей или своим собственным чрезмерно завышенным требованиям. Они часто мечтают, чтобы все оставили их в покое, и остаются в изоляции, неприступные и «непробиваемые» никакими методическими ухищрениями педагога.

Эти четыре мотива выделил в 1930-е годы американский педагог Рудольф Дрейкур. Он пишет: «Когда меня спрашивают, на основании какой теории я вывел эти четыре причины? Почему их не пять и не сто? – я отвечаю, что просто наблюдал за детьми и нашел только четыре мотива их плохого поведения. В 90% присутствует один из этих четырех мотивов» [8].

Что же следует предпринять, учитывая возможные причины, формы нарушений дисциплины на уроках? Каковы бы ни были цели плохих поступков учащихся, мы должны как-то взаимодействовать с ними. Если научиться идентифицировать цель нарушения поведения, можно правильно строить общение с учеником, заменить неконструктивный способ общения на правильный и эффективный. И так не один раз, а все время. Правильная стратегия, отмечает С.В.Кривцова и Е.А. Мухаматхуллина [9, с.97], приводит к пошаговому уменьшению доли неприемлемого поведения и, наоборот, к постепенному построению позитивного представления о себе и созданию некоторых условий, в которых дети могут принять решение изменить поведение, а могут и не принять. Какое решение примет наш ученик, во многом зависит от нас.

Утверждая свой авторитет в начале педагогической практике, имейте в виду, что ученики вас будут испытывать, чтобы определить, какое поведение для вас приемлемо, а какое нет. Устанавливая в классе свои правила, вы должны знать, какое поведение для вас приемлемо, а какое нет, и придерживаться их. Важно понимать собственные нужды и потребности, чтобы утвердить их принятыми в классе правилами. По своему опыту в школе ученики знают, что есть учителя, которые многое позволяют, а другие строги и требовательны. Вот ученики и начинают сразу проверять, какого типа вы. Я советую вам быть не таким, который все позволяет, и не придирчивым, а стремиться быть справедливым и требовательным.

Вот несколько правил установления дисциплины. Они обобщены и выведены из многочисленных статей, посвященных теме: «Дисциплина». Мы считаем, что некоторые из них можно применять студентам-практикантам в условиях прохождения педагогической практики.

Например, Рав. С.Л. Мунд, преподаватель и лектор в Монреале, советует в основе кодекса класса ввести 3 простых правила:

1.Уважайте других.

2.Старайтесь работать.

3.Старайтесь дать работать другим.

Можно поделить учеников на маленькие группы и предложить им обсудить, что вытекает из этих правил. Они должны составить таблицу с примерами разного поведения, связанного с каждым из этих правил. Эта техника предполагает доверие по отношению к ученикам, уверенность в том, что они знают, как правильно себя вести.

Другими словами, рассматривая эти правила с учениками, обсуждать негативные последствия нарушения этих правил, а также преимущества их исполнения. Такое занятие не гарантирует, что с этого момента ученики будут поступать только правильно, но благодаря этому обсуждению они будут хорошо понимать, чего вы от них ожидаете.

Но важнее ваше отношение к ученикам, от него зависит, будут ли они исполнять установленные вами правила. Важно быть твердым и добрым, настойчивым и постоянным, держать свое слово и отделять поступок от человека.

Ольга Николаевна Крайнова [10] предлагает 10 правил, вот наиболее интересные из них на наш взгляд:

Правило 1: целеустремленно и настойчиво побуждайте к активности всех учащихся.

У студента-практиканта методистом, присутствующим на его уроке, это будет отмечено большим плюсом.

Правило 2: создавайте на своем уроке доброжелательные и деловые отношения.

Не мешает лишний раз напомнить ученикам, зачем они ходят учиться. Например, ради оценки или ради знаний? Дискуссия на эту тему, даже если она отнимет время вашего урока, очень полезна, так как в дальнейшем вы можете возвращаться и вспоминать, что они говорили вовремя обсуждения этого вопроса.

Правило 3: последовательно и твердо требуйте выполнения само собой разумеющихся действий.

Правило 4: запомните, что действенность поощрения и наказания зависит от того, принимает ли их ученический коллектив.

С.В. Кривцова [8] отмечает следующие 6 правил, вот некоторые из них, наиболее необходимые для студента – практиканта:

1. Не усиливайте напряжения ситуации.
2. Обсудите поступок позже.
3. Демонстрируйте модели неагрессивного поведения.
4. Позвольте ученику «сохранить лицо».

У А.С. Чернышева [11] представлены замечательные педагогические правила разрешения конфликтных ситуаций. Чаще всего конфликтная ситуация у студента-практиканта может возникнуть вследствие его неграмотного, непрофессионального, неэтичного поведения. Корректное решение конфликтных ситуаций – необходимый элемент профессиональной педагогической подготовки учителя. Вот эти правила:

Правило 1. Не пытайтесь за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы.

Здесь важна «педагогическая зоркость» – внимательное отношение к каждому острому моменту во взаимодействии со школьниками и коллегами и вдумчивый анализ случившегося. Видеть только плохое – усугублять конфликтность ситуации.

Правило 2. Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте ни малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета.

Правило 3. Совместная деятельность

сближает людей и повышает их авторитет.

Социальные психологи рекомендуют по возможности чаще использовать совместную деятельность как наиболее эффективную форму организации. Можно предложить следующие формы совместной деятельности на практических занятиях: парная работа в микрогруппах, комментирование устных ответов и рецензирование письменных работ с последующим обсуждением их в группе, коллективный показ достижений и активное участие, помощь самого практиканта в заданной работе.

Правило 4. Предусмотрительность и корректность поведения учителя снижают напряжение в общении.

Очень важно из конфликтной ситуации выйти с достоинством. Таким образом, будут защищены те социально ценные нормы, которые отстаивает учитель. Например, постарайтесь приложить максимум усилий, чтобы в острой ситуации сдержать себя, ни в коем случае не бранитесь и не раздражайтесь. Подростковая аудитория высоко ценит самообладание, выдержку и юмор педагогов.

«Задержите реакцию!» Не обязательно сразу вступать в полемику с оппонентом. Надо сделать вид, что вы как будто не замечаете нарушителя, тем самым внося некоторую растерянность в действия дезорганизатора и снижая его активность. Обычно отсроченная реакция дает психологический перевес учителю.

«Будь с юмором!» Известно, что все то, что стало смешным и неуклюжим в глазах окружающих, теряет силу воздействия и перестает быть опасным.

«Будь парадоксальным!» Постарайтесь при случае обратить коварный замысел нарушителя дисциплины на пользу себе и делу. Желательно так «разложить» суть ситуации для ребят, чтобы ещё и поблагодарить нарушителя за помощь (с иронией, естественно). Учитель предстает сильной и оригинальной личностью. Дети не любят серости.

А вот несколько правил, которые выведены из опыта моей работы и тех студентов – практикантов, чьи уроки довелось посетить. Правила касаются поведения студента-практиканта на уроке, приема установления благоприятных отношений с учащимися, необходимых для действенного учебного процесса.

Правило 1. Тщательно подбирайте материал для каждого урока, разнообразьте его средствами, фантазируйте с формами уроков.

Ещё К.Д. Ушинский [12] в работе «Избранные педагогические сочинения» писал: «Если мы ввели … порядок и стройность в занятиях … не оставляя ни на одну минуту ни одного дитя без дела, если мы сумели сделать занятия занимательными для ребенка, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, сделали эти обязанности не слишком трудными, если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, – то классная дисциплина в наших руках.

Правило 2. Не забывайте, вы для учеников новый человек, а главное молодой. Это означает что вы носитель чего-то нового, интересного, веселого, задорного и прочее. Не нужно казаться старше, чем вы есть на самом деле. Это приведет только к проблемам.

Таким образом, правила установления дисциплины есть. Но знание правил ещё не означает их соблюдения. Безусловно, сами по себе правила ничего не решают. Успешность будет зависеть от того, как их выполняет студент-практикант, имеет ли он для этого терпение, упорство, настойчивость и уверенность.

Список литературы

1. www. istok. ru /learn – n – teach/ Rubinoff/ Rubinoff_ 8.html
2. Фрадкин, Ф.А. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы./Ф.А. Фрадков, М.Г. Плохова. М., 1992. – С.3-4.
3. Макаренко, А.С. Лекции о воспитании детей /А.С.Макаренко. //Избр. пед. соч.: в 2 т. Т.2. М., – 1978. – С.23.
4. Моносзон, Э.И. Дисциплина /Э.И. Моносзон, Л.И. Новикова // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т.1. М., 1964, – С. 749, 752.
5. Газман, О.С. Дисциплина / О.С.Газман. //Российская педагогическая энциклопедия: В 2 . Т.1. М., 1993. – С.274
6. Корнетов, Г.Б. Феномен дисциплины в истории и теории педагогики. / Г.Б.Корнетов. //Школьные технологии. – №5. – 2006. – С.45-50.
7. Корнетов, Г.Б. Феномен дисциплины в истории и теории педагогики. / Г.Б.Корнетов. // Школьные технологии. – №6. – 2006. – С.15-18.
8. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины, или как отвечать на неприемлемое поведение учеников. / С.В. Кривцова // Воспитательная работа в школе. – №6. – 2004. – С.95-100.
9. Кривцова С.В. Воспитание: наука хороших привычек / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматхуллина. – М., 1996. – 226 с.
10. Крайнова, О. Загадочный и опасный риф – дисциплина на уроке / О. Крайнова //Директор школы. №5, 2007. – С.56-59.
11. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. /А.С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 186 с.
12. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д.Ушинский. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с. – Т.2. – 440с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦДИСЦИПЛИН

Батыршина А.Р.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ КУРСА «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Важнейшими задачами высшего профессионального образования, как они представлены в Федеральной программе развития образования, являются: гуманизация образования; обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов; интенсификация и индивидуализация обучения; развитие у студентов навыков самообразования; разработка современной структуры учебных дисциплин; реализация современных информационных технологий и др. При этом особое значение имеет организация самостоятельной познавательной деятельности студентов (аудиторной и внеаудиторной), которая, придавая личностный смысл получаемому образованию, стимулировала бы творческие силы и способности обучающегося, актуализировала внутренние познавательные мотивы учения, способствовала развитию навыков самообразования, стремлению к саморазвитию, способность к рефлексии. В то же время самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования и одной из наименее исследованных проблем педагогической теории, особенно применительно к современной образовательной ситуации (диверсификация высшего образования, введение образовательных стандартов, внедрение системы педагогического мониторинга, переход к кредитной системе обучения и пр.).

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе и используется авторами в разных значениях:

- как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский);

- как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материла в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог);

- как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов);

- как система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию (Б.Г. Иоганзен);

- как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис);

- как деятельность, которая отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев);

- как часть учебного процесса, которую студент проводит без непосредственного участия преподавателя, сам ее планирует и выполняет (В.И. Богданов);

- как планируемую работу студентов, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (К.К. Гомоюнов).

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Можно привести и другие примеры, демонстрирующие неоднозначность толкования термина "самостоятельная работа студентов" (СРС) и различные подходы к пониманию способов ее организации. Нам представляется важным более подробно остановится на определениях понятия "самостоятельная работа", предлагаемых П.И. Пидкасистым и М.Г. Гаруновым, так как трактовка этого понятия данными авторами наиболее отвечает нашему пониманию СРС.

П.И. Пидкасистый считает, что "самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе" [18, с. 31]. С одной стороны, по мнению Пидкасистого, самостоятельная работа представляет собой учебное задание, т.е. объект деятельности студента, предлагаемый преподавателем или программированным пособием, с другой – форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания, именно способ деятельности человека либо к получению совершенно нового, ранее ему неизвестного знания, либо к упорядочиванию, углублению уже имеющихся знаний. М.Г. Гарунов под самостоятельной работой понимает "выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства" [18, с.45].

По мнению Гарунова и Пидкасистого, СРС присущи следующие характеристики:

- она формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимые объем и уровень знаний, навыки и умения для решения познавательных задач;

- вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации;

- является важнейшим условием самоорганизации обобщающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

- является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося в процессе обучения и профессионального самоопределения [9].

Таким образом, анализ научной психолого-педагогической литературы показывает разнообразие подходов и неоднозначное

определение понятия «самостоятельная работа студентов». СРС рассматривается как форма учебно-научного познания, как форма организации обучения, как метод обучения, как метод творческого мышления и как средство обучения [9; 11; 12; 14; 17; 20].

Объемность понятия «самостоятельная работа» подтверждается множеством классификаций, в основе которых лежат разные критерии: по дидактическим целям (Б.П.Есипов), по источникам знаний (Е.Я. Голант, В.П. Стрезикозин), по типу заданий (М.Г. Гарунов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый), по содержанию (И. Унт), многоуровневая классификация (О.А. Нильсон). Классификация видов самостоятельной работы зависит от педагогической цели, характера деятельности студента, вида самостоятельной работы, места выполнения самостоятельной работы студентов, степени самостоятельности, а также от специфики учебной дисциплины, определяется конкретными целями и содержанием обучения, особенностями приемов и методов обучения, конкретных задач [17].

Знание характерных особенностей самостоятельных работ и познавательных задач каждого типа и использование их от случая к случаю в обучении не позволяют получать результаты, на которые рассчитывают преподаватели вузов. Необходимо своевременное и последовательное включение соответствующих самостоятельных работ в учебный процесс. Следовательно, эффект от самостоятельной работы можно получить только тогда, когда самостоятельная работа организуется и реализуется в педагогическом процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Исследования по созданию такой системы привели педагогов [8] к формулированию ***дидактических требований***:

- необходимо умение формулировать частно-дидактические цели СРС и знать, каким путем эти цели могут быть достигнуты;

- необходимо своевременное и последовательное включение самостоятельных работ в процесс усвоения знаний;

- необходимо учитывать внешние параметры системы: организационно-методическое и научно-методическое обеспечение.

К организационно-методическим мероприятиям относятся:

- планирование самостоятельной работы студентов,

- определение общего фонда времени самостоятельной работы студентов,

- обеспечение учебной литературой и всеми необходимыми пособиями,

- осуществление контроля за самостоятельной работой студентов.

К научно-методическим мероприятиям относятся:

- обучение студентов методам самостоятельной работы над различными учебными материалами, овладение культурой умственного труда, рациональными формами труда;

- методическое руководство самостоятельной работой студентов и т.д. [5].

По ГОС ВПО на самостоятельную работу студентов (СРС) отводится примерно 50% учебного времени от общего объема часов, предназначенных для изучения любой дисциплины. Выполнение СРС требует от студента определенного уровня развития самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Для правильной и эффек-

тивной организации СРС большое значение имеют следующие ***условия***:

- наличие учебно-методического комплекса по каждой дисциплине, включающего описание курса в печатном и электронном виде, формы и средства контроля уровня самостоятельного освоения студентом СРС с указанием содержания и сроков их проведения, справочника-путеводителя для студента на весь период обучения;

- наличие учебного, дидактического и учебно-методического материала, обеспеченность библиотеки необходимой литературой;

- выбор формы СРС в зависимости от целей и задач учебной дисциплины, степени сложности и востребованности практикой;

- основные цели заданий для СРС должны быть понятны студентам, учебные задания должны содержать элементы новизны, должны быть доступны, содержать алгоритмы их выполнения;

- обеспеченность компьютерной и телекоммуникационной техникой;

- СРС должна осуществляться с учетом индивидуализации заданий, а также необходимо учитывать уровень подготовленности и склонности каждого студента;

- применение инновационных технологий (совокупности технических средств, обеспечивающих свободный доступ студента к различным источникам информации и создающих оптимальные условия для использования электронных средств обучения);

- использование различных форм организации СРС позволяет наиболее эффективно стимулировать познавательную активность студентов;

- оптимальная нагрузка студентов в области самостоятельной работы;

- система мониторинга СРС должна иметь личностную, развивающую направленность и творческий характер, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным, прежде всего, самому студенту;

- внедрение междисциплинарных самостоятельных работ и проектов;

- развитие социальной инфраструктуры, улучшение условий быта и отдыха студентов и другие организационные, субъективные факторы [1].

Однако в процессе организации СРС преподаватель сталкивается с проблемами, ставшими традиционными: отсутствие или ветхое состояние требуемой литературы, недостаточное количество экземпляров книг и периодики, устаревание материала, и как следствие – затруднения, возникающие у студентов при самостоятельной работе. Современные технологии позволяют решить данную проблему через создание электронных версий учебно-методических материалов и размещение ее на web-сайтах. Это могут быть методические рекомендации для организации самостоятельной работы, подборки дополнительного материала (хрестоматии), средства контроля знаний и пр.

Среди всех учебных дисциплин, преподаваемых на факультете педагогики и методики начального образования по специальности «Педагог-психолог», курс истории психологии представляется наиболее сложным и глубоким. Как известно, история психологии – теоретическая отрасль психологической науки, объясняющая современное состояние психологии на основе ее ретроспективного анализа. Особенностью истории психологии как науки теоретической и психологической является трудность в познании данного курса и особого методического подхода к ее преподаванию. Как отмечает Б.Ц. Бадмаев, трудность в познании связана с «непониманием необходимости изучения

давно забытых и порой абсолютно наивных психологических представлений древности и средневековья, равно как и некоторых современных теорий и направлений научной психологической мысли, которые признаны ошибочными или тупиковыми» [2, с.151]. Возможно, именно непонимание и недооценка роли истории в современном состоянии науки мешает формированию у будущего психолога действенной мотивации, не способствует появлению интереса к предмету и науки.

В разрабатываемом авторском курсе большое внимание уделяется организации СРС по изучению истории психологии [3; 4; 5]. Вопросы организации самостоятельной работы в изучении психологии как учебного предмета отражались в работах Б.Ц. Бадмаева [2], В.Н. Карандашева [13], В.Я. Ляудис [15] и др.

Основными функциями самостоятельной работы при изучении истории психологии являются:

1) закрепление историко-психологических знаний, изученных в рамках аудиторной работы;

2) расширение и углубление знаний по отдельным темам и модулям;

3) освоение умений использования историко-психологических знаний для решения прикладных задач;

4) освоение умений историко-теоретических психологического исследования;

5) освоение умений в переносе полученных знаний в практику психологической консультационной и психотерапевтической деятельности;

6) освоение навыков самостоятельной работы с психологическими первоисточниками.

При организации СРС нами используется электронная версия дополнительного материала по истории психологии (хрестоматия), обучающие тесты к темам, представленные на сайте www.ido.edu.ru/psychology. Материалы хрестоматии представлены в соответствии с учебной программой и включают в себя выдержки из монографий и научные статьи отечественных и зарубежных ученых. Материал разбит по темам, что существенно облегчает ориентацию учащихся в материале. Для каждой изучаемой темы составлен блок контрольных вопросов, представленный в виде тестов. Во время изучения темы тестирование является тренинговым, что дает возможность студенту не только проверить свои знания, но и обнаружить ошибки. После завершения изучения темы доступным становится только итоговое тестирование, позволяющее объективно оценить знания студента, а результаты служат одним из показателей освоенности учебного материала.

В целом самостоятельная работа по изучению курса «История психологии» включает следующие формы работы:

- составление «персонального» словаря историко-психологических терминов и выражений;

- творческое и репродуктивное конспектирование первоисточников;

- составление кроссвордов, включающих основные термины;

- заполнение сводных таблиц, раскрывающих деятельность и взгляды психологов;

- подготовка творческих рефератов;

- составление хронологической ленты времени;

- составление тестовых заданий;

- составление аннотаций на учебные издания и монографии;

- составление библиографии по историко-психологической тематике из основных

российских и зарубежных журналов;

- подготовка презентаций по раскрытию деятельности психологов или психологической теории (концепции, системы);

- подготовка и проведение деловых и имитационных игр;

- написание исторических «писем» от имени ученых;

- подготовка и составление проблемных задач и ситуаций по историко-психологической тематике;

- составление интерактивных сценариев и партитур диалогов.

Самостоятельная работа студентов имеет свои особенности проведения, так как ориентирована на различные уровни освоения учебного материала, включающие как начальный, так и продвинутый, и сочетает в себе традиционные формы и методы, а также формы работы с применением информационных технологий.

Список литературы

1. Абдыкаримов Б.А., Андасова Б.З. Организация самостоятельной работы студентов по кредитной системе обучения // http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/3_abdykarimov.doc.htm
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 1999.
3. Батыршина А.Р. История психологии: Учебное пособие. – Набережные Челны: Изд-во НГПИ, 2008.
4. Батыршина А.Р., Попов Л.М. История психологии: Учебное пособие для вузов. – Набережные Челны: Изд-во КамПИ, 2004.
5. Батыршина А.Р.История психологии: Учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во КГПУ, 2004.
6. Бекузарова Н.В. К проблеме организации самостоятельной работы студентов // http://www.kspu.ru/uop7/uploads/1144351200/Bekuzarova-red.doc
7. Белкин Е.Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов: Учебное пособие. - М., 1989.
8. Боловолов В.А., Беловолова С.П. Организация и содержание самостоятельной работы студентов. – Новосибирск, 2002.
9. Гарунов М.Г. Совершенствование внеаудиторной самостоятельной работы студентов – важное условие эффективной подготовки специалистов. – Тюмень, 1981.
10. Гарунов М.Н., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. Вып.1. - М.: Знание, 1978.
11. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961.
12. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. – М.: Просвещение, 1993.
13. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.
14. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974.
15. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
16. Научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов: Пособие для ФПК / В.А.Антропов и др. Свердловск, 1991.
17. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении. – М.: Педагогика, 1980.
18. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов // Материалы Всесоюзного совещания-семинара. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1979.

19. Тараканова Е.В. Опыт применения информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов // http://www.seun.ru/cont_education/idpo/kPRK/teacher.php
20. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990.

Галямова Э.Х.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГЕОМЕТРИИ

В настоящее время наблюдается активизация научно-исследовательской и инновационной деятельности в области образования с целью его реформирования. Сегодня педагогическая наука развивается в рамках идеи гуманизации образования. Необходимым условием совершенствования методической системы обучения в рамках гуманизации образования является деятельностный подход. В «Методике обучения геометрии» [1, с.43] деятельностный подход к обучению В.В.Орлов называет генетическим методом обучения, «подразумевая под этим, что теория должна открываться самими учениками или, по крайней мере, возникать на глазах учеников».

Психологическую основу концепции деятельностного подхода к обучению по О. Б. Епишевой [2, с.8] составляет положение: «усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит не путем передачи ему некоторой информации, а в процессе ее собственной активности».

Привлечь учащихся к самостоятельному, осмысленному поиску математических знаний, научить их мыслить математически – одна из целей применения генетического подхода к обучению, который надо понимать как соответствие метода обучения наиболее целесообразным и естественным путям познания, присущим данному предмету (Сафуанов).

На наш взгляд, генетический подход к обучению нельзя сводить лишь к сущности деятельностного подхода. Правильнее было бы говорить о реализации генетического метода обучения через деятельностный подход. Сущность генетического метода, несомненно, шире и разнообразнее, что подтверждается даже сравнением взглядов методистов В.М. Брадиса и Н.М. Бескина на его трактовку. Согласно точке зрения В.М. Брадиса, генетический характер изложения материала связан с мотивацией учения школьников и установлением связи нового материала с изученным ранее. У Н. М. Бескина генетический метод является основой структурирования содержания школьного курса геометрии. Австрийский философ и дидакт Хайнтель выступал за то, что «мы должны исходить из факта, что знания, унаследованные в предмете, явились результатом длительного процесса человеческого познания и что-то из этого генезиса все еще сохранилось». Он считал, что генезис познания можно реконструировать, исходя из современного состояния предмета, выявляя в нем «законсервированные» познавательные процессы, которым должны соответствовать и методические моменты [3, с.13].

К примеру, в «Началах» все теоремы и их доказательства излагались в чисто геометрической форме. То, что мы получаем с помощью алгебры, Евклид получал геометрическим путем. Современный же курс геометрии настолько аксиоматизирован,

что задание на изображение отрезка длиной квадратный корень из 2 ставит в тупик даже студента 1 курса математического факультета. Многие ученые древности занимались вопросами превращения одних фигур в другие, им равновеликие.

Непонимание геометрического обоснования формул сокращенного умножения учащимися 7 классов общеобразовательных школ проистекает как раз из отсутствия соответствующей работы над понятием о равносоставленности фигур. Многие доказательства теоремы Пифагора основываются на том, что равносоставленные фигуры равновелики: квадраты, построенные на катетах и гипотенузе, разбиваются на многоугольники так, что каждому многоугольнику из состава квадрата на гипотенузе соответствует равный многоугольник одного из квадратов на катетах. В таких случаях достаточно посмотреть на чертеж, чтобы понять все доказательство, а математики Индии сопровождали свои доказательства лишь одной записью «Смотри». В современном курсе геометрии авторы традиционных учебных пособий геометрии избегают такого рода задач. Задачи на разрезание и перекраивание фигур, исследование чертежа – это те бесценные моменты, развивающие геометрическую интуицию, от которой мы тщательно «оберегаем» наших учеников.

Приведем несколько примеров таких задач:

1. Постройте равнобедренный остроугольный треугольник. Разбейте его на две части так, чтобы из них можно было сложить равнобедренный тупоугольный треугольник.

2. Постройте разносторонний треугольник. На каждой из его сторон постройте по треугольнику, равному исходному.

3. Постройте разносторонний остроугольный треугольник. Разбейте его на четыре равных разносторонних остроугольных треугольника.

Задачи на построение на сегодняшний день – одно из «слабых» мест в практике обучения. Применение историко-генетического метода в обучении позволило бы реализовать «генезис» возникновения и решения данного вида задач.

Развитая геометрическая интуиция играет важную роль в самостоятельном «открытии» теорем учащимися. При этом «открытие» доказательства теоремы не столь важно как возникновение самого утверждения. К примеру, рассмотрим теорему о вписанной в треугольник окружности. По данным наших исследований около 80% опрошенных учащихся при традиционном подходе к доказательствам теорем не понимают, почему в качестве центра окружности в формулировке рассмотрена точка пересечения биссектрис.

В качестве реализации идей генетического подхода к доказательству теорем можем предложить следующее.

Ставится задача: *Вписать окружность в треугольник*. Как определить центр и радиус окружности, относительно которой три стороны треугольника были бы касательными?

Так как известно, что перпендикуляр, опущенный из центра круга на какую-либо его касательную, равен радиусу, то очевидно, что центр искомой окружности должен равноотстоять от всех трех сторон треугольника. Определение этой точки приводит к постановке другой задачи: *Найти точку, равноотстоящую от трех данных прямых.*

Для решения этой последней задачи вспомним, что все точки прямой, делящей угол пополам (т.е. биссектрисы), равноотстоят от обеих его сторон. Так как точка,

равноотстоящая от трех прямых, должна равноотстоять от двух каких-либо из них, то она должна лежать на прямой, делящей пополам какой-либо из углов, образуемых попарно данными прямыми – в нашем случае это углы треугольника. Итак, искомая точка должна находиться на всех трех прямых, делящих углы пополам, т.е. является точкой пересечения его биссектрис.

Рассмотрим технологическую цепочку изучения теоремы с точки зрения генетического подхода к обучению геометрии.

На первом мотивационном этапе нельзя допускать у учащихся представлений о произвольности введения новых утверждений, нужно показывать их неизбежность в силу стоящих перед наукой задач. С этой целью учитель может использовать методические приемы создания проблемной ситуации:

- Обзор потребностей практики или других исторических причин, приводящих к появлению данного утверждения о свойствах некоторых понятий
- Практическая или лабораторная работа исследовательского характера, приводящая к гипотезе о свойстве некоторого понятия
- Решение подводящих задач
- Самостоятельное открытие нового свойства с помощью вычислений, построений или преобразований
- Составление цепочки понятий и теорем, на которые будет опираться новая теорема и ее доказательство.

На втором этапе, цель которого – изучение содержания теоремы, используются следующие методические приемы:

- Формулировка теоремы в условной форме
- Выделение условия и заключения теоремы
- Определение вида теоремы, анализ ее логической структуры
- Самостоятельное формулирование теоремы
- Иллюстрация содержания теоремы с помощью чертежа (модели, рисунка, схемы)
- Краткая запись содержания с использованием обозначений на чертеже и необходимой символики
- Рассмотрение частных и особых случаев, если они существуют.

На третьем этапе, цель которого – управление поиском доказательства теоремы, используются следующие методические приемы:

- Рассмотрение примеров, убеждающих в необходимости доказательства теоремы
- Выполнение практической или лабораторной работы, в ходе которой «открывается» метод доказательства новой теоремы
- Выявление теорем связанных с данной
- Изучение и осмысление чертежа по содержанию теоремы с целью установления связей между его элементами, которые можно было бы использовать в доказательстве
- Разбиение на элементарные подзадачи.

На четвертом этапе осуществляется доказательство аналитическим методом.

На пятом этапе закрепления используются следующие методические приемы:

- Построение «родословной» теоремы
- Выяснение места и роли новой теоремы в данной теме или теории, систематизация и классификация теорем
- Выведение следствий из теоремы, доказательство ее частных случаев
- Самостоятельная формулировка и доказательство теорем, связанных с данной(обратной, противоположной, аналогичной)

• Составление и решение задач на применение новой теоремы или метода ее доказательства.

На шестом этапе с целью анализа и обобщения информации, полученной в результате изучения теоремы и формирования специальных приемов учебной математической деятельности, можно предложить следующие приемы:

• Анализ и обобщение теоремы, метода ее доказательства и его основной идеи

• Анализ, обобщение и классификация типов математических задач, решаемых с помощью новой теоремы или метода ее доказательства.

Применение рассмотренных приемов на различных этапах работы с теоремой позволило добиться осознанного и самостоятельного изучения предмета учащимися в условиях саморазвития при управляющей роли учителя, что и составляет суть технологии обучения на основе деятельностного подхода.

Список литературы

1. Методика обучения геометрии: Учеб. пособие для студентов высш. Пед. учеб. заведений/ В.А. Гусев, В.В. Орлов и др.; Под ред. В.А. Гусева. – М.: Изд центр «Академия». 368с.
2. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2003.
3. Дробышев Ю.А. История математики:пути формирования знаний о методах решения алгебраических уравнений. Калуга: Изд-во КГПУ, 2004.

Латыпова Р.Р.

О РОЛИ ИНТЕРЕСА В ПРИОБЩЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К КОМПЬЮТЕРУ

Влияние компьютера на развитие старших дошкольников, проявление интереса при работе. Перспективы использования в образовании, влияние правильного подхода в обучении дисциплин с применением компьютерных технологий.

Компьютеризация, постепенно проникающая практически во все сферы жизни и деятельности современного человека, вносит свои коррективы и в подходы к воспитанию и образованию детей дошкольного возраста. Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в детских садах убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др.).

И действительно, компьютер, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, оказывает значительное воздействие на ребенка, но, как и любая техника, он не самоценен, и только во взаимодействии педагога (воспитателя), ребенка и компьютера можно достичь положительного результата. То, какие цели ставит перед собой воспитатель, какими путями добивается их решения, определяет и то воздействие, которое оказывает компьютер на ребенка. И если сегодня уже можно говорить о допустимости использования компьютера

в работе с детьми дошкольного возраста, то теоретические, дидактические и методические аспекты подобной работы еще требуют всестороннего и глубокого изучения.

Ведущая роль в процессе адаптации ребенка к компьютеру принадлежит интересу к нему и деятельности с ним, причем особенно важны возникновение интереса и его развитие на этапе знакомства с компьютером, поскольку без этого не произойдет переход на более высокий уровень овладения им [1].

Интерес к компьютеру у детей старшего дошкольного возраста проявляется в устойчивом положительном отношении к нему, в желании и стремлении действовать с ним, в предпочтении этого вида деятельности другим. Нам могут возразить: все дети, знакомясь с компьютером и узнавая его возможности, испытывают просто интерес, как ко всему новому, удивление и радость от общения с ним. Действительно, подобное имеет место – это не что иное, как реакция на новизну, рефлекс «что такое?» (И.П. Павлов), но, как и любой рефлекс, такой интерес без соответствующего подкрепления быстро сходит на нет, и повторное его возбуждение требует больших усилий. Более того, наш опыт показывает, что при неправильной организации и методике проведения знакомства с компьютером интерес не только не возникает, но и уступает место такому нежелательному эмоциональному состоянию, как страх. Следовательно, первоначальная реакция на компьютер и действия с ним не могут служить достаточным основанием для формирования адекватного положительного отношения, она является лишь отправной точкой для развития интереса к компьютеру.

В зависимости от длительности и устойчивости проявления интереса определяются основные ступени (уровни) его развития. Это:

1) поверхностный интерес к особенностям внешнего вида объекта, его наиболее впечатляющим действиям («реакция на новизну»);

2) ситуативный интерес, проявляющийся кратковременно, эпизодически при непосредственном контакте и угасающий с его прекращением;

3) интерес, проявляющийся в положительном, достаточно устойчивом отношении к компьютеру и действиям с ним и существующий наравне с интересом к другим объектам и явлениям окружающего мира;

4) элементарный познавательный интерес, в котором, в отличие от предыдущего, определяющую роль играет познавательный мотив, настойчивое желание больше узнать о компьютере, освоить новые способы действия с ним;

5) интерес, проявляющийся как выраженное предпочтение деятельности с компьютером другим видам деятельности [2].

Однако последовательное изменение отношения ребенка к компьютеру, проходящее через все ступени, не является абсолютной закономерностью. В соответствии с особенностями мыслительной деятельности, личностными качествами, склонностями и предрасположенностью к подобного рода деятельности тенденция в динамике изменений интереса может осуществляться по одному из следующих направлений:

1. Нейтральное отношение. Ребенок не проявляет интереса к компьютеру ни при знакомстве с ним, ни в дальнейшем. Такие дети вообще отличаются низким уровнем развития познавательной активности и, как правило, не проявляют интереса и к другим видам деятельности. (Однако следует помнить, что некоторые дети не готовы к овладению именно этим видом деятельности,

они еще не созрели до уровня, позволяющего им самостоятельно контактировать с компьютером – значит, отсутствие интереса будет проявляться у них только по отношению к компьютеру.)

2. Постепенное снижение интереса. Чаще всего наблюдается у детей, не готовых к подобной деятельности. Характерно, что угасание интереса не всегда означает неразвитость мотивационно-потребностной сферы, но может свидетельствовать о склонности ребенка к другим видам деятельности. Первоначальный интерес к компьютеру может быть достаточно сильным, но, удовлетворив потребность в новых впечатлениях, доступных ребенку по уровню его развития, он неизбежно снижается.

3. Стабильный интерес. Может характеризоваться различными уровнями. Особое внимание педагогов должны вызывать дети, проявляющие стабильный интерес высокого уровня. Изучение особенностей их мыслительной деятельности, склонностей и личностных качеств позволяет не только найти индивидуальный подход к ним, но и выявить (что вполне реально) их дальнейшую профессиональную ориентацию.

4. Постепенное повышение интереса. Детей этой группы характеризует достаточно развитая познавательная потребность, выражающаяся в активном заинтересованном отношении к новому, в стремлении к новым знаниям, в пытливости, любознательности.

Изучение уровня и динамики развития интересов детей является эффективным диагностическим средством, позволяющим скорректировать методику работы в соответствии с индивидуальными особенностями личности каждого ребенка.

Для изучения интереса может быть использована методика выявления предпочтений «Выбор привлекательного вида деятельности», позволяющая получить достаточно объективные данные. Ребенку предлагаются три серии картинок, изображающих детей, занятых разными видами деятельности (сюжетно-ролевые игры, строительно-конструктивные игры, различные занятия, в том числе и за компьютером), из которых он должен выбрать наиболее привлекательную для него. Оценка и анализ полученных данных, сопоставление их на разных этапах приобщения детей к компьютеру позволяют определить, как протекает процесс развития интереса к нему [3].

Развитие детей в условиях взаимодействия с компьютером основывается на создании у них соответствующих мотивационных установок, на изменении (при необходимости) характера и объема заданий, на обеспечении активности в работе с компьютером, в ходе которой дети постепенно становятся субъектами деятельности. А все это ведет к осознанию ребенком своих возможностей, их росту, увеличению самостоятельности в общении с компьютером и в итоге – к решению основной задачи – развитию личности, адаптированной к «компьютерной деятельности», компьютерной эпохе.

Список литературы

1. Бугуславская З.М., Смирнова Е.О., Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Знание, 1999.
2. Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1992.
3. Зарецкий А., Труханов А., Зарецкая Л. Энциклопедия профессора Фортрана, 1996.

Миннуллина Г.В.

САМОАНАЛИЗ ОТКРЫТОГО УРОКА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 6 КЛАССЕ

Уважаемые коллеги, вы сейчас присутствовали на уроке английского языка в 6 классе. Тема урока «Досуг. Мои увлечения» с использованием информационных и здоровьесберегающих технологий. Считаю, что тема важна и значима. Данная тема входит в раздел программы «Досуг (спорт, чтения, посещение дискотеки, кафе, молодежные клубы).

В классе 16 учеников. Класс изучает английский язык второй год. Класс – средний, качество знаний составляет – 82%. На «5» занимаются – 9 учащихся, на «4» – 3 ученика, на «3» – 4 ученика.

Урок построен таким образом, чтобы обеспечить комплексную взаимосвязь с триединой целью урока:

1. Сформировать навыки употребления Present Perfect Continuous, Present Simple в устной и письменной речи.

Обучать высказыванию о своих увлечениях.

Учить оценивать увлечения других.

2. Развивать у учащихся положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, интеллектуальные способности, коммуникативные качества.

Способствовать развитию умений учащихся анализировать, сравнивать, расширять кругозор, обогащать словарный запас детей новыми словами.

3. Воспитывать положительное отношение к людям, толерантность, культуру общения, направлять увлечения учеников в нужное русло.

Осуществлять связь с жизненным опытом детей и их возрастными особенностями.

Учащиеся достаточно самостоятельные, обладают необходимым запасом общеучебных умений работать с учебником, словарем, дополнительной литературой.

При планировании были учтены возрастные особенности учащихся: подвижность, умение концентрировать внимание в определенном интервале времени. Поэтому на уроке применялась частая смена деятельности и здоровьесберегающие технологии.

Дидактически контролирующий материал построен был дифференцированно:
1 уровень заданий – «ответь на вопрос»
2 уровень – «сформулируй и продолжи»
3 уровень – « расскажи о своем увлечении»

На уроке развивались как общеучебные, так и специальные умения (произнести правильно звуки, выразительно читать, красиво и лаконично высказывать мнения, вести диалогическую речь), а также применялись приемы многократного повторения, хорового чтения, что способствовало лучшему запоминанию новых слов, правильному произношению и написанию их.

Содержание урока построено в соответствии с требованиями программы и государственных стандартов по иностранному языку.

Реализовывались на уроке межпредметные связи с музыкой и литературой, географией и технологией, принципы доступности, систематичности, последовательности.

У учащихся были задействованы все виды памяти: слуховая, зрительная, двигательная.

Урок был построен на принципах доверия, ролевого участия и ответственности.

С целью создания психологического комфорта была предусмотрена музыкальная релаксирующая пауза, которая сняла напряжение.

Результаты урока показали, что учащиеся поняли материал, сформировались умения представлять свои увлечения в иноязычной среде, умение оказывать речевую и социокультурную поддержку.

Тип урока: урок обобщения.

Форма урока: с использованием информационных средств и здоровьесберегающих технологий.

Метод урока: беседа (фронтальный опрос с комментариями и добавлениями отдельных учащихся), демонстрация наглядности, анализ грамматических таблиц и т.д.

Формы работы на уроке: на этапе подготовки – индивидуальная, на этапе обобщения – групповая и фронтальная.

Средства обучения и дидактическое пространство урока: иллюстрированный материал, выставка книг английских и американских писателей, коллекция марок и значков, интерактивная доска (компьютер, медиа-проектор), раздаточный материал, телевизор, видеофильм о Лондоне и т.д.

Это приучает учащихся работать с другими источниками самостоятельно, повышает интерес к предмету, позволяет осуществить принцип научности и связи с жизнью. Через увлечения воспитывается позитивное отношение к жизни, что является важным моментом в воспитании личности.

Теоретические знания подкрепляются практическими работами, соблюдая принцип: все, что называешь – показывай, все что показываешь – называй.

Была проведена дидактическая отработка содержания урока, что последствие способствовало формированию знаний, умений, навыков и развитию творческих сил и способностей учащихся.

Павлова Н.А.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ (ТРУДА) И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА (ЧАСТЬ I)

Можно говорить о специфической группе методов и приемов обучения, свойственных лишь изобразительному искусству, особых способах формирования художественного мышления, передачи «ремесла», техники. Эта группа методов и приемов требует от педагога достаточного владения основами практической художественной деятельности. Уровень художественной подготовки сказывается не только на качестве показа приемов и последовательности работы, разбора конструкции, пропорций, цвета предметов, их расположения в пространстве, но и на формировании художественного восприятия детей, понимании ими образной природы искусства. Методы и приемы обучения можно классифицировать с позиций их направленности на какую-либо конкретную сторону изобразительной деятельности, на конкретный этап творческого процесса. В основу такой классификации следует заложить некие общие законы, по которым протекает изобразительная деятельность. Методы и приемы, направленные на формирование установки, психологической готовности к восприятию и созданию художественного образа, – специфические, присущие только художественному воспитанию. Они могут быть и наглядными, и словесными, и практическими, и игровыми.

В.С. Щербаков, развивая идеи Н.Н. Волкова, П.Я. Павлинова, занимавшихся глубо-

ким исследованием этих проблем, выделил основные области, через которые проходит изобразительный процесс и действуют законы изобразительного искусства:

1) область образования представлений о предмете;

2) область образования представлений об изображении;

3) область материального выполнения изобразительной задачи.

«Простой технический процесс изображения может протекать, переходя от одной из этих стадий к другой, в простейшей последовательности. Творческий процесс более сложен. Сложность его обуславливается сложностью взаимодействия этих трех областей...» [5, с.35]. Исходя из такого, весьма, конечно, условного разграничения процесса изображения на три области, обусловленного различиями в характере деятельности рисующего, методы и приемы обучения можно разделить на три аналогичные группы (табл. 1):

1. Методы и приемы, направленные на образование представлений о предмете у учащихся, т.е. на развитие и обогащение зрительного восприятия

Большинство исследователей детского творчества считают педагогическую работу по формированию восприятия у детей самой важной, а методы, направленные на образование и расширение представлений о предметах и явлениях окружающего мира – приоритетными (А.В.Бакушинский, Н.П.Сакулина, Е.А.Флерина, Ф.И.Шмит и др.).

Таблица 1. Методы и приемы педагогического руководства изобразительной деятельностью

Различные аспекты (области) изобразительного процесса	Конкретные методы и приемы педагогического воздействия
I. Область образования представлений о предмете	- организация целенаправленного наблюдения за природой, ее состоянием в различное время года или суток; - «обследование» натуры, анализ ее физических и геометрических качеств (форма, цвет, фактура поверхности); - сравнение предметов по отдельным характеристикам (форма, конструкция, цвет и т.д.); - «устное рисование» (описание предмета); - «рисование в воздухе» (обведение контуров предмета в воздухе); - образная характеристика предмета (с привлечением музыкального и литературного рядов)
II. Область образования представлений об изображении	- показ технических приемов, способов создания изображения (полный или частичный); - анализ художественного произведения с точки зрения техники; - упражнения на освоение отдельных технических приемов, навыков работы с различными материалами; - педагогический рисунок; - использование наглядности, раскрывающей последовательность создания изображения или способы работы с конкретным материалом; - показ образца работы на разной стадии выполнения; - словесные методы, разъяснение, инструктаж
III. Область материального выполнения изображения	- обсуждение рисунков в процессе работы; - повторный показ отдельных приемов работы (как фронтальный, так и индивидуальный); - обмен работами на разной стадии готовности, взаимная оценка; - использование ритмичной музыки для создания рабочей атмосферы на уроке

Ф.И.Шмит писал о том, что обучение рисованию сводится, главным образом «к развитию зрительного воображения: человек, не «умеющий» рисовать, есть внутренне слепой человек, не умеющий ни видеть, ни представлять себе виденное» [6, с.113].

Говоря о развитии визуального восприятия у детей, следует помнить, что на ранних этапах (дошкольный, младший школьный возраст) речь идет о восприятии общем, неспецифическом, о постепенном развитии способности различать формы, цвета предметов, их расположение в пространстве. Эти проблемы хорошо изучены такими авторами, как Т.С.Комарова, Н.П.Сакулина, Е.И.Флерина.

Среди методов обучения, направленных на развитие и обогащение зрительного восприятия у детей, можно назвать следующие: организацию целенаправленного наблюдения за природой в разное время года, дня, за различными ее состояниями во время экскурсии или просмотра слайдов; обследование натуры, ее эмоциональное восприятие с последующим разбором свойств и качеств, эстетических и геометрических признаков формы, конструкции, цвета, фактуры; для дошкольников возможно проведение игры с предметами, которые им предстоит нарисовать, чтобы они имели возможность ощутить их на ощупь, потрогать, подвигать.

В пределах каждого из этих методов возможно применение различных приемов, позволяющих активизировать детское восприятие, стимулировать воображение и сформировать у учащихся более полное представление о предметах, которые им предстоит нарисовать: сравнение (на что похож этот предмет по цвету, по форме); рисование в воздухе (обведение контуров предметов руками); «устное рисование» (описание предмета по цвету, форме, пропорциям); привлечение литературного ряда, музыки для усиления эмоционального воздействия зрительной информации на ребенка.

2. Методы и приемы обучения, направленные на образование представлений об изображении

По мере усложнения заданий, тематики, техники в ходе обучения возникают условия для расширения другой области – области образования представлений об изображении. Разделение такое, конечно, очень условно, относительно и предпринимается для того, чтобы более полно описать и изучить методы формирования изобразительных способностей у детей. Эта область – одна из наименее изученных в теории художественного воспитания, именно здесь возникают самые серьезные трудности в обучении. Перед ребенком не стоит проблема «как», для него важнее «что» изобразить. Рисование в раннем возрасте имеет, как известно, двигательную природу, и первоначальное представление об изображении у ребенка просто отсутствует. К концу дошкольного возраста у детей возникают лишь предпосылки для поэтапного формирования таких представлений.

На протяжении младшего школьного возраста должны закладываться основы художественных представлений. Учащиеся младших классов уже способны овладевать различными средствами выразительности (такими, как цвет, линия, пятно, силуэт, ритм, контраст), усваивать различные технические приемы (акварель «по-сырому», лессировка, наложение гуаши различными способами, приемы работы с тушью, пером, углем, сангиной и т.д.). Овладевая языком искусства, ребенок постепенно учится предвидеть, как будет выглядеть его работа в конкретном материале, у него развивается способность подбирать технические при-

емы и средства выразительности в соответствии с образом.

В подростковом возрасте мы можем уже говорить о значительных возможностях в области формирования представлений об изображении, умении мыслить в материале, предвидеть образ. Так называемый «подростковый кризис» как раз и заключается в том, что с развитием мышления, углублением восприятия, увеличением запаса впечатлений о мире, представлений, образов у подростка уже есть «что» сказать. Возникает проблема языка, техники – то есть «как» сказать, как донести до зрителя свои мысли и чувства, подчас довольно сложные и противоречивые. Не справившись с этой проблемой – "как" сделать, воплотить свой замысел в материале – карандаше, акварели, гуаши или пластилине, – подросток теряет интерес к изобразительному искусству. Проблема подросткового кризиса решается именно через формирование специфического, художественного мышления.

В.С.Щербаков писал о том, что ограничение области, составляющей сумму представлений об изображении, – задача исключительной трудности в исследовании творческого процесса, поскольку «представление о предмете, существующее у художника, может обнаружиться только в формах представления об изображении (...). В процессе специфической переработки данных натуры в изображение и сказывается тот самый секрет, который есть в творческом художественном акте, тот неуловимый, капризный, непостижимый творческий акт» [5, с.38]. Само восприятие натуры у художника уже опосредовано техникой, представлениями о том, как она может быть изображена. С таких позиций становится очевидной ошибочность многих распространенных подходов к преподаванию изобразительного искусства, не подкрепленных овладением художественными материалами и способами работы с ними. Аналогичные просчеты встречаются и в преподавании таких предметов, как живопись, рисунок, композиция в художественной школе: педагог анализирует постановку, формулирует учебные задачи, а показ технических приемов – а также необходимо объяснять учащимся, как следует работать карандашом, как накладывать штрихи, наносить акварель и добиться нужного цвета, тона и т.д. Старая школа решала эту проблему через копирование, в истории методов обучения рисованию существует множество специальных пособий с таблицами для копирования, где дается как бы готовый рецепт, готовая техника, которая подменяет мышление ученика, конструирование им собственной техники, поиск возможных решений.

Проблема формирования художественно-образного мышления учащихся стоит очень близко к проблеме ремесла, несмотря на то, что они нередко противопоставляются. Образ в детском рисунке, произведении искусства принято определять через отношение автора к изображаемому как результат его видения, его позиции; техническая же сторона остается за пределами такого определения. Здесь следует вспомнить работу П.Я.Павлинова «Графическая грамота», где он, разграничивая четко рисунок технический и художественный, подчеркивает, что образность – неотъемлемое качество последнего [2, с.4]. В.С.Щербаков дал достаточно конкретное определение художественного образа: «Образ – это восприятие, но передается оно в материале. Образ – это и цвет, и черта, фактура, устройство красочного слоя, мазок: вся сумма живописно-технических элементов. Опыт в этой области оформляет, обогащает восприятие художника» [7, с.39].

М.С.Каган определяет художественный образ еще более лаконично – как «выразительное изображение» [1, с.265]. При таком понимании образа в обучении искусству развитие художественно-образного мышления происходит в процессе решения как творческих, так и собственно технических проблем. Любое упражнение дает толчок к развитию воображения: краска, растекаясь по влажному листу, создает неожиданные эффекты, цветовые сочетания, обогащая работу и стимулируя желание ребенка к продолжению экспериментов по смешению красок. Линии, штрихи, наносимые с разным нажимом, различными способами, карандашами разной твердости, наталкивают на определенные ассоциации, меняя образ, характер, делая его более выразительным. Опыт работы с различными материалами, владение всевозможными способами выражения оказывают воздействие на восприятие окружающей действительности. Чем богаче такой опыт, тем точнее связывается воспринимаемое с конкретными способами изображения (мы говорим: «акварельный пейзаж», подразумевая под этим, что данный конкретный природный мотив как нельзя лучше подходит для воплощения именно в акварели).

Сформировать у ребенка представление об изображении – значит помочь ему перевести результаты восприятия на язык конкретной художественной техники. Из психологии известно, что цель - мысленное представление о результате, и чем яснее и полнее это представление у ребенка, тем более осознанно и организованно будет протекать процесс рисования. Среди методов и приемов, помогающих сформировать представление об изображении (образ будущего рисунка) можно назвать следующие: показ технических приемов, способов создания изображения, полный или частичный; разбор отдельных приемов, способов изображения, использованных в работах профессиональных художников; выполнение упражнений на какой-либо прием, предваряющее основную работу; показ техники работы непосредственно на работе ученика, внесение исправлений, дополнений; использование наглядных пособий, учебно-методических таблиц, раскрывающих последовательность создания изображения или способы работы с конкретным материалом; так называемый «аппликативный прием» - использование листа или магнитной доски с передвижными элементами для демонстрации правил и приемов композиции (ритма, равновесия, статики, динамики и др.); показ рисунков учащихся, удачных и неудачных, их разбор, сравнение, анализ; словесные методы, формирующие образ будущей работы (инструктаж, раскрывающий учебные задачи, последовательность работы над рисунком и требования, предъявляемые к ее качеству, метафоры, сравнения, стихи, помогающие ярче представить себе образно-эмоциональную сторону работы); использование музыкального ряда, создающего эмоциональный настрой, стимулирующий работу воображения.

Следует помнить, что специфика изобразительной деятельности такова, что информация о будущей работе для учащихся должна быть эмоционально окрашена, она не может перерастать в протокольное перечисление свойств и качеств, требований к рисунку. Такой подход, совершенно очевидно, не только не будет стимулировать творчество, но и противоречит самой природе художественной деятельности. «Эмоциональное отношение детей к изображаемому явлению, сюжету или предмету, – писала Е.Е.Рожкова, – повышает интенсивность

образования ассоциаций, характеризующих связи: действительность, зрительный образ и изобразительные средства» [3, с.23].

Говорить о каких-либо значительных достижениях в обучении искусству можно лишь тогда, когда учащиеся овладевают обобщенными способами действий, как внешних, составляющих основу практической изобразительной деятельности (это приемы и способы работы с карандашом, кистью, красками и т.д.), так и внутренних (восприятие, визуальное мышление, воображение, перевод зрительных впечатлений в конкретный художественный образ). Освоив такие обобщенные представления, ученики могут уже работать самостоятельно, справляться с решением сложных художественно-творческих проблем.

3. Методы и приемы организации практической деятельности учащихся, материального выполнения изобразительной задачи.

Область материального выполнения изобразительной задачи требует меньшего вмешательства со стороны педагога, на него возлагаются функции по контролю за ходом работы, предвосхищению ошибок, разъяснению. Он может организовать практическую работу в форме игры, соревнования или использовать метод коллективной работы, когда учащиеся создают общее панно, объемное изделие (макет городка, крепости) по частям, распределяя сферы деятельности, объем работ, сверяют соответствие фрагментов общему замыслу, заданному стилю. Для оживления хода практической работы, особенно в младших классах, когда у детей еще неустойчивое внимание (они быстро устают, отвлекаются) используются отдельные приемы, такие как: включение ритмичной музыки, делающей работу более организованной (при этом она по своему настроению не должна противоречить теме урока); использование яркой, броской картинки, репродукции по теме (с условием, что она не должна быть знакома учащимся, так как прием рассчитан на детскую реакцию, новизну, позволяющую оживить интерес к работе).

В работе с подростками с этой же целью чаще используются такие приемы, как: обмен работами на разной стадии готовности, их взаимная оценка; кратковременное отвлечение от работы, дающее возможность увидеть ее свежим взглядом, как бы со стороны; повторный показ отдельных приемов изображения, плохо усвоенных учащимися (фронтальный или индивидуальный); оценка отдельных работ на разных стадиях выполнения.

Таким образом, методы и приемы обучения изобразительному искусству могут различаться очень значительно, в зависимости от их направленности, от того, какое содержание, какой смысл вносит педагог в понятия «творчество» и «обучение», каковы приоритеты в его работе. Методы и приемы обучения предметам художественного цикла отличает неповторимая специфика, которая заключается, прежде всего, в невозможности жесткой привязки тех или иных методов к определенному виду деятельности, возрасту или этапу обучения, что предполагает наличие у учителя способности адаптировать каждый метод к конкретным условиям школьной практики, сочетать и комбинировать методы и приемы, исходя из поставленных целей и задач. Все методы педагогического воздействия так же, как и используемые в пределах каждого метода приемы, применяются в комплексе, в разнообразных сочетаниях, и это многообразие идет от сложности и многозначности самого содержания художественного образования. «В любом акте учебной деятельности всегда

сочетается несколько методов, которые как бы взаимопроникают друг в друга, характеризуя с различных сторон взаимодействие учителя и учащихся. Видимо, здесь нужно говорить о *доминировании* (выделено Л.Б.Рыловой) того или иного метода, который вносит особенно значительный вклад в решение основной дидактической задачи урока» [4, с.192].

Способность педагога к творческому применению, комбинированию различных методов и приемов обучения в зависимости от учебных задач, конкретных видов деятельности и есть реальный показатель его профессионализма. Используя понятие технологии обучения изобразительному искусству, мы предполагаем управляемость процесса художественного развития ребенка, предсказуемость его результатов. Научно обоснованный, творческий подход к выбору и конструированию методов и приемов обучения, а также учет зависимости этого выбора от объективного комплекса причин - залог успешной работы любой педагогической технологии в художественном образовании. Наиважнейшим исходным принципом при разработке этой технологии является взаимообусловленность ее содержательной и процессуальной сторон. Содержание художественного образования в широком его понимании как свободное творческое овладение языком искусства, художественными средствами для выражения нравственно-эстетического отношения к миру, как освоение духовных и материальных ценностей, созданных многими поколениями людей, требует особой организации процесса обучения, накладывает отпечаток на выбор методов и приемов обучения.

Переживание как специфическая форма художественного познания должна стать особой формой обучения, способом подачи каждой темы, каждого произведения. Своеобразие методов и приемов обучения искусству определяется, прежде всего, обращением к эмоциональной сфере, к чувственному опыту, а не к логическому мышлению, интенсивным формированием отношения к миру в большей степени, нежели его познания.

Понимание того, что в художественном творчестве мы имеем дело не с простым, а с «преображенным отражением действительности» [1, с.268], также чрезвычайно важно при конструировании методики работы с детьми. Такое понимание художественной деятельности требует от учителя выбора в качестве приоритетных тех направлений работы, которые связаны с формированием творческой активности, продуктивных качеств личности. Среди всего богатства педагогических методов и приемов сторонники развивающих технологий обучения изобразительному искусству выбирают такие, которые в большей степени соответствуют задачам становления ученика как субъекта обучения, развития его самостоятельности, ориентации на саморазвитие, самообразование. Выбор метода или системы обучающих методов и приемов в художественной педагогике определяется комплексом причин, зависит от ряда обстоятельств как объективного, так и субъективного характера, идущих от воли и желания конкретного учителя. Если обратиться к проблеме выбора конкретного метода (или сочетания методов) обучения при планировании урока, то определяющими этот выбор будут следующие факторы:

- Цель и задачи урока.
- Специфика вида деятельности.
- Возрастные особенности учащихся и уровень подготовленности конкретного класса или группы.

- Личностные качества учителя и уровень его профессиональной подготовки.

1. Степень сложности используемых методов обучения находится в прямой зависимости от уровня целей и задач урока. Более элементарные цели и задачи могут быть, соответственно, решены более простыми методами: репродуктивными или объяснительно-иллюстративными. По мере усложнения учебных и творческих задач, стоящих перед учащимися, повышения самостоятельности и осознанности художественно-творческой деятельности возникает потребность в использовании проблемных методов.

2. Используемые на уроке методы и приемы обучения зависят *от специфики вида деятельности*. Различные виды деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства имеют свои особенности и конкретные задачи, приемы и способы работы и, наконец, могут оперировать различными художественными материалами. Соответственно, специфика вида деятельности может оказывать заметное влияние на выбор методов и приемов обучения.

3. *Возрастные особенности*: уровень развития аналитического мышления, внимания, памяти, восприятия – оказывают определяющее воздействие на выбор методов и приемов обучения. *Уровень подготовленности конкретного класса или группы детей* тоже влияет на выбор методов и приемов обучения. Невысокий уровень художественно-творческого развития класса, группы, требует несложных, более элементарных методов преподавания (объяснительно-иллюстративного, репродуктивного). Кроме того, чем ниже уровень подготовленности учащихся, тем более широко применяется группа методов и приемов обучения, направленных на стимулирование и мотивацию. Эти факторы отражают объективную ситуацию, внешние условия, каждый педагог учитывает их при выборе форм, методов и приемов обучения. Кроме того, существуют и субъективные факторы, которые обусловлены личностью самого учителя, его отношением к различным концепциям обучения, степенью профессионализма, которые, безусловно, сказываются и на уровне подготовки его учеников.

4. *Личностные качества учителя и уровень его профессиональной подготовки*, понимание учителем цели художественного образования, его содержания и задач. Если педагог придерживается традиционного взгляда на цель обучения изобразительному искусству как на посильное овладение основами реалистического изображения (то есть является сторонником так называемой «концепции графической грамоты»), то, соответственно, ведущими в его работе будут информационно-рецептивный и репродуктивный методы, в меньшей степени – частично-поисковый. Сторонники тех концепций, которые видят цель художественного воспитания в максимальном развитии всех сил и возможностей ребенка, формировании творческого потенциала личности, вынуждены искать более сложные пути решения проблемы, добиваться использования методов более высокого уровня в обучении, разрабатывать новые, нетрадиционные приемы.

Чем выше теоретический и практический уровень подготовки педагога, чем богаче его профессиональный опыт, тем выше будет уровень используемых им форм, методов и приемов обучения, тем разнообразнее будут их сочетания. Опытный, высокопрофессиональный педагог может прогнозировать творческие достижения своих учеников на основе знания их индивидуальных пот-

ребностей и склонностей, реального уровня развития способностей и подбора соответствующих этому уровню методических приемов и способов обучения. Учитель управляет не только процессом художественного развития учащихся, но и общим их развитием, формированием личности в целом. Чем выше его профессиональное мастерство, тем более широкий круг общепедагогических и развивающих задач он ставит в своей работе. Среди показателей профессионального мастерства учителя изобразительного искусства особая область – его художественная подготовка, уровень владения изобразительной грамотой, техникой, языком искусства, уровень развития художественно-творческих способностей. Деятельность педагога в художественном воспитании носит творческий характер, и творчество это проявляется в том, что он как бы конструирует заново существующие методы и приемы обучения и создает новые. Работа эта требует, с одной стороны, глубокой продуманности, строгой логики в построении как учебно-воспитательного процесса в целом, так и каждого урока, в определении уровня художественного развития учащихся и выборе оптимальных форм и методов работы; с другой – она требует от учителя полной эмоциональной отдачи, ведь каждая тема на занятиях по искусству должна быть основана, прежде всего, на переживании. Соблюдение единства рационально-логической и эмоциональной сторон – одна из наиболее трудных проблем в практике художественного воспитания. Крен в любую из них отрицательно сказывается на качестве преподавания, рецепты же в данной области невозможны: каждый педагог, часто интуитивно, находит собственное решение. Такая высокая степень неопределенности, свобода выбора значительно усложняет работу учителя, но в то же время открывает возможность для творчества и делает ее более интересной. Творческий характер деятельности, возможность разработки авторских методик и программ, варьирования материалов, техник, средств обучения меняют отношение самих учителей к работе, способствуя сохранению интереса к ней на протяжении долгого времени, а значит, являются залогом их профессионального роста, постоянного совершенствования.

Список литературы

1. Каган М.С. Эстетика как философская наука. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
2. Павлинов П.Я. Графическая грамота. – М.: Учпедгиз, 1933. – 56 с.
3. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в школе: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1997. – 119 с.
4. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика: Учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. – 310 с.
5. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
6. Шмит Ф.И. Почему и зачем рисуют дети. – М.: 1924. – 196 с.
7. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. – М.: Просвещение, 1969. – 271 с.

Шакиров Р.Р., Хуснуллин Ф.Х.

СИСТЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предлагается система экономического воспитания школьников. Представлен обзор проблемы экономического воспитания школьников с точки зрения различных исследователей, обосновывается необходимость формирования экономического воспитания у школьников.

Одним из факторов формирования работников нового типа является экономическое воспитание – основная часть трудового воспитания. Экономическое воспитание учащихся – не разовый процесс. Он начинается в семье и в школе, продолжается в трудовых коллективах – идет везде и всегда.

Как форма приобщения молодого поколения к жизни и труду, она существует на протяжении всей истории общества. В этом смысле экономическое воспитание является вечной категорией. Для того чтобы жить и развиваться, общество должно производить и воспроизводить материальные и культурные блага, а для этого необходимо, чтобы новые поколения, приходящие на смену старым, могли более умело использовать и развивать наследуемые ими производительные силы.

В широком смысле слова, экономическое воспитание – это весь процесс воздействия на человека повседневной экономической жизни, под влиянием которой формируется определенное отношение к труду, собственности, производству, распределению, обмену и другим явлениям, протекающим в экономике.

В узком значении, экономическое воспитание – это целенаправленное и планомерно организованное формирование у людей с раннего детства необходимых экономических качеств: деловитости, умения рационально организовать свой труд, достигать в интересах общества наибольших результатов при наименьших затратах.

Экономическое воспитание, будучи категорией исторической, последовательно развивается и имеет различные цели, содержание и организацию на определенных исторических этапах.

Первые крупные отечественные исследования по экономическому воспитанию проведены экономистами П.Н. Пономаревым, П.Н. Эпштейном, которые рассматривают экономическое воспитание как существенный фактор развития производительной деятельности общества. Проблемы экономического воспитания поднимали А.М. Бирман, А.М. Омаров и др. Философы И.Б. Иткин, В.Д. Попов, В.П. Феофанов изучали психологический аспект экономического воспитания, определяли его сущность, место в системе общественного сознания. Среди педагогов экономическое воспитание и образование школьников в их личностном становлении и профессиональной ориентации выделяли: Н.И. Болдырев, А.Ф. Аменд, А.И. Абрамова, Ю.К. Васильев.

П.П. Мельникова, А.Ф. Аменд рассматривали экономическое воспитание в средней общеобразовательной школе безотносительно к возрасту учащихся, определяя его сущность, актуальность, некоторые пути и средства осуществления. Экономическое воспитание старшеклассников исследовал М.Л. Малышев в процессе производительного труда, педагогические условия экономического воспитания – Н.П. Рябинина. Социально-экономические условия воспитания и роль семьи в экономическом

воспитании детей изучены и определены Б.П. Чернышовым.

Л.М. Нульман, А.И. Абрамова в своих работах уделили внимание экономическому воспитанию и образованию в связи с подготовкой выпускников ПТУ к производительному труду и т.д.

В настоящее время проблемы экономического образования и воспитания решаются на философском (Г.С. Глизерман, В.П. Тугаринов, В.Я. Яров), социологическом (Л.П. Буева, С.Г. Струмилин), психологическом (В.А. Крутецкий, К.К. Платонов) и др. уровнях.

Вопросу режима экономии в школе посвящает ряд статей педагог М.М. Пистрак. В работах Н.Я. Кнепача, В.Д. Попова раскрываются основные направления экономического воспитания, рассматриваются проблемы совершенствования экономического воспитания и образования. В трудах П.П. Куракова рассматриваются вопросы экономического образования и воспитания учащихся в процессе обучения различным школьным дисциплинам, большое внимание уделяется профессиональной ориентации.

В трудах В.К. Розова с учетом требований учебной программы раскрываются теоретические основы, задачи, содержание, формы и методы педагогического руководства экономическим воспитанием школьников.

Человека нельзя воспитывать по частям. Экономическое воспитание может и должно вестись в процессе всей многогранной учебно-воспитательной работы с учащимися, т.е. речь идет о комплексном подходе к экономическому воспитанию.

На наш взгляд, система экономического воспитания в школе должна предполагать:

- преподавание учащимся системы взглядов на явления экономической жизни, развитие у них элементов экономического мышления и сознания;

- привитие навыков рациональной организации своего труда и использования бюджета времени;

- формирование первоначальных навыков экономического счета, соизмерения затрат с результатами, потребностей с возможностями их удовлетворения;

- умение соотносить свои профессиональные намерения с интересами и потребностями государства.

Доля достижения этих целей необходимо последовательное экономическое образование учащихся: от простейших экономических понятий до овладения основами экономической теории в учебном процессе, в период производственной практики, а также во внеучебной деятельности.

По характеру воздействия средства экономического воспитания в школе можно свести в несколько групп:

- организационно-экономические (совершенствование экономических условий, отношений, стимулов, форм и видов деятельности);

- социальные (улучшение режима и условий труда, образования, отдыха);

- правовые (законодательные и нормативные акты, регулирующие экономическую деятельность учащихся в период производственной практики и во внеурочное время);

- эмоционально-психологические (удовлетворенность от процесса труда и результата экономической деятельности).

Процесс экономического воспитания учащихся включает содержательную (идеи, знания, убеждения и т.п.) и организационную (планирование, организация мероприятий, контроль и т.п.) стороны.

Мы можем сделать выводы, что экономические знания учащихся, полученные в процессе обучения и воспитания, обретают жизнь не только в высококвалифицированном производительном труде, но и в повседневной деятельности; в свою очередь, любой труд теряет свою жизненную силу без использования экономических знаний на практике. Поэтому экономические знания следует формировать на трех уровнях: общенаучном, отраслевом и профессиональном.

Примерная тематика лекций и бесед с родителями о трудовом воспитании:

1. Нравственно-трудовое обучение и профессиональная подготовка учащихся V-VII классов в школе.
2. Расширение политехнического кругозора учащихся и привитие им интереса к производительному труду.
3. Психолого-педагогическая диагностика подготовки учащихся к производительной деятельности.
4. Оптимизация режима труда и отдыха учащихся.
5. Профессиональная подготовка – подготовка к творчески осмысленному труду.
6. Трудовая занятость и профессиональное становление молодых граждан.
7. Подготовка подростков (V-VII классы) к профессии.

Список литературы

1. Платонов К.К., Адаскин Б.И. Об изучении и формировании личности учащегося. – М., Высшая школа, 1996.
2. Попов В.Д. Экономика плюс педагогика. Очерки об экономическом воспитании молодежи. – М., Молодая гвардия, 1986.
3. Розов В.К. и др. Методика экономического воспитания школьников. Уч. пособие по спец. курсу для студентов пед. институтов. / Под ред. Шемякина Б.П. – М.: Просвещение, 1995.

ВУЗОВСКАЯ НАУКА

Батыршина А.Р., Кравченко И.Д.

ПСИХОЛОГИЯ ВОЛЕВЫХ АКТОВ ВИЛЬГЕЛЬМА ВУНДТА

Проблема воли имеет многовековую историю, и долгое время в классической философии и психологии понятие воли являлось одним из трех основных категорий, наряду с такими понятиями, как разум и чувства. В XX веке место и роль проблемы воли меняется. Но до сих пор остается много вопросов, связанных с пониманием сущности, механизма воли и производных от нее явлений. В связи с этим обращение к историческому анализу диктуется самой постановкой проблемы.

К середине XIX века возникают первые программы психологии как самостоятельной науки, и первым ее вариантом является «физическая психология» немецкого философа и психолога **Вильгельма Вундта (1832-1920)** [3]. Его называют «отцом» психологии, поскольку, стремясь отстоять самостоятельность психологического знания, Вундт доказывал, что психология имеет свои собственные законы, изучаемые психологией явления имеют «психическую причинность». По его мнению, психология – это наука о природе, а ее предмет должен изучаться в соответствии с естественно-научными принципами и методами. Одним из самых важных принципов психологической науки Вундт считает неограниченное применение экспериментального метода. Основную задачу психологии он определяет как ответ на вопрос, каким образом физическое воздействие на органы чувств становится ощущением [8, с.201]. Именно Вундт разработал, научно обосновал и впервые применил для психологического исследования ряд экспериментальных методов (в частности, метод самонаблюдения, некоторые аппаратные методики и т.д.), занявших прочное место в арсенале этой науки, в значительной мере обеспечивших возможность возникновения крупнейшей психологической школы – интроспекционизма. Широкое применение этих методов обогатило знание о психике, укрепило научную репутацию психологии и на длительное время определило основную линию ее развития. В итоге именно с Вундта начинается официальная родословная психологии как самостоятельной дисциплины [1].

Вильгельм Вундт родился 16 августа 1832 г. в Бадене. С 1851 по 1856 г. Вундт изучал медицину в университетах Гейдельберга, Тюбингена и Берлина. После окончания медицинского факультета Тюбингенского университета работал в Берлине у И.Мюллера. В 1856 г. в Гейдельберге защитил докторскую диссертацию и занял в этом же университете должность преподавателя физиологии. В его обязанности входило проводить практические занятия со студентами в качестве ассистента профессора Г.Гельмгольца [9, с.226].

В область психологии Вундта влекли физиологические занятия. Его первой книгой было «Учение о мышечных движениях» (1858), второй – «Материалы к теории чувственного восприятия» (1858-1862). В частности, в этих ранних работах важное значение придавалось рефлексу, который

рассматривался не мышечной функцией, а участником построения восприятия, т.е. психического продукта.

Строго следуя физико-химическому направлению в физиологии, Вундт в то же время намечает для себя новый план работы. Он читает в Гейдельбергском университете курс на тему «Психология с точки зрения естествознания» (1862). Из исследований в области восприятия составилась книга «Очерки по теории восприятия» (1862). В этих «Очерках» Вундт развивает идеи о психологии как экспериментальной науке [3, с.210]. В 1863 г. выходят его «Лекции о душе человека и животных», в которых содержалась программа построения двух психологий – экспериментальной и социальной (культурно-исторической). Вся последующая карьера Вундта как психолога представляла собой реализацию этой программы [9, с. 227].

С 1864 г. Вундт – экстраординарный профессор физиологии в Гейдельберге, в 1874 г. стал профессором философии в Цюрихе. До 1878 г. все его научные работы были посвящены проблемам физиологии. Наиболее фундаментальной в этом ряду была его работа «Основания физиологической психологии», написанная в 1873-1874 гг. «Основания» Вундта явились началом психологии как самостоятельной науки [3, с.210].

С 1875 г. Вундт – профессор философии в Лейпциге. Однако наряду с преподаванием философии он организовал первую в мире лабораторию экспериментальной психологии (1879). В 1882 г. Лейпцигский университет официально объявил ее Институтом экспериментальной психологии. Эта лаборатория стала центром для всех, кто испытывал серьезный интерес к психологии, – сначала в основном для тех, кто изучал философию и психологию в других немецких университетах, но вскоре и для выпускников нескольких американских и английских университетов.

Взяться за анализ обширной области душевных явлений с помощью приборов и экспериментов было смелым делом. К Вундту стали стекаться молодые ученые из многих стран. Вокруг Вундта постепенно складывается большая интернациональная школа, равной которой история психологии не знает. Историки подсчитали, что школу Вундта прошли 136 немцев, 14 американцев, 10 англичан, 6 поляков, 3 русских, 2 француза. Она стала рассадником первого поколения психологов-экспериментаторов. Здесь учились Э. Крепелин, Г. Мюнстерберг, О.Кюльпе, А.Киршман, Э.Мейман, К.Марбе, Т. Липпс, Ф. Крюгер (Германия), Э.Титченер (Англия), Э.Скрипчур, Ф.Энджелл, Ст.Холл (США), В.М.Бехтерев, В.Ф.Чиж, Н.Н.Ланге (Россия) и др. [3, с.211]. Прошедшие эту школу исследователи создают по образцу Лейпцигской новые лаборатории в различных университетах мира.

Труды лаборатории публикуются в созданном Вундтом первом психологическом журнале, называвшемся «Философские исследования» (выходил с 1881 г.).

Вместе с исследовательской Вундт вел большую преподавательскую деятельность. О ее масштабах можно составить представление по одному перечню курсов, которые Вундт читал в разные годы в Лейпциге: логика и учение о методе, психология языка, психология, общие результаты физиологии нервной системы и мозга в приложении к психологии, история новой философии, космология, элементы математической логики, элементы натурфилософии, психология народов, основы этики и философии права, основы метафизики и др.

80-е годы XIX века известны как философская декада ученого. В этот период выходят его книги и большие статьи по философии, логике, этике. В 1896 г. опубликованы «Очерки психологии», в которых дано краткое изложение психологической системы Вундта. С 1900 г. начали выходить книги десятитомной «Психологии народов», издание которых продолжалось до 1920 года [3, 211].

Последние двадцать лет своей жизни Вундт посвящает изучению психологии народов, которую рассматривал как венец психологии. Вундт изучает процессы, лежащие в основе общего развития человеческих обществ и возникновения совместных духовных продуктов, представляющих общечеловеческие ценности. В результате такого рассмотрения Вундт предпринимает попытку свести развитие общества и культуры к психическим причинам и условиям. Таким образом, можно говорить о том, что Вундт идеализировал психологию, считая ее универсальной наукой. В основу созданной им психологии народов Вундт положил мысль о социальной детерминированности психического развития индивидов и об их взаимовлиянии. Частью своей работы он видел изучение таких социокультурных феноменов, как язык, религия, мифы и фольклор.

Отмечая удивительную плодовитость В.Вундта, исследователи подсчитали, что за 68 лет он написал 53735 страниц, т.е. писал приблизительно 2,2 страницы в день, или по одному слову каждые две минуты. Вряд ли кто-то прочитал все написанное Вундтом.

Возможно, величайшим достижением Вундта является то, что он своей деятельностью привел психологию к выделению в самостоятельную научную дисциплину, дополняющую анатомию и физиологию, но ни в коем случае не сводимую к ним. В последние годы своей жизни он много писал, хотя мало что из его трудов было переведено на английский. Его величайшая заслуга заключается в том, что ему удалось систематизировать и синтезировать опыт предшественников, в результате чего им были подготовлены основания для дальнейшего развития экспериментальной психологии [11].

Вильгельм Вундт умер 31 августа 1920 г. в Гросботене близ Лейпцига. Вклад, который он внес в создание и развитие экспериментальной психологии, трудно переоценить [10, с. 204].

Теоретическое наследие Вундта огромно и одной из центральных тем его исследований явилось изучение психологической природы мотивации, а именно волевых актов.

Необходимо заметить, что к концу XIX века существовали разные концепции и направления, объясняющие природу воли. Практически во всех ее природа сводилась к сложным психическим процессам неволевого характера: либо воля сводилась к борьбе представлений, ассоциативной связи между мотивом и действием (Мейман Э.), либо действия определялись эмоциями и чувствами, но воля объединяла чувства, представления, мысли и движения (Рибо Т.), либо вводилось понятие «моторная идея» как основа воли, которая сопровождает движения, обусловленные нервными процессами и соответствующими идеями (Джеймс У.).

Вундтом была предложена эмоциональная теория воли. Он резко возражал против попыток выводить побуждения к волевому действию из интеллектуальных процессов и считал, что простейшим волевым актом является желание или влечение. Именно в этих актах Вундт усматривает основную

особенность действующего и ощущающего индивида и утверждает, что в качестве психологической причины эти акты должны быть резко отделены от физической причинности, исследуемой естественнонаучными методами.

Процессы переработки информации, как сказали бы мы сегодня, сопровождаются, по Вундту, волевыми актами. Сам Вундт иллюстрирует свое утверждение на феноменах внимания и апперцепции, а также восприятия, мышления и памяти. Все эмоциональные процессы, такие как чувствования и представления, пронизаны волевым началом, которое есть результат синтеза чувствований, ощущений и представлений. Ведущие к волевому акту чувствования и представления Вундт называет мотивами, в которых представления как составная часть волевых действий играют роль побудительной причины, а чувствования – роль движущей силы [8, с.58-59].

Вундт отводит воле роль главенствующего начала в структуре сознания и считает, что по аналогии с волевыми процессами нужно рассматривать все психические процессы, волевыми процессами должно определяться наше понимание всех душевных переживаний. Волевые действия представляют собой определенную часть аффекта и тесно связаны с пантомимическими выразительными движениями. «*Развитие волевых процессов из аффектов подготовляется теми аффектами, при которых появляются внешние пантомимические выразительные движения*» [2, с.156]. Отличие волевого процесса от аффекта лишь в наличии заключительной стадии волевого действия. Если заключительной стадии не наблюдается, то остается чистый аффект. «*Так, например, мы говорим об аффекте гнева, если человек выказывает свое гневное возбуждение только в выразительных движениях; напротив, мы говорим о действии под влиянием аффекта, если человек в гневе, например, свалит своего противника ударом на пол*» [1, с.44].

Вундт выделяет примитивные волевые процессы, социальные аффекты и аффекты, возникающие из физических чувств. Примитивные волевые процессы появляются под воздействием чувств неудовольствия, в итоге при удовлетворении потребности возникает чувство удовольствия. «*Схватывание пищи для утоления голода, борьба с врагом для удовлетворения чувства мести – таковы первичные волевые процессы подобного рода*» [7, с.61]. Аффекты, возникающие из физических чувств, а также и более распространенные социальные аффекты являются первичными источниками воли, общими человеку с животными. Волевой процесс отличается здесь от аффекта тем, что к аффекту непосредственно примыкает известное внешнее действие, вызывающее своими результатами чувства, которые благодаря контрасту по отношению к чувствам, входящим в состав аффекта, приостанавливают самый аффект.

Вундт считает, что волевой процесс представляет собой наиболее сложную форму душевных волнений, которая предполагает в качестве своих элементов наличность чувств и аффектов. Чувства, аффекты и волевые действия – это взаимно обусловливающие, взаимно связанные члены одного и того же процесса, который достигает высшей ступени своего развития в форме волевого процесса. Следовательно, чувство может рассматриваться как начальная стадия волевого действия и, напротив, воля может рассматриваться как сложный процесс чувства, а аффект – как переходная ступень между ними.

В аффекте, который завершается волевым действием, отдельные чувства имеют разное значение и смысл; некоторые из этих чувств вместе со связанными с ними представлениями выделяются из числа других, как те, которые подготовляют волевой акт. Эти связи представлений и чувства, подготовляющие какое-либо действие, называются, по Вундту, волевыми мотивами. Мотив, в свою очередь, разделяется на элемент представления и элемент чувства, из которых первый можно назвать основанием, а второй – побудительной причиной воли. «*Когда хищное животное схватывает свою добычу, то основанием служит вид добычи, а побудительной причиной может быть неприятное чувство голода или родовая ненависть, вызываемая видом добычи. Основанием преступного убийства могут быть присвоение чужих денег, устранение врага и т.п., а побудительными причинами – чувство недостатка, ненависть, месть, зависть и т.п.*» [7, с.62].

Вундт различает простой волевой процесс и произвольное действие. Простой волевой процесс определяется одним мотивом, он происходит, когда в каком-либо аффекте подходящего строения отдельное чувство с сопровождающим его представлением получает значение мотива и завершает процесс соответствующим ему внешним движением. Это внешнее движение называется импульсивными действиями. «*Под импульсивным действием мы будем разуметь собственно простое, т.е. одним мотивом обусловленное волевое действие, независимо от того, к какой ступени в порядке процессов чувства и представления относится данный мотив*» [2, с.159]. Произвольное действие – это сложный волевой акт, оно происходит, если в каком-либо аффекте «*несколько чувств и представлений стремятся вызвать внешнее действие и если эти элементы аффекта, получившие значение мотивов, влекут одновременно к различным внешним окончательным действиям, отчасти родственным друг другу, отчасти противоположным, из простого волевого действия получается сложное*» [7, с.63].

Вундт дает первоначальную классификацию волевых действий (простые и сложные), выделяя ряд изменений, сопровождающих переход простых волевых действий в сложные. Переход состоит в том, что «*аффекты, которыми вводятся волевые процессы, все более и более слабеют в своей интенсивности вследствие противодействия различных чувств, взаимно задерживающих друг друга; в конце концов, волевые действия проистекают как будто из такого чувства, которое, по-видимому, совершенно лишено каких-либо элементов аффекта*» [7, с.63]. Но, в любом случае, мотив, вызывающий простое или обдуманное решение, должен быть в какой-либо степени связан с аффективным возбуждением, даже если это возбуждение настолько слабо, что ускользает от внимания.

Действия, незаметные для внешнего наблюдения, Вундт называет внутренними волевыми действиями. В этом случае действие, завершающее волевой процесс, состоит в «*каких-нибудь изменениях этого течения представлений, следующих за предшествующими мотивами как результат принятого простого или обдуманного решения*» [2, с.163]. Отличие внутренних волевых действий состоит в том, что конечная стадия не проявляется в каком-либо внешнем телесном движении. Но из внутреннего волевого действия может вытекать вторично то или иное телесное движение в тех случаях, когда принятое решение касается какого-нибудь внешнего действия,

которое должно быть выполнено спустя некоторое время.

Ослаблению аффектов и выделению внутренних волевых действий ученый противопоставляет регрессивное развитие волевого процесса, которое можно наблюдать при переходе сложного волевого действия в простое или импульсивное действие. Происходит это из-за того, что сложные волевые процессы с одними и теми же мотивами начинают повторяться все чаще, борьба мотивов облегчается: мотивы, которые раньше подавлялись, выступают все слабее, а затем исчезают.

Вундт считает, что если навык в действиях продолжается, то, в конце концов, импульсивные движения переходят в автоматические движения. Тогда движение становится чисто физиологическим рефлексом раздражения: волевой процесс становится сам по себе рефлекторным процессом.

Поскольку волевой процесс развивается в высших формах жизни, он, очевидно, расширяет свои границы и дифференцируется. Появляются более сложные формы импульсов. Это заставляет предполагать, что импульсы или побуждения становятся более многочисленными по мере развития жизни. Более сложные организмы имеют возрастающее разнообразие желаний и побуждений, что означает, что они могут быть одновременно обладателями нескольких потребностей сразу – так что внутренний эмоциональный контроль поведения должен быть значительно усложнен многочисленными и часто конкурентными тенденциями в состоянии. При появлении высокоразвитой нервной системы, говорит Вундт, мы обретаем способность осознанно принимать решение и делать выбор, оказывая тем самым влияние на преобладание одного волевого побуждения над другим. Как мы видим, Вундт описывает механизм «борьбы мотивов».

Волевые состояния рассматриваются как случающиеся в различных формах или уровнях – от примитивных импульсов (присутствует только одно побуждение или желание) до волевых актов (присутствует более одного побуждения, однако преобладает одно) и до избирательных актов (присутствует множество побуждений, и между ними делается сознательный выбор).

Вундт полагает, что волевой акт, имеющий место в человеческом сознании, не является тождественным волевому акту, присущему организмам примитивной животной жизни. Человек, – подчеркивает Вундт, – является не только мыслящим, но и «волящим» существом, и этот факт имеет чрезвычайно большое значение для определения базовых конститутивных качеств его бытия.

В психологии волевого акта, по мнению Вундта, аффекты занимают среднее место: с одной стороны, они составляются из чувств, а с другой переходят в волевые процессы. От обыкновенных чувств аффекты отличаются обыкновенно большей силой чувств. Сильные чувства и аффекты, считает Вундт, так тесно связаны между собой, что каждое значительное усиление чувства ведет к аффекту. Может случиться, что аффект, вызванный интенсивным возбуждением чувств, переходит в более слабые чувства. Подобные аффекты, отличающиеся сравнительно небольшой силой составляющих их чувств, Вундт называет настроениями.

Аффектам Вундт дает следующее определение: «*это формы течения чувств, которые связаны с изменениями в течении и соединениях представлений, причем эти изменения благодаря связанным с ними чувствам, в свою очередь усиливают аффекты*» [7, с.59]. Аффект не имеет собственной

качественной окраски, последняя всецело принадлежит чувствам, которые составляют содержание аффекта. Этим объясняется, что сильные аффекты, в особенности в начальной стадии, субъективно очень похожи между собой. Только при дальнейшем развитии отдельные составные части выступают яснее. И тогда происходит наплыв множества представлений, которые находятся в связи с впечатлением, вызывавшим аффект, или же в сознании могут утвердиться те представления, которые с самого начала вызвали аффект.

Вундт считает, что в речи встречаются различные словесные обозначения аффектов. Однако эти наименования имеют смысл родовых понятий, каждое из которых охватывает значительное число отдельных душевных волнений, отмеченных известными общими признаками. «*Такие аффекты, как радость, надежда, печаль, гнев и т.д., не только сопровождаются в каждом отдельном случае своеобразными представлениями, но и состав чувств, и даже характер течения чувств могут в каждом отдельном случае принимать самые различные формы*» [7, с.59]. Следовательно, общие словесные наименования аффектов могут иметь в лучшем случае то значение, что они охватывают известные типичные формы течения чувств родственного содержания.

Вундт предполагает, что если за основание для различения форм течения аффектов принять прилив и отлив чувств, то получаются две противоположные основные формы аффектов, аффекты «возбуждающие» и «угнетающие». Также аффекты можно делить:

1) по качеству входящих в состав аффектов чувств,

2) по интенсивности этих чувств,

3) по форме течения, определяемой характером и быстротою смены отдельных чувств.

По качеству чувств Вундт различает аффекты удовольствия и неудовольствия, возбуждения и подавленности, напряжения и его разрешения. При этом подчеркивается, что аффекты относятся к смешанным формам, поэтому одно из этих направлений чувства можно считать первичным для данного аффекта, к которому затем примыкают, в качестве вторичных составных частей, элементы чувства, относящиеся к другим направлениям. В зависимости от различных условий могут возникать разновидности первичного аффекта.

Вундт разделяет понятия аффектов, созданных нашей речью, на три класса:

1) обозначения субъективных аффектов, различаемых по состоянию духа. К ним относятся радость и горе, а в качестве разновидностей горя – чувства подавленности, напряжения и разрешения, грусть, печаль, скорбь, ужас;

2) обозначения объективных аффектов, направленных на какой-нибудь внешний предмет: довольство и недовольство, а в качестве разновидностей недовольства – досада, неохота, гнев, ярость;

3) обозначения объективных аффектов, направленных на внешние события, ожидаемые в будущем: надежда и боязнь, а в качестве разновидностей боязни – страх и опасение.

По интенсивности различаются слабые и сильные аффекты, которые определяются качеством и степенью силы чувств. Слабые и средние по силе аффекты удовольствия относятся к числу стенических; аффекты неудовольствия относятся к астеническим. Самые сильные аффекты, как ужас, страх, ярость, чрезмерная радость, принадлежат к астеническим. «*Противоположность*

чувств стенических и астенических, имеющая первоначально физиологическое значение, сплошь да рядом оказывает более решающее влияние на психологический характер аффекта, чем первоначальная психическая интенсивность его» [2, с.154].

По форме течений Вундт различает:

1) внезапно возникающие аффекты, как удивление, разочарование, испуг, ярость. Такие аффекты быстро достигают своего максимума, а затем постепенно ослабевают и переходят в спокойное состояние духа.

2) Постепенно нарастающие аффекты, как опасение, сомнение, печаль, тоска, ожидание, во многих случаях радость, гнев, страх. Они нарастают постепенно до максимума и также постепенно ослабевают.

3) Перемежающиеся аффекты, в которых несколько фаз повышения и понижения сменяют друг друга. Это более длительные аффекты, как радость, гнев, печаль и самые разнообразные другие.

Главной частью теории Вундта стало его учение о связях между элементами. Выделение этой части в качестве основной становится понятным, если учесть, что связи – это и есть те универсальные механизмы, которые соединяют отдельные элементы в комплексы представлений, идей и т.д. До Вундта такими универсальными механизмами считались ассоциации. Он же вводит еще одну связь – апперцептивную. Понятие апперцепции он заимствует у Вольфа и Канта, которые определяют ее как спонтанную активность души. Оно используется Вундтом для объяснения высших психических процессов, которые, с его точки зрения, нельзя связывать только с законами ассоциаций. Ассоциативная связь объясняет развитие восприятия и памяти, создание целостных образов из отдельных ощущений. Точно так же разные законы ассоциации (смежности, контраста и т.д.) могут объяснить, каким образом мы от одного воспоминания переходим к другому. Важным моментом во всех этих объяснениях является связь восприятия, памяти и других элементарных психических функций с внешней ситуацией. Именно внешний мир, изменение его предметов, стимулирует и определяет их деятельность.

В концепции Вундта апперцепция фактически отождествляется с вниманием и волей, улучшающими и регулирующими деятельность человека. Направленная во внутренний мир психики, апперцепция играет роль внимания, помогая протеканию высших психических функций, например мышления. Направленная во внешний план, в план поведения, апперцепция отождествляется с волей, которая регулирует деятельность человека [6].

Апперцепция, по Вундту, – первичный акт воли. Апперцепция связана, с одной стороны – с центрами чувств, с другой стороны – с двигательными центрами. Внешние проявления воли у Вундта связаны с телесными движениями, т.е. внешнее проявление воли, собственно, есть полученный путем многих посредствующих членов результат внутренней деятельности воли, т.е. апперцепции. Таким образом, чувства и побуждения есть не предварительные ступени в развитии воли, а процессы, при которых внутренняя деятельность воли есть необходимое и постоянное условие. Вундт видит тесную связь между волей и сознанием и говорит, что самосознание, имея свою основную постоянную деятельность апперцепции, исключительно направляется на эту деятельность, так что единственно воля, в соединении с истекающими из нее чувствами и стремлениями, становится содержанием развитого самосознания [2].

Вундт, таким образом, считает, что внешнее действие воли по сущности своей есть ничто иное, как частная форма апперцепции. Деятельность же воли особенно осознается нами тогда, пишет Вундт, когда мы видим возможность выбора между мотивами [2, с.249]. Но воля, уверяет Вундт, прежде всего определена не мотивами, а характером человека, «первичнейшей» формой психической деятельности, где впервые соединены ощущения, воля и побуждения. И они (побуждения) являются исходной точкой духовного развития. Приобретение самостоятельности процессом апперцепции (т.е. когда она отделена от движений) есть главный толчок для всего интеллектуального развития, путем которого возникают высшие чувства, побуждения и сложные акты воли.

Вундт дает классификацию интеллектуалистических теорий воли, в который выделяет 3 направления: ассоциатистские, сенсуалистические и логические теории. Сущность первых заключается в том, что волевой процесс рассматривается как ассоциация ощущений, представлений и чувств, при этом важнейшим элементом в ней выступает "*интенсивное представление цели, сопровождаемое эмоциональными тонами*", что и направляет течение действия.

Сенсуалистические теории переносит центр тяжести на объяснение условий возникновения волевого движения и считают, что волевой акт имеет ту же самую физиологическую причину, что и всякий рефлекс, но осложненную возможностью саморегуляции. Восприятие движения, связанных с ним кинестетических ощущений и, особенно, представление предстоящего движения сообщают действию специфический характер произвольности.

Логические теории рассматривают волю как вторичную функцию, возникающую из интеллектуальных процессов, в центре которых находится "*оценивающее суждение*".

Таким образом, рассматривая взгляды Вундта на природу воли, можно отметить следующее. Вундт выступил противником интеллектуалистического подхода в объяснении механизма воли. Действие волевых актов объяснялось с помощью понятия аффекта. Воля представляется как особая форма или разновидность аффекта. В простейшем волевом акте Вундт выделял два момента: аффект и связанное с ним действие. Внешние действия направлены на достижение конечного результата, а внутренние – на изменение других психических процессов, включая эмоциональные. Самое существенное для возникновения волевого процесса – активность внешнего действия, которое непосредственно связано с внутренними переживаниями. Для всякого волевого процесса, независимо от степени его сложности и содержания, характерна своеобразная динамика чувств – это чувство деятельности, чувство решимости, чувство выполнения. Вундт полагал, что волевой акт, имеющий место в человеческом сознании, не является тождественным волевому акту, присущему организмам примитивной животной жизни. Вундт утверждал, что первичной абсолютной силой человеческого бытия является воля. «Свобода воли», по мнению Вундта, дает возможность определять судьбу человека, его право самостоятельного выбора жизненного пути. Многие утверждения теории воли Вундта находили применение на практике, особенно в педагогической и юридической областях.

Список литературы
1. Вундт В. Введение в психологию. – СПб.: Питер, 2002.
2. Вундт В. Очерки психологии. – М.: Московское книгоиздательство, 1912.
3. Ждан А.Н. История психологии: От Античности до наших дней: учебник для вузов. – Изд.7-е. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
5. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Психология эмоций. Тексты /Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1. – М.: Педагогика, 1986 /http://www.flogiston.ru/library/
8. Яровицкий В. 100 великих психологов. – М.: Вече, 2004.
9. Ярошевский М.Г. История психологии. 2-е изд. – М.: Мысль, 1976.
10. http://www.psychology.ru/whoswho/Wilhelm_Wundt.stm/
11. http://www.PSYLIB.ru/

Губайдуллин Р.А.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОЙ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Нравственная культура является составной частью социальной культуры. В ходе истории из синкретичного единства первобытной культуры выделяется и оформляется в качестве особого культурного феномена, но сначала нравственная и только позже правовая и политическая культура. Социальная культура, нравственная в том числе, отличается от духовной культуры. Обе обладают самоценностью, не могут быть средством достижения каких-либо целей, они суть сами высшие цели и нужны сами по себе. Но если ценности духовной культуры достигаются человеком в одиночку, то ценности социальной культуры, нравственной культуры в том числе, не могут достигаться в одиночку. Социальная культура включает в себя помимо ценностей, направленных на их реализацию и охрану, регулятивы, нормы, правила поведения и взаимодействия людей в обществе. Применительно к нравственной культуре следует отметить, что соблюдение этих норм и правил контролируется общественным мнением.

Мораль как форма социальной культуры выполняет ценностно-ориентационные и регулятивные функции. Мотивационная, конститутивная и координационная функции составляют ее прерогативу, являются специфичными для нее. Следует подчеркнуть кон-

ститутивную ее функцию. А. Швейцер писал: «Этическое является конституирующим элементом культуры» [6, с.65]. Эта функция заключается в том, что она выступает как центральная, фундаментальная форма социальной культуры, лежащая в основе всех других ее форм. Принципы нравственности являются высшими, главенствующими над всеми другими формами регуляции поведения людей. Подобно тому, как конституция - основной закон жизни государства, которому должны подчиняться все действия и правовые акты граждан и организаций, приоритетность нравственных принципов перед всеми другими распространяются на любые человеческие взаимоотношения и действия. Это значит, что всякий раз, когда какие-либо ценности или регулятивы вступают в противоречие с нравственными, выбор необходимо делать в пользу последних. В этом смысле нравственным принципам подчинены все сферы человеческой жизни и деятельности. Безнравственность недопустима ни в быту, ни в производстве; ни дома; ни в спорте; ни в науке; ни в экономике; ни в политике. Одним словом – нигде!

Но удивительная парадоксальность нравственной культуры может быть выражена в словах «Вижу и одобряю лучшее, но избираю худшее». Жизненный опыт свидетельствует, что нравственной личности труднее добиться успеха в делах, чем человеку безнравственному. Нравственность в принципе непрагматична, неутилитарна. Она не обещает человеку никаких благ, вознаграждением добродетели является только она сама. Таким образом, создается впечатление, что беспринципным, безнравственным плутам живется на свете легче, чем высоконравственным, порядочным и честным людям. Но несмотря ни на что, честность ценится, а плутов не уважают. Вопреки историческому и житейскому опыту, люди из поколения в поколение внушают детям, что они должны быть честными и порядочными. Следовательно, есть что-то такое, что заставляет людей почитать высокую нравственность, не считаясь с тем, что исторический и житейский опыт как будто требуют совсем иного к ней отношения.

Возникает проблема обоснования этики: чем же можно обосновать тот факт, что принципы нравственности все же существуют и действуют в любой культуре как обязательные и самоценные нормы бескорыстного человеческого поведения? В истории этики наметились несколько подходов к обоснованию нравственности – религиозный, натуралистический (биологический), исторический, рационалистический, социокультурный. Не все они равноценны. Так, согласно историческому подходу все нормы морали относительны и исторически меняются, вместе с общественным прогрессом идет и нравственный прогресс человечества. Однако исторический подход оставляет неясным, почему уже в далеком прошлом появляются и на протяжении всей истории в любом обществе сохраняют силу некоторые единые нормы нравственности. Он не объясняет, почему принципы нравственности приоритетны и самоценны.

Рационалистический подход наиболее четко выражен в учении Канта. Основой морали, согласно Канту, является категорический императив. Он есть закон деятельности человека как разумного существа. Свобода разумного существа состоит в том, что он не подчиняет свое поведение никаким внешним по отношению к разуму силам – ни давлению обстоятельств, ни заманчивым соблазнам, ни страстям. Единственное, чем он руководствуется, – это собственные, внутренние законы самого разума. Человек

как разумное свободное существо должен сам ограничивать свою свободу действий разумными, рациональными нормами поведения. Он сам для себя создает эти нормы и сам – своей свободной волей – заставляет себя соблюдать их. «Высшее совершенство человека состоит не только в том, что он действует свободно – писал Г. Лейбниц, – но и в том, что действует разумно; пожалуй, это одно и то же» [4, с.182].

Нормы морали – следствие того, что человек как разумное существо не может вести себя неразумно. Вести же себя разумно – значит предвидеть последствия своих действий. А так как люди живут в обществе, то и нормы морали – это нормы, рассчитанные на предвидение последствий для общества, обеспечивающие сохранение и улучшение жизни человеческого рода.

Рационалистическое обоснование этики делает мораль своего рода аналогом логики: логика есть система правил разумного поведения. Безнравственный, с этой точки зрения, есть недостаточно разумный человек. Рационалистический подход вполне достаточен, чтобы обосновать этику «мыслящей машины». Но человек – не только разумное, но еще и чувствующее, страдающее и радующее существо. Кроме головы, у него есть сердце, кроме сознательных, обдуманных решений, есть и бессознательные влечения и порывы. В природе человека рациональное начало сочетается с иррациональным. Далеко не все поступки людей разумны, многие из них вызываются какими-то иррациональными движениями души, бессознательными мотивами. Поэтому можно, вслед за Кантом, расценить отступление от категорического императив, от норм разумного поведения как проявление слабости человека. Однако способность подчинять свое поведение не только рациональным, обдуманным мотивам, но и иррациональным, неосознанным, «интуитивным» побуждениям – это совсем не обязательно проявление слабости. Эта способность может выступать и как моральная сила, толкающая людей к высоконравственным поступкам. Когда человек, не умеющий плавать, бросается на помощь тонущему ребенку и гибнет, так и не сумев спасти ребенка, то он, конечно, совершает безрассудный, неразумный поступок; но вместе с тем это, несомненно, поступок благородный, нравственный. Рационалистический подход не в состоянии объяснить этическую природу подобных действий. Не удается и вывести из категорического императива различные нормы этики, специфические для отдельных национальных культур. Например, существующие у разных народов и в разные эпохи особенности бытовой морали, гендерного поведения и т.д.

Нравственность составляет коренное условие подлинно человеческого существования. Моральные принципы образуют культурную среду, в которой становится возможным совершенствование человека и человеческого образа жизни. Они заложены не в генетической, а в социальной памяти человечества. Они вырабатываются, развиваются и передаются от поколения к поколению через культуру. Чем больше развивается культура, тем больше жизнь людей подчиняется принципам нравственности и тем более «человечней» она становится. Стремление к добру, к моральному совершенству свойственно человечеству потому, что в этом стремлении выражается, раскрывается и создается «человечность» – специфика и сущность человека как особого феномена в системе мироздания.

С позиции социокультурного подхода обоснование необходимости следования нравственным принципам состоит в том,

что без них человек не может жить по-человечески. Жизнь, не регулируемая принципами нравственности, – недостойна человека. Эта мысль двигала Сократом, который, будучи осужден афинским судом на смерть, отказался бежать из тюрьмы и предпочел умереть, но не жить в бесчестии. Своим ученикам, подготовившим побег, он сказал: «Ценить надо не жизнь, как таковую, а жизнь хорошую». «Хорошо» жить в представлении Сократа – это и значит жить в соответствии с принципами нравственности.

Парадоксальность моральной культуры в том, что принципы нравственности человек должен соблюдать не ради сохранения жизни отдельного человека, а ради выживания человеческого рода.

Как видно на примере Сократа, приходится жертвовать жизнью ради того, чтобы сохранить верность своим нравственным принципам. Соблюдение даже элементарных норм нравственности нередко требует от человека мужества и готовности к самопожертвованию, и если, тем не менее, он выбирает линию поведения, отвечающую высоким нравственным принципам, несмотря на неприятности, которые ему из-за этого грозят, то, очевидно, его выбор свободен, т.е. не обусловлен ничем, кроме его разума, совести, природы собственного сознания.

Конечно, люди пока еще далеки от совершенства. Признавая моральные принципы и стараясь следовать им, человек нередко не выдерживает возникающих на этом пути трудностей. Бывают обстоятельства, в которых только герои, люди необычайной воли способны выстоять, ни на йоту не отступив от нравственных принципов. Не спасовать под пыткой, под дулом пистолета – это героический поступок, подвиг, доступный немногим. Под пытками человек может сломаться – предать друзей, оклеветать невинных, признать себя виновным в том, чего не совершал. Но только после пыток. Одни выдерживают пытки, другие – нет. Это зависит от мужества и силы воли, от свойств нервной системы. Люди различны, сопротивляемость организма и нервной системы у них разная. Можно ли морально осуждать человека за то, что его нервная система слабее, чем у других? Если он сломался, он не герой. Но и не безнравственный человек. Нравственный человек, не выдержавший пытки, сам обвиняет себя в моральном проступке. О приоритетной, конститутивной функции нравственности Владимир Солоухин, поэт и писатель, говорит: «...Поведение отдельного человека может показаться неразумным. Человек спивается, ворует, лодырничает, может даже погибнуть. Отдельный индивид может не знать что-нибудь очень важное..., не понимать, куда идет дело и каков смысл всего происходящего с ним самим. Но целый народ понимает и знает все. Он не только знает, но и накапливает и хранит свои знания. Поэтому он богат и мудр при очевидной скудности отдельных его представителей. Поэтому он остается, бессмертным, когда погибают даже лучшие его сыновья» [5, с. 152-163].

Социокультурному обоснованию нравственности недостает конструктивности: оно не определяет конкурентные моральные принципы, которые должны быть положены в основу истинно человеческого бытия. Но оно указывает, что такие принципы существуют и в истории человечества и развиваются и уточняются.

Обобщая исторический опыт развития морали, можно выделить несколько этических принципов, которые постепенно все больше утверждаются в сознании людей и играют основополагающую роль в современной нравственной культуре.

Это, во-первых, «*золотое правило*» нравственности. В религиозно – философских исканиях с середины первого тысячелетия до н.э. (в Китае, Индии, Греции) на смену исторически первому представлению о справедливости – талиону – стало выдвигаться «золотое правило» нравственности: «Поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе» [2]. Обобщенной формулой «золотого правила» является категорический императив Канта, так как она свободна от недостатка последнего. «Золотое правило», в отличие от талиона, регулирует отношение не между племенами, родами, а между самостоятельными личностями. В нем воплощается более развитое понимание справедливости, чем в талионе. Оно требует, чтоб никто не ставил себя в исключительное положение по сравнению со всеми другими, и тем самым устанавливает равенство между людьми.

Во-вторых, это *принцип моральной автономии личности*. В Новое время Кант провозгласил личность абсолютной ценностью, которой нельзя манипулировать, пользоваться лишь как средством достижения каких-то других ценностей.

Бердяев утверждает, что личность не имеет право на независимость от любых социальных групп и от общества в целом [3, с.89]. Этот принцип предполагает не только уважение к человеку, но и наличие у него самоуважение, чувство собственного достоинства. Коленопреклонение и угодничество, писал Кант недостойно во всех случаях человека. «Кто превратил себя в червя, не должен потом жаловаться, что его топчут ногами» [3, с. 376].

Моральная автономия личности означает, что она самостоятельно осуществляет выбор нравственных принципов и способов своих действий, а потому лично несет ответственность за свой выбор перед самим собою и перед человечеством. Эту ответственность нельзя перелагать ни на кого, кроме как на самого себя.

С другой стороны, автономия личности предполагает, что о человеке следует судить по его личным качествам и поступкам, а не по его происхождению, цвету кожи, религиозным убеждениям, принадлежности к какой-либо социальной группе, общественному положению и т.д. Все люди в равной мере подлежат моральной оценке по одинаковым критериям – независимо от их национальности, веры, социального статуса, богатства.

Личность не несет ответственность за действия, совершенные другими без ее воли и согласия. Поэтому аморальны кровная месть, взятие заложников, терроризм. Человек никогда не может приноситься в жертву ради какой-либо цели, на сколько важной она не казалась бы.

В-третьих, *принцип гуманизма*. Сущность гуманизма – в человеколюбии, признании единства и солидарности человечества, заботе о благополучии и счастье каждого человека. Гуманизм не совместим с национализмом, расизмом, фанизмом. Он требует отказа от всех форм насилия над личностью. Он утверждает социальное равенство людей и «естественные права» каждого человека на жизнь, охрану здоровья, духовное развитие и т.д. «Под гуманностью, человечностью мы понимаем подлинно доброе отношение человека к своему ближнему. В этом слове нашло свое выражение наше стремление быть добрыми не только потому, что такое поведение соответствует нашей сущности» [6, с.508]. Распространение идей гуманизма в обществе – медленный и противоречивый процесс. В XX веке

словесные призывы к человеколюбию совместились с двумя кровопролитными войнами. И все же гуманистическое сознание постепенно утверждается в обществе и становится основой человеческих отношений.

Гуманистическое сознание – не строго определенная система заданных раз и навсегда идей. Гуманизм есть совокупность убеждений, к которым человек приходит не потому, что его принуждают к этому внешние обстоятельства, и не потому, что он их «выучил», а в результате своего собственного выбора. Каждый должен сам сформировать свое личное отношение к идеалам гуманизма и понимание степени их осуществимости в данных условиях. «Сегодня история человечества решает вопрос о возобладании гуманного или негуманного мировосприятия, – писал А. Швейцер – Только победа гуманистического мировосприятия ... над антигуманизмом позволит нам с надеждой смотреть в будущее» [6, с.509].

Список литературы

1. Бердяев Н.А. О свободе и рабстве человека. – Париж, 1939.
2. Гуссейнов А. Золотое правило нравственности. – М., 1982.
3. Кант И. Сочинение в 6 томах. Т. 4. Ч. 2. – М., 1965.
4. Лейбниц Г. Сочинение в 4 томах. Т. 3. – М., 1984.
5. Солоухин В. Олепинские пруды. – М., 1973.
6. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992.

Губайдуллин Р.А., Сайфутдинов А.Г.

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ СОЗНАНИЯ (ЧАСТЬ II)

Сознание возникает тогда, когда оно оперирует понятиями, словами языка. Сегодня мы знаем, что одна из особенностей понятий – выходить за узкие рамки конкретной ситуации. Так, в процессе антропосоциогенеза кроманьонцы уже владели понятийным мышлением. Вообразим себе, что в результате действия молнии сгорел созданный ими тростниковый шалаш и весь тростник в округе. Кроманьонцы расстроены и подавлены случившимся, но они тут же начинают долбить скалу, а если ее нет, то, скажем, пещеру высвобождают от ее естественных обитателей. Ясно, что понятие дом в их представлении – укрытие от непогоды или от хищников, испытание комфорта или дискомфорта, накопление сил потраченных за день и т.д. – выполняет основное свое функциональное назначение в различных вещах. Понятие – это общее в различном, общая связь различных вещей. На данном примере виден превентивный характер сознания и понятия, с которым оно оперирует. Сознание «включается» в дело тогда, когда возникает проблема, некая творческая задача, требующая своего разрешения. «В понятии признаки реальности исследуется в определенном смысле внесубъективно или субъективно, т.е. свойства берутся вне связи с непосредственным употреблением. Конечно, исследуются, по-видимому, прежде всего полезные свойства, т.е. те свойства предметов, которые так или иначе могут быть использованы в процессе производства, или те стороны реальности, которые могут дать какие-то преимущества в процессе ориентировки. Но все дело в том, что уникальность сознания и человеческой ориентировочной

способности как раз и состоит в том, что в исследовании присутствует элемент превентивной неопределенности, т.е. изучаются и те свойства, которые не находят применения в данных условиях, но могут быть применены или учтены при каких-то новых обстоятельствах.

Таким образом, *чтобы у субъекта сформировалось сознание, он должен не только осознать (почувствовать) свою субъективность, но и преодолеть ее, выйти за пределы эмоционального восприятия ситуации*» [1, с. 36].

Рассмотрение субъективности в широком контексте позволяет выделить тенденцию ее развития. Естественно, теперь уже в человеческом обществе, в человеческой культуре, в частности, в истории философии. В античности философии отводилась роль превентивной формы сознания, устремленной на последние причины бытия, здесь человек в основном пытался освободиться от сильных эмоций, последние расценивались как препятствие постижению подлинных целей бытия. Но уже в Средневековой философии разворачивается богатство субъективной жизни отдельного человека, правда, в религиозном измерении, ставилась задача раскрытия всего богатства внутренней души в постижении божественных замыслов. Вера, надежда, любовь, совесть – символы, говорящие сами за себя. Предвосхищение открытия XX века о том, что человек – открытое, свободное существо (в силу превентивно неопределенного характера его сознания), мы находим у флорентийских неоплатоников эпохи Возрождения. Философ Пико делла Мирандолла в «Речи о достоинстве человека» утверждал: человек способен творить себя, открывать в себе новые свойства. «Тогда согласился Бог с тем, что человек – творение неопределенного образа. И поставив его в центр мира, сказал: не даем мы тебе, о Адам, ни своего места, ни определенного образа, ни особой привязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно воле и твоему решению, во власть я тебе предоставляю. Я ставлю тебя в центр мира, чтобы оттуда тебе было удобно обозревать все, что есть в мире» [3, с. 249]. Отсюда и задачи субъективного самоопределения самим человеком себя. В новое время Кант формулирует золотое правило нравственности: «не поступай по отношению к другим так, как не поступил бы по отношению к себе». Этот императив рассматривался им как средство ограничения поведения человека, способного неразумно воспользоваться своей субъективной свободой. В сенсцализме (Локк – Беркли – Юм) преувеличение доведено до своего логического конца: мир дан человеку единственно сквозь призму комплекса ощущений.

Особо следует остановиться на современной западноевропейской и американской философии, пронизанной пафосом активной субъективности.

От немецкой классической философии современный диалектический материализм наследует понимание субъекта как активного, деятельностного начала в познавательном процессе. Но сама активность интерпретируется материалистически. Выше мы отмечали, что сама эволюция форм отражения идет в направлении развития активности отражения, что на уровне возникновения сознания эта активность достигает своего максимального выражения: человек становится субъектом деятельности в той мере, в какой у него формируется сознание, и наоборот, он становится сознающим себя и внешний мир существом в той мере, в какой он проявляет активность как субъект деятельности.

Интересно отметить, что в рамках немецкой классической философии у Фихте чистое «Я» приобретает статус всеобщего человеческого деятельностного сознания, у Канта намечается концепция самодеятельного трансцендентального субъекта, у Гегеля субъективистская их трактовка приобретает объективный смысл – абсолютный разум мыслится как единственное субстанциальное бытие, которое все в себе заключает и все из себя полагает, в том числе и человеческое индивидуальное сознание. И это тоже разновидность субъективизма.

Не избежал субъективизма и экзистенциализм, одно из приоритетных философских направлений западноевропейской и американской философии конца XX столетия. В отечественной философской литературе имеются горячие поклонники этого философского направления. К числу их относится В.А. Канке [4]. Вот как, например, он отзывается об экзистенциализме: существование человека понимается как «непосредственное единство субъекта и объекта, направленность субъекта вовне, открытость перед иным и движение к этому иному», будь то Бог или Ничто, «это означает, что человек спонтанно самосоздает себя, осуществляя свою свободу. Он ответственен за свой выбор прежде всего перед самим собой, и совсем нелегко постоянно нести бремя этой ответственности, сознавая, что «самосозидая» себя, ты тем же самым актом творишь других, мир в целом…

Экзистенциализм – это онтология, учение о бытии, о существовании. Для экзистенциалиста человек существует в мире, вопрос о самостоятельном существовании природы для него малоинтересен. Природа дана человеку изначально. Исходная реальность целостна, она неделима на субъект и объект. И поскольку наука делит мир на объект и субъект, она неспособна выразить существование, которое постигается в особом акте экзистенции. Экзистенция – это не просто переживание, а переживание бытия-в-мире (т.е. осознание подлинных определений человека – Авт.)

… в экзистенции человек свободен, быть свободным – это значит быть самим собой, не ориентироваться на «посторонних».

Значение общества для личности состоит в том, что в лучшем случае оно может дать предпосылки экономических, политических и других свобод. Чаще же общество ограничивает личность…, общество есть сфера безличного, усредненного. Прорыв в этой усредненности совершается опять же в экзистенции, применительно к которой неуместны содержательные нравственные критерии. Будь подлинным – вот главный призыв экзистенциализма. Во внешнем мире, по отношению к другим, это вряд ли возможно, но чем отношение к другим является более личностным, тем оно подлиннее (с этим можно согласиться – Авт.). То же относится и к художественному, религиозному, философскому творчеству, в котором человек разрывает путы внешности, объективности.

… Главные представители экзистенциализма, в частности Ясперс и Сартр, видели инстанцию бытия человека, прежде всего, в сознании. Они превыше всего ставили субъективность человека. Хайдеггер считал субъективность производной от бытия человека в мире. В деятельности человека ему открывается истина, потаенность вещей. В результате этого человек *понимает* мир, и реализуется это понимание в языке. В этом смысле язык – дом бытия и жилище человека. Философию Хайдеггера часто называют *фундаментальной онтологией*… На

фоне философии Хайдеггера экзистенциализм выступает в качестве учения о бытии человека как существа, обладающего сознанием.

Экзистенциализм сумел обратиться к таким интимным местам человеческого бытия, которые отчасти невыразимы на языке науки. Важное значение имели предупреждения экзистенциализма против безоглядной веры в науку и технику, против недобросовестности приспосабливающегося к реалиям сознания (т.е. против конформизма). Экзистенциализм по новому и весьма продуктивно поставил и разрешил проблему свободы человека, выбора жизненных путей. Экзистенциалисты разработали новый способ философствования, который усвоен новейшей философией» [4, с. 126 – 127].

При всех несомненных достоинствах эта философия уязвима в чрезмерном субъективизме. Источником мыслей и действий человека, а следовательно, и активности субъекта здесь объявляют экзистенцию как своего рода подлинную исходную реальность, не подлежащую рациональному постижению. Диссонансом философии экзистенциализма звучат слова французского персоналиста Э. Мунье: «наиболее распространенной является тенденция представлять персонализм» (а это тоже одно из влиятельных течений субъективной философии – Авт.) «как простое перевоплощение индивидуализма. Но если для нас «мы» предшествует «Я», если личностная жизнь не есть погружение в себя, представляет собой движение к другим и существование совместно с другими, движение к материальному миру и бытию в этом мире, устремленность за пределы достигнутого, превосхождение данного, что для личности столь же существенно, как и внутренняя сосредоточенность, то очевидно, что персонализм прямо противоположен нарциссизму, индивидуализму, эгоцентризму. Он со всей свойственной ему силой подчеркивает явно выраженную устремленность современного человека к тому, что называют коллективизмом и общностью судеб» [5, с. 187]. Следует согласиться и с другим мнением: «экзистенциализм стремится устранить все субстанционалистские характеристики человеческого бытия. Под сомнение ставятся и нормы человеческого общежития, моральные ценности, поскольку они представлены как объективно фиксируемые, устойчивые формы, которым должен следовать человек. Но освобожденный от них человек оказывается предоставленным лишь беспредельной стихии своей субъективности» [6, с. 220]. Да и сами экзистенциалисты, насколько это возможно с точки зрения экзистенциализма, подчеркивают возможность опасности, исходящей из чрезмерной субъективной активности. Согласно М. Хайдеггеру, «нормы и закономерности, управляющие коллективной жизнью людей – это «неподлинное бытие», которое приводит к выпадению человека из своей сущности. Когда речь идет о жизненных установках человека, то Хайдеггер выступает против субъективистского «активизма», неоправданного экспансионизма человеческих притязаний и опасной переоценки человеком самого себя, что привело ко всем противоречиям современной технической цивилизации. Главное для него – отказаться от гигантомании, социальных преобразований и «слушать бытие», дать бытию «сказаться». Все возникающие проблемы рассматриваются с позиции непредвиденного, непредсказуемого «свободного» решения и глубоко индивидуальной интерпретации собственного бытия. Но, в конечном счете, это ведет к пассивному подчинению господствующим

нормам и ценностям, против которого так активно выступал Хайдеггер» [там же, с. 221-222]. Весь вопрос в том, как прислушиваться к внутреннему голосу, как «слушать бытие», дать ему «сказаться», если при этом себя не исключить из общества, ибо однажды отторгнутые из общества, например, малые дети, загнанные после отлова вновь в общество, сознание не приобретают, для них сознательный потенциал окончательно угас. Получается неустранимое противоречие: общество усредняет личность и в то же время оно «сидит в ней».

Несмотря на отмеченные недостатки экзистенциализма (они присущи всем без исключения философским течениям, школам и системам), следует отметить и его достоинства. Экзистенциализм инициировал, обострил актуальные проблемы гуманизма, смысложизненные проблемы человеческого бытия, существования, он выводит на проблему взаимосвязи индивидуального и общественного сознания, нацелил герменевтику на проблему понимания, диалога культур, под влиянием философии экзистенциализма заговорили о диалоге различных культур, а русский исследователь М.М. Бахтин прямо утверждает о диалогическом характере не только культур, но и об укорененности диалогизма в сознании [9].

Превентивно-неопределенный характер человеческого существования, по-нашему убеждению, – это следствие превентивно-неопределенного характера человеческого сознания. «Человек делает самого себя, обретает свою сущность, уже существуя...: нет заданной человеческой природы; никакая внешняя сила, никто кроме данного индивида, не может за него осуществлять его превращение в человека. И именно он несет ответственность, если его превращение в человека в подлинном смысле так и не состоится... Человек – своего рода «проект», который живет, развертывается, реализуется или не реализуется, и процесс обретения человеческой сущности индивидом длится всю жизнь, не теряя остроты, напряженности, драматизма... быть в пути, то есть постоянно заботиться об обретении своей сущности, – истинно человеческий, хотя и нелегкий, полный драматизма удел... Мир экзистенциалистски ориентированного индивида – это свобода, на которую человек обречен... свободный выбор индивида – его удел, ответственность и его трагедия» [7, с.321-322]. Очевидно, что такие основополагающие для экзистенциализма понятия, как «свобода», «выбор», «ответственность», равно как и подлинные определители, собственно человеческого в человеке – экзистенциалы – несут в себе печать превентивной неопределенности.

Человек есть непрекращающийся выбор, проектирование себя, постоянное созидание в себе собственно человеческого, он вечно обращается к бытийным основам. Французский вариант философии экзистенциализма делал ставку на индивидуальное сознание как последнюю инстанцию измерения человеческого в человеке. Однако сознание формируется, включается, функционирует исходя из той информации, которая ему предоставляется мозгом, а мозг с помощью рецепторной системы фиксирует в окружающей среде то, что имеется, что застано в данной ситуации. Это означает, что отражаемые вещи, процессы имеют сиюмоментный характер бытия, обладают определенными бытийственными характеристиками. Соответственно сознание производно от данного бытия, опирается в своем изобретении смыслов, значений, идеальных образов прежде всего от их, вещей, бытийственного состояния. Сознание предполагает опреде-

ленные онтологические «картинки». Это обстоятельство было осознано в философии немецкого экзистенциализма М.Хайдеггера, учитывавшего среди прочих и такую характеристику сознания, как интенциональность. Как сказали бы идеологи феноменологии Ф. Брентано и Э. Гуссерль, сознание есть всегда «сознание о» чем-то ситуативном, бытие которого имеет свой неповторимый миг. Сознание человека сначала должно зафиксировать бытие человека, его бытийственный наличный статус, чтобы оттанцовывая от него устремиться к преодолению несовершенной наличности. Превентивно неопределенный характер человеческого сознания продуцируется в принципе всякий раз превентивно неопределелленным характером должного бытия, которое должно придти на смену несовершенному наличному бытию.

В экзистенциализме ценно то, что философию призывают встать на путь жизненного реализма и на путь подлинного гуманизма. В философии экзистенциалисты ставят в центр анализа человека, начиная с его бытия. Мир как таковой существует для человека постольку, поскольку он, идя от своего бытия, придает этому объективному миру значение и смысл, взаимодействует с ним. Органичное, гармоничное вписывание в этот мир всецело зависит от «делания», неотъемлемо присущего человеку, объективный мир раскрывается человеку через его действия. Это делание раскрывается через экзистенциал «забота». Другими словами, человек своими действиями не должен отдаляться от себя, порождать проблемы выживания, он должен «прислушиваться» к своему человеческому бытию, «вопрошать» о должном подлинном человеческом бытии.

Поворот от экзистенции сознания к экзистенции бытия самому М. Хайдеггеру кажется необходимым, так как индивидуальное сознание может перейти в идеализм. «Индивидуальное бытие человека противоречиво: человек, в самом деле, не может смотреть на мир иначе, как «сквозь призму» своего бытия, сознания, и в то же время способен – в чем Хайдеггер прав – «вопрошать» о бытии как таковом. Не без оснований усматривая в таком противоречии источник драматизма человеческой жизни, феноменология и экзистенциализм, ..., по существу упускали из виду другое, не менее, если не более важное обстоятельство. Отдельные индивиды, не говоря уже о поколениях людей, о человечестве в целом, исходят, конечно, из своего «времени», когда «устраиваются в мире». Но они не сделали бы ни одного жизненно верного, эффективного шага, если бы повседневно, ежечасно не выясняли, каковы объективные свойства (в том числе пространственные и временные) мира самого по себе, его вещей и процессов. Поэтому из того факта, что человек видит мир не иначе, как своими глазами, постигает его не иначе, как собственной мыслью, вовсе не вытекает идеализм, как полагают экзистенциальные философы. Люди научаются сопоставлять себя с миром, видеть свое бытие как часть и продолжение бытия мира. Они умеют судить о мире, осваивают его не только по мерке своего вида, своего сознания и действия, но и по мерке самих вещей, иначе они бы не смогли выжить в этом мире...» [7, с. 327].

Человек, при всей неотделимости мыслей, действий, чувств индивида от его собственного бытия, «способен не только «вопрошать» о бытии как таковом, но и давать на свои вопросы ответы, доступные проверке самыми различными способами. А потому человек и в повседневном действии, и в науке, и в философии накапливает объективные знания о мире и самом себе. Он всегда

так или иначе строит (с разной степенью сознательности, глубины, разработанности) «объективные онтологии», помогающие ему познавать мир и овладевать им» (там же), хотя человек может мыслить и действовать по меркам любого вида, только экзистенциональный способ бытия и сознания оказывается эффективным в плане его выживания, выявления подлинного гуманистического начала в нем.

В заключение данного параграфа нельзя не коснуться трудовой концепции происхождения сознания. Сегодня она подвергается чрезмерной, на наш взгляд, критике. Так, согласно В.М. Вильчеку, трудовая концепция антропогенеза страдает врожденными изъянами. Его сторонники утверждают, что первобытный человек догадался, понял, открыл, изобрел и т.д. но этот «первобытный человек» – обезьяна. Действительно, существо догадливое, умное. Но чтобы обладать хотя бы частью тех качеств, которые ей были необходимы, чтобы произойти в человека в соответствии с «трудовой» гипотезой она, обезьяна, предварительно должна была быть уже человеком, находящимся на относительно высокой ступени развития. Чтобы снять это противоречие в «трудовой» гипотезе, надо объяснить, каким образом прачеловек мог нечто выдумать, изобрести, открыть, не умея придумывать, изобретать, открывать и решительно ничего не выдумывая, не изобретая и не открывая» [8, с. 11]. Вот доводы отечественного критика: «труд – это целесообразная деятельность». Но что такое труд? Целесообразной деятельностью занимаются все животные. Разве бобер, который перекрывает воду, создавая запруду, не видит целесообразности для себя? Некоторые животные преобразуют саму среду обитания, координируют совместные действия. Но это еще не труд. В противном случае надо признать трудом всякое добывание, а также поедание пищи, устройство гнезда и логова, акты, связанные с продолжением рода. В этом случае придется признать искусством брачные игры и ритуалы зверей и птиц, политикой – защиту территории и потомства, соблюдение иерархии в стае и т.д.» [там же]. И далее: «если же назвать трудом нечто, что отделяет человека от природного царства, подразумевая под ним специфически человеческий способ, деятельности, то как он появился раньше человека? Как вообще человек мог обрести то, что не заложено в его инстинктивной программе? Что заставило его искать внеприродные пути самовыражения? Именно эти вопросы не затронуты в трудовой концепции антропогенеза» [там же, с. 13]. Поставленные автором вопросы действительно требуют ответов, на которые трудовая концепции Ф. Энгельса не дает ответов. Но первый вопрос поставлен некорректно, что отчасти свидетельствует о незнакомстве нашего критика с существованием длительной традиции антропологического исследования. Между тем в антропологии как в естественнонаучной дисциплине общепризнанным считается комплексный характер антропосоциогенеза, показано, что труд – явление историческое, что он является важным фактором возникновения сознания. Да, неизмеримо трудно показать, как происходил полный драматизма процесс превращения нашего животного предка в человека. По-видимому, никогда подробностями этого процесса мы располагать не будем, но к общей картине науки и философия приближаются. «Тезис об определяющем значении труда выделяет последний в качестве *центрального* (и именно в этом смысле первичного) антропогенетического фактора, в связи с которым и формируется общежитие, и членораздельная

речь, и начатки рационального мышления. Но труд и сам имеет генезис, превращаясь в полноценную предметно-практическую деятельность лишь во взаимодействии с такими факторами социализации, как язык, сознание, нравственность, мифология, ритуальная практика и т.д.» [2, с. 225].

Список литературы

1. Философия /Под ред. А.Ф. Зотова, В.В, Мионова, А.В. Разина. – М.: Академический проект, 2003
2. Введение в философию. В 2-х частях. Ч.2. – М: Политиздат, 1990.
3. Эстетика Ренессанса. Антология в двух частях. Ч.1. – М., 1981.
4. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс. – М.: Логос, издание 5-е, перераб. и допол., 2003.
5. Ермакова Е.Е. Философия. – М.: Академия, 1999.
6. Философия /Под ред. проф. О.А. Митрошенкова. – М.: Гардарики, 2005.
7. Введение в философию. В 2-х частях. Ч.1. – М.: Политиздат, 1989.
8. Вильчек В.М. Прощание с Марксом: алгоритмы истории. – М., 1989.
9. Бахтин М.М., Эстетика словесного творчества. – М.: Гардарики, 1997.

Игнатенко А.М., Загертдинова Г.Р.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается развитие творческой одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте. В теоретической части дан анализ разных взглядов на проблему творчества. В практической части анализируются результаты творческих заданий во второй младшей и подготовительной группе д/сада, а также во втором классе школы. Значимых различий не обнаружено.

До сих пор продолжаются споры о самой необходимости выделения творческой одаренности. Суть разногласий состоит в следующем. Одни специалисты полагают, что творчество, креативность является неотъемлемым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть представлены отдельно от творческого компонента. Так, А. Матюшкин считает, что всякая одаренность – творческая: если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности. Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано.

Вместе с тем исследования показывают, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые – увы! – вызывают отнюдь не положительные эмоции в учителях и окружающих людях, это:

- Отсутствие внимания к условиям и авторитетам;
- Большая независимость в суждениях;
- Тонкое чувство юмора;
- Отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы;
- Яркий темперамент.

Целесообразность выделения творчес-

кой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные учебные программы и учебный процесс дают мало возможностей для ее проявления и развития.

В настоящее время дифференциация по аспектам интеллектуальной и творческой одаренности идет дальше. В связи с этим следует упомянуть о взглядах Б.М. Теплова, который возражал против представлений о том, что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением одаренности в других областях. Он подчеркивал, что «талант как таковой многосторонен», и считал, что не о сосуществовании разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности.

В настоящее время одаренность трактуется как более широкое понятие, нежели способности. Существует несколько подходов к выявлению и развитию одаренности, в рамках которых предлагаются различные модели одаренности. (Дж. Гилфорд, Э. Ле Боно, Дж. Галлагер, А. Матюшкин, Дж. Рензулли, П. Торренс и др.). В большинстве концепций выделяется несколько факторов одаренности: когнитивные, творческие, личностные и др.

Поисковая, исследовательская активность ребенка приводит к открытию мира, порождению образов, становлению сенсорных эталонов (А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, Н.Н.Поддьяков), составляющих первичные знания ребенка о мире. Исследовательская активность проявляется у одаренных детей как широкая и «бескорыстная» любознательность по отношению ко всему новому для ребенка (М.И.Лисина, Дж. Берлайн).

В 3-5 лет исследовательская активность выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем. С 5-6 лет проблемность становиться основным структурным компонентом одаренности и творческого развития ребенка. Наступает этап самостоятельного поиска решения путем наблюдения, экспериментирования и т.п.

Большинство авторов, анализирующих особенности развития одаренных детей, отмечают их преимущество почти по всем параметрам: интеллект, творчество, учебные успехи, социальные успехи и общение, нравственные и эстетические эталоны (Л.Термен, Дж. Галлагер, Б.Кларк, Дж. Рензулли и др.). Однако наличие у ребенка признаков одаренности далеко не всегда означает, что он получает «зеленый свет» в своем развитии в обществе. Возможна ситуация, когда одаренность может остаться не замеченной родителями и близким окружением. Многочисленные зарубежные исследования одаренности показывают, что для реализации творческого потенциала ребенка необходимо наличие целого ряда социальных и психологических условий (Б.Блум, П.Кляйн, П.Торренс, Б.Уайт, Дж. Фельдхьюзен и др.). Большую роль играет окружение ребенка – семья, сверстники, воспитатели. Одаренному ребенку необходимы помощь и поддержка взрослых. А это не только внимательное отношение к его переживаниям, интересам, заботам, вопросам, сомнениям, не только создание условий для творчества (обеспечение необходимым материалом, устройство места для занятий, определение в специальные кружки, студии), но и защита одаренного от неудач, от самого себя (так как высокая требовательность к себе может действовать и саморазрушительно), раскрытие ему новых возможностей для творческого поиска и самовыражения.

В зарубежной психологии исследования одаренности ведутся систематически. Проблема одаренности рассматривается как теоретическая и практическая. В сорока

шести странах мира созданы центры по изучению одаренных детей: в США, Канаде, Германии, Великобритании и др.

Существуют международные организации, координирующие исследования по этой проблеме, разрабатываются программы помощи одаренным детям и их» родителям, специальные программы для обучения и развития детей с высоким интеллектуальным и творческим потенциалом.

В США существует банк данных об одаренных детях, которые считаются национальным достоянием. Государство выделяет значительные средства на научно-исследовательские проекты, на диагностику одаренности, специальные программы, стипендии для одаренных и талантливых детей.

В отечественной психологии и педагогике проблеме развития одаренности дошкольников не уделялось достаточного внимания. Сейчас положение меняется. Разрабатывается теоретическая концепция творческой одаренности (А.Матюшкин), апробируются оригинальные методики для диагностика творческой одаренности (Д.Б.Богоявленская, О.М.Дьяченко, В.С.Юркевич) появились первые программы по развитию одаренности в дошкольном возрасп («Детский центр» Л.А.Венгера). Отдельные виды одаренности и их развитие; дошкольников также становится объектом специального изучения (К.Тарасова, Е.Торошилова, А.Мелик-Пашаев и др.).

Некоторые детские сады и центры в различных регионах выбирают развитие одаренности как основное направление работы.

В лаборатории «Психология одаренности» Психологического института РАО изучение проблемы диагностики и развития одаренности в дошкольном возрасте было начато в 1989 году, использованные в эксперименте методики позволяют выявлять дошкольников с высокими потенциальными возможностями интеллектуального и творческого развития (невербальный тест Торренса на творческое мышление, цветные матрицы Дж. Ровена, диагностические задачи Ж.Пиаже).

В основу нашего исследования положены теоретические разработки следующих авторов: А.М. Матюшкин, В.М. Бехтерев, М.А. Блох, В.М. Кедров, О.Д. Дьяченко, С.М. Рубинштейн, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, Дж. Гилфорд.

Каждому из ребят предъявлялись листы с изображенными на них 20 кругами. Детям предлагалось (объединив, разъединив, соединив, дорисовав) изобразить предметы, явления и объяснить свои действия и результаты. На работу давалось 5 минут, после чего дети сдавали листы исследователю, назвав изображенное.

Результаты: а) из 20 учеников три ученика не выполнили задание совсем, объяснив это нехваткой времени на обдумывание. Один изобразил рисунок, используя 2 круга соответственно, но не смог объяснить изображенное, дать название рисунку. По условиям эксперимента по Гилфорду, работа этого ученика является показателями низкого уровня творческой одаренности (от 0 до 1-низкий, от 2-3 предметов – средний уровень, от 4 и более – высокий показатель, при условии полного объяснения своего рисунка).

У 6 учеников выявился средний уровень. Они использовали не более 3-х кругов и смогли дать названия своим творениям (бусы, самолет, шапка, массажер, гусеница, цветок).

Лучшие результаты по этой методике были выявлены у 10 учащихся. У данных учеников количество соединений варьиру-

ется от 4 до 15, и каждый рисунок имеет свое название. К примеру, Б.Настя использовала 15 кругов, нарисовав ожерелье. Н.Лена проявила свое творчество, используя 8 кругов (букет), К.Сережа – 13 кругов (домик), В.Яна – 6 кругов (фонтан нефти), Д.Алена – 7 кругов (домик), К.Резеда – 7 кругов (новогодние лампы).

По результатам данного эксперимента можно сделать вывод, что из 20 учащихся 2 «А» класса у 10 ребят выявлена высокая творческая одаренность, или 50% от всех детей. Средний уровень одаренности детей у 6 учеников. Таким образом, общее количество творчески одаренных детей – 16 или 80% .

б) из 15 детей II младшей группы детского сада лучшие результаты были у В.Вари, М.Фрола, Я.Альбины и А.Данила. Варя нарисовала гусеницу, соединив 5 кругов, Данил – машину, соединив 6 кругов, Фрол – дверь, соединив 6 кругов, Альбина кошку, соединив 5 кругов. Они без затруднения объяснили нарисованное. У Эльдара – фонарь, соединил 4 круга, у Тани – снеговик, 4 соединения.

Работы 4-х детей соответствуют лишь низкому уровню, так как в работах не больше одного соединения, либо беспорядочное соединение, которое ребенок не смог объяснить.

У остальных ребят – средний уровень. С.Алеша (2 соединения – вишенки), А.Антон (2 соединения – очки), М.Лена (ваза – 3 соединения), Х.Камилла (заколка – 3 соединения). Детей, которые набрали 4 балла (4 соединения), также относим к числу высоко творчески одаренных. Это Х.Эльдар, Н.Таня.

Таким образом, по результатам данного исследования можно сделать вывод, что в данной группе 6 детей с высокой одаренностью, у 5 детей – средний уровень креативность и только у 4 ребят – низкий. То есть, общий результат креативности равен 73,3%.

в) Из 15 дошкольников подготовительной группы 2 -е детей вовсе отказались от работы.

Двое ребят показали низкий уровень (Таня М., Данил Щ.). Таня нарисовала два солнца, которая на вопрос «почему два солнца?», ничего конкретного ответить не смогла. Данил нарисовал что-то непонятное, неопределенное и соответственно рисунок свой объяснить не смог.

У троих детей количество соединений не превышает 3-х кругов, но все они смогли дать название своим рисункам.

Высокий показатель на творческую одаренность у 8 детей. У Миши П., Адели Т. и Олега П. количество соединений варьируется от 4 до 13 , и каждый рисунок имеет свое название. Миша нарисовал клоуна(7 кругов), который жонглирует 5-ю шарами. Аделя нарисовала елку(13 кругов), Олег – двухэтажный дом (13 кругов). Все трое смогли рассказать о своем рисунке. К числу высоко творчески одаренных относим также детей, у которых 4 соединения. Это Даша К., Вилена С., Вика С., Алена К., Никита В.

Таким образом, в данной группе 8 детей с высокой одаренностью.

Итак, во 2 классе нами выявлено 10 детей с высокой творческой одаренностью, и 6 детей со средним уровнем, который будет развиваться дальше. Общее количество творчески одаренных детей – 16 (80%), с низким уровнем креативности – 4 ребенка (20%).

Из 15 детей II младшей группы – 6 детей с высокой творческой одаренностью, у 5 детей – средний уровень креативности, т.е. общий результат 73,3% – 4 ребенка с низким

уровнем развития креативности или 26,1%.

Из 15 детей подготовительной группы – 8 детей с высокой творческой одаренностью, 3 ребенка со средним уровнем креативности и 4 – с низким уровнем. Общий результат детей с творческой одаренностью 73,3%.

Заключаем, что значимых различий в развитии творческой одаренности между дошкольниками и младшими школьниками мы не обнаружили. Показатели по творческой одаренности между II младшей группой и подготовительной. практически совпали (73,3%), различие только в большом количестве детей с высоким уровнем креативности в подготовительной группе. Однако общее количество творчески одаренных одинаково (8 детей). Этот момент мы объясняем тем, что во II младшей группе все дети 6 расы (индиго), а подготовительной – не все. Поэтому развития одаренности с возрастом мы не увидели. В то время, как в исследованиях конца 20 века это ярко прослеживалось.

Сәләхетдинова З.Ф.

ЧАГЫШТЫРУЛАР – ӘДӘБИ ӘСӘРГӘ ҖАНЛЫЛЫК, ЭМОЦИОНАЛЬЛЕК БИРҮ ЧАРАСЫ

Тел кешелек дөньясында тылсымлы көчкә ия. Халык тел аша үзенең матур хыялларын, уй-кичерешләрен, изге теләкләрен белдергән. Язучы исә ул телне мастерларча эшкәртә, әсәрләрендә төрле сурәтләү чаралары куллана.

Хәзерге вакытта сүз сәнгате остасы булу дәрәҗәсенә күтәрелгән әдипләребез шактый күп. Тарихи романнары белән танылган язучы Вахит Имамов та соклангыч тел потенциясенә ия. Ул да, башка барлык әдипләребез кебек, традицион образларга, сурәтләү чараларына таянып иҗат итә.

Чагыштыру–ВахитИмамовәсәрләрендә аеруча еш кулланыла торган сурәтләү чарасы.

Чагыштыру, стилистик алым буларак, лингвистикада киң таралган алымнарның берсе булып санала. Ул чынбарлыкны танып-белүдә, фәлсәфә, логика, тарих кебек фәннәрдә әһәмиятле урын тота. Аерым билгеләре буенча әйберләрне һәм күренешләрне бер-берсе белән тиңләштерү, тәңгәл кую һәм аларның охшаш якларын күрсәтү чагыштыру алымының нигезендә ята [Хаков В.Х., 1999, 37].

Бер күренешне икенче предмет яныңа куеп, шуңа охшатып, янәшә китереп сурәтләүне чагыштыру дип йөртәләр [Хатипов Ф.М., 2002, 96].

Традицион чагыштырулар – элек-электән үк актив кулланылган, әдәби әсәрләрдә дә, гади сөйләмдә дә еш очрый торган төзелмәләр; икенче төрле әйкәндә, халык телендә булган әзер формалар, штамплар. Язучылартрадицион чагыштыруларны еш кулланалар.

Бик хозур! Рәт-рәт тора, гаскәр кеби, чыршы, нарат;

Төпләрендә ятканым бар, хәл җыеп, күккә карап.

"Шүрәле" поэмасындабөек шагыйребез Г. Тукай чыршы, нарат агачларының тип-тигез булып тезелеп үсүләрен аңлатыр өчен, аларны гаскәр белән чагыштыра. Мондый чагыштыруны Вахит Имамовның "Тозлы яра" әсәрендә дә очратабыз: "Элек гаскәр сыман тип-тигез булып тезелеп утырган зирек агачлары, канәфер, шомырт, сәрви куаклары урыны-урыны белән йолкынып, сынып беткән" [Имамов В., 2004, 47].

"Тозлы яра" – Октябрь түнтәрешеннән (1917) соңгы хәлләрне – колхозлашу дәверен, нигезеннән кубарылган, ил буйлап чәчелгән, рәнҗетелгән, алданган, таланган фажигале язмышларны сурәтләгән әсәр. Романда кулланылган традицион чагыштырулар образ тудыруга, вакыйга, күренешләрне җанлы итеп күз алдына китерепбастыруга, персонажның характерлы үзенчәлекләрен индивидуальләштерергә ярдәм итәләр: "Күркәдәй кабарынып, күкрәген киртәгә менгән этәч сыман киереп атлап, Рәҗип чыш-пыш китеп барды"[19].

Тиңләү өчен, гадәттә, үтә таныш, ачык билге, әйбер алына. Әгәр дә авторберәр предметны үзенә таныш булмаган әйбер белән чагыштырырга алынса, бу чагыштыру уңышлы килеп чыкмас иде һәм әдәби әсәрнең теле бозылыр иде. Вахит Имамовның романында уңышлы чагыштырулар күп кулланылган, димәк авторның дөньяны күзаллавы югары дәрәҗәдә. Мәсәлән: "Сукыр кеше сыман әле теге почмакка төртелеп, әле чокыр-чакырларга бата-чума хак юл эзләп булмый"[51].

Аерым билгеләре буенча әйберләрне һәм күренешләрне бер-берсе белән тиңләштерү, тәңгәл кую һәм аларның охшаш якларын күрсәтү чагыштыру алымының нигезендә ята. "Керпе энәләре сыман тырпаеп торган кып-кыска чәч, борын астында гына калдырылган шакмаклы чал мыек" [50]. "Зифа агачларны төяп бетерүгә, тоз тагын аның куенына күчә, үгез сабый бала сыман арттан иярә" [56]. "Беркөн бишенче класстагы малай рус теле дәресеннән чыгып килә иде, ишек төбендә ирләр кебек озын, зур гәүдәле хатын көтеп тора" [20].

Охшату аркылы төп тасвирлау объекты җанлы, конкрет, сурәтле булып күз алдына килеп баса: "Бер-берсен тыңлаучы, ишетүче юк, бар коридор умарта оясы шикелле гөжгөж килеп тора" [29]. "Алар Чиләбе белән Самараны кулга төшергәннәр, шулар, саранча көтүе сыман ябырылып, безнең Уфа өстенә һөҗүм итә икән"[24].

Һәр милләтнең үзенә генә хас чагыштырулары була. Мәсәлән, чагыштыру объекты сыйфатында файдаланылган җиләк сүзенең чагыштырылучы компоненты булып рус әдәбиятындакырык биш яшьләрдәге хатын-кыз торса, ә татар әдәбиятында өлгереп килгән матур яшүсмер кызларныҗиләккә тиңлиләр. Мондый традицион чагыштыруларны Вахит Имамов әсәрләрендә дә очратабыз. Мәсәлән, "Җиләк кебек өлгереп җиткән яшь кыз белән бер болында икең генә читен икән шул" [45]. "Иртән ихатага бит юарга чыккач, хуҗаның җиләктәй пешеп җиткән кызы белән йөзгә-йөз килеп очрашканнар болар" [67].

Чагыштыруларда күбесенчә ике тышкы күренеш янәшә килә, ягъни бу очракта охшату аркылы объектны предметлаштыру күздә тотылмый, әдип аңа күргәзмәлелек бирү белән чикләнә. "Чынлап баксаң, Кәримнекеләр генә түгел, бөтен Төркәй, ихата тузанында тибенгән тавык сыман, көн итәргә азаплана иде" [24].

Реаль тормышта рухи халәт белән тышкы предмет үзара тоташып тормыйлар. Аларны тик сүз остасы гына сурәтлелек нияте белән эстетик бәйләнешкә кертә. Сәнгатьлелек ихтыяҗы аны шулай мәҗбүр итә. Чөнки абстракт, рухи картиналарга җисемлек, пространстволылык хас түгел. Күзгә күренми торган күләмсез күренешләр алар. Әнә шуларны ничектер предметлы, конкрет кыяфәттә күз алдына китерү өчен, автор тышкы әйбер ярдәменә мөрәҗәгать итә, алар арасына художестволы бәйләнеш җепләре суза [Хаков В.Х., 1999, 38]. Димәк, чагыштыруда, янәшә кую өчен шарт булып эчке бәйләнеш түгел, сурәтлелек хезмәт итә. Кешенең эчке халәте, мәсәлән, йөзә белмәгән

кошның суга төшүенә тиңләштерелә: "Унбише дә тулмаган яшүсмернең суга төшкән чебеш хәленә калуын чамалады бугай, директор Усманов үзе тәкъдим итте" [23]. Абстракт күренеш – эчке халәт, уй-образлылык алсын өчен, автор аны конкрет тышкы предмет янына, бу очракта "суга төшкән чебеш"янына китереп куя. Шулай итеп эчке дөнья процессы тышкы предмет аркылы белдерелә, эчке халәт сурәтле кыяфәттә безнең күз алдына килеп баса. Тагын берничә мисал: "Башлап, елмаюның ни икәнен дә белми торган милиционер мунча ташы сыман кыза башлады" [54]. "Исламның күзе-башы тонган, ул үгез сыман ярсыган, берни күрми иде" [49]. Монда милиционерның үзүзен тотышы, эчке халәте мунча ташы белән, ә Исламныкы үгез белән чагыштырыла.

Җыеп әйткәндә, мондый төр чагыштыруларВахит Имамов әсәрләрендә бик күп. Алар борын-борыннан халык теленда яшәп килгәннәр һәм хәзерге көннәрдәдә шул үзгәрмәгән килеш кулланылалар, гомумән, һәр традицион чагыштыру әдәби әсәргә уңышлы гына кереп урнаша, тигез, җиңел укуны тәэмин итә, әсәрне укучыга (халыкка) якынайта.

Шулай да халыктагы әзер формаларның кулланылышына гына игътибар итү язучының осталыгын тулысынча ачып, дөрес бәяләргә мөмкинлек бирми әле.

Һәр язучы, үз әсәрләрендә хис-тойгыларын, теләк-ниятләрен укучыга җиткерер өчен, уртак тел байлыгы булган сүзләрдән файдалана. Әмма аның осталыгы шул бер үк материал нигезендә яңа сурәт, яңа яңгыраш бирә алуында күренә. Әдип бер үк сүз, сүзтезмәләргә төрле мәгънә төсмерләре бирә, поэтик бизәк төзүдә үзенә генә хас сәнгать һәм сурәтләү чараларын куллана, гадәти тәгъбирләрне үз акылы һәм хисләренә буйсындыра. Чын оста каләм иясе халыктагы әзер штамплар белән генә канәгатьләнми, вакыйга, тема, сюжет, образлар таләп итүе буенча, стилистик максаттан чыгып, үзе дә яңа сурәтләү чаралары уйлап таба. Монысы, билгеле, күп эзләнү, предмет, күренеш, вакыйгаларның серен, эчке һәм тышкы үзенчәлекләрен, гомумән, дөньяны тирән танып-белүне таләп итә. Шул рәвешчә, индивидуаль сурәтләү чаралары барлыкка килә.

Хисле, образлы, бары тик конкрет бер әдип иҗатында, хәтта бер әсәрендә генә очрый торган индивидуаль сурәтләүчаралары матур әдәбиятның барлык жанрларында да кулланыла ала.

Рус һәм Болгар дәүләтләре, татар, монгол һәм кыпчак халыкларының XII-XIII гасырлардагы тормышыннан тарихи сәхифәләрне ачып салган "Утлы дала" әсәрендә табигать күренешләрен сурәтләгән чакта Вахит Имамов индивидуаль поэтик тасвирлау алымнарына кыю мөрәҗәгать итә. Бер мисал: "Чулман ягыннан күтәрелгән кояш нурлары туктаусыз лепердәгән агач яфракларында кайтарылып уйный. Чулман яры буйлап Иделгә чаклы тын һәм сихри урман сузылган. Нинди генә агач юк биредә! Чәчләрен, сакал-мыекларын гел төзәткәләп-сыпырып торырга ярата торган кияү егетләре сыман горур, көяз, кәпрәюле, тигез ябалдашлы төз наратлар; бизәкле алъяпкыч ябып аларны каршыларга чыккан кәләшләргә тиң оялчан ак каеннар; гайбәтче усаклар, кунак булып төшкән кодагыйлар төсле чамасыз мул бизәнгән шомырт, чия, балан, гөлҗимеш, миләш куаклары; чит-ят хатын-кызны капшамыйча түзә алмаган азгын ир-ат сыман төрле якка бармак-кәүсәләрен сузган, картаюны мәңге белмәс мәгърур имәннәр; гөнаһсыз көенчә кияүдән аерылып кайткан яшь хатын шикеллекайгылы һәм моңсу өянкеләр... Әмма туганнар шикелле бер-

берсен кочышып, куллар сузышып утырган агачлар да мәңге батыр, шуңа күрә боегу һәм каш җыеруны белмәс Бөек Кояш нурларын һич тоткарлый алмый. Агач төпләренә елышып утырган җир җиләкләре һәм алсу бөрлегәннәр, сылу мәтрүшкә, ромашка, күкбаш чәчәкләре, тузганак, сарут, әрекмән, ат кузгалагы, кандала үләне, кырмавык, абагалар – барчасы көлтә-көлтә, тәлгәш-тәлгәш булып төшкән кояш нурларына сузыла. Чәчәк тажы саен төклетура бызылдый, аяк асларында чикерткәләр сайрый, ераста-ераста үзенә яр дәшүче дәртле тургай җырын саташкан кәккүк тавышы басып китә.

...Әнә офыкларга кадәр сузылып иген басуы җәйри. Җиргә сыгылып төшкән тук башаклар өстендә рәшә уйный. Идел буен иге-чиге күренмәгән болыннар сарып алган. Болыннарда түбәтәй-түбәтәй булып тузганак, күкбаш, энҗе чәчәкләре сибелеп ята. Киң, талгын, чал Идел өстендә җилкәнле кораблар, ишкәкле каекларчайкала, ялгыз балыкчы көймәләре ноктасыман һич селкенми тора. " [31]. Бу инде гади тасвирлау гына түгел. Табигать һәм кеше кичерешләренең якынлыгы әнә ничек матур итеп рәсемләп бирелгән. Бу – язучының табигатьне тасвирлау остасы икәнендәлилләүче юллар. Рәссам буяулар белән пейзаж язса, язучы табигатьне сүзләр белән тасвирлап бирә. Вахит Имамов иҗатын да пейзажлардан башка күз алдына китереп булмый. Алда китерелгән мисаллар да шуны дәлилли.Әлеге мисалдан күренгәнчә, каләме табигатьнең искиткеч хозур, күркәм, нәфис картиналарын образлы һәм яңача итеп күз алдына бастыру сәләтенә ия булганязучы үз шигырьләрендә сынландыру алымын бик иркен кулланган. Татар телен, әдәбиятын тирәнтен белгәнпрозаик, билгеле инде, үзенең иҗатында нечкә мәгънә төсмерләре белдерү максатыннан шигъри тропларның киң таралган һәм продуктив төре булган традицион метафораларны да күп куллана. Аның иҗатында әдәбиятчыны да, телчене дә кызыксындыра торган метафоралар күп. Әлбәттә, әлеге өзектә индивидуаль чагыштырулар, башка сурәтләү чараларына караганда, күбрәк кулланылганнар. Алар ярдәмендә әдип табигатькартиналарын тасвирлырак, күпьяклырак сурәтләүгә ирешә.

Вахит Имамов әсәрләрендә, гомумән, традицион чагыштырулар кебек үк индивидуаль чагыштырулар да мул сибелә. Аларның кайберләре, контекст-вәзгыятькә карап фикер йөрткәндә, кайчак акланып та җитми кебек. "Тозлы яра" әсәрендәкулланылган чагыштыруларга игътибар итик: "Сугымга дип симертелә торган тана ботыдай түп-түгәрәк беләк, самавыр шикелле мул күкрәкләр [35]. Мондый сабый төкереге сыман риясыз сорауга каршы сатлык бәндә ихахайлап көлде [71]. Казан сыман дәү башын сак кына боргалап, базар буйлап әрлебирле йөрүне генә белә [68]. Ул сыртларда бүрек сыман түгәрәкләнеп, көязләнеп утырган түбәтәй чалма таулар да, баскыч-баскыч булып күтәрелгән калкулыклар да бар [32]. Томан артында янган учаксыман тонык күзләре белән Әмир тарафына соңгы тапкыр караш ташлап алды [46]. Өзелеп төшкән яфрак сыман кибеп бөгәрләнеп яткан ике-өч яшьлек бала өй эчендә берьялгызы иде [29]. Әбекәйнеңйөзе әүвәл яктырып китте, аннары кырау төшкән үлән сабагы сыман тагын шәлперәйде [30].

Билгеләп үтелгән чагыштырулар бары тик В.Имамовныкы гына, чөнки ул гына сорауны – сабый төкерегенә, бөгәрләнеп яткан ябык баланы – өзелеп төшкән яфракка, тонык күзләрне – томан артында янган учакка, тауны - бүрекkә, әбинең борчулы йөзен – кырау төшкән үлән сабагына, башны – казанга, таза беләкне – сугымга симертелә

торган тана ботына, мул күкрәкне – самавырга охшата.

Чагыштырулар язучы күңелендә туган ассоциацияләргәнигезләнгән. Бу төзелмәләр күренешкә предметлылык, җанлылык бирү белән бергә, билгеле бер мәгънә, аһәң, моң сирпиләр, эмоциональ кичерешләр уяталар.

Әдәби әсәрләрдә индивидуаль сурәтләү чаралары күп булмаска да мөмкин, һәм бу бик табигый хәл. Чөнки аларның артык күп булуы әсәрне кабул итүне, аңлауны, хәтта укуны кыенлаштыра, ниндидер чуарлык, чамасызлык хисе уята. Н.Чернышевскийның: "Ямьсезлек гүзәл булып күренергә тырышканда... комик төс ала" дигән сүзләрен бераз үзгәртеп, гүзәллекне тасвир кылганда чик-чаманы арттырып җибәргән очракта да укучының шундыйрак хисләр кичерми чарасы юк, дип искәртәсе килә.

Әдип ижат иткән уңышлы индивидуальчагыштырулар халык күңеленә сеңеп калса, телдән-телгә, буыннан-буынга күчеп, киң кулланылышка кереп китәргә, традицион сурәтләү чарасына әверелергә мөмкин. Бу хәл, әлбәттә, язучының чын каләм остасы икәнлеген белдерә.

Шулай итеп, Вахит Имамов әсәрләрендәтрадицион һәм индивидуальчагыштырулар кулланыла. Алар күп һәм төрле-төрле. Бу чаралар әсәрне җанлы итәләр, күренеш-вакыйгаларны тасвирлагандаобразлы картина тудыруга һәм персонажларга тулырак характеристика бирергә ярдәм итәләр, телнең матурлыгын, байлыгын, тәэсир итү көчен арттыралар, укучының хис-тойгыларын уятып, фантазиясен эшкә җигәләр, фикерләү сәләтен үстерәләр.

Файдаланылган әдәбият исемлеге:

1. Исәнбәт Н.С. Татар теленең фразеологик сүзлеге. Ике томда / Н.С. Исәнбәт. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1989 – 1990.
2. Поварисов С.Ш. Мәктәптә әдәби әсәрләрнең телен өйрәнү / С.Ш. Поварисов. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1978.
3. Хаков В.Х. Татар әдәби теле (Стилистика) / В.Х. Хаков. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1999. – 304 б.
4. Хатипов Ф.М. Әдәбият теориясе / Ф.М. Хатипов. – Казан: "Раннур" нәшр., 2002. – 351 б.

Чыганаклар:

Имамов В. Утлы дала: Тарихи роман / В.Имамов. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2001. – 431 б.

Имамов В. Тозлы яра:Роман / В.Имамов. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2004. – 384 б.

Фахретдинова Л.А., Шакиров И.А.

ОБ ЭЛЕМЕНТАХ И ОПЕРАТОРАХ НАИЛУЧШЕГО ПРИБЛИЖЕНИЯ В АБСТРАКТНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

С момента возникновения теории приближения как самостоятельной ветви анализа основное внимание было сосредоточено на задачах приближения функции полиномами. При этом в 50-х годах XIX-го столетия П.Л.Чебышев рассмотрел задачу о полиноме, наименее уклоняющемся от заданной непрерывной функции; затем исследовалось наилучшее приближение фиксированных функций функциями более простой

структуры из заранее заданного множества; начиная с 30-х годов XX-го столетия, акцент сместился в сторону аппроксимации классов функций, обладающих определенными свойствами; далее начали исследовать различные экстремальные задачи теории приближений в абстрактных гильбертовых, нормированных, метрических и других пространствах.

Теория операторов, операторы наилучшего приближения имеют важное значение в функциональном анализе и в его многочисленных приложениях, а потому исследования в данной области являются актуальными и в настоящее время. Данная работа посвящена исследованию существования и единственности элемента наилучшего приближения в метрических пространствах, а также исследованию свойств оператора наилучшего приближения в нормированных пространствах.

Пусть X – метрическое пространство с метрикой $d=d(x,y)$, M – непустое его подмножество. Величину

$$E(x)=\inf_{u\in M} d(x,u) \qquad (1)$$

называют наилучшим приближением фиксированного элемента $x \in X$ множеством $M(\subset X)$. При фиксированном M и произвольном элементе $x \in X$ и равенством (1) в пространстве X задается функционал $E \wedge X \to R_0^+ = [0, +\infty)$, который называется функционалом наилучшего приближения. Когда X – нормированное пространство, равенство (1) несколько упрощается:

$$E(x)=\inf_{u\in M} \|x-u\|_x. \qquad (2)$$

Если точную нижнюю грань в (1) либо (2) реализует элемент $u_0 \in M$, т.е.

$$E(x)=\inf_{u\in M} d(x,u)=d(x,u_0) \quad \text{либо}$$

$$E(x)=\inf_{u\in M} \|x-u\|=\|x-u_0\|,$$

то $u_0 \in M$ называют элементом наилучшего приближения для фиксированного $x \subset X$ в множестве M.

В зависимости от свойств метрики $d(x,y)$ (нормы $\|\cdot\|$) и структуры приближающего множества M элемент наилучшего приближения может существовать (не существовать), быть единственным (не быть единственным). Когда $M(\subset X)$ является чебышевским множеством, т.е. элемент наилучшего приближения u_0 для элемента $x \in X$ существует и единственен, равенством

$$E(x)=d(x,Px) \quad \text{либо} \quad E(x)=\|x-Px\| \quad (Px \subset M)$$

определен оператор $P : X \to M$, который называется оператором наилучшего приближения.

Ниже приведены три основные теоремы, доказанные нами в ходе выполнения выпускной квалификационной работы по математике.

ТЕОРЕМА 1 (теорема существования). Пусть X – метрическое пространство, $M(\subset X)$ – его замкнутое локально-компактное подмножество. Тогда для любого фиксированного элемента $x \in X$ в M существует элемент наилучшего приближения.

ТЕОРЕМА 2 (теорема единственности). Пусть X – нормируемое метрическое пространство со строго выпуклой нормой, $M(\subset X)$ – замкнутое, локально-компактное и выпуклое множество. Тогда для любого фиксированного элемента $x \in X$ в M существует единственный элемент наилучшего приближения.

ТЕОРЕМА 3 (теорема существования и единственности). Пусть X – строго нормированное пространство, а $M(\subset X)$ – замкнутое, локально-компактное и выпуклое множество. Тогда равенством

$$E(x)=\|x-Px\| \quad (Px\in M)$$

в неявном виде определен непрерывный и однородный оператор наилучшего приближения $P : X \to M$.

Следует отметить, что эти теоремы являются некоторыми обобщениями результатов §1.1 монографии Н.П.Корнейчука «Точные константы в теории приближения», где теоремы 1 и 2 сформулированы и доказаны только в случае нормированного пространства X. Известно, что любое нормированное пространство X становится метрическим пространством, если метрику через норму определить следующим образом:

$$d(x,y)=\|x-y\| \quad (\forall x,y\in X).$$

Обратное утверждение не всегда верно, т.е. не всякое метрическое пространство является нормированным пространством. Другими словами, метрические пространства являются более общими абстрактными пространствами.

В теореме 3 установлены свойства неявно заданного оператора наилучшего приближения при достаточно слабых требованиях на норму пространства X и на приближающее множество $M(\subset X)$. Следует отметить, что оператор наилучшего приближения не является, вообще говоря, линейным, что затрудняет его построение и исследование в конкретных ситуациях. Данный оператор, само наилучшее приближение и его обобщения (производные) участвуют при определении величин, которые служат своего рода ориентиром, позволяющим судить об аппроксимативных качествах применяемых на практике линейных методов. Поэтому вышеприведенные теоремы актуальны при решении возникающих в приложениях математики и теоретических задач.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Архипова Жанна Борисовна	преп. Нижнекамского медицинского колледжа
Батыршина Альфия Робертовна	к.п.н., доц. каф. педагогики и психологии начального образования НГПИ
Беляева Нина Леонидовна	ст. преп. каф. дошкольной и социальной педагогики НГПИ
Валиахметова Л.Н.	студентка 5 курса, дошфак НГПИ
Галямова Эльмира Хатимовна	ст. преп. каф. математики и метод. ее преподавания НГПИ
Губайдуллин Расим Арсланович	к.филос.н., доц. каф. социально-эконом. и гуманит. дисциплин НГПИ
Гумерова Лилия Зуфаровна	преп. каф. информатики и вычислит. математики, нач. ред.-издат. отдела НГПИ
Добров Сергей Александрович	ст.преп. каф. общей педагогики и истории образования НГПИ
Ентураева Наталья Вячеславовна	преп. экономич. дисциплин КГАМТ (Наб. Челны)
Загретдинова Г.Р.	студентка 5 курса, дошфак НГПИ
Игнатенко Альбина Михайловна	к.псих.н., доц. каф. теории и метод дошкол. воспитания НГПИ
Истрашкина Т.Н.	студентка 5 курса, матфак НГПИ
Кравченко И.Д.	студентка факультета ПиМНО, НГПИ
Лапочкин Сергей Владимирович	доц. КамГИФК
Латыпова Альфина Фердинандовна	ст. преп. каф. психологии НГПИ
Латыпова Рамиля Рамисовна	асс. каф. информатики и вычислит. математики НГПИ
Маликов Рустам Шайдулович	д.п.н., проф. ТГГПУ, г. Казань
Миннуллина Галина Васильевна	учитель англ. языка МОУ СОШ №7, г. Бавлы
Мухаметзянов Рамиль Рафаилович	к.п.н., доц. каф. информатики и вычислит. математики, декан матфака НГПИ
Нелидов А.Ю.	студент 5 курса, матфак НГПИ
Павлова Наиля Ахатовна	ст. преп. каф. методики начального образования НГПИ
Петрищева Е.К.	студенка 5 курс, матфак НГПИ
Сайфутдинов Азат	студент 3 курса, матфак НГПИ
Салахутдинова Зифа Фаниловна	ст. преп. каф. тат. языка и методики его преподавания
Сафина Аэлита Маратовна	к.п.н., доц. каф. педагогики НГПИ
Фахретдинова Л.А.	студентка 5 курса, матфак НГПИ
Фомина Татьяна Юрьевна	к.ист.н., доц., зав. каф. истории НГПИ
Хуснуллин Ф.Х.	ст.преп.
Шакиров Искандер Асгатович	к.ф.-м.н., доц. каф. матанализа НГПИ
Шакиров Расул Ринатович	к.п.н., преп. каф. социально-эконом. и гуманит. дисциплин НГПИ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

Информация для авторов

Редакционная коллегия принимает в печать статьи преподавателей, аспирантов и студентов образовательных и других учреждений, содержащих новые, ранее не опубликованные результаты исследований, научно-методические разработки, проблемные статьи по тематике сборника, краткие сообщения и письма в редакцию на русском и татарском языках.

Тематика разделов сборника:

Педагогика и психология
Проблемы школьного и вузовского образования
Математика, информатика и естественнонаучные дисциплины
Методика преподавания специальных дисциплин
Татарская культура: язык, литература, искусство
Наши соотечественники за рубежом

Требования к рукописям статей

1. Статья предоставляется в одном экземпляре, подписанная автором (авторами) с приложением электронной копии (на CD-диске или дискете 3,5″).

2. После заголовка – краткая аннотация на русском языке.

3. Объём рукописи статьи от 3 до 12 страниц (формат А4), включая рисунки, таблицы и другие материалы.

4. Статьи, заказанные редакционной коллегией, могут содержать и больший объём.

5. Текст статьи должен быть выполнен в текстовом редакторе MS Word, шрифт – 12 Times New Roman; интервал – 1,5; все поля – 2 см; формулы набираются в редакторе MS Equation.

6. К каждому экземпляру статьи должны прилагаться сведения об авторе: место работы, занимаемая должность, учёная степень, учёное звание, адрес, телефон, факс, адрес электронной почты, адрес для переписки.

7. Рисунки, чертежи, схемы, таблицы внедряются в электронную версию статьи. Все рисунки, чертежи, схемы, таблицы должны быть упомянуты в тексте статьи.

8. Список литературы приводится в конце статьи. Ссылки на источники в тексте даются в квадратных скобках. Каждый источник должен быть описан в соответствии с ГОСТом 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

9. Стоимость одной страницы статьи 100 рублей, плюс 50 рублей на пересылку. Доктора наук печатаются бесплатно.

Электронный вариант статьи и сведения об авторе(ах) можно направлять на электронный адрес: oangpi@mail.ru

Безналичный перевод осуществляется по адресу:

Получатель: УФК по РТ (ОФК 50 ГОУ ВПО «НГПИ» л/с 06073478057
ИНН/КПП 1650017589/165001001
р/с 40503810200001000001 в ГРКЦ НБ РТ Банка России г. Казань
БИК 049205001

Научное издание

ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Научный редактор
В.Б. Тулвинский

Подготовка оригинал-макета
А.В. Некратова

Набережночелнинский государственный педагогический институт,
423806 Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28

Подписано в печать 28.04.2008.
Усл. п. л.16. Тираж 500 экз.
Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman, 12.

Отпечатано в Набережночелнинском государственном педагогическом институте