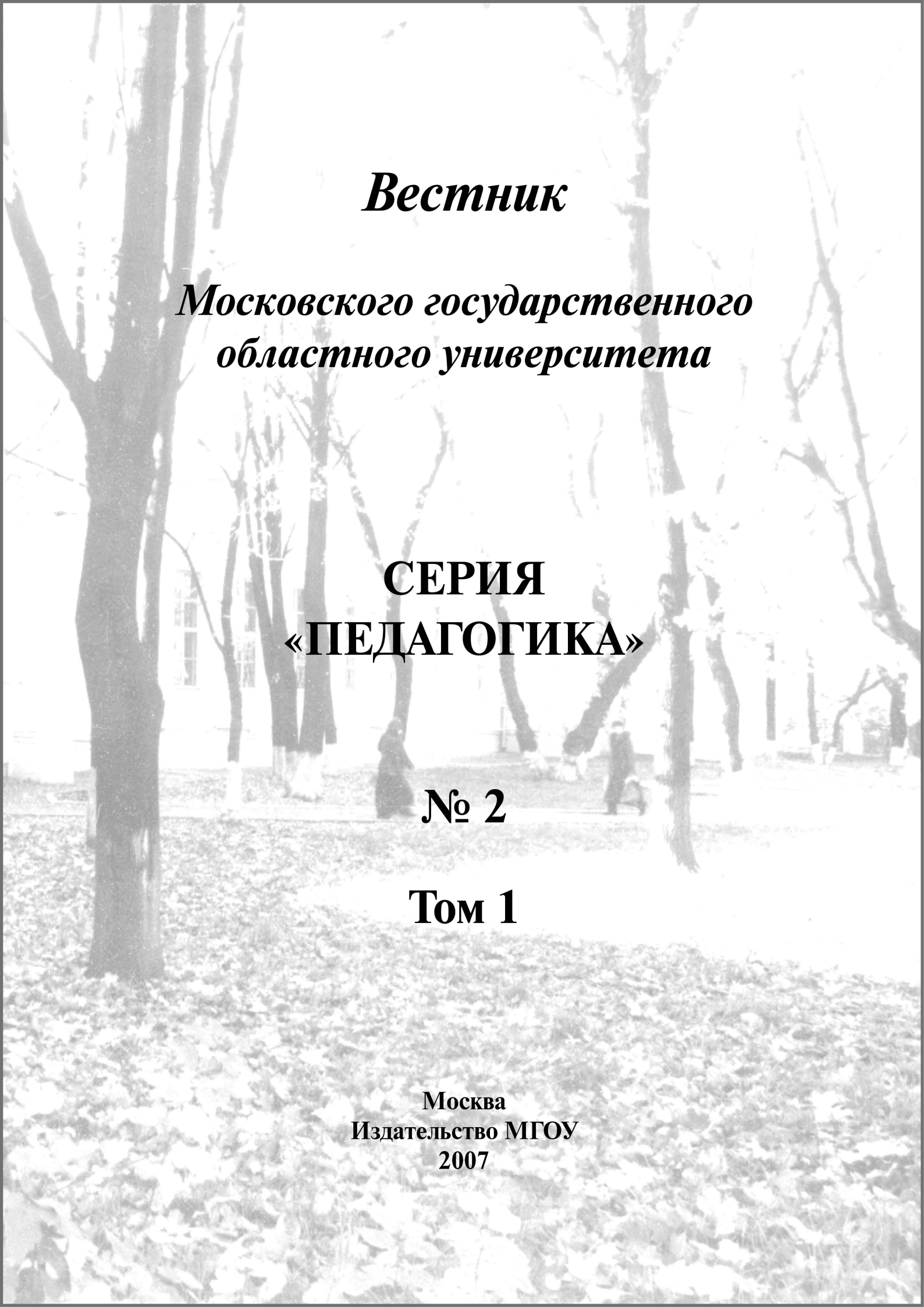


The background of the cover is a black and white photograph of a park. In the foreground, there are many fallen leaves on the ground. Several trees with bare branches stand in the middle ground. In the background, a light-colored building with windows is visible through the trees.

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 2

Том 1

**Москва
Издательство МГОУ
2007**

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 2

Том 1

**Москва
Издательство МГОУ
2007**

**Вестник
Московского государственного
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

Редакционно-издательский совет:

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор
Дембицкий С.Г. – зам. председателя, первый проректор, проректор по учебной работе,
доктор экономических наук, профессор
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор
Яламов Ю.И. – проректор по научной работе и международному сотрудничеству,
доктор физико-математических наук, профессор

Редакционная коллегия серии «Педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Шевченко Л.Л. – доктор педагогических наук, профессор
Воронов В.В. – кандидат педагогических наук, профессор
Юркина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент

Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – № 2. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 156 с.

Вестник МГОУ (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, а также аспирантов и соискателей (См.: Бюллетень ВАК № 4 за 2005 г., С. 5).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7017-1120-2

© МГОУ, 2007

© Издательство МГОУ, 2007

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В настоящей статье дается анализ муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Модель состоит из четырех уровней, направленных на эффективное решение данной проблемы.

RATSIMORA A. E.

STRUCTURALLY FUNCTIONAL MODEL OF MUNICIPAL SYSTEM OF PREVENTIVE MAINTENANCE OF NEGLECT AND MINORS' OFFENCES

Clause describes the analysis of structurally functional model of municipal system of preventive maintenance of neglect and minors offences. The municipal system consists of four levels directed on the effective problem decision of preventive maintenance of neglect and minors' offences.

Метод моделирования является важной составляющей системного подхода. Как отмечает И.Б. Новик, «...в нашу эпоху наряду с загадками строения материи все больший интерес привлекают загадки отображения материи в мысли. Одной из таких загадок является «тайна упрощения сложного», природа аппроксимации. Важнейшую роль в этом процессе играют различные формы моделирования сложных динамических систем, приобретающих все большую значимость в современном научном познании» (5, С. 3).

В основе метода моделирования лежит процесс абстрагирования, огрубления, конструктивизации действительности (2).

При этом на основе внешнего сходства или общности структуры и функции воссоздается образ исследуемого объекта (в вещественной или абстрактной форме), который и выступает в качестве его модели. По определению В.А. Штоффа (1966) «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» (7, С. 19). Таким образом, моделирование – «это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система: а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его в определенных отношениях; в) дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте» (6, С. 5). Следовательно, модель, будучи средством познания моделируемого объекта, сама становится объектом исследования.

По характеру имитации оригинала выделяются модели разных типов: вещественные, имеющие реальное сходство с моделируемым объектом, и знаковые (символические). В дальнейшем мы будем иметь дело со знаковыми моделями низшего уровня абстракции, куда относятся всякого рода схемы, гра-

фики и тому подобное, позволяющие установить наиболее существенные зависимости и соответственно наиболее оптимальные линии управления (6. С. 14).

Опираясь на принцип системности при исследовании муниципальной системы профилактики, мы используем структурно-функциональную модель, которая путем установления структурного подобия модели и оригинала на основании информации о функции модели позволяет получить информацию о функции оригинала.

Метод моделирования – основа системного подхода – позволяет нам выделить основные **составляющие** модели – органы, учреждения и организации, максимально эффективно выполняющие задачи профилактики; обозначить **структуру** как единство устойчивых системообразующих иерархических взаимосвязей между этими составляющими, а также выявить **функции** всех уровней и составляющих системы, способствующих вкуче ее целостной и устойчивой работе.

Построение муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних предусматривает включение в нее в качестве компонентов службы и учреждения трех различных уровней:

- типовых и инновационных учреждений органов – субъектов профилактики, а также общественных и религиозных организаций;
- субъектов профилактики;
- органа управления системой.

ФЗ-120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» исходит из признания семьи ведущим институтом формирования личности несовершеннолетнего. Когда семья оказывается в социально опасном положении, ей, прежде всего, оказываются различные виды помощи: обеспечение жильем, обучение и воспитание детей, трудоустройство родителей и др.

Поэтому работа с семьей определяется нами как отдельный уровень, что обуславливает **четырёхуровневую** структуру системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на муниципальном уровне.

Поскольку доминирующее влияние на личностное и психическое развитие ребенка оказывает семья, как ближайший микросоциум, работа с ней составляет **первый уровень** муниципальной системы профилактики. Семья, как известно, является индивидуальной средой жизни и развития человека от рождения до смерти и поэтому семейные условия, включая межличностные отношения, образовательный уровень родителей, их социальное положение и род занятий, материальный уровень и жилищные условия, а также многое другое в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка.

К сожалению, в последние годы в силу ряда известных причин количество семей, не выполняющих свои основные функции, растет. Такие семьи называются социально неблагополучными.

Второй уровень муниципальной системы профилактики правонарушений несовершеннолетних составляют организации и учреждения. Он предполагает, в частности, организацию нововведений социально-педагогического содержания в типовых учреждениях, уже имеющих в рамках муниципальных систем образования, молодежной политики, культуры, физкультуры и спорта. Составляющие системы данного уровня призваны оказывать быструю

и эффективную помощь каждому нуждающемуся ребенку в развитии его творческих способностей, а в случае необходимости преодоления учебно-воспитательных проблем, возникающих вследствие различных причин социального и педагогического характера.

Первая составляющая второго уровня, которая связана с необходимостью раннего выявления детей группы риска и оказания им социально-педагогической поддержки, включает специально организованные *социально-педагогические (социальные) группы* в дошкольных, школьных и внешкольных образовательных учреждениях органов управления образованием, молодежной политикой, физической культурой и спортом.

Деятельность таких групп, например, в дошкольных образовательных учреждениях направлена на решение проблем физического, психического и социального здоровья детей из неблагополучных семей, их полноценного воспитания и подготовки к школе.

Особенностью социальных групп является то, что они должны работать в круглосуточном и круглогодичном режиме и находиться на полном государственном обеспечении. Создание таких групп является важным звеном в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на муниципальном уровне. Своевременное выявление таких детей, оказание им помощи на ранних стадиях позволяет более успешно их социализировать, предотвращать или существенно уменьшать возможность возникновения социальных отклонений в их развитии и поведении.

К этой группе относятся также *специализированные группы* для детей, имеющих проблемы в развитии, нарушении речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, ослабленное здоровье и другие, а также специализированные детские сады для детей с проблемами развития и поведения.

К этой же группе первой составляющей второго уровня муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних относятся *специализированные классы* в общеобразовательных учреждениях, объединяющие детей с различными формами школьной дезадаптации.

Это в первую очередь классы компенсирующего обучения или педагогической поддержки, для учащихся риска академической неуспеваемости, а также классы коррекционно-развивающего обучения для учащихся с рисками по здоровью, а также профильные классы социальной поддержки для учащихся социального риска.

Потребность в таких классах очевидна, так как учение должно быть оптимальным и эффективным для всех детей (1, С. 190).

Следовательно, при организации учебного процесса с целью профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на муниципальном уровне необходимо учитывать также индивидуальные различия в состоянии здоровья, психическом развитии и обучаемости детей.

Важной группой первой составляющей второго уровня системы являются различные учреждения дополнительного образования, физкультуры и спорта, образования, культуры, молодежной политики, детско-юношеские спортивные школы, музыкальные школы, дом детского творчества, детско-юношеский центр, станция юных техников, подростково-молодежные клубы по месту жительства, летние оздоровительные лагеря, деятельность которых имеет социально-педагогическую профилактическую направленность.

Сюда включаются *социально-педагогические группы* в различных секциях, кружках, студиях, а также специализированные смены и отряды в летних оздоровительных лагерях для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеющих различные социально-педагогические проблемы.

Необходимость их функционирования обусловлена значительным увеличением стоимости и расширением платных услуг в сфере досуга и отдыха детей в стране. В результате дополнительное образование в форме спортивных, музыкальных, художественных и других школ, студий, кружков, различные формы организованного досуга стали недоступными для очень многих детей и подростков. Негативные социальные последствия этого практически на всей территории страны не замедлили сказаться на резком увеличении числа детей с девиантным поведением, молодежных группировок асоциальной направленности и т.п.

Поэтому данная составляющая второго уровня муниципальной системы профилактики имеет очень важное значение, поскольку направлена на создание условий для полноценного досуга и отдыха детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. При этом важно подчеркнуть, что социально-педагогические группы, кружки, секции и тому подобное не только доступны с материальной точки зрения (бесплатны или имеют минимальную стоимость), но и ориентированы на данную категорию детей методически и технологически, т.е. при работе с детьми специалисты учитывают их сложные социально-психологические характеристики.

Второй составляющей второго уровня профилактики правонарушений несовершеннолетних на муниципальном уровне являются *инновационные (специализированные) социально-педагогические учреждения*.

Потребность в таких учреждениях обусловлена тем, что появились многочисленные категории детей группы риска, проблемы которых не решают типовые образовательные учреждения: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети, не имеющие жилья и прописки дети-беженцы; дети из неблагополучных семей, испытывающие разного рода насилие; дети, находящиеся в кризисной ситуации в семье или обществе и др.

Это дети, многие права которых нарушены, и прежде всего право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития. Поэтому инновационные социально-педагогические учреждения созданы для защиты этого неотъемлемого права ребенка посредством оперативного оказания ему необходимой помощи и поддержки, предоставления возможности временного проживания, обеспечения едой и одеждой, медицинской помощью, а также создания условий для его социальной адаптации и при необходимости социальной реабилитации.

Эти учреждения существенно отличаются друг от друга не только по названиям, но и по спектру оказываемых услуг, по организационно-правовым формам, по контингенту детей, с которыми ведется работа, по характеру решаемых проблем и так далее, и относятся, главным образом, к органам управления образованием и социальной защиты.

Охарактеризуем вкратце некоторые учреждения данного типа второго уровня Ступинской муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Московской области.

Психолого-медико-педагогическая служба Управления образования ад-

министрации Ступинского муниципального района работает на постоянной основе и осуществляет комплектацию специализированных групп и классов образовательных учреждений из числа детей как посещающих типовые образовательные учреждения, так и находящихся в социально-педагогических учреждениях. Дефектологи занимаются проблемами организации дефектологической помощи в рамках всей системы профилактики.

Муниципальный *детский дом* семейного типа «Березка», в котором дети остаются до совершеннолетия и начала самостоятельной жизни. Необходимость в таком муниципальном учреждении обусловлена тем, что направление детей в государственные детские дома, находящиеся, как правило, далеко от их прежнего места жительства, еще больше травмирует ребенка, и так оказавшегося в кризисной ситуации. «Березка» позволяет решать проблемы этих детей, максимально сохраняя социальные связи ребенка.

Социальный приют для детей и подростков временного пребывания «Солнышко» работает в тесном контакте с органами опеки и попечительства, здравоохранения и образования по вопросам жизнеустройства детей. Дети находятся в нем до 6 месяцев, пока решаются различные правовые вопросы их жизненной ситуации.

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Альбатрос» оперативно решает проблемы детей, оказавшихся в психологически сложной ситуации, переживших насилие, стресс и так далее, ушедших из дома, бродяжничающих, беспризорных и безнадзорных. Одними из задач центра являются: охрана от влияния асоциальной среды, оказание психологической помощи, консультирование по вопросам правового, социального, психологического, педагогического характера.

Кризисный Центр помощи женщинам «Надежда» оказывает помощь экономического, психологического, правового и бытового характера. В стационарном отделении центра на базе отдыха в летний период проходят реабилитацию тысячи подростков из социально неблагополучных и социально уязвимых семей.

Территориальный *Центр социальной помощи семье и детям* «Сосновый бор» осуществляет медико-социальную, социально-психологическую и социально-педагогическую поддержку детей в течение всего учебного года. Центр (бывший пионерлагерь) осуществляет полноценный отдых и лечение детей, главным образом инвалидов и с хроническими заболеваниями.

Центр реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями (ДЦП, косоглазие) «Радуга», а также образовательные учреждения VIII типа (для умственно-отсталых детей) – *школа-интернат* и *школа № 10* вносят свой вклад во вторую составляющую второго уровня муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Деятельность социально-педагогических учреждений второй составляющей второго уровня муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних направлена непосредственно на реализацию и защиту нарушенного права детей на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, на их социально-педагогическую реабилитацию. Таким образом, основными функциями, которые выполняют эти учреждения являются *правозащитная, социально-адаптационная и социально-реабилитационная*.

Третью составляющую второго уровня муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних определяют более 50 общественных организаций, главными из которых являются – благотворительный фонд «Достоинство», клуб ЮНЕСКО «Оптималист Подмосковья», «Лига молодых матерей Подмосковья» и др.

«Оптималист Подмосковья» разрабатывает и внедряет программно-методические материалы, направленные на профилактику употребления психотропных веществ, алкоголя и табакокурения в подростково-молодежной среде.

Фонд «Достоинство» осуществляет целенаправленную работу по профилактике безнадзорности, беспризорности, правонарушений и других девиаций несовершеннолетних.

«Лига молодых матерей Подмосковья» занимается вопросами профилактики девиантного материнства, искоренения вредных привычек будущих матерей, готовит молодежь к ответственному материнству и отцовству.

Третий уровень муниципальной системы профилактики предусматривает создание максимально возможного числа эффективно действующих **органов** профилактики. В статье 4 ФЗ-130 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» четко обозначено, что «в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, образуемые в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, органы управления социальной защитой населения, органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел». Всего восемь органов.

В Законе также определены основные направления деятельности этих органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также обозначены другие органы и учреждения, осуществляющие меры по профилактике безнадзорности и правонарушений: органы и учреждения культуры, досуга, спорта и туризма.

В предлагаемой нами муниципальной системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних *органы и учреждения культуры, досуга, физической культуры, спорта и туризма* являются такими же равноправными субъектами, как и прописанные в законе.

Например, *Комитет по физической культуре, спорту и туризму* администрации Ступинского муниципального района, учитывая потребности детей в регулярных занятиях физической культурой и спортом в пределах своей компетенции:

- участвует в разработке и реализации муниципальных целевых программ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

- осуществляет организационно-методическое обеспечение и координацию деятельности находящихся в их ведении детско-юношеских спортивных школ, спортивных клубов и обществ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, социально-педагогической поддержки детства на муниципальном уровне;

- оказывает содействие детско-юношеским общественным объединени-

ям, деятельность которых направлена на профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на муниципальном уровне;

– участвует в организации отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних.

В свою очередь, детско-юношеские спортивные школы, спортивные клубы и общества в соответствии со своими уставами:

– принимают участие в пределах своей компетенции в индивидуальной профилактической работе с несовершеннолетними, находящимися в социально-опасном положении, в том числе путем организации их досуга и занятости;

– разрабатывают и реализуют в пределах своей компетенции программы социальной реабилитации несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

Физическая культура и спорт, как известно, являются важнейшими составляющими профилактики противоправного поведения несовершеннолетних.

От эффективного планирования всей физкультурно-спортивной работы на территории муниципального образования в значительной степени зависит результативность предупреждения, пресечения и предотвращения наркомании и других девиаций в подростково-молодежной среде.

Поскольку Ступинский муниципальный район, как и большинство муниципальных образований России, состоит из городских и сельских поселений, одним из полноправных субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на муниципальном уровне являются *общественные Советы* по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и работе с неблагополучными семьями при главах администраций городских и сельских поселений. Они созданы по инициативе Совета по защите прав детей и выполняют в основном те функции, которые предписаны комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при главе муниципального образования, за исключением вопросов административной юрисдикции.

Еще одним органом нашей муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних является *Ступинский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (МГГУ)*.

Студенты трех факультетов данного вуза (социальной педагогики и психологии, психологии, дефектологического), начиная с первого курса активно участвуют в работе муниципального Совета по защите прав детей, а также общественных советов при главах городских и сельских поселений.

Они создают и используют специальные программно-методические средства и компьютерные технологии, позволяющие проводить многоуровневый анализ по всей совокупности дезадаптированных детей как в какой-либо конкретной школе, так и одновременно во всех школах микрорайона города, рабочего поселка или сельского округа.

Студенты также составляют социальные паспорта микрорайонов, банки данных на дезадаптированных детей и социально неблагополучные семьи. С первых курсов студенты работают при Центре семейного воспитания в качестве волонтеров. Данные своей работы они обобщают в курсовых и дипломных исследованиях, а отдельные выпускники – в кандидатских диссертациях.

Большой объем работы выполняет еще один орган профилактики – производственно-технический *отдел жилищно-коммунального хозяйства* Ступинского района (ПТО ЖКХ). Этот субъект в наибольшей степени приближен к месту жительства детей с девиантным поведением и их семьям. Дomoуправы, дворники, сантехники и другие работники являются основными источниками информации о раннем проявлении социально-семейного неблагополучия.

В функции этого субъекта профилактики входит:

- выявление лиц, которые вовлекают подростков в совершение антиобщественных поступков;
- выявление социально-неблагополучных семей;
- оказание необходимого содействия другим субъектам профилактики по исправлению социально-семейного неблагополучия;
- развитие сети подростково-молодежных клубов по месту жительства;
- проведение индивидуальной профилактической работы с безнадзорными несовершеннолетними, в том числе путем организации их досуга, развития творческих способностей в кружках, секциях, клубах по интересам;
- оказание содействия в организации оздоровления и отдыха дезадаптированных несовершеннолетних.

На основании специального Соглашения между администрацией Ступинского района и Ступинским благочинием Русской православной церкви (РПЦ) важным субъектом профилактики является *РПЦ*.

В функции этого субъекта входит:

- участие в организации досуга, занятости, летнего отдыха несовершеннолетних;
- разработка и осуществление программ и методик, направленных на формирование нравственного, законопослушного поведения несовершеннолетних;
- оказание помощи другим субъектам в профилактике противоправного поведения.

Таким образом, в предлагаемой нами муниципальной системе профилактики, наряду с восемью субъектами профилактики, предусмотренными ФЗ-130, созданы и успешно работают еще шесть субъектов. В результате, третий уровень муниципальной системы профилактики состоит из 14 субъектов, что позволяет практически удвоить усилия по координации профилактических воздействий на несовершеннолетних и членов их семей.

Вышеобозначенные органы управления – субъекты профилактики – обеспечивают деятельность Совета по защите прав детей и, в свою очередь, являются управленческими для учреждений и организаций второго уровня муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений.

Четвертый уровень муниципальной системы профилактики – **управленческий**. Он включает в себя *комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав при главе муниципального образования* (КДН и ЗП), а также *Центр семейного воспитания*. В соответствии с п.1.3. ст. 11 ФЗ-120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 1999 г. на комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав наряду с многочисленными функциями возлагается «осуществление мер, предусмотренных законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, по координации деятельности органов и учреж-

дений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (4, С. 68).

КДН и ЗП в соответствии с этим законом призвана также осуществлять и защиту прав несовершеннолетних, поэтому КДН и ЗП необходимо безотлагательно совершенствовать свою правозащитную деятельность в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Вся основная нагрузка по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних, выявлению и устранению причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и общественно опасным действиям несовершеннолетних, т.е. осуществлению реальной помощи ребенку, семье, оказавшимся в социально опасном положении, возложена на муниципальные КДН и ЗП.

Анализ деятельности муниципальных комиссий свидетельствует о том, что экономические проблемы, отсутствие глубокого научно-методического обоснования и кадрового обеспечения КДН и ЗП делают выполнение нового закона недостаточно эффективным, не позволяют комиссиям в полной мере выполнять их правозащитную функцию.

Мы согласны с С.В. Зуевой, что основой, приоритетом совершенствования деятельности комиссий должна быть «социально-педагогическая парадигма правозащитной деятельности в сфере профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних, нацеленная на изучение и преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений в социуме, поиск механизмов педагогически компетентного вмешательства в различные (в том числе кризисные) личностно-средовые ситуации с целью их разрешения и социальной защиты личности» (3, С. 7).

На основании изучения литературы о деятельности муниципальных КДН и ЗП мы определили несколько направлений социально-педагогической деятельности:

- общее количество несовершеннолетних, вовлеченных в различные виды внешкольной деятельности;
- мониторинг уровня подростковой преступности;
- количество несовершеннолетних, состоящих на учете в КДН и ЗП, ОДН, внутришкольном учете;
- динамика рецидивной преступности среди несовершеннолетних;
- степень состояния социально-правовых проблем подростка и эффективность их решения;
- мониторинг количества различных видов правозащитной деятельности органов, учреждений и организаций профилактики;
- повышение уровня социально-педагогической деятельности КДН и ЗП.

По сложившейся практике муниципальные КДН и ЗП работают на общественных началах, за исключением ответственного секретаря, который работает на постоянной основе. Кроме того, основная форма работы КДН и ЗП – заседания, как правило, проводятся 2 раза в месяц.

Подобная практика, на наш взгляд, не отвечает современным требованиям целенаправленного процесса профилактики на муниципальном уровне. Поэтому второй составляющей четвертого – управленческого – уровня муниципальной системы профилактики является *Центр семейного воспитания*, который состоит из высококвалифицированных специалистов – педагогов, психологов,

социальных педагогов, юристов, дефектологов и др. и работает на постоянной основе. Директор Центра является членом КДН и ЗП, а сам центр выступает в качестве исполнительного органа КДН и ЗП.

После всестороннего рассмотрения всех обстоятельств дела комиссия принимает решение по применению мер воздействия к несовершеннолетним или их родителям и поручает эту работу центру. Используется следующий алгоритм социально-педагогических действий:

- исследование условий семейного воспитания несовершеннолетних, положительных возможностей микросоциума;
- исследование личностных параметров подростков (состояние здоровья, нервно-психическое состояние, позитивные черты характера, социально значимые интересы и склонности);
- составление на основании психолого-педагогического консилиума единой для всех служб индивидуальной профилактической программы социально-педагогической поддержки;
- организация занятости подростков различными видами продуктивной творческой деятельности; профориентации среди подростков, молодежи, предоставление возможностей трудоустройства;
- активное использование СМИ с целью формирования общественного мнения для стимулирования разнообразных форм совместной деятельности взрослых и детей в социуме и др.

КДН и ЗП и Центр семейного воспитания образуют **Совет по защите прав детей**, действующий на постоянной основе. Совет, как муниципальный орган, наделен организующими, координирующими и контрольными полномочиями в сфере обеспечения подготовки детей, постоянно или временно проживающих на территории муниципального образования, к полноценной жизни в обществе; их развития как общественноактивных и творческих личностей, воспитания у них гражданственности, патриотизма, нравственности; защиты их прав и законных интересов.

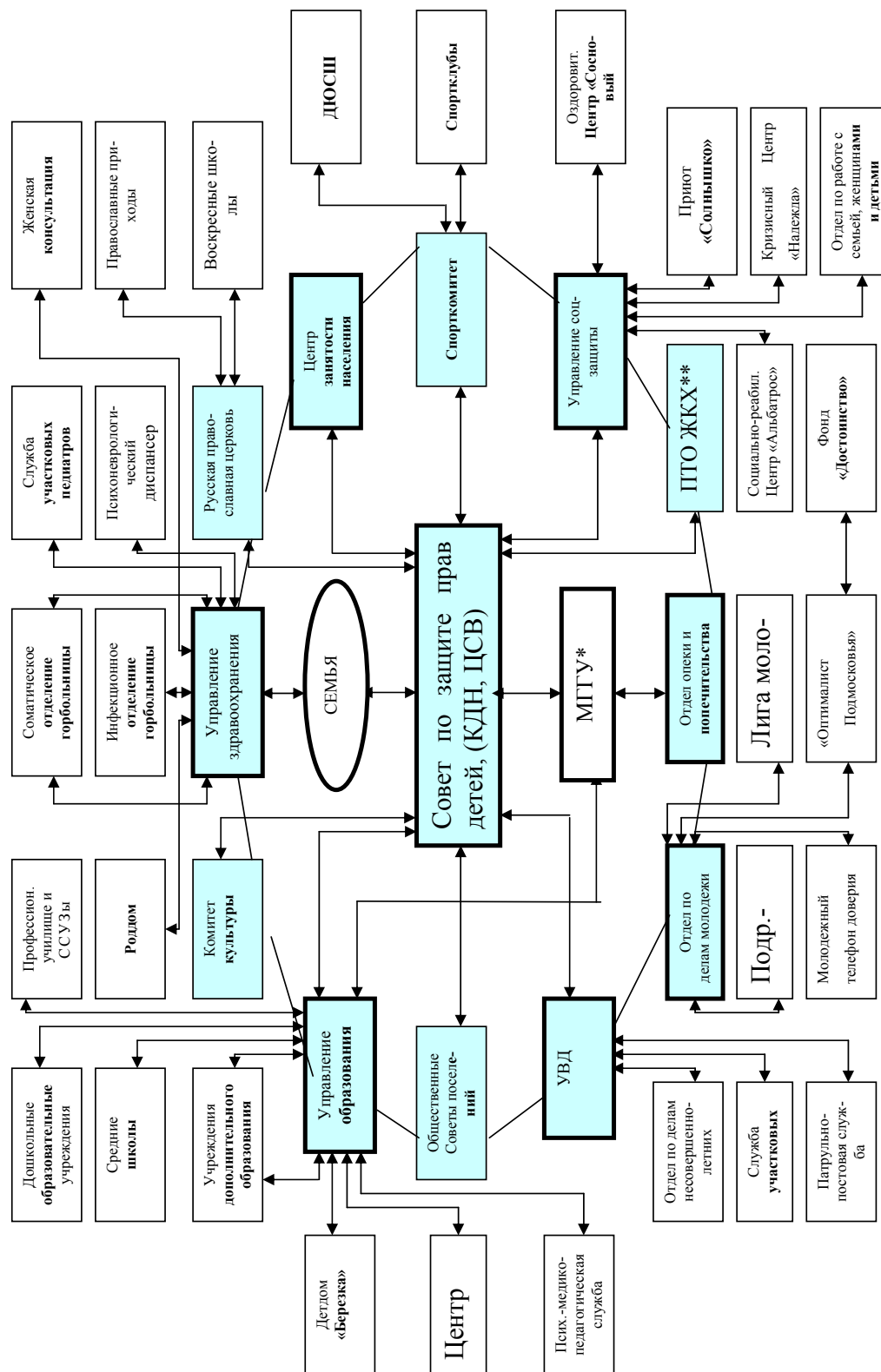
Таким образом, совет является координатором муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, осуществляя функции социально-педагогической, психологической, правовой поддержки детства, осуществляя в ее рамках охарактеризованные выше полномочия. Он взаимодействует с государственными органами образования, социального обслуживания и правовой охраны семьи и детства, а также других органов, работа которых затрагивает интересы детей.

Совет определяет вопросы стратегии и тактики развития системы, выходит с предложениями в федеральные и региональные органы законодательной, исполнительной и судебной власти о совершенствовании государственно-общественной системы профилактики детско-подростковых девиаций.

Так, советом принято решение о трансформации в ближайшей перспективе муниципального детского дома «Березка» и социального приюта «Солнышко» в центры по усыновлению (удочерению) и опеке детей-сирот с соответствующим изменением их функций. Работа по передаче осиротевших детей в приемные и опекунские семьи с приоритетным усыновлением (удочерением) в максимально ранние сроки, в том числе сразу после рождения, учитывая колоссальную значимость для последующего развития ребенка сензитивного периода первых трех суток, уже началась.

Модель

муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних



* Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

**Производственно-технический отдел жилищно-коммунального хозяйства

На схеме представлена охарактеризованная выше модель муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Первый уровень муниципальной системы профилактики выделен овалом. Стрелки указывают на взаимосвязь этого уровня с другими уровнями системы. Учреждения и организации второго уровня, в свою очередь, взаимосвязаны с субъектами профилактики, представляющими третий уровень. Например, в левом верхнем углу схемы три прямоугольника, означающие дошкольные образовательные учреждения, средние школы и учреждения дополнительного образования стрелками взаимосвязаны с прямоугольником, на котором написано «Управление образования».

Ближе к центру схемы по кругу расположены прямоугольники, символизирующие третий уровень системы – субъекты профилактики. Жирным шрифтом отмечены субъекты, прописанные в Федеральном Законе №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». КДН и ЗП и Центр семейного воспитания, образующие Совет по защите прав детей (четвертый уровень), находятся в самом центре схемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
2. Горский Д.П. О видах научных абстракций и способах их обоснования. – «Вопросы философии», 1961, № 9.
3. Зуева С.В. Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав. Инновационная социально-педагогическая модель. Ярославль, 2000.
4. Комментарий к Федеральному закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». М., 2004.
5. Новик И.В. О моделировании сложных систем. М., 1965.
6. Новик И.В. О философских вопросах кибернетического моделирования. М., 1964.
7. Штоф В.А. Моделирование и философия. М.; Л., 1966.

НАУЧНАЯ ГИПОТЕЗА

В педагогических исследованиях гипотеза – обязательный элемент, входящий в структуру диссертации. Она выдвигается для расширения какой-либо конкретной проблемы с целью объяснения новых экспериментальных данных. Гипотеза содержит нечто достоверное, и будучи доказанной превращается в научную теорию.

NOVOJILOV E.D.

A SCIENTIFIC HYPOTHESIS

A hypothesis is a mandatory member of pedagogic al researches and an obligatory element of a dissertation`s structure. The hypothesis solves some specific problem for the purpose of explanation of experimental data or disambiguation between a theory and a negative take of an experiment. The hypothesis is something reliable. The scientifically proved hypothesis is a scientific theory.

Исследование эмпирических фактов, познание скрытых связей и движущих сил начинается с конструирования гипотез, направленного изучения массового опыта, организации различных видов экспериментальных работ.

Вопрос необходимости гипотезы непростой. Заметим, что прогностическая функция теории не сводится только к выработке представлений о будущем (например, о школе и педагогике будущего). Это – одна из ее задач, но прогностическая функция теории педагогики отражается также в повседневном и систематическом совершенствовании текущего учебно-воспитательного процесса.

Формирование новых теоретических концепций начинается в процессе диалектического отрицания и преемственности научно обоснованной, утвердившей себя педагогической практики, которая вступает в противоречие с отдельными нормами и требованиями социального заказа системе образования нашей страны, общественной деятельности. Таким образом, вновь зарождающаяся теория, с одной стороны, стоит перед лицом прочно установившихся научных представлений, с другой – перед активным, хотя еще и недостаточно осмысленным, но широким фронтом эмпирического материала, который через различные информационные каналы ставит перед наукой все новые и новые проблемы.

Научная гипотеза используется не только в процессе накопления и систематизации эмпирического материала, но и на этапах уточнения, модификации и конкретизации экспериментальных законов, закономерностей и теорий. Рассматривая гипотезу как форму «... развития естествознания, поскольку оно мыслит...» (1), Ф. Энгельс выдвинул положение о взаимосвязи гипотезы с законами и теориями как формами, относительно истинного знания. Развивая далее свою мысль, Ф. Энгельс показывал, что с помощью гипотез открываются научные законы. «Наблюдение открывает какой-нибудь новый факт, делающий невозможным прежний способ объяснения фактов, относящихся к той же самой группе. С этого момента возникает потребность в новых способах объяснения, опирающегося, сперва, только на ограниченное количество фактов и наблюде-

ний. Дальнейший опытный материал приводит к очищению этих гипотез, устраняет одни из них, исправляет другие, пока, наконец, не будет установлен в чистом виде закон. Если бы мы хотели ждать, пока материал будет готов в чистом виде для закона, то это значило бы приостановить до тех пор мыслящее исследование, и уже по одному этому мы никогда не получили бы закона» (2) .

Таким образом, выдвижение гипотез есть путь к открытию связей между явлениями, путь к открытию законов и закономерностей.

Отношение к научной гипотезе в педагогике двоякое. Рассмотрим кратко различные точки зрения на гипотезу, подчеркнем, что *в педагогических исследованиях гипотеза – обязательный элемент*, входящий в структуру диссертации.

Гипотеза есть научное допущение или предположение, истинностное значение которого неопределенно. Этим гипотеза отличается от *теории*, которая носит достоверный, научно доказанный характер. Различают гипотезы как метод развития научного знания, включающий в себя выдвижение и последующую экспериментальную проверку предположений, и как структурный элемент научной теории.

Научная гипотеза всегда выдвигается в контексте развития науки для решения какой-либо конкретной проблемы с целью объяснения новых экспериментальных данных либо устранения противоречий теории с отрицательными результатами экспериментов. Замена какой-либо гипотезы в процессе развития науки другой, более подходящей гипотезы, не означает признание ее абсолютной ложности и бесполезности на определенном этапе познания: выдвижение новой гипотезы, как правило, опирается на результаты проверки старой. Поэтому выдвижение гипотезы в конечном итоге оказывается необходимым историческим и логическим этапом становления другой, новой гипотезы, например, разработка М. Планком (4) квантовой гипотезы опиралась как на выводы, полученные в рамках классической теории излучения, так и на отрицательные результаты проверки его первой гипотезы. Диалектическое рассмотрение истины как процесса, взятого вместе с результатом, приводит к выводу, что любой относительно заверченный этап познания, выступающий в форме относительных истин (экспериментальных законов, теорий), не может быть оторван от процесса собственно становления. При всем различии, которое сказывается и в проблематике, и в характере, и в степени завершенности исследований можно отметить следующие общие черты выдвинутых в них гипотез. Прежде всего, они возникли на почве потребностей в новых решениях и на основе накопившихся фактов. Эти факты не могут быть объяснены существующей теорией или даже противоречат ей, вызывают необходимость создавать новые теоретические предположения, которые дают объяснения этим фактам и связывают их со всей областью соответствующих явлений. Новые предположения, выдвинутые в исследованиях, выступают в качестве руководящих идей дальнейших исследований, т.е. ведут к последующему накоплению фактов, показывают, что гипотезы, о которых идет речь, будут уточняться и усовершенствоваться.

Гипотеза только при точном анализе и учете своеобразия охватываемых ею педагогических фактов может сыграть свою роль орудия педагогической науки. И наоборот, гипотеза, построенная по внешней аналогии или не отражающая специфики явлений, которые она охватывает, может оказаться бесполезной и даже вредной.

Познавательное значение гипотезы различно. Одни гипотезы носят предварительный, рабочий характер, служат для первоначальной систематизации фактов, другие используются для более глубокого объяснения фактов и со временем, после подтверждения их практикой, могут стать научно достоверными теориями. Например, квантовая гипотеза света возникла сначала как рабочее предположение, служащее для объяснения излучения абсолютно черного тела. После того как Н. Бор (3) объяснил с помощью этого предположения строение атома, она стала гипотезой большой научной значимости, а впоследствии превратилась в квантовую теорию.

Развитие теорий и построение прикладных моделей всегда требует введения ряда вспомогательных гипотез, которые образуют исходной теорией одно целое, взаимно подкрепляя друг друга и обеспечивая прогрессирующий рост научного знания. Так, в частности, применение квантовой механики в качестве теоретической основы предсказания свойств различных химических веществ оказывается невозможным без введения специального рода гипотезы.

При построении гипотезы необходимо пользоваться определенными правилами. Так, гипотеза не должна логически противоречить ранее установленному знанию (фактам, законам, принципам), достоверность которого уже доказана; она должна объяснять все факты, относящиеся к данному кругу явлений, должна быть по возможности простой, лишенной искусственных нагромождений.

В литературе по гносеологии и методологии науки слово «гипотеза» употребляется в двух основных значениях.

В первом значении гипотеза характеризуется как необоснованное (или недостаточно обоснованное) и, следовательно, не вполне достаточно верное знание, т.е. знание, истинность которого не гарантирована. В логическом отношении оно представляет собой отдельное положение или совокупность положений.

Во втором значении гипотеза понимается как метод исследования, т.е. получения нового знания. Специфическим для такого метода считается то, что получаемый с его помощью результат (новое знание) есть гипотетическое положение или совокупность гипотетических положений. Другой, столь же общепризнанной, специфической характеристикой гипотезы является то, что в ее структуре всегда содержатся логические выводы (умозаключения).

В зарубежной литературе термину «гипотеза» часто придается столь широкое значение, что он оказывается тождественным термину «знание». Гипотезу определяют как «любую попытку описать реальность в словах» [В. Стефенс (8)]. Разновидностями гипотезы оказываются не только собственно предположения («догадки», «предчувствия», «спекулятивные положения»), но и любые «описания», «факты», «законы», «положения». Считается, что гипотеза всегда дедуктивна по своей форме; метод гипотезы состоит в дедуцировании следствий из гипотезы [С. Баркер (9)]

Наиболее часто в гипотетических предвидениях употребляется вывод по аналогии. «Аналогия, как правило, дает начало, толчок для высказывания предположения. Обнаруженные сходства, определенной общности изучаемых явлений с типом связи явлений, характер которой уже установлен, дает основание предположить, что и в данном случае может действовать подобный же тип закономерной связи» [Копнин П.В. (6)]. Так, производя умозаключение по аналогии, Фарадей (7) предсказал, что магнитные и световые явления имеют

волновую природу. «Я полагаю, писал он, – что распространение магнитных сил от магнитного полюса похоже на колебания взволнованной водной поверхности или же на звуковые колебания частиц воздуха, то есть я намерен приложить теорию колебания к магнитным явлениям, как это сделано по отношению к звуку и является наиболее вероятным объяснением световых явлений.»

В гипотетических предвидениях присутствует прогноз. Прогноз – всегда относится к будущему (в объективном или субъективном плане). Гипотеза же может использоваться и для получения знания о прошлом и настоящем. Так, палеонтологи, основываясь на описании окаменевших останков древних животных, посредством метода гипотезы реконструируют целостный облик этих животных.

Рассмотрим один пример из отечественной истории освоения космоса.

Семен Ариевич Косберг, пришел, как и многие другие главные конструкторы, в космическую технику из авиации. Летчики хорошо знали разного рода насосы и топливную аппаратуру, созданные в руководимом им коллективе. И вот неожиданно для многих, знавших его раньше, он выступил в роли конструктора двигателей верхних ступеней космических ракетопосителей. Тех самых ступеней, которые завершают разгон космического корабля до невиданных ранее скоростей, необходимых для дальнейшего полета по законам небесной механики – без приложения дополнительной энергии. В сущности, именно эти ступени делают космический корабль космическим.

В одном из предыдущих пусков, на двигателе третьей ступени обнаружился какие-то неполадки. Совет главных конструкторов поручил Косбергу «разобраться и устранить».

И вот между текущими делами очередного пуска Государственная комиссия слушает отчет Семена Ариевича о проделанной работе.

Да, непростое это дело – разобраться и устранить! Перед слушателями был развернут целый веер гипотез – предположений о возможных причинах злополучных неполадок. Потом пошли эксперименты, в значительной своей части очень тонкие и остроумные, разделившие первоначальные гипотезы на две части: подтвердившиеся и опровергнутые.

Так родилось четкое представление о физике обнаружившихся явлений. Ну а дальнейшее было, как говорится, делом техники: физика явлений породила конструктивные мероприятия, затем в ход пошла технология и, наконец, как завершение всего – огневые испытания. Испытания многократные, дотошные, в условиях заведомо более жестких, чем те, в которых двигателю придется работать в реальном полете.

Вообще говоря, такая схема ничего принципиально нового собой не представляла. Именно так расшиваются обнаруживающиеся узкие места в авиации, да и, наверное, в других отраслях техники.

Но доклад Косберга произвел на всех впечатление своей четкостью, определенностью, глубокой уверенностью докладчика в том, что больше таких неполадок не будет и быть не может, а главное – масштабом сделанного.

«Работа проведена большая» резюмировал общее мнение Сергей Павлович Королев. И это лаконичное замечание означало многое: санкцию на использование третьей ступени в последующих пусках.

Метод гипотезы многофункционален: в разных исследовательских ситуациях с его помощью могут решаться различные задачи. Во избежание недо-

разумений надо, однако, иметь в виду, что это положение представляет собой идеализацию. В реальной практике исследовательской работы весьма часты случаи, когда в ходе одного и того же познавательного процесса методом гипотезы (параллельно или последовательно) выполняются несколько различных, но диалектически взаимосвязанных функций. Классическим в этом отношении является пример по предвидению открытия Леверье и Адамсом планеты Нептун. Основная задача, стоявшая здесь перед исследователями, была задачей объяснения неправильностей, обнаруженных в движении планеты Уран. В этом смысле гипотетическое предвидение Нептуна было по сути дела вспомогательной, предварительной процедурой, позволившей решить эту основную задачу. Таким образом, в этом исследовании гипотетическое объяснение было диалектически связано с гипотетическим предвидением: второе составило необходимое условие выполнения первого.

Хотя в гипотезе истинный момент не определен, сама же она обязательно содержит в себе нечто достоверное, представляет форму развития мысли по пути достижения объективной истины, и в конечном итоге, будучи доказанной, превращается в научную теорию.

Поэтому наличие гипотезы исследования, ее научный уровень, глубина и четкость являются показателями научной зрелости автора исследования.

На основании чего исследователь может высказать более или менее вероятное предположение? В основе подобных предположений часто положено, прежде всего, умозаключение по аналогии.

При обосновании гипотезы исследователь опирается на факты, их анализ, сравнение. Чем больше фактов в его распоряжении, тем обоснованнее предположение. Построить гипотезу при проведении педагогического исследования соискателю помогает знание психологии, физиологии и других наук. Важнейшее значение при построении гипотезы имеет, конечно, знание педагогической теории, опора на ранее открытые факты и закономерные связи педагогических явлений. Чем шире педагогический, общий и научный кругозор исследователя, чем богаче у него запас ассоциаций, тем более обоснованную гипотезу он может предложить при проведении эксперимента.

Итак, гипотеза – это продукт научного поиска ученого на этапе работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Т. 20. – С. 555
2. Энгельс Ф. Диалектика природы. – М.: Изд-во полит. литературы, 1948. – С. 193.
3. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. – М., 1961.
4. Планк М. Происхождение научных идей и их влияние на развитие науки// К столетию со дня рождения Планка. – М, 1958. – С. 60.
5. Новожилов Э.Д. Научное исследование. Логика. Методология. Эксперимент: Монография. – М., 2005. С. 153–161.
6. Копнин П.В. Место и значение гипотезы в познании//Вопросы философии – № 4. 1954. – С 52.
7. Фарадей М. Экспериментальные исследования по электричеству. – Т. 3 – М.: Изд-во АН СССР, 1959.
8. Stephens W. Hypotheses and Evidence. – N.Y., 1968. – P. 1 .
9. Barker S.F. A Study of the Logic of Confirmation. – N.Y., 1957. – P. 153.
10. Rescher. N. Hypothetical Reasoning. – Amsterdam, 1964, №11. – P. 95.
11. Wartofsky W.. Conceptual Foundations of Scientific Thought. An Introduction to the Philosophy of Science. – N.Y., 1968. – P. 186-187.
12. Handbook of Research on Teaching. – Chicago. – ed. by N. L. Gage, McNally and Co. – 1964.

Кошелева А.О., Архипенко М.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ВЕКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья нацелена на важное и перспективное направление современной педагогики – педагогическую интеграцию. Подчеркивается необходимость использования интегративного подхода в процессе формирования профессиональной конкурентоспособности будущих специалистов в условиях высшей школы. Рассматривается инновационная технология обучения иностранному языку, позволяющая существенно активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Приводятся экспериментальные данные, подтверждающие необходимость практического использования педагогической интеграции в условиях вузовского обучения.

KOSHELEVA A.O., ARKHIPENKO M.A.

PEDAGOGIC INTEGRATION AS A MODERNIZATION VECTOR OF HIGHER EDUCATION IN THE COMPETITIVENESS FORMING PROCESS

The article is aimed at the important and prospective tendency of modern pedagogics namely pedagogic integration. The necessity of the integrative approach application in the professional competitiveness forming process of future specialists at the institute of higher education is stressed.

The innovative technology of teaching foreign languages permitting to make selfdependent cognitive students' activities more active is considered. Experimental data confirming the practical usage necessity of pedagogic integration at the institute of higher education are cited.

Характерной чертой современного мира является развитие интеграционных процессов в области экономики, социальных отношений, науки, культуры, образования. Высшая школа в условиях модернизации активно использует педагогическую интеграцию, нацеливаясь на соответствие образования современным высоким требованиям к подготовке конкурентоспособных специалистов. Владение иностранным языком становится необходимостью для будущего специалиста любого профиля, делает выпускника вуза востребованным на рынке труда, открывает перед ним широкие профессиональные возможности, что, в свою очередь, повышает конкурентоспособность страны на мировом рынке, создает условия для интеграции России и в мировое образовательное пространство, и мировую систему производственных отношений.

Необходимо отметить, что совершенствование процесса обучения в вузе сопряжено с усилением системности и целостности в изложении учебного материала, с внедрением инновационных форм организации образовательного процесса. В силу этого актуализируется значимость педагогической интеграции, которая объединяет все представленные идеи и принципы их реализации с целью создания новой методологической базы вузовского образования и проявляется почти во всех педагогических концепциях российской науки,

являясь ведущей тенденцией развития современной образовательной теории и практики, представляя собой сложное, многоаспектное явление.

Педагогическая парадигма интеграции проявляется в терминах и понятиях, которые варьируются по следующим смысловым направлениям и характеризуют соответственно: интегративный – состояние, интеграционный – процесс, интегральный – свойство, интегрированный – результат. В педагогической литературе появились новые научные направления: интегративная педагогика, интегральная педагогика, интегративный подход, интеграционные технологии, интегративная методика и др. Важнейшими элементами аппарата интеграционных процессов в педагогическом знании являются такие понятия как «системность», «единство знания», «координация» и др. [2].

Интеграция в системе высшего образования – это методологическая категория, представляющая собой способ познания, анализа и формирования связей, обеспечивающих целостность образовательных систем и образовательного процесса. В значении дидактического принципа она рассматривается в педагогических исследованиях как качественно новый уровень проектирования предметного содержания, оказывающий влияние на систему отбора, структурирования и усвоения учебного материала, предполагающий целесообразное использование интеграционных технологий обучения и самообразования, интегративных форм и методов проведения занятий [1; 2]. Реализация принципа интеграции в обучении может быть направлена на разрешение противоречия между потребностью в подготовке специалистов по интегрированной профессии и преобладающей многопредметностью в этой подготовке, не создающей целостного представления у обучающихся о будущей профессиональной деятельности и затрудняющей использование полученных знаний на практике.

Таким образом, интеграция как дидактический принцип оказывает влияние на все компоненты образовательного процесса и реализуется на всех уровнях проектирования содержания, учебного плана, учебного предмета и учебного материала.

В практике существуют две взаимодополняющие парадигмальные модели педагогической интеграции: системотехническая, основанная на методологии системного подхода, и органическая, персонифицированная, имеющая своей целью становление и формирование многомерной человеческой целостности.

Важнейшим компонентом процесса педагогической интеграции является системообразующий фактор или основание интеграции, которым может служить любой компонент содержания образования: идея, проблема, понятие, категория, объекты технологии и педагогические технологии и т.д. Весьма часто термин «педагогическая интеграция» отождествляется с интеграцией содержания обучения, однако педагогическая интеграция является понятием значительно более широким, охватывающим все основные области педагогической деятельности, образовательной теории и практики [1].

Цели педагогической интеграции в содержании образования можно рассматривать на следующих уровнях. Первый из них имеет частные цели совершенствования содержания образования (сокращение многопредметности, устранение дублирования, уплотнение и концентрация учебного материала) и связанное с ним совершенствование организационно-процессуальной стороны обучения (целесообразное использование интеграционных технологий обучения и самообразования, интегрированных и интегративных форм и методов

занятий). Второй уровень интеграции имеет глобальные цели персонифицированного формирования целостного человека и профессионала с высоким уровнем развития в когнитивной, интеллектуально-креативной и нравственно-этической сферах. Цели данного уровня достигаются путем формирования профессионально значимых личностных культур личности (методологической, классификационной, рефлексивной).

Совершенно очевидно, что сегодня конкурентоспособный специалист – это человек с широкими общими и специальными знаниями, способный быстро реагировать на инновации в области науки и техники, обладающий аналитическим мышлением, социально-психологической компетентностью, владеющий интеллектуальной культурой.

Поэтому в целях подготовки конкурентоспособного специалиста высшей квалификации современные вузы должны осваивать новый пласт интеграционных технологий обучения и самообразования, обеспечивающих интенсивное и качественное вхождение будущего специалиста в избранную профессию и специализацию в постоянно меняющемся социуме.

Реализация интеграции технологий обучения с технологиями самообразования предполагает объединение в себе информационных технологий, которые переводят обучение из области передачи готовых знаний в область освоения обучающимися нового господствующего языка – машинно-информационного. Важное значение приобретает разработка и применение технологий критического обучения с редактированием информации с позиции самого обучающегося относительно нее, применение проектных технологий, обеспечивающих развитие системного креативного мышления. Наконец, повышается практическая значимость разработки предметно-содержательных технологий обучения, которые системно интегрируют информацию, повышая «информационную проводимость» учебного процесса (Маслова Н.Ф., 1997 г.). Так, в когнитивной сфере у обучающихся должно сформироваться такое качество знаний обучаемых, как интегративность, а сами знания, с использованием интегративных дидактических систем, должны синтезироваться в сознании обучаемых в частно- и общенаучные личностные картины мира. Применение интегративных технологий обучения и интегративного содержания обучения должно стимулировать развитие у обучающихся интегративного мышления, под которым понимается способность человека к более глубокому и широкому познанию действительности с помощью таких сложных мыслительных операций, как моделирование, систематизация, структуризация, редуцирование, идеализация, экстраполяция, комбинаторика. В интеллектуально-креативной сфере – повышение творческого потенциала обучающихся за счет развития способностей к неожиданным ассоциациям, построению аналогий и т.д.

Таким образом, педагогическая интеграция в условиях вуза осуществляется по следующим направлениям: интеграция содержания образования, интеграция технологий обучения и самообразования, использование интегрированных и интегративных форм и методов занятий.

Динамизм развития информационного общества обуславливает, что профессиональная деятельность специалиста требует от него твердых базовых знаний иностранного языка с целью достижения высокого уровня конкурентоспособности.

Формирование профессиональной конкурентоспособности в условиях ву-

зовского обучения должно осуществляться на основе изучения мотивов выбора обучающимися будущей профессии, определения уровня готовности обучающихся к познавательной учебной и внеучебной деятельности. Важно установить и систему показателей, характеризующих степень развитости качеств жизнеспособности личности для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, а также определить факторы и условия обучения, влияющие на подготовку по специальности и возможности использования педагогической интеграции в дидактической системе вуза. Анализ многих психолого-педагогических исследований ведущей роли мотивации в познавательной деятельности (М.Н. Берулава, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова) и в обучении иностранным языкам (А.В. Гвоздева, И.А. Зимняя, Э.П. Комарова, Е.Н. Кононова, Ю.В. Шибалова) позволяет утверждать, что успешность подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста во многом определяется мотивами выбранной профессии, поскольку выбранная профессия должна отвечать способностям, интересам, притязаниям личности обучающегося.

Обратимся к некоторым эмпирическим данным, полученным в ходе нашего исследования по проблеме эффективности использования педагогической интеграции в условиях высшей школы с целью повышения уровня конкурентоспособности будущих специалистов. Эмпирические данные нашего исследования обнаружили сходные тенденции выбора будущей профессии как у обучающихся в военных вузах, так и в гражданских. Так, выбор вуза (военного или гражданского) определяется способностями и интересами респондентов к будущей профессии (51,4 % от общего количества участников анкетирования), на втором месте – престижность профессии (28,8 %), на третьем – прагматические мотивы: возможность стабильного заработка (16,3 %), на четвертом – социальные: помогает достичь определенного социального положения (3,5 %).

Наш эмпирический материал по выявлению факторов и условий обучения иностранному языку, влияющих на подготовку по специальности в вузе в оценке студентов и курсантов показал, что именно уровень интереса к изучаемому предмету (около 60 % всех опрошенных) определяет в дальнейшем успешность его изучения. Большую роль в процессе обучения иностранному языку играет личность самого преподавателя (43,1 %) и положительная эмоциональная атмосфера на занятиях (40,5 %). Одним из эффективных условий обучения иностранному языку с целью развития интегративных умений является эффективная познавательная деятельность обучающихся, о чем свидетельствуют результаты опроса – почти 40 % респондентов. Более трети участников опроса убеждены, что, добиваясь повышения уровня конкурентоспособности специалиста, важно использовать активные методы обучения, а занятия в вузе должны быть насыщены творческими, исследовательскими заданиями и упражнениями. Менее значимо для обучающихся оказалось участие в научной работе (17,4 %), но это характерно только для студентов и курсантов 1-2 года обучения, когда они еще не приступили к изучению специальных дисциплин.

С целью выявления педагогических условий эффективного использования интегративного комплекса заданий и упражнений, способствующих повышению уровня конкурентоспособности будущих специалистов нами была проведена экспертиза с участием профессорско-преподавательского состава вузов г. Орла (ОГТУ, ОГУ, Академия ФСО России). Анализ полученных дан-

ных показал, что для решения задач педагогической интеграции с целью повышения уровня конкурентоспособности будущих специалистов необходимо создание дидактико-методического интегративного комплекса задач, заданий и упражнений, что подтверждает 80 % участников экспертизы. Респонденты убеждены в необходимости разработки дидактического материала для организации самостоятельной работы обучающихся под руководством преподавателя и подготовки методических рекомендаций для организации эффективной научной работы обучающихся (почти 65 % от общего числа). Востребованы и компьютерные обучающе-контролирующие программы (34 % респондентов). Вероятно, что они еще только внедряются в практику работы вузов и поэтому не столь велико число тех, кто отдал предпочтение использованию компьютерных средств и программ. Для результативной аудиторной познавательной деятельности обучающихся в вузе по гуманитарным дисциплинам, в том числе и для иностранного языка, эффективно использование следующих методов: создание проблемных ситуаций (64 % всех опрошенных), решение творческих задач (более 50 %), защита микропроектов, блиц-игра (более трети респондентов). Почти одинаково оценены (по 24 %): игровое проектирование, проблемные лекции, пресс-конференции, программированное обучение, инновационная деловая игра, разыгрывание ролей, анализ конкретных ситуаций.

Следовательно, необходимо насыщение содержания образования, обогащение дидактических компонентов творческими элементами, что, в свою очередь, приводит к усилению процесса сотворчества вузовского преподавателя и студента в условиях интегративной организации аудиторной и внеаудиторной работы.

По мнению профессорско-преподавательского состава военного вуза, интеграция элементов содержания следующих дисциплин с иностранным языком наиболее эффективна в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста-инженера (по рангам): 1 – специальные дисциплины, 2 – военные дисциплины, 3 – физика, 4 – психология управления, 5 – математика.

Немаловажной является оценка опрошенными степени влияния учебных дисциплин на развитие профессиональных качеств и способностей, свидетельствующих об определенном уровне конкурентоспособности специалистов. Так, курсанты считают, что иностранный язык, прежде всего, расширяет страноведческий кругозор (55,6 %), развивает воображение (46,7 %), профессиональное внимание (43,3 %), умения использовать дополнительные источники информации (40,0 %), способствует самообразованию (36,7 %), а также привитию навыков самостоятельной работы и самоконтроля (33,3 %). Треть всех опрошенных уверены, что, изучая иностранный язык, они развивают свои коммуникативные способности и волевые качества, познавательные (26,7 %), интеллектуальные и творческие способности (24,5 %), совершенствуют навыки исследовательской работы (18,9 %).

В гражданских вузах более половины опрошенных студентов считают, что такой предмет, как «Иностранный язык», прежде всего, формирует жизненную позицию, расширяет общий кругозор личности (51,9 %), способности к самостоятельной работе (50 %), интеллектуальные (48,1 %) и познавательные способности (46,7 %). Что касается развития воображения при изучении иностранного языка, то студенты менее уверены в этом, нежели курсанты (41,5 %). То же самое можно сказать и о навыках самообразования, которые совершенс-

твуются в процессе изучения иностранного языка – студенты реже выбирают этот пункт анкеты, нежели курсанты, в 1,2 раза. На наш взгляд, это напрямую связано с проблемами организации познавательной деятельности обучающихся как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

Таким образом, решение проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста высшей школы видится нам в проектировании, разработке и применении технологии интегративного изучения иностранного языка. С целью осуществления интегративного подхода к процессу подготовки будущих специалистов возможно использовать следующий алгоритм инновационной технологии обучения. Целеполагание; непосредственно организация аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности обучающихся, предполагающая описание содержания, форм, методов и приемов реализации интегративного подхода в процессе изучения иностранного языка в вузе; реализация системы способов выявления анализируемых знаний и умений обучающихся, на основе которой можно судить о степени их сформированности, а следовательно, и о целесообразности внедрения интегративной педагогической технологии [3].

Педагогически оправдана разработка дидактико-методического интегративного комплекса, который предусматривает повышение эффективности самостоятельной творческой работы обучающихся за счет разнообразных типов познавательных, исследовательских и творческих заданий. Такой дидактический комплекс имеет своей целью развитие и стимулирование самопознания, самоуправления, самореализации и самооценки обучающихся, что позволяет в системе аудиторных занятий и во внеаудиторное время осуществлять гибкий переход от теории к практическому выполнению заданий, связывать учебно-познавательную деятельность обучающихся с учебно-профессиональной, исследовательской и самообразовательной.

Применение в обучении такого комплекса может сыграть существенную роль не только в совершенствовании профессиональной подготовки, в повышении общего уровня образованности выпускников вуза за счет формирования целостной системы знаний и интеллектуальных умений личности, но также в формировании интереса к своей будущей специальности и стремлении получить знания через овладение иностранным языком, что в целом будет способствовать поддержанию профессиональной мотивации на высоком уровне.

Суть технологии интегративного обучения иностранному языку в системе деятельности вуза, на наш взгляд, заключается в создании психолого-педагогических условий: организационно-дидактических, социально-деятельностных и индивидуально-психологических, направленных на формирование конкурентоспособности специалиста, владеющего широкими общими и специальными знаниями, аналитическим мышлением, социально-психологической, интеллектуальной культурой, способного быстро реагировать на изменения в научно-технической сфере, с высокой иноязычной компетентностью, которая открывает перед ним широкие профессиональные возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова Н.Ф. Интеграционные технологии в системе вузовского образования. – Доклады и рекомендации научно-практической конференции. – Орел: ОГУ, 1997 – С. 3–6.
2. Борулава М.Н. Интеграция содержания образования – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
3. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д, 2004. – 336 с.

ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Проблема предупреждения преступности несовершеннолетних стала осознаваться учеными-юристами и педагогами как научная проблема, требующая специальных исследований, только с конца XIX века. В качестве основных методологических подходов, которые зародились и развивались на протяжении XX века, стали социологический, антропологический и культурологический методологические подходы. Эти подходы развивались самостоятельно, хотя уже на первом этапе их становления стали возникать и интегрированные подходы к исследованию проблемы.

ERMOLAEVA S.A.

THE ORIGIN AND FORMATION OF THE MAIN METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF JUVENILE CRIME PREVENTION IN THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURY

Only at the end of the 19th century did legal writers and educationalists start to treat the juvenile delinquency problem as a scientific one. The sociological, cultural and anthropological methodological approaches to the problem were the ones that had been developed and applied over the 20th century. These approaches developed independently. However, even at the first stage of their development, did integrated approaches to the problem start to appear.

Проблема предупреждения преступности несовершеннолетних – одна из наиболее сложных и актуальных проблем, которые стоят перед человечеством. Долгое время преступность несовершеннолетних исследовалась учеными внутри общей проблемы преступности. Только в конце XIX века ученые-криминологи, а позднее и педагоги почувствовали необходимость выделения проблемы в качестве самостоятельного предмета научного исследования. Встала задача – определения методологических основ, основных методологических подходов и выработки методов проведения научных исследований данной проблемы.

Проблемно-генетический, исторический анализ исследований, проведенных учеными-юристами и педагогами в конце XIX – начале XX века, позволяет выделить в качестве основных три подхода философского уровня, которые сложились и активно развивались на протяжении XX века: социологический, антропологический и культурологический методологический подходы.

Методологической основой социологического подхода стали философские теории и концепции, где человек рассматривается как продукт общества, как социальное существо, а преступление как общественное, социальное явление.

На становление социологического направления в отечественной науке оказали особое влияние работы таких западных социологов и философов, как – О. Конт, Г. Тард, Э. Земмель, М. Вебер, Г. Спенсер, Э. Штаммлер, В. Паретто, Л. Уорд и других ученых. Крупнейшими социологами в России в конце XIX

– начале XX века, имеющими мировую известность, были М.М. Ковалевский, Е.В. Де-Роберти. Среди них можно назвать и П.А. Сорокина, который только начинал свою научную деятельность. Среди правоведов представлял социологическую школу Л.И. Петражицкий. Наиболее известными представителями социологического направления в отечественной криминологии, которые изучали проблемы преступности несовершеннолетних на рубеже XIX – XX века, были А. Ашаффенбург, А.И. Зак, М.Н. Гернет, А.С. Грибоедов, И.М. Диомидов, Е.С. Лившиц, С.В. Познышев, С.А. Соколинская, Н.С. Таганцев, Е.Н. Тарновский, Е.П. Тарасова, А. Трайнин и другие ученые.

Социологическое направление исследований уже в начале XX века разбивается на два подхода, не схожих между собой по одному из основных положений. Первая, традиционная методологическая позиция состоит в том, что преступление есть «аномалия» или «патология» социальной жизни. Причину преступности как взрослых, так и несовершеннолетних, представители этой точки зрения видят в государстве и обществе, в недостатках или пороках экономической, политической, правовой, культурной и социальной жизни общества. Дети, как наименее защищенная часть общества, рассматриваются как жертвы, которые встают на путь преступления из-за недалековидной, безответственной политики государства и ее правителей, бездействия общественных организаций. Соответственно превенция преступности несовершеннолетних видится в усовершенствовании системы управления общества, а главное, в изменении отношения к детям, защите их интересов.

Вторая методологическая позиция состоит в том, что преступления есть «норма социальной жизни» (Э. Дюркгейм). Преступность как социальное явление, считают представители данной точки зрения, исторически существовала всегда и будет существовать, пока существует человеческое общество. Преступность – это одна из разновидностей человеческой деятельности и не может определяться как «патология» или «аномалия» общественной жизни. Ярким представителем этой точки зрения выступал французский ученый Э. Дюркгейм, который дает методологическое обоснование исследования такого важнейшего социального явления как преступность. Основной принцип его методологии выражен в формуле: «Социальные факты нужно рассматривать как вещи». При этом ученый не утверждал, что социальные факты – это материальные вещи. Вещь, по мнению Э. Дюркгейма, противостоит идее, как то, что познается извне, тому, что познается изнутри. Вещь – это всякий объект познания, который сам по себе непроницаем для ума; это все, о чем мы не можем сформулировать себе адекватного понятия простым приемом мысленного анализа; это все, что ум может понять только при условии выхода за пределы самого себя, путем наблюдений и экспериментов, последовательного перехода от наиболее внешних и непосредственно доступных признаков к менее видимым и более глубоким [4, с. 9]. Таким образом, Э. Дюркгейм особо подчеркивал значение для изучения социологических фактов именно научных методов – наблюдения, эксперимента и тому подобного, т.е. объективных методов, а не умозрительных.

Идеи Э. Дюркгейма большинством его современников, да и в последующее столетие, были не поняты и не приняты именно из-за того, что она была воспринята не как методологическая позиция, которая прежде всего определяет позицию исследователя, ученого, требующую объективного, непредвзя-

того подхода к преступлению как к социальному факту, а потом только преобразователя, практика.

В отечественной науке XX века был более распространен первый подход. «Если преступность взрослых можно считать патологическим явлением общественной жизни, – писал С.В. Познышев в 1911 году, – то еще с большим правом можно сказать то же о преступности детей и подростков. Развитие этой преступности всегда служит зловещим симптомом, указывающим, что где-то там, в глубине общества протекает и часто обостряется какой-то болезненный процесс, одну за другою губящий молодые жизни» [7, с. 3].

Основная исследуемая проблема – это этиология преступности, которая сводится к вопросу о выявлении одного или нескольких факторов или раскрытии взаимоотношения факторов преступности.

Отечественным ученым с конца XIX века были достаточно хорошо известны работы криминалистов антропологического направления за рубежом. М.Н. Гернет, один из самых крупных ученых социологического направления, изучая классификации факторов преступности, предлагаемые представителями западного классического направления (Романьози), антропологического (Ломброзо, Ферри) и социологического направления (В. Кан, Калайяни, Лист), считал, что необходимо четко выделять антропологические, социальные и физические группы факторов преступности. При этом он указывает, что ряд ученых дают совершенно разное определение входящих в эти группы факторов. Если к антропологическим факторам преступности, по мнению ученого, нужно отнести те, которые «лежат в свойствах самой природы человека, как одного из представителей животного царства, в его внешней и психической организации», то к социальным – «влияние той общественной среды, в которой живет преступник» [2, с. 43–44].

Так, в понятие социальных условий входит тот круг людей или то общество, в котором вращается человек, те социальные институты и весь государственно-политический строй, в котором живет человек; а также семейная обстановка, организация труда, образование, воспитание и т.д. Именно социальные факторы, по мнению М.Н. Гернета, являются решающими.

«Оценивая сравнительное значение социальных и антропологических факторов преступности, – писал А.И. Зак, – ... легко впасть в ошибку, недооценивая значение первых и переоценивая значение последних. Перед нами чрезвычайно часто стоит субъект с явными дефектами в области своей физической и психической организации. И это располагает криминалиста к стремлению в этой именно дефективности видеть главный, основной фактор преступности» [3, с. 79].

Анализ статистики несовершеннолетних, поступивших в исправительные заведения России, и характера, совершенных ими преступлений, проведенный, например, Н. Неклюдовым (1865 г.), А. Добрыниным (1898 г.), Е.Н. Тарновским (1907 г.), позволял им делать вывод о том, что несовершеннолетних толкает на преступление голод, нужда, неблагоприятные условия личной жизни.

В качестве альтернативного социологическому подходу в отечественной науке в конце XIX – начале XX века зарождается антропологический подход к исследованию проблемы преступности несовершеннолетних. В XIX веке выделяются и активно развиваются два основных направления антропологии – естественно-научная антропология, в рамках которой человек изучается преимущественно как естественное или природное, биологическое существо и

философская антропология, когда пытаются изучить, понять человека во всей полноте его сущностных характеристик и жизнедеятельности.

В зарубежной науке появляется ряд теорий и концепций, в которых делаются попытки интерпретировать проблемы преступности на основе достижений в естественных науках. Среди них можно выделить анатомическую «френологию» Ф. Галля, конституциональную теорию Э. Кречмера, теорию «вырождения преступников» Б. Мореля. Но особую популярность получила антропологическая концепция «прирожденного преступника» итальянского ученого Ч. Ломброзо. Именно с именем Ч. Ломброзо связывается факт зарождения антропологической школы уголовного права во второй половине XIX века. Ч. Ломброзо считал, что преступление – явление нормальное и естественное, как рождение и смерть человека, так как по сущности – это биологическое явление. В своих работах «Преступный человек» и «Преступление, его причины и средства лечения» Ломброзо утверждал, что существуют «прирожденные» преступники, которые обладают специфическими антропологическими признаками. По гипотезе Ч. Ломброзо, существуют дети, обнаруживающие с первых лет своей жизни признаки преступных наклонностей, которые обрекают их на асоциальность [6, с. 26–28].

К сторонникам антропологического подхода к рассмотрению юридических явлений в России в конце XIX – начале XX века принадлежат И. Гвоздев, Д.А. Дриль, В.Х.Кандинский, П.И. Ковалевский, А.Д. Марголин, И.Г. Оршанский, П.Н. Тарновская, Х.Р. Штельцер, К.Я. Яневич – Яневский и др. Это, однако, вовсе не означало, что все эти ученые полностью принимали и разделяли взгляды Ч. Ломброзо. Их позиции в значительной степени отличаются друг от друга. Например, П.И. Ковалевский считал, что существует тип природного малолетнего преступника, но эта склонность заложена не в физических, а в душевных аномалиях индивида, в дефективности центральной нервной системы.

Естественно-научный подход к рассмотрению проблем социального и асоциального развития человека ярко отражается в трудах крупнейшего отечественного ученого физиолога, психолога, психиатра, педагога, создателя оригинальной научной школы В.М. Бехтерева (1857–1927).

В.М. Бехтерев рассматривал человека преимущественно как природное существо, поэтому аномалии поведения исследовал, отыскивая их первопричины прежде всего в нарушении деятельности организма, в том числе в нарушении мозга, центральной нервной системы. В.М. Бехтерев всегда подчеркивал, что предметом изучения психической жизни служат не только лица нормальные, но и ненормальные. Среди последних ученых выделял психически больных людей и преступников, не отождествляя их. Отклонение в действиях человека от норм общественной жизни рассматривается им как предмет одного из важных разделов психологии, который он называл криминальной антропологией, а современные ученые – юридической психологией. В.М. Бехтерев подчеркивал необходимость всестороннего изучения личности преступника – его генеалогии, воспитания, а также той среды, в которой он жил и развивался. Основную причину преступности ученый видел в изменениях или патологических нарушениях в деятельности мозга и нервной системы, которые могут быть наследственно обусловленными или возникнуть в результате травмы, перенесенного заболевания. В то же время он не сводил причины преступлений исключительно к анатомо-физиологическим нарушениям отдельных центров

мозга, а считал необходимым рассматривать мозговые процессы в единстве с деятельностью всего организма. При этом, глубоко исследуя внутренние причины действий и поведения человека, В.М. Бехтерев никогда не игнорировал роль внешних – природных и социальных воздействий на человека часто обуславливающих его ненормальное, в том числе преступное поведение.

В XIX веке зарождается и наиболее активно развивается в начале XX века антропологический подход в педагогике. Основоположником педагогической антропологии в отечественной науке XIX века по праву считается К.Д. Ушинский (1824–1870). Благодаря глубоким и серьезным научным исследованиям К.Д. Ушинского уже в 60-х годах XIX века были определены научные основы не только педагогической антропологии, но и, в том числе, основы антропологического подхода к решению проблем превентивной педагогики, которые позднее будут развиты в работах других отечественных педагогов на протяжении всего XX века. Благодаря тому, что вслед за К.Д. Ушинским, лучшие представители отечественной педагогики не только призывали рассматривать ребенка как основной предмет изучения, а затем воспитания, но и призывали к гуманизму, бережному отношению к ребенку в процессе его обучения и воспитания, то данное направление часто называют антрополого-гуманистическим направлением в педагогике.

Ярким представителем антропологического подхода к решению педагогических проблем в конце XIX – начале XX века был П.Ф. Лесгафт (1837–1909). Он считал необходимым соединять знания о человеке, получаемые в ходе естественнонаучных исследований, со знаниями по организации педагогического процесса. Большинство воспитателей, указывал П.Ф. Лесгафт, в случае неудачи своих педагогических мероприятий охотно сваливали все на пресловутую «наследственность», на «прирожденную испорченность» детской натуры или же в утешение себе и другим ссылались на какие-то влияния, которые нельзя ни предусмотреть, ни избежать. Влияние руководства взрослых как-то всегда остается в тени. П.Ф. Лесгафт при этом категорически утверждает, что «испорченность» ребенка дошкольного и школьного возраста есть результат системы воспитания, за которую расплачивается один воспитанник.

После революции 1917 года – в 20-е годы – антрополого-гуманистическое направление выступает как альтернативное официальной педагогике, базирующейся на марксистско-ленинской идеологии. К его представителям можно отнести П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна и других педагогов и психологов. Другие представители антропологического направления в педагогике 20-х годов XX века (И.А. Арямов, А.П. Дернова-Ярмоленко, П.П. Блонский, Ю.П. Фролов) также ставили человека, ребенка в центр педагогических интересов и изучали способы предупреждения отрицательного влияния внешней среды в развитии личности.

В начале XX века начинает развиваться культурологический подход к проблеме предупреждения отклонений в развитии и поведении детей и подростков. В рамках этого подхода ученые изначально фактически опираются на аксиоматическое положение о том, что единственной причиной преступности, которая может быть признана в качестве достойной детального изучения, выступает низкий уровень культуры общества, а также – низкий уровень или бескультуры конкретного человека или группы людей, принадлежащих данному обществу.

В ходе исторического развития данного методологического подхода пос-

тепенно одни педагогические исследования изначально внутренне тяготеют к социологическому подходу, а другие исследования больше начинают сближаться с антропологическим подходом. Соответственно, если главная задача представителей первой точки зрения состоит в том, чтобы приобщить новое поколение к культуре, предупредить духовную деградацию общества, обеспечить дальнейшее развитие общественной культуры, то представители второго направления больше сосредоточены на развитии культурной индивидуальности, обеспечения свободного творческого развития личности. В начале XX века ученые-юристы и педагоги связывают низкий культурный уровень родителей и их детей с социально-экономическими факторами.

Экономическое положение семей еще более ухудшилось в период Первой мировой войны, революции 1917 года и Гражданской войны. Многие дети не имели возможности учиться и получать образование. В.И. Куфаев (1925) указывал, что из каждой ста беспризорных, имеющих обоих родителей, было: учащихся – 50%, нищенствующих – 32,6%, то же из ста сирот было: учащихся – 32,7%, нищенствующих – 52,5%.

У большинства юных правонарушителей, лишенных семьи, школы, подчеркивает В.И. Куфаев, мораль и этика вынесены из тех трудностей и ночлежек, где воровство, хулиганство и разврат служат основной и отправной точкой [5, с. 340]. Эти факты естественным образом приводили ученых к мысли о том, что именно образование может повысить культуру детей и взрослого населения. В свою очередь, преодоление безграмотности и бескультурья станет тем фактором, который станет решающим в предупреждении безнравственного и преступного поведения как детей, так и взрослых.

Можно констатировать, что в начале XX века наиболее активно развивается социолого-культурологический подход, связанный с разработкой и созданием доступной для народа системы государственного образования (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Н.Н. Иорданский, Н.И. Озерецкий и др.) и специальной системы педагогического предупреждения преступности несовершеннолетних (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.). Одновременно зарождается антрополого-культурологический подход, в рамках которого исследователь основное внимание сосредотачивает на внутреннем мире ребенка, на значении культурного развития каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными задатками, его потенциалом культурного развития (Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, Л.В. Занков и др.).

Развитие указанных методологических подходов на протяжении XX века складывалось по-разному. Но каждый из методологических подходов на разных исторических этапах активировал разработку новых направлений, методов и форм решения проблем превентивной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М.: Наука, 1998. – 480 с.
2. Гернет М.Н. Общественные причины преступности. – М.; СПб.: Изд-во С. Скирмунта, 1906. – 210 с.
3. Дети-преступники/Под ред. М.Н. Гернета. – М.: Изд. «В.И. Знаменский и Ко», 1912. – 380 с.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
5. Куфаев В.И. Юные правонарушители. – М.: Новая Москва, 1925. – 368 с.
6. Ломброзо Ч. Новейшие успехи науки о преступнике. – СПб.: Тип. С.М. Николаева, 1892. – 160 с.
7. Познышев С.В. Детская преступность и борьба с нею. – М.: Изд-во Моск. общ-ва борьбы с преступностью, 1911. – 103 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА «Я – БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ» У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье приводится концептуальное обоснование результатов эксперимента по формированию субъектности студента и образа «Я – будущий учитель» в инновационном образовательном процессе. Результаты исследования дают возможность создать образовательную модель, основанную на принципах совместной профессиональной активности преподавателя и студента.

RYZHKOVA I.I.

THE FORMATION OF THE IMAGE OF PROFESSIONAL OF THE FUTURE TEACHER OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS

The article contains the conceptual substantiation and the results of the experiment of the development of the student's personality and formation of the image of the future teacher in innovative educational process. The results of our research give us an opportunity to create the educational model, which is based on principles of joint professional activity of the teacher and the students.

В настоящее время образование вышло на новый уровень своего развития, специфика которого определяется, в целом, особенностями современного этапа социокультурного состояния общества и, в частности, требованиями к педагогическому труду и профессионально развитой личности педагога со сформированным образом «Я – будущий специалист». Сама структура педагогического труда включает в себя не только мастерство, но и системную организацию педагогических механизмов формирования профессиональной активности, характеризующуюся творческим режимом функционирования. Однако педагогические условия формирования образа «Я – будущий учитель» остаются до сих пор не до конца раскрытыми и изученными.

В настоящей статье приведены результаты исследования педагогических условий формирования образа «Я – будущий учитель» у студентов педагогического университета в формирующем эксперименте вузовского образования.

Формирование образа «Я – будущий учитель» у студентов педагогического университета может осуществляться различными путями, среди них: установление персонифицированных отношений между преподавателями и студентами вуза, использование определенных форм и методов обучения и пр. Особая же роль в этом процессе принадлежит изучению педагогических дисциплин, поскольку именно они напрямую связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов и играют стержневую роль в развитии профессионально-педагогического сознания. Потенциал для формирования образа «Я – будущий учитель» у студентов университета, который несет в себе процесс изучения педагогики, может быть использован при создании определенных педагогических условий.

Педагогические условия формирования образа «Я – будущий учитель»

являются частью и одновременно инвариантом целостного педагогического процесса по подготовке специалистов к профессиональной деятельности в условиях высшей школы. В процессе своей работы мы определили следующие педагогические условия: усиление личностно-смысловой направленности процесса изучения педагогики; педагогическая поддержка профессионального самоопределения личности в процессе изучения педагогических дисциплин; помощь студентам в осознании возможностей рефлексии, способствующей формированию образа «Я – будущий учитель» в процессе изучения педагогических дисциплин и в процессе прохождения педагогической практики.

Определение педагогических условий, повлекло за собой необходимость решения технологических задач педагогического воздействия на личность студента и привело нас к созданию реальной и прогностической модели формирования образа «Я – будущий учитель» у студентов педагогического университета, позволяющей реализовать комплекс выделенных нами условий.

Наличие такой модели позволяет, на наш взгляд, решить ряд проблем: дает возможность поставить достаточно конкретную и определенную цель для студентов, которую они должны достигнуть в ходе процесса формирования образа «Я – будущий учитель»; служит средством (эталон) контроля уровня эффективности процесса формирования образа «Я – будущий учитель»; помогает конкретизировать требования профессии к личности и осознать студентами значение образа «Я – будущий учитель» для профессионального обучения, адаптации и будущей деятельности; позволяет активизировать и сделать более эффективным процесс самопознания.

Модель формирования образа «Я – будущий учитель» у студентов педагогического вуза включает в себя следующие структурные блоки: 1-й блок – личностно-профессиональная составляющая; 2-й блок – содержательное пространство (цель, концептуальные основы, содержание и этапы, методы и формы, педагогические условия); 3-й блок – критерии и показатели сформированности образа «Я – будущий учитель».

Уровень сформированности образа «Я – будущий учитель» в обобщенном виде мы определяли на основе реализации ценностного отношения к будущей профессии, профессионализма знаний, сформированности профессиональной направленности и стремлением к профессионально-педагогическому самосовершенствованию.

В представленной нами модели воплотились наши представления об основных компонентах, системообразующих факторах и связях, конечных и промежуточных результатах построения и функционирования, способах их отслеживания и фиксирования образа «Я – будущий учитель». Модель представляет собой педагогическую систему, направленную на упорядочение взаимосвязи цели, содержания и процессуальной направленности формирования у студента образа «Я – будущий учитель». Согласование компонентов системы позволяет создавать необходимые условия для целенаправленного формирования у студента образа «Я – будущий учитель».

Экспериментальная работа проводилась в 2002 -2005 гг. со студентами исторического и филологического факультетов Камчатского государственного университета. В контрольную группу вошли студенты филологического факультета КамГУ им. Витуса Беринга (68 человек). На этом факультете велось традиционное изучение дисциплин педагогического цикла, формирование образа «Я – будущий

учитель» у студентов осуществлялось спонтанно. Экспериментальную группу составили студенты исторического факультета (65 человек).

Для реализации определенных нами условий, а также для актуализации субъектной позиции студента, характеризующейся активно-созидательным отношением к себе и реальности, оптимизации эмоционально-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности и потребностей в самопознании, самореализации нами был разработан спецкурс «Я расту».

Спецкурс проводился в течение четырех лет (2002–2005 гг.) со студентами первого, второго, третьего и четвертого курсов очного отделений и включал 4 блока – «Я и мир профессий», «Мое Я», «Педагогика «Я», «Я и учитель во мне». Программа спецкурса несколько раз корректировалась в процессе опытно-экспериментальной работы. Тема каждого блока может быть темой самостоятельного спецсеминара. В то же время каждый из блоков содержит в себе, как ядро, основную идею, реализация которой в процессе участия в спецкурсе и формирует у студентов системные основы образа «Я – будущий учитель».

Разработанная нами программа спецкурса рассматривалась в качестве интегрирующего и стержневого компонента личностно-профессионального становления специалиста, формирования системы его педагогических ценностей и приоритетов. Он являлся связующим звеном между теоретической подготовкой будущих педагогов и их самостоятельной работой в учреждениях образования.

Логика отбора и структурирования материала программы была определена необходимостью проанализировать понятие образ «Я – будущий учитель», рассмотреть систему работы специалиста по самосовершенствованию и т.д.

Спецкурс «Я расту» разрабатывался прежде всего как процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, саморазвития, самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности. Включение студента в различные виды деятельности, имеющей четко сформулированные задачи, и его активная позиция способствуют успешному становлению будущего специалиста и его образа «Я – будущий учитель».

Отсюда цель спецкурса – ориентировать студента к профессиональной деятельности и побудить к целенаправленному формированию образа «Я – будущий учитель».

Достижение поставленной цели обеспечивалось решением основных задач. Во-первых, расширение теоретических знаний студентов, связанных с будущей профессией и полученных в основных курсах педагогики и психологии; во-вторых, организация процесса изучения студентами собственного «образа Я» и образа «Я – будущий учитель».

В-третьих, развитие у студентов способности к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической деятельности и, в-четвертых, формирование у студентов способности строить рефлексивную практику. Для чего студенту необходимо научиться критически и бесстрастно анализировать собственный опыт, делая его предметом профессионального самоисследования.

Основными методами в процессе преподавания спецкурса были проблемно-поисковые, метод творческих проектов, педагогических игр. Преимуществ

во отдавалось самостоятельной работе студентов над решением учебно-методических и творческих задач, для чего требовался перенос имеющихся теоретических знаний и умений студентов в новые условия.

За период чтения спецкурса «Я расту» были использованы различные организационные формы обучения: фронтальная, групповая, фронтально-групповая.

Каждая из этих форм имела свои плюсы в работе. Например, использование фронтальной формы обучения позволяло за небольшой промежуток времени передать студентам оптимальный объем знаний о сущности понятия «образ Я», о возможных способах формирования образа «Я – будущий учитель». Групповая работа давала возможность получить навыки практической работы. Такая форма обучения позволяла осуществлять индивидуальную работу со студентами, давала больше открытости, неформальности в проведении занятий, позволяла студентам приобретать умения и навыки управления собственным эмоциональным состоянием, умение строить свой собственный сценарий профессиональной деятельности: от ценностного смысла и целей до конкретного действия.

В конечном счете, именно наличие подобных «сценариев» и составляет реальную педагогическую действительность, и помогает сформировать у студента образ «Я – будущий учитель».

Участие студентов в спецкурсе предполагало включение их в творческую, исследовательскую деятельность. Это обеспечивалось проведением практических занятий в форме деловых игр, диспутов и круглых столов с использованием коллективных форм организации деятельности студентов, а также выполнение ими рефератов и их защиту на практических занятиях. Здесь следует особо подчеркнуть, что по желанию студентов (при условии выполнения определенных требований) реферат мог «перерасти» в курсовую, а в дальнейшем и дипломную работу.

Изучение спецкурса завершалось зачетом. Были предусмотрены альтернативные формы сдачи зачета: собеседование по вопросам, выполнение творческих заданий, аннотирование литературы.

Анализ деятельности студентов в ходе эксперимента привел нас к мысли, что целенаправленная педагогическая деятельность стимулирует творческую активность студента, формирует духовные качества его личности. Наш опыт показал, что при реализации выделенных условий у студентов меняется ценностное отношение к учебе в целом. Повышается прилежание студентов в изучении трудных, ранее мало привлекательных учебных предметов, появляется интерес к работе с детьми. В процессе работы со студентами мы большое внимание обращали на формирование у них устойчивых педагогических интересов, склонностей к работе с детьми, умений и навыков педагогического мастерства, что вызывает удовлетворение от педагогической деятельности, порождает стремление отдать все силы этому делу.

Мы организовывали практическую работу студентов таким образом, чтобы она помогала им глубже осмыслить работу учителя, пробуждала стремление к педагогической деятельности, к работе с детьми.

Во время работы со студентами мы учитывали внутреннюю активность студента, стимулировали его субъектность и осознанность действий, актуализировали рефлексию и анализ своего поведения (мотивы и цели, трудности в

общении и деятельности, успехи и неудачи).

Другими словами, разработанный нами спецкурс позволил реализовать взаимосвязь теоретической и практической сторон обучения, которая определяет осмысленность студентами собственной профессиональной подготовки, то есть способствует становлению реального образа «Я – будущий учитель».

Нужно отметить, что выделенные условия реализовывались нами не только в процессе изучения студентами спецкурса, но и в процессе освоения педагогических дисциплин, а также в ходе педагогической практики.

В процессе занятий по педагогике мы помогали будущим учителям принять систему общечеловеческих и педагогических ценностей (ребенка как главной ценности, человеческой жизни, педагогической культуры, педагогического труда); сформировать систему личностных ценностей, сформировать положительное отношение к образу «Я – будущий учитель» и профессиональный интерес.

Вызвать у студентов положительные эмоции, познавательный интерес, усилить личностно-смысловую направленность процесса изучения педагогических дисциплин нам удавалось благодаря использованию неординарных, малоизвестных материалов периодической печати или публицистических фильмов.

Так, в рамках курса «Общие основы педагогики» при изучении темы «Факторы развития личности» для иллюстрации влияния фактора среды на развитие ребенка мы просматривали со студентами отрывки из публицистического фильма Н. Сванидзе «Люди, которых нет...». Авторы фильма рассказывают о страшной жизни детей-бомжей, размышляют о возможном будущем этих детей. Предложенные материалы вызвали у студентов яркие эмоции, личные переживания, воспоминания из собственного детства, побуждали к размышлению и рождали множество вопросов.

Использование разнообразных творческих заданий, проблемных ситуаций также способствовало усилению личностно-смысловой направленности, возникновению у будущего учителя познавательного интереса, чувства потребности в новом знании. Приемы создания на занятиях проблемных ситуаций достаточно хорошо изучены в психолого-педагогической литературе (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман, Г.И. Щукина и др.), многие из них с успехом были использованы нами в процессе преподавания педагогических дисциплин.

На практических занятиях по «Теории воспитания», «Теории обучения», «Общим основам педагогики» студентам предлагалось разработать «школу этикета», составить проект программы учебного предмета и учебника по несуществующему предмету, разработать рекомендации и памятки для учителей, родителей, студентов-практикантов.

Выполнение студентами таких заданий мы представляем как процесс перехода от усвоения уже имеющихся знаний и опыта к его изменению, преобразованию, к прогнозированию будущей профессиональной деятельности, как создание личностной концепции временной перспективы, на основе которой моделируется образ актуального будущего. Все это создает условия для самоактуализации субъективной позиции студента и мобилизации его творческих сил, т.е. инициирует процесс саморазвития, становления «образа – Я».

Включение таких заданий в процесс освоения будущим учителем педа-

гогических дисциплин решало ряд важных задач, связанных с развитием его образа «Я – будущий учитель». Прежде всего, это развивало у студентов творческий взгляд на педагогику, создавало положительный эмоциональный фон обучения. Наполнение содержания педагогических дисциплин личностными смыслами помогало студентам глубже понять сущность их будущей педагогической деятельности, законы и принципы обучения и гуманистического воспитания подрастающего поколения. Все это способствовало воспитанию более сознательного отношения к учебной работе, формированию устойчивого желания как можно лучше подготовиться к будущей деятельности учителя.

Изучение дисциплин педагогического курса через личное переживание создавало у студентов глубокое осознанное отношение к действительности, к своей будущей деятельности, оказывало большое влияние на формирование личности будущего учителя, его направленности.

Особое место занимал эмпатический метод обучения (метод эмоциональной рефлексии, метод сопереживания ситуаций), который использовался на практических занятиях. Данный метод получил широкое признание среди отечественных и зарубежных педагогов (В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, К. Роджерс, А. Маслоу, Л.Л. Шевченко), поскольку он позволяет реализовать идею единства эмоционального и рационального в процессе обучения. Эмпатический метод обучения позволял студентам не только осваивать научные знания, но и развивал их такие профессионально значимые качества будущего учителя, как толерантность, эмпатийные и фасилитирующие способности.

Большое внимание в процессе изучения педагогических дисциплин уделялось не только традиционному содержанию, но и тому, как с его помощью изменяется сам студент. Главным в педагогическом процессе становилось личностное общение обучающегося с педагогом посредством изучаемого предмета, рефлексивное осознание своих ценностных переживаний.

Создание рефлексивной среды в процессе обучения давало студентам возможность наиболее полно осмыслить профессиональную реальность, и в то же время создавало наиболее благоприятные условия для профессионального и личностного самосозидания. Результатом являлась актуализация у студентов потребностей самопознания и самоизменения, расширяющих возможности активной самореализации личности в педагогической деятельности.

Переориентация сознания будущего учителя с работы «по рецепту» на выработку собственной педагогической позиции реализовывалась также посредством изучения антитезисного изложения. Суть антитезисного изложения учебного материала состояла в том, что использовался принцип «движения от обратного», т.е. демонстрация негативных последствий какого-либо педагогического явления.

На каждом занятии для ускорения ввода студента в рефлексивную позицию производился анализ деятельности будущего педагога. С той же целью с первого семестра фрагменты занятия по дисциплинам профессионального блока проводили сами студенты (по желанию).

При этом использовались следующие методы: анкета-рефлексия; анализ будущими учителями собственной деятельности; ответы на вопросы, побуждающие к рефлексии; оценка будущим учителем собственного состояния в процессе работы, самооценка.

Таким образом, приоритетным в большинстве случаев являлся такой путь

освоения будущим учителем знаний, когда преподаватель и студент восходили от элементов личного опыта к педагогической теории. В противоположном случае даже при хорошем понимании теории личный опыт студента обесценивается, вследствие чего педагогическое знание становится абстрактным, отчужденным от жизни и личности будущего учителя.

Результаты итогового среза показывают, что у большинства студентов экспериментальной группы наблюдается большая динамика в формировании образа «Я – будущий учитель», нежели в контрольной группе.

Так, рост сформированного образа «Я – будущий учитель» высокого уровня у студентов экспериментальной группы (начальный срез – 16%, итоговый – 35,3%) относительно контрольной (начальный срез – 16,3%, итоговый – 22,5%) увеличился на 13,1%; соответственно рост среднего уровня увеличился на 9%, (ЭГ – начальный срез – 29,8%, итоговый – 47,4%; КГ – начальный срез – 28,4%, итоговый – 37%); количество студентов с низким уровнем сформированного образа «Я – будущий учитель» в экспериментальной группе снизилось на 21,9% больше, чем в контрольной (ЭГ – начальный срез – 54,1%, итоговый – 17,3%; КГ – начальный срез – 55,3%, итоговый – 40,4%).

По нашим данным, уровень стихийно сформированного образа «Я – будущий учитель» (низкий уровень сформированности образа «Я – будущий учитель») означает, что студент имеет представление о себе как об учителе только из опыта своего обучения в школе. Знания и умения сформированы у студента стихийно, поэтому они недостаточно полные и обширные. Образ «Я – будущий учитель» личности студента скуден и примитивен. Студенты развивают способности к репродуктивной деятельности, связанные с воспроизведением заимствованного образца. Сама деятельность представляется состоящей из отдельных действий, цепочки исполнительных актов. Отношение к педагогическим знаниям индифферентное, система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствуют. Студент, находящийся на данном уровне, не проявляет активности в плане профессионально-педагогического самосовершенствования, в практической деятельности участвует по необходимости. У данной категории студентов проявляется низкий уровень мотива профессионального достижения, с отсутствием удовольствия от процесса работы; низкая и неадекватно заниженная самооценка профессионально важных качеств; низкий уровень рефлексии своей профессиональной практики. Такой уровень сформированности образа «Я – будущий учитель» негативно сказывается на профессионально-педагогической деятельности.

При этом мы констатируем, что стихийный уровень сформированности образа «Я – будущий учитель» имеется практически у каждого студента педагогического вуза, так как он складывается на основе элементарного опыта обучения в школе и в вузе.

Студенты, достигшие среднего уровня, в определенной степени осознают важность учительской ответственности, задумываются о себе как об учителе и воспитателе, проектируют свое профессиональное будущее, интересуются проблемами и научно публицистической литературой о воспитании и развитии детей разного возраста. Заметны изменения, свидетельствующие о становлении личности студента как субъекта собственной педагогической деятельности. Студент реализует свою педагогическую деятельность в заданных рамках (ритуально), но с попыткой выйти за пределы этих рамок и ритуализирован-

ных схем поведения. В структуре образа «Я – будущий учитель» важное место занимает педагогическая рефлексия, эмпатия. В большинстве случаев такой уровень спонтанно положительно сказывается на профессионально-педагогической деятельности.

Типичным для студентов этого уровня является стремление к профессиональному успеху и неудовлетворенность достигаемыми результатами; высокая самооценка профессионально важных качеств; средний уровень рефлексии своей профессиональной практики.

Уровень целенаправленно сформированного образа «Я – будущий учитель» (высокий уровень) означает, что студент полностью осознает роль и значение профессии учителя в своей личной жизни и в жизни общества, владеет необходимым и достаточным комплексом профессиональных знаний и умений. Также он имеет практические навыки работы с детьми, получает радость от общения с детьми, осознает свою готовность к работе в школе, имеет высоко сформированные наблюдательность, ответственность, уравновешенность, коммуникабельность, контактность, творческое мышление, а также испытывает потребность постоянно повышать свой уровень знаний и совершенствовать педагогические умения. Студент отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности; мобильностью психолого-педагогических знаний; выраженным мотивом профессионального достижения; радостью творчества в процессе работы и удовлетворенностью ее результатами; адекватной высокой самооценкой.

Развитая педагогическая рефлексия и творческая самостоятельность создают условия для эффективного формирования образа «Я – будущий учитель».

На этом уровне глобальный «образ Я» личности студента обогащается профессионально-педагогическими аспектами и компонентами и выступает в качестве одного из решающих условий успешной профессиональной деятельности будущего учителя.

В качестве основных выводов из нашей экспериментальной работы можно сделать следующие заключения:

1. За время обучения в вузе происходят реальные изменения образа «Я – будущий учитель» у студентов. Количественно-качественный анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что за время вузовского обучения образ «Я – будущий учитель» претерпевает значительные изменения, которые касаются статусных, ролевых и функционально-деятельностных самохарактеристик, затрагивают эмоционально-оценочное отношение к себе. Полученные результаты свидетельствуют о значительном развитии рефлексии у студентов за время обучения, о достаточно большом количестве студентов с развитым и устойчивым уровнем самоуважения, высокой степенью принятия себя и своей профессиональной роли.

2. Образ «Я – будущий учитель» формируется у студента поэтапно и начинается с целенаправленного развития его педагогических способностей и гуманистической направленности, а не только с усвоения программных знаний специальных и психолого-педагогических дисциплин. Это возможно при условии непрерывного превращения накопленных знаний в профессиональные умения, при постоянной сопряженности практических занятий в вузе и школьной практики, что позволяет не откладывать во времени процесс приме-

нения знаний и умений и осознавать их как личную проблему. В этих условиях профессионально-педагогические знания и умения способствуют адекватному формированию образа «Я – будущий учитель» у студентов.

3. В ходе профессионального обучения необходимы специальные занятия, которые помогают студенту познать самого себя, и через это познание строить отношения с детьми и коллегами. Развитие субъектной позиции студента идет по линии от простого восприятия и воспроизведения знаний к его созидательной деятельности (саморазвитию), что обеспечивает становление структурированного, осознанного образа «Я – будущий учитель», объединяющего все представления студента о себе, своем будущем и предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование образа «Я – будущий учитель» у студентов педагогического университета, релевантного самой сути и духу педагогической деятельности на современном культурно-историческом этапе развития, возможно на основе педагогической поддержки в кооперации преподавателя и студента.

Ставринова Н.Н., Чугайнова О.Г.

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются исследовательские умения, которыми должен владеть педагог для успешного решения исследовательских задач. Дана характеристика уровней операциональной готовности к исследовательской деятельности, представлена и обоснована классификация исследовательских умений и методы их оценки в педагогическом вузе.

STAVRINOVA N.N., CHUGAYNOVA O.G.

ROLE OF RESEARCH SKILLS IN A STRUCTURE OF FUTURE TEACHER'S READINESS TO REALIZE RESEARCH ACTIVITY

The present article deals with the problem of the role of research activity in professional growth of a teacher. On of the main components of ability to fulfill this activity is research skill which the teacher must possess to solve research problems properly.

The authors give the characteristics of the ability to research, present and prove the classification of research skills and the methods of evaluation the student's of pedagogical university research skills.

Сегодня уже ни у одного из субъектов образовательного процесса не возникает сомнения по поводу того, что профессиональная деятельность современного педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных знаний и методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов обучения, но и потому, что она не способствует развитию личности самого учителя, воспитателя. Педагог, находящийся в постоянном поиске, гораздо быстрее достигает высоких уровней педагогического мастерства, профессионализма. На данном этапе социально-экономического развития обществу необходим педагог, способный к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовый стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные исследовательские задачи.

Осуществление исследовательской деятельности сегодня рассматривается не просто как право педагога, но и как его профессиональная обязанность. Отражена эта позиция в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея «участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом». Внимание на ней акцентировано и в «Требованиях к квалификации педагогических и руководящих работников при присвоении им квалификационных категорий», в «Рекомендациях по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников» и других документах.

Анализ официальных требований к современному педагогу показал, что

он должен уметь изучать, анализировать и прогнозировать развитие личности и жизнедеятельность обучающихся, осуществлять комплексные преобразования в образовательной системе, преодолевать противоречия ее развития. Он должен быть способен решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда. Необходима ему и готовность к рассмотрению сложных объектов педагогической действительности как целостных явлений, к согласованию целей преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения на основе учета интегративных изменений в инструментарии педагогической деятельности [1].

Исследовательская деятельность педагога включает исследовательские действия и операции, которые должны входить в состав его обобщенных профессиональных умений. Однако, как показывает опыт и специальные исследования большинство учителей, воспитателей с высшим педагогическим образованием, независимо от их специальности, стажа работы и возраста, практически не готовы к осуществлению такой деятельности, не владеют исследовательскими умениями необходимыми для решения большинства исследовательских задач. Педагоги испытывают существенные затруднения при перестройке и организации своей деятельности на исследовательской основе. Они не готовы к необходимому смещению акцентов в привычной профессиональной деятельности [5; 6]. Подтверждают это и оценки руководителей образовательных учреждений, самооценка самих учителей и воспитателей. Причины такого положения кроются в сложившейся практике профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах, которая не обеспечивает формирования у них необходимых умений и опыта осуществления исследовательской деятельности.

Проведенный нами анализ целей, содержания учебных планов и программ, организации, методов педагогического образования позволяет утверждать, что главная причина недостаточной сформированности у выпускников педвузов исследовательских умений – отсутствие адекватной системы подготовки к ней и преимущества (скоординированности) в целях, направлениях и способах деятельности преподавателей вуза.

Как уже отмечено выше, умения состоят из комплекса действий и операций, входящих в структуру любой (в том числе исследовательской) деятельности.

В качестве исходного понимания деятельности как предмета исследования мы принимаем концептуальную модель, разработанную А.Н. Леонтьевым [4].

Модель А.Н. Леонтьева определяет деятельность вообще. Чтобы определить исследовательскую деятельность как особый вид деятельности, нужно построить проекцию на нее этой общей модели, иначе говоря, нужно определить содержание компонентов, присущих именно исследовательской деятельности.

Специфической потребностью, реализуемой в исследовательской деятельности, является потребность в новом знании. Но в профессиональной деятельности педагога добывание нового знания не является самоцелью. Оно необходимо как средство достижения желаемых результатов образования и совершенствования педагогической деятельности. Поэтому мотивом включения в исследовательскую деятельность может быть потребность в достижении успеха, самореализации и профессиональном саморазвитии.

Педагог-профессионал осуществляет исследовательскую деятельность, использует имеющийся у него арсенал исследовательских умений при решении следующих задач: а) анализа ситуации обучения или воспитания и выделения в ней проблем; б) планирования работы с обучающимися; в) оценке степени полезности и эффективности технологий, методов и приемов, выбранных для разрешения конкретной педагогической проблемы или исследовательской задачи; г) сбора информации о воспитанниках, учениках, их родителях, образовательном и социальном пространстве; д) поиска средств активизации познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся; е) разработки и внедрения в свою профессиональную деятельность инноваций.

В процессе исследовательской деятельности педагог выполняет действия двух типов: ориентировочные и исполнительские. Благодаря выполнению действий первого вида выявляется потребность в решении исследовательских задач того или иного вида, ставятся цели, планируется их достижение, подбираются методы выполнения исследовательских действий, оцениваются их результаты. Действия второго вида – это собственно исследовательские действия, в результате выполнения которых выдвигаются гипотезы, осуществляется сбор, обработка и анализ информации, делаются выводы. Действия второго вида проявляются непосредственно в осуществляемой субъектом деятельности и выступают показателями сформированности того или иного умения.

При решении различных исследовательских задач исследовательские действия могут выполняться разными методами. Этому будут соответствовать разные операции, поскольку, как было определено ранее, действие в единстве со способом его выполнения образуют операцию.

Представление о строении и предметном содержании исследовательской деятельности позволяет, опираясь на него, содержательно определять критерии и показатели уровня готовности будущих педагогов к выполнению функций субъекта этой деятельности.

Как субъект исследовательской деятельности педагог должен быть способным: выявлять необходимость в проведении исследований для получения нового знания; ставить исследовательские задачи; разрабатывать гипотезы; планировать проведение исследований; анализировать исходные данные и оценивать результаты исследований; выполнять исследовательские действия.

Последняя характеристика и рассматривается нами как исследовательские умения и включена в операциональный компонент готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. Показателями его сформированности служат умения применять основные исследовательские методы: наблюдение, опрос, анкетирование, эксперимент, статистическая проверка гипотез, функциональный анализ, корреляционный анализ и т.д.

При *высокой* операциональной готовности к исследовательской деятельности студент умеет применять в соответствии с имеющимися условиями все основные методы, которые требуются для решения исследовательских задач в педагогической деятельности.

При *средней* операциональной готовности к исследовательской деятельности студент умеет применять в соответствии с имеющимися условиями часть основных методов исследования.

При *низкой* операциональной готовности к исследовательской деятельности студент умеет применять в соответствии с имеющимися условиями не-

которые методы исследования.

При *не сформированной* операциональной готовности к исследовательской деятельности студент не умеет применять методы исследования, хотя может знать о них [3, с. 57].

На сегодняшний день в научной литературе не существует единства в подходах по определению оснований для классификации исследовательских умений педагога. Решая эту задачу, мы проанализировали классификации умений, выстроенные по функциям деятельности (З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, В.А. Николаев, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др.) и логике (этапности) процесса деятельности, в том числе и исследовательской (И.Ф. Исаев, И.Г. Бердников, М.В. Владыка, Н.М. Яковлева и др.). В каждой из этих классификаций есть свое основание, свой подход к выделению определенных групп исследовательских умений, есть у них свои положительные моменты, но имеются и недостатки. Ни одну из выявленных и проанализированных нами классификаций нельзя пока назвать общепризнанной. Сказанное подтверждает необходимость продолжения поисков в данном направлении.

В представленной нами классификации в основу легли необходимые педагогу исследовательские действия и операции. Так, например, умение проверять и обрабатывать результаты эмпирического исследования предусматривает сформированность целого ряда операций: анализ фактов и явлений педагогической действительности, вычленение конкретных фактов и явлений, их свойств, связей, отношений; выделение существенных свойств изучаемых фактов или явлений; сопоставление, соотнесение, сравнение между собой фактов и явлений; выявление взаимосвязи и взаимозависимости между фактами или явлениями, установление причинно-следственных связей; обобщение, классификация, систематизация фактов и явлений по какому-либо общему сходному существенному признаку и др. Конструктивно-проектировочные умения, в свою очередь, включают следующие операции: планирование хода исследовательской работы (определять круг вопросов, направленных на решение каждой исследовательской задачи, определять основные этапы работы в соответствии с целью и задачами, выстраивать их логическую последовательность, прогнозировать результаты); структурирование и переструктурирование материала на основе индукции и дедукции письменно и устно (выделять существенные части и элементы целостного явления, процесса факта, соотносить содержание с поставленной задачей, темой, находить взаимосвязь между частями целостного явления или процесса) и др.

Экспериментальная проверка, анализ и обобщение полученных результатов, их интерпретация построение теоретических выводов требует сформированности таких диагностических умений, как организация и проведение экспериментальной работы и соответствующих действий (ставить цель эксперимента, выделять критерии и показатели изучаемых явлений, процессов, фактов; выделять и характеризовать оценочные уровни; составлять оценочные шкалы, планировать и проводить наблюдение, выбирать объект для наблюдения; оценивать условия проведения эмпирического исследования, готовить и оформлять протоколы, инструкции, фиксировать эмпирические данные); обрабатывать данные, полученные в результате экспериментальной работы (проводить статистические расчеты полученных данных в натуральных величинах, процентах; выстраивать различные оценочные шкалы; сравнивать и оценивать

результаты; давать количественную и качественную характеристику полученных результатов; оценивать динамику, прирост показателей; анализировать связи и зависимости от ряда внешних и внутренних условий и причин, констатировать результаты исследования и наглядно представлять их).

При создании представленной классификации учитывалось, что в состав любого действия входит та или иная система операций, с помощью которых действие выполняется. Так, например, при выполнении действия сравнения необходим ряд операций: выделить признак для сравнения, оценить предметы или явления с точки зрения признака, сделать заключение). Разумеется, что невозможно вычлениить все операции и даже не все действия, так как часть из них происходит латентно, подсознательно, интуитивно, поэтому мы выделяем лишь наиболее зримые, которые могут быть оценены.

На наш взгляд, представленная классификация позволит упорядочить разнообразные умения по их назначению в зависимости от этапов исследования, что важно при диагностике умений и их поэтапном формировании.

Для оценки сформированности исследовательских умений у будущих педагогов можно использовать различные методы (анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, экспертные оценки, самооценка, решение исследовательских задач разных типов и уровня сложности, посещение учебных занятий, анализ выполненных исследовательских работ и т.д.).

В ходе выполнения научной работы нами сделан вывод о том, что непосредственно, наглядно определить готовность будущего педагога к осуществлению исследовательской деятельности можно по качеству сформированных у него исследовательских умений (как важного компонента целостной готовности к исследовательской деятельности). Процесс формирования у будущих педагогов исследовательских умений предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому. Такой переход, на наш взгляд, может быть обеспечен при условии соблюдения преемственности в деятельности преподавателей, реализующих основную профессиональную программу подготовки будущих педагогов. Придерживаясь мнения, что обучать деятельности возможно только в процессе самой деятельности, главным условием для нас является применение в процессе обучения студентов активизирующих деятельностных форм, побуждающие применять в самостоятельной профессиональной деятельности освоенные способы исследовательской работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аттестация педагогических и руководящих кадров в образовании: Практическое пособие для работников органов управления образованием. – М.: Центр соц. и экон. иссл., 1996.
2. Андреев Э. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: ВШ, 1981 – 240 с.
3. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. // Педагогика. – 2006. – 2. – С. 51 – 59.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.
5. Лурье Л.И. Теория и практика подготовки специалистов-исследователей в системе «Школа-вуз»: Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
6. Сычкова Н.В. Исследовательская подготовка студентов университета: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2002.
7. Яковлева Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики): Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1977. – 192с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обосновывается роль философии в формировании мировоззрения и духовности студентов технического вуза. Рассматривается специфика философской дискуссии, организованной на студенческих научных конференциях в рамках философской секции «Дня науки». Раскрывается роль элективного курса «Мировоззренческое единство гуманитарного знания» в формировании духовно ориентированной и нравственно зрелой личности. Прослеживается связь самостоятельного взгляда на мир и ответственности личности за собственные действия, которая, в конечном счете, может способствовать решению важнейших проблем современности.

VOLNYAKOVA O.A.

THE FORMING OF SPIRITUALITY DURING TEACHING OF PHILOSOPHY IN A TECHNICAL UNIVERSITY

The article describes the role of philosophy in forming world outlook and spirituality of technical university's students. The specificity of philosophical discussion, organized on students' scientific conferences due to philosophical section named «The day of science» is considered. The role of elective course named «World outlook unity of humanitarian knowledge» in forming spiritually oriented and morally matured person is disclosed. Connection between self – dependent point of view on world and responsibility for own activities which is finally able to promote the solution of important contemporary problems is noticed.

Современная практика гуманитарного образования в технических вузах требует все большего внимания к вопросам формирования духовности человека. Сторонники прагматизации и технократизации высшего образования говорят о необходимости сокращения исторической, философской, культурологической компоненты в образовательных системах высших технических учебных заведений. Такие суждения обусловлены явной недооценкой гуманистического мышления и гуманитарного знания в современном мире. Именно через гуманитарные знания в технократическом обществе идут процессы аккумуляции гуманистического потенциала культуры, осуществляется передача его от поколения к поколению. В центре образования должен находиться человек как личность, его внутренний мир, его духовность. Такая установка призвана помочь человеку найти свое место в мире, выбрать свой собственный образ. Но и образ мира, и нравственный закон личности, и эстетическое чувство, все формы и способы бытия духовности не могут складываться вне системы воспитания и образования, особенно их гуманитарной составляющей.

Обращаясь к образованию, а в нем, прежде всего, к гуманитарному знанию, человек выходит за пределы рациональной однозначности научно-технического знания, его жесткой определенности и формализованности. Тем самым делается шаг к преодолению разрыва между истиной и добром, к преодолению все еще существующего противостояния науки и нравственности, логики и ин-

туции, к обеспечению гармонии гуманитарной и технической культуры, а в конечном счете – и к целостности всей системы культуры. Открывая и формируя внутренний мир человека, гуманитарное знание приобщает его к наиболее значимым и глубоким формам жизнедеятельности, к некоему личностному и социальному идеалу, формирует самооценку и воспитывает ответственность человека за свои действия.

Особая роль в комплексе гуманитарных дисциплин, преподаваемых в вузах, принадлежит философии, так как философское мировоззрение имеет свою специфику по сравнению с другими гуманитарными науками. Оно основывается на всей совокупности эмпирического знания – жизни, опыте, опытных науках, носит характер универсальности, ищет пути к достижению общезначимого знания. При этом требование общезначимости в ней сочетается с формированием жизненных целей и ценностей личности. Философское знание включает в себя выработку мировоззренческих ориентиров, представлений об общественном идеале и нравственных ценностях, способствует развитию целостного взгляда на мир, самокритичности и критического отношения к действительности, то есть предполагает формирование такого мировоззрения, которое соответствует современному уровню науки, исторической и производственной практики, интеллектуальным потребностям человека.

Философское знание предполагает наличие многих, подчас противоположных позиций и мнений в отношении одних и тех же проблем и способов их решений. Это вовсе не означает, что философское мировосприятие постоянно «грешит» субъективизмом или относительностью в вопросах духа, познания и нравственности, что ему чужды принципиальность и строгость мышления, стремление к объективности знания и истины. Напротив, философия всегда стремилась к достижению максимальной ясности и определенности, как в отношении своего предмета, так и в методах решения основных философских проблем.

Однако с самого начала она формировалась вокруг таких сложных проблем человеческого существования, которые вряд ли допускают однозначность в их постановке и решении. Поэтому в процессе преподавания философии одной из наиболее эффективных форм получения знания и развития философской культуры является дискуссия, то есть свободное и заинтересованное обсуждение вопросов, связанных с различными аспектами существования мира и человека. Такая возможность существует, например, при проведении Дня науки, когда студенты готовят доклады, объединенные общей темой, по философским текстам, а в ходе самой конференции выступают с ними и участвуют в общей дискуссии.

В чем состоит специфика обсуждения студентами технического вуза философских проблем? В качестве таких особенностей можно отметить в первую очередь их интерес к вопросам, связанным, прежде всего, с проблемами развития человека и общества, а не с проблемами развития самого философского знания. Во-вторых, необходимо сказать об относительно слабом уровне развития абстрактного мышления студентов, их постоянной потребности для понимания философского, сугубо теоретического материала в конкретных, взятых из обывденной жизни, образах знания. С этим связано и устойчивое стремление к практическому применению полученных знаний. Следует также указать на некритическое отношение студентов к тем философским учениям, которые они

углубленно изучают в ходе подготовки к конференции. Это, в свою очередь, мешает им адекватно и в полной мере воспринимать иные взгляды на обсуждаемые проблемы. Намечается очень интересная с точки зрения психологии тенденция к самоотождествлению учащихся с идеями и личностью мыслителя, на позиции которого они постепенно становятся в ходе подготовки и самой дискуссии. Отсюда и высокий эмоциональный уровень и динамика в обсуждении философских проблем. Однако, несмотря на все сказанное, следует иметь в виду и то обстоятельство, что как изучение общего курса философии, так и участие студентов в научной секции кафедры являются лишь начальными этапами самостоятельного освоения ими философских знаний и размышлений над наиболее общими и важными проблемами человеческого существования.

В целом активное участие студентов в философской дискуссии позволяет им лучше узнать и оценить многие точки зрения на одни и те же проблемы, но рассмотренные разными мыслителями с различных позиций; более основательно и глубоко продумать собственную, личную позицию по обсуждаемым вопросам; аргументировано отстаивать свою точку зрения и одновременно с этим внимательно и уважительно относиться к мнениям других участников полемики.

Вопросы добра и зла, свободы воли и смысла жизни, справедливого устройства государства и взаимодействия людей в обществе требуют внимательного изучения и обсуждения, что, в свою очередь, формирует у человека сознательное отношение к окружающему его миру и к самому себе. В настоящее время стало очевидным, что решение многих проблем, связанных как с человеческой жизнью, так и с развитием науки и культуры в целом, невозможны без обращения к разнообразному и многоуровневому гуманитарному знанию, без философского осмысления этих проблем. Философия традиционно выполняет функцию объединения разнообразных форм знания в единое целое, закладывает основы духовно ориентированного и нравственно зрелого мировоззрения. Квинтэссенцией философского взгляда на мир является разработанный и апробированный кафедрой философии МИТХТ элективный курс «Мировоззренческое единство гуманитарного знания». Курс рассматривает массив гуманитарного знания как основу в формировании миропонимания и мировоззрения личности, давая студентам технического вуза возможность более глубокого осмысления философской проблематики.

Более подробное и основательное изучение студентами технического вуза гуманитарных дисциплин и в первую очередь философии дает мощный импульс к развитию и совершенствованию индивидуального мировоззрения, способствует формированию нового типа специалиста и ученого.

В этой связи важнейшим качеством, которым должен обладать современный специалист, является ответственность за свои действия (она является одной из наиболее важных характеристик личности). В силу своей теоретической и практической значимости проблема ответственности изучается в различных гуманитарных дисциплинах: философии, педагогике, психологии, этике, праве, социологии. При этом в процессе их изучения происходит также формирование и воспитание ответственности, поэтому преподавание этих дисциплин необходимо сохранить в современной системе профессиональной подготовки научных и инженерно-технических работников.

Проблема ответственности всегда связана с выбором человека, она приоб-

ретают все большее значение, обостряется по мере того, как в жизни молодых людей появляются и расширяются возможности выбора в сфере социальных отношений, в области производственной и научной деятельности, в личной жизни. Чтобы сделать осознанный верный выбор, человек должен обладать личной, основанной на внутреннем долге, ответственностью (помимо внешнего долга, трактуемого правом), формирование которой происходит, в том числе, на основе усвоения гуманитарного знания.

В результате – формируется самостоятельный взгляд на мир, вырабатывается собственная позиция, возрастает возможность ответственного выбора, когда человек готов отвечать за результаты своих действий и поступков, прежде всего перед самим собой, перед другими людьми, перед обществом в целом. В конечном счете, ответственный выбор специалиста может способствовать решению таких важнейших проблем современности, как применение научных и производственных достижений на основе нравственных ценностей, проблема социальной ответственности бизнеса, прогнозирование последствий промышленной и человеческой деятельности. Это особенно важно, когда необходимо постоянно выявлять социальный смысл и социальные последствия любых научно-технических открытий, оценивать, в какой мере они служат благу людей, в какой степени содержат потенциальную и реальную угрозу человеку.

Такие возможности в ходе получения образования молодым людям дает изучение гуманитарных дисциплин и, прежде всего, философии в технических вузах.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье автор анализирует педагогическое проектирование как универсальный способ педагогической деятельности. Рассматривает основные этапы проектирования. Особое внимание уделяется проектированию учебной дисциплины «Социальная педагогика» в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

BURTONOVA I.B.

DESIGNING OF A COURSE «SOCIAL PEDAGOGICS» IN SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In given article the author analyzes pedagogical designing as a universal way of pedagogical activity. The author analyzes design stages. The special attention is given designing of a course «Social pedagogics» in system of vocational training of the future teachers of an elementary school.

Социальная педагогика как учебная дисциплина является компонентом профессиональной подготовки специалистов по педагогическим специальностям и находится в тесной связи с социальным заказом общества, профессиональными интересами студентов и конечными результатами обучения. Необходимость ознакомления будущих учителей с основами социально-педагогических знаний связана с бурным развитием социальной педагогики как отрасли знания и выделением ее в самостоятельную научную дисциплину.

Социальная педагогика как учебная дисциплина относительно недавно была включена в программы профессиональной подготовки, однако процессы модернизации системы образования в нашей стране требуют разработки новых подходов и технологий развития системы высшего педагогического образования. С этих позиций мы предлагаем рассмотреть процесс проектирования учебного курса «Социальная педагогика» и внедрение его в практику обучения студентов как условие дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей.

Проектировать – значит составлять проект или модель, мысленно представлять себе что-либо как целое, как систему. Педагогическое проектирование – это создание субъектом модели, включающей представления о стадиях целенаправленного изменения объекта от исходного состояния к желаемому результату и определение путей достижения этого результата [3, с. 240].

В соответствии с основными положениями компетентного подхода результатом профессиональной подготовки будущих учителей является сформированное в процессе обучения интегрированное личностное качество специалиста – компетентность. Педагогическая компетентность представляется нам как совокупность профессиональных знаний и умений учителя, а также личностно значимых качеств, способствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности [1, с. 6].

Социально-педагогическую компетентность мы понимаем как самостоятельный компонент профессиональной компетентности, имеющий свою структуру и содержание. В рамках нашего исследования мы разработали социально-педагогическую компетентность учителя начальных классов, учитывая специфику его профессиональной деятельности и особенности осуществления социально-педагогической работы в начальной школе. Обоснованные нами отличительные характеристики выводят социально-педагогическую компетентность учителя начальных классов на уровень базовой модели, на основании которой может быть разработана СПК учителя по любой педагогической специальности.

Социально-педагогическая компетентность учителя начальных классов состоит из когнитивного компонента, включающего в себя совокупность общекультурных, психолого-педагогических и социально-педагогических предметных показателей. Следующим компонентом выступает профессионально-деятельностная социально-педагогическая компетентность, которую можно представить как совокупность умений учителя. Мы выделяем следующие умения учителя начальных классов, характеризующие профессионально-деятельностный компонент: диагностические, коммуникативные, организационные.

Важной составляющей социально-педагогической компетентности являются также профессионально-личностные качества специалиста, которые мы сгруппировали следующим образом:

- качества, характеризующие учителя с точки зрения нравственного регулирования поведения;
- черты и качества, выражающее отношение к детям и родителям учащихся;
- черты и качества, выражающие отношение к себе и будущей профессиональной деятельности.

В качестве основного элемента профессиональной подготовки будущего учителя целенаправленно формирующего социально-педагогическую компетентность мы выделяем учебную дисциплину «Социальная педагогика». Однако для этого необходимо определить такое содержание учебного курса, чтобы каждая его часть развивала компоненты социально-педагогической компетентности и способствовала повышению профессиональной культуры педагога в целом.

В процессе работы над курсом «Социальная педагогика» мы использовали нормативное проектирование. Нормативное проектирование предполагает следующую логику: желаемый в будущем вариант – нахождение наилучшего пути его достижения – определение траектории развития объекта. Мы проектировали учебную дисциплину для подготовки специалистов по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования». Пользуясь предложенной логикой мы определили в качестве желаемого результата социально-педагогическую компетентность учителя начальных классов, представленную в виде разработанной нами модели.

Следующий этап проектирования связан с определением целей учебной дисциплины. Проблема целеполагания одна из важнейших проблем в теории обучения и является первым шагом в организации педагогического процесса. В отечественной педагогике существует определение педагогической цели как предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбрасываются и соотносятся между собой все остальные компоненты педагогическо-

го процесса. При проектировании целей нашего курса мы ориентировались на следующие положения: цели учебной дисциплины рекомендуется приводить в соответствие с требованиями к учебному курсу; положительно, если цели учебной дисциплины образуют систему целей, которые формируются на разных уровнях усвоения учебного материала; цели курса определяют содержание, методы и средства обучения.

Содержание и структуру учебной дисциплины необходимо рассматривать с позиций структурно-функционального анализа профессиональной деятельности будущего специалиста. В связи с этим в рамках нашего исследования был проведен анализ социально-педагогической деятельности учителя начальных классов. Мы выяснили, что специфика социально-педагогической деятельности учителя начальных классов определяется возрастной ситуацией развития младшего школьника, особенностями его социализации, позицией учителя в процессе взаимодействия с родителями учащихся. Социально-педагогическая деятельность учителя начальных классов приобретает особую значимость в современных условиях, так как определяет основные направления и характер социального развития личности школьника.

Проектирование содержания учебной дисциплины осуществлялось в соответствии с принципами, сформулированными в отечественной дидактике: принцип соответствия содержания образования потребностям общественного развития; принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения, который обозначает тесное единство предметного содержания и способов усвоения студентами этого содержания; принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях [2, с. 78]. Анализ различных подходов к проектированию содержания учебной дисциплины позволил нам выделить положения, определяющие содержание курса: в современном процессе обучения содержание дисциплины утратило свою системообразующую функцию и подчинено целям учебной дисциплины; содержание приобретает деятельностный характер, если в содержании «просматриваются» профессиональные задачи, которые будет решать обучающийся после успешного освоения материала; содержание структурировано и не перегружено деталями.

Еще одним этапом проектирования было построение структуры учебной дисциплины «Социальная педагогика». Под структурой учебной дисциплины мы понимаем состав и взаиморасположение основных смысловых частей ее содержания, предопределяющих последовательность изучения. Структура курса должна отражать целевую направленность курса, его знаниевую и деятельностьную основы.

Таким образом, учитывая основные методологические положения процесса проектирования учебной дисциплины в системе профессиональной подготовки специалистов высшей школы, нами была разработана программа учебной дисциплины «Социальная педагогика».

Целью преподавания дисциплины является формирование у будущих педагогов социально-педагогической компетентности, позволяющей развить социальную активность молодого специалиста, способствующую более эффективному функционированию в профессиональном социуме.

Задачи преподавания дисциплины:

– дать студентам теоретические знания о социально-педагогической деятельности в школе в объеме, необходимом для реализации ими своей профес-

сиональной деятельности;

- сформировать у студентов глубокие представления о гуманизации и демократизации процессов воспитания и обучения в начальной школе;
- раскрыть вопросы организации социально-педагогической работы в школе;
- развить у студентов умение правильно оценивать социально-педагогический потенциал конкретной жизненной среды и определять пути его реализации в практике социального воспитания школьников;
- создание условий для профессионального и личностного развития и самосовершенствования студентов.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать:

- содержание, виды и формы социально-педагогической деятельности в школе;
- особенности социального воспитания и социализации (содержание, этапы, факторы, механизмы, результат социализации) младших школьников;
- принципы социальной педагогики и методы социально-педагогического исследования;
- формы и методы социально-педагогической работы с различными категориями семей;
- характеристику социально-педагогического подхода во всех видах работы с детьми и взрослыми.

Студенты должны уметь:

- раскрывать содержание основных понятий и категорий социальной педагогики;
- выявлять педагогический потенциал социума для стимулирования и развития индивидуальных возможностей школьников;
- организовывать социально значимую деятельность детей и взрослых;
- осуществлять педагогическое общение в соответствии с требованиями коммуникативной культуры;
- оценивать возможности основных сфер жизнедеятельности и их влияние на развитие личности учащихся;
- анализировать собственный опыт и практику социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях.

Для достижения поставленных целей учебной дисциплины «Социальная педагогика» мы использовали разнообразные формы организации учебного процесса в высшей школе. Традиционные формы: информационная лекция, семинар-беседа на основе заранее известного студентам плана, рефераты, устные доклады с последующим обсуждением, контрольные работы по отдельным вопросам (темам) курса, участие в студенческой научно-практической конференции. Наряду с вышеперечисленными использовались формы и методы активного обучения: проблемная лекция, лекция-пресс-конференция, семинар-диспут, тренинг педагогического общения, деловые и ролевые игры.

Краткое изложение содержания дисциплины «Социальная педагогика»

<i>Раздел</i>	<i>Содержание</i>
История социальной педагогики	Основные направления и этапы развития социальной педагогики за рубежом. Развитие социально-педагогической теории и практики в России
Теоретические основы социальной педагогики	Социальная педагогика как отрасль гуманитарных знаний. Социальная педагогика в системе гуманитарных и педагогических наук. Принципы социальной педагогики Базовые понятия социальной педагогики: социальное воспитание, социальная адаптация, социализация, методы исследования

Основные институты социализации школьников	Семья как субъект педагогического взаимодействия и социально-педагогическая среда воспитания и развития ребенка Школа как открытая социально-педагогическая система Социум как интегрированная образовательно-воспитательная система. Детские общественные объединения и организации
Содержание социально-педагогической деятельности в начальной школе	Социально-педагогическая работа с семьями младших школьников Социальное воспитание детей младшего школьного возраста. Формирование здорового образа жизни Профилактика и коррекция асоциального поведения учащихся начальной школы

В качестве примера результативности проведенной работы со студентами отделения начального образования по апробации экспериментальной программы учебной дисциплины «Социальная педагогика» мы представим данные, выявляющие уровень сформированности профессионально-деятельностного компонента социально-педагогической компетентности будущих учителей начальных классов.

Сравнительные данные сформированности профессионально-деятельностного компонента социально-педагогической компетентности будущих учителей на констатирующем и контрольном этапах.

уровни	ЭГ1				КГ1			
	констатирующий		контрольный		констатирующий		контрольный	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
высокий	9	29,0%	18	58,0%	13	38,2%	12	35,2%
средний	12	38,7%	12	32,7%	12	35,2%	12	35,2%
низкий	10	32,2%	1	3,23%	9	26,4%	10	29,4%

Достоверность χ^2 : на констатирующем этапе для ЭГ1 и КГ1 эмпирическое значение χ^2 равное 0,69, на контрольном этапе эмпирическое значение χ^2 равное 8,47 ($8,47 > 5,99$). Итак, начальные состояния ЭГ1 и КГ1 совпадают, а конечные – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен применением экспериментальной программы учебной дисциплины.

Проектирование программы учебной дисциплины решает проблему перевода содержания социального заказа в педагогические термины и понятия, усиливает внимание к творческой стороне педагогической деятельности и способствует совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих специалистов. В современных условиях проектирование является важнейшим фактором развития педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. - № 11.
2. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
3. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

ФУНКЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрена структура процесса обучения, определены функции процесса в целом, а также специфические функции для всех структурных элементов. Выделены две функции методов обучения – транслирующая и обеспечивающая, связанные с необходимостью трансляции социального опыта и обеспечения его присвоения (интериоризации) учеником.

SADOVSKAJA I.L.

FUNCTIONS OF TRAINING METHODS

The structure of training process is considered from the positions of functioning of training methods in it. Functions of process as a whole, and as specific functions for all structural elements are stated. Two functions of training methods – transmitting and providing are marked, the transfer of social experience connected with its necessity and maintenance of its assignment (interiorisation) by the pupil is emphasized.

Рассмотрение проблемы функционирования методов в процессе обучения следует начинать с выяснения соотношения функций системы и составляющих ее элементов. Процесс обучения – сложная система, и разные авторы включают в нее разный набор компонентов в зависимости от особенностей изучаемого аспекта.

В.В. Краевский [3] не выделяет методы в качестве отдельного компонента. Элементами структуры процесса обучения он называет социальный заказ школе (общественные цели обучения), содержание образования (воплощение целей обучения), деятельность учителя с его средствами, мотивы субъектов, деятельность ученика с его средствами, организационные формы, механизм процесса усвоения и результат усвоения. Методы обучения, видимо, входят в элемент, названный «деятельность учителя с его средствами».

И.Я. Лернер [4] в схеме учебно-воспитательного процесса выделяет шесть блоков, при этом три из них, связанные с организацией усвоения содержания, включают то, что на самом деле относится к методам обучения и элементам, их сопровождающим:

1. Способы усвоения видов содержания (восприятие, осознание, запоминание; воспроизведение по образцу в знакомой ситуации; решение проблемных задач; переживание).

2. Методы учебно-воспитательного процесса (информационно-репродуктивный и объяснительно-иллюстративный; инструктивно-репродуктивный; методы проблемного обучения; соотнесение актов обучения с потребностями и мотивами учащихся).

3. Формы реализации методов учебно-воспитательного процесса (рассказ, демонстрация, чтение информационных текстов, упражнение, преобразующее воспроизведение, викторина, репродуктивная беседа, проблемная лекция, чтение проблемных текстов, решение задач с помощью учителя, эвристическая беседа, решение проблемных задач, лабораторные опыты, работа в архиве, (поле, кружке, мастерской), пример, убеждение, поощрение самостоятельности).

ти самовыражения, защита и опека, воздействие через коллектив).

Е.С. Антонова [1] в методической системе обучения речи и мышлению не выделяет методы обучения вообще, среди компонентов названы только субъект (учитель), цель (проект продукта), материалы, средства и процесс. Очевидно, что Е.С. Антонова не вполне различает методы обучения и методы лингвистического исследования речевых образов и способы их создания. Ведущим методом названа интерпретация текста (метод интерпретации) – высказывание участником коммуникации своих толкований, а приемами – все виды языкового разбора (фонетический, морфемный, словообразовательный, синтаксический и стилистический).

Т.А. Ильина [2] в едином педагогическом процессе выделяет такие компоненты, как цель, содержание, методы, организация, результаты, общие условия и движущие силы воспитательного процесса, и отмечает, что учебный процесс представляет собой единство содержания, методов и организационных форм обучения.

И.П. Подласый [5] в структуре процесса обучения выделяет только совместную деятельность учителя и ученика: преподавание и учение («сущность процесса обучения как совместной деятельности учителя и ученика составляет единство преподавания и учения»).

В.А. Сластенин и другие [6] определяют обучение как «специфический процесс познания, управляемый педагогом». В структуре обучения в этой работе выделяются деятельность учителя (планирование, организация деятельности учащихся, осуществление контроля, стимулирование активности и самостоятельности учащихся, анализ результатов решения педагогической задачи) и деятельность ученика (мотивы, познавательные интересы и потребности, учебные действия, контроль, оценка и анализ результатов).

Как видим, далеко не всегда методы обучения выделяются в качестве самостоятельного элемента. Мы же рассматриваем процесс обучения именно с позиций функционирования в нем методов, что и определяет выделение следующих структурных элементов системы: субъекты обучения (учитель и ученик, исходное состояние), цели, принципы, содержание, методы, средства, формы, деятельность субъектов процесса, результат обучения (включает изменившееся состояние обоих субъектов).

Недостатком существующих в дидактике представлений об образовательных системах является то, что четко не разведены функции системы в целом и функции составляющих ее элементов. Каждый элемент системы должен иметь свои специфические функции, не совпадающие с функциями целого, но вносящие свой вклад в нормальную и бесперебойную работу системы. Например, основной функцией пищеварительной системы является снабжение организма пластическими веществами и энергией, при этом передний отдел системы, в основном, отвечает за переваривание, механическое и химическое, средний – за всасывание переваренных компонентов пищи, а задний – за выведение не переваренных остатков. Как видим, каждый элемент системы имеет свои специфические функции, а вместе они способствуют реализации функций системы как целого.

Термин «функция» переводится с латыни как «исполнение» и расшифровывается как обязанность, круг деятельности, назначение, роль. Назначение системы образования состоит в формировании (выращивании, обучении, раз-

витии, воспитании) новых членов общества с заданными социально значимыми характеристиками. Все структурные элементы системы образования должны работать на реализацию данной функции, но при этом обязаны играть свои специфические роли в ансамбле целого.

Поскольку методы обучения и процесс обучения есть самостоятельные категории дидактики, постольку цели у них должны быть разные. Целью метода является обеспечение эффективной передачи (трансляции) социального опыта, трансформированного в учебную информацию, составляющую содержание образования, понимаемого достаточно широко. Целью же образовательного процесса в целом является образование новых членов общества, понимаемое как их обучение, воспитание и развитие.

Анализ педагогической и методической литературы приводит нас к утверждению, что методы обучения выполняют в учебном процессе образовательную, развивающую, воспитывающую, побудительную, организационную и контрольно-коррекционную функции. Однако данное утверждение не верно, хотя это и не очевидно.

Вернемся к выделенным нами структурным компонентам системы обучения: субъекты обучения (учитель и ученик, исходное состояние), цели, содержание, методы, средства, формы, деятельность субъектов процесса, результат обучения (включает изменившееся состояние обоих субъектов). Образовывает, развивает и воспитывает не метод, а весь процесс обучения в целом, организационную функцию выполняют формы, побудительную и контрольно-коррекционную функции логично закрепить за совместной деятельностью учителя и ученика.

И что же методы? Получается, что в рамках существующих в современной педагогике теории и практики у методов (так же, как, впрочем, и у средств) нет специфических функций, а это нонсенс – методы есть, мы ими владеем и их применяем, следовательно, они функционируют.

Для иллюстрации данного тезиса обратимся к методам познания: поставляет новые знания и развивает наши представления о мире не метод спектрального анализа как таковой, а та информация об изучаемом объекте, которая может быть получена с его помощью, и то только в том случае, если полученные знания соответствующим образом обработаны, осознаны, интерпретированы и встроены в существующую картину мира. Так же и метод обучения только обслуживает трансляцию социального опыта последующему поколению и регулирует его присвоение.

Иными словами, обучает, развивает и воспитывает ученика не устное изложение материала учителем (метод), а то содержание, которое при этом сообщается, причем новообразования в сознании учащегося появляются только в том случае, если это содержание будет «усвоено» (интериоризировано).

Каждый элемент системы имеет свою специфичную функцию (не дублирующуюся остальными элементами) и все вместе они обеспечивают формирование необходимых компетентностей у новых членов общества, сообразно с социальным заказом и образовательными целями. Все они соответствуют назначению системы (формированию – выращиванию, обучению, развитию, воспитанию – новых членов общества с заданными социально значимыми характеристиками) и работают на ее бесперебойное функционирование. Распределение функций между структурными элементами в процессе обучения представлено в таблице.

Функции структурных компонентов системы образования

Элемент структуры	Функции: назначение
Цели образования	Определяющая: задает перечень необходимых компетентностей, определяет специфику содержания образования
Принципы обучения	Направляющая и структурирующая: позволяют оформить и структурировать содержание образования в соответствии со спецификой исходного и конечного состояния субъектов обучения
Содержание образования	Информирующая: включает учебную информацию, включающую часть социального опыта, подлежащую передаче
Формы обучения	Организирующая: «увязывает» пространственно-временные рамки с организационными формами деятельности субъектов обучения
Методы обучения	Транслирующая и обеспечивающая: обслуживают эффективную трансляцию содержания образования и обеспечивают его интериоризацию учеником
Средства обучения	Фиксирующая и «инструментальная»: обеспечивают предоставление учебной информации, закреплённой на разных материальных носителях, или дающейся в виде натуральных объектов, и составляют материально-техническое оснащение учебного процесса
Обучающая деятельность учителя	Побуждающая, направляющая и коррекционно-контролирующая: обеспечивают включение учащихся в процесс обучения, организуют эффективную передачу социального опыта и корректируют результаты учебной деятельности в соответствии с образовательными целями
Учебная деятельность ученика	Осваивающая и интериоризирующая: обеспечивает включение социального опыта в структуру личности ученика

Под трансляцией мы понимаем передачу информации от ее источника к потребителю. Трансляция сама по себе не предполагает искажений, изменений и деформаций в транслируемом, несмотря на это, дефекты при ее реализации, особенно в части восприятия и усвоения, – возможны. Например, ученик по какой-либо причине может отвлечься на уроке, и часть учебной информации просто пройдет мимо его сознания и не будет усвоена.

Для средств обучения мы выделили фиксирующую и «инструментальную» функцию. Возможно, использование термина «инструментальный» и не очень удачно, но мы поясним, что за содержание за этим скрывается. Очевидно, что все средства обучения распределяются на две большие группы: источники информации и инструменты освоения учебного материала.

Источники информации представляют собой натуральные объекты и материальные носители, на которых зафиксировано определенное содержание (печатные тексты, в том числе учебники, таблицы, графики, картины и т.п.). Инструменты освоения учебного материала включают в себя оборудование и материалы, с помощью которых можно добыть информацию, например, проводя опыт или ухаживая за растениями на пришкольном участке или животными в живом уголке.

Интериоризация нами понимается как переводение внешнего плана действия во внутренние процессы и встраивание принятой информации в картину мира ученика в плане его сознания.

Приведенные в таблице функции элементов системы определяют их вза-

имные связи и отношения. Дидактические цели определяют конкретное наполнение элементов системы.

Так, если цель – организация усвоения конкретных знаний, то в первую очередь реализуются принципы научности, доступности и наглядности, определяется соответствующее предметное содержание, выбираются наиболее адекватные методы, средства и формы обучения и разворачиваются соответствующие виды обучающей и учебной деятельности. Если цель – закрепление усвоенного материала, то доминирующими становятся принципы активности и прочности, сообразно этому меняется и наполнение остальных компонентов процесса обучения. При этом содержание определяет выбор форм и методов, методы диктуют необходимость выбора адекватных средств, а содержание, методы, средства и формы задают выбор соответствующих видов деятельности учителя и учеников.

Итак, специфических функций методов обучения две – транслирующая и обеспечивающая, а назначение методов обучения состоит в эффективной трансляции содержания образования и обеспечении его присвоения (интериоризации) учеником. Наличие двух специфических функций связано с уникальной природой метода обучения, который имеет две стороны – объективную и субъективную, так что каждая сторона вносит свой вклад в функциональные обязанности метода. Объективная сторона метода обучения отвечает за реализацию транслирующей функции, а субъективная – за реализацию обеспечивающей функции.

В качестве примера можем привести следующее. Исходя из содержания урока, учитель определяет базовый метод обучения, например, устное изложение материала. Затем он подбирает необходимые средства, которые скорректируют аудиальный способ подачи материала с тем, чтобы информация прошла и по визуальному (письменные тексты, таблицы, графики и т.п.) и кинестетическому (упражнения, работа с натуральными объектами и т.п.) каналам восприятия. Здесь он также может предусмотреть изменение или включение дополнительных форм обучения, если экскурсия или лабораторная работа окажутся более эффективными по сравнению с уроком. После этого учитель подбирает необходимые приемы, которые позволят ему успешно управлять учебной деятельностью ученика.

Иными словами, учитель имеет некое содержание, подлежащее передаче ученику. В рамках метода он определяет путь передачи этого содержания (индуктивный или дедуктивный), способ фиксации информации (аудиальный, визуальный, кинестетический), подбирает средства «коррекции подачи информации» с тем, чтобы содержание передавалось по всем каналам восприятия (полимодально), и совокупность приемов, которые обеспечат максимально полное усвоение учебного материала. Подбор путей и способов передачи информации отражает объективную сторону метода обучения, а определение совокупности приемов – субъективную.

Сущность метода обучения с подробным представлением его объективной и субъективной сторон будет описана в следующей публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е.С. Развитие речи и мышления учащихся на основе интеграции содержания обучения в общеобразовательной школе: дис. ... д-ра пед. наук, 2001.– С. 50, 57, 163, 176–177.
2. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Т.А. Ильина– М.: Просвещение, 1984.– С. 203, 269.
3. Краевский В.В. Теоретическая концепция процесса обучения как часть педагогической теории /В.В. Краевский //Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера.– М.: Педагогика, 1989.– С. 68–69.
4. Лернер И.Я. Взаимосвязи процесса обучения и его системообразующий фактор /И.Я. Лернер // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера.– М.: Педагогика, 1989.– С.74–84.
5. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый.– М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001.– С.108.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб.пособие для студ.высш. пед. учеб. заведений /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина.– М.: Изд. центр «Академия», 2002. – С. 148.

Шилкина А.Н.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предпринимательская подготовка в системе среднего профессионального образования является актуальной проблемой. Существующие программы и методики обучения должны быть направлены на активное личное участие обучающегося.

SHILKINA A.N.

ENTREPRENEURIAL TRAINING AS ONE OF PHASES OF PERSONAL DEVELOPMENT IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

An entrepreneurial activity of the intermediate vocational education system is a topical problem. Existing programs and methodology should be aimed at a personal participation of students. Enterprising skills stand exposed in the process of training.

В педагогической литературе неоднократно отмечалось, что основу представлений о сущности и содержании любого педагогического процесса составляют ответы на вопросы «для чего, чему и как учить». Именно они означают отбор содержания учебного курса и целенаправленное его конструирование, обеспечивающие полноценное обучение [1]. Ответы на эти вопросы имеют весьма важное значение и для определения теоретико-методологических основ осуществления предпринимательской подготовки в колледжах. Их краткому рассмотрению и будет посвящена настоящая статья.

Прежде всего определимся с вопросом, *для чего необходимо обучать предпринимательству* в системе среднего профессионального образования, какое значение имеет такая подготовка как для развития личности студентов, так и для российского рынка труда, экономики в целом.

Проблема, однако, заключается в том, что почти все осуществляемые на сегодняшний день в России бизнес-программы [2] нацелены *на подготовку самостоятельных предпринимателей*, а содержание этих программ ориентировано преимущественно на высшую школу и структуры дополнительного образования. В то же время уровень предпринимательской подготовки, осуществляемой в системе среднего профессионального образования, остается практически незадействованным, не обеспеченным с методологической и информационной точек зрения. Между тем, по оценкам аналитиков, значительная часть студентов, окончивших средние специальные учебные заведения, поступает затем в вузы именно потому, что они не получили достаточной профессиональной подготовки в силу низкого качества обучения [3]. В задачи же общеобразовательной школы подготовка к профессиональной деятельности в настоящее время практически не входит.

Однако, согласно данным, рассчитанным по методике ООН, доля лиц, обладающих средним специальным образованием, в общей численности российского населения в возрасте 25–64 лет составляет 33,5% [4]; на российском

рынке труда они составляют подавляющее большинство. Следовательно, столь необходимое отечественной экономике прогрессивное развитие предпринимательства в значительной степени определяется уровнем подготовки, практическими знаниями и навыками, полученными среди прочего в системе среднего профессионального образования.

В условиях рыночной конкуренции способность личности мыслить и действовать попредпринимательски проявляет себя не только тогда, когда речь идет о мелком бизнесе и предпринимателе как лице, его возглавляющем, но и в том случае, когда встает вопрос о поступательном развитии всей организации. Свойственные предпринимательству поиск инновационных форм управления, умение рисковать, брать ответственность на себя и тому подобные качества могут быть реализованы в различных сферах деятельности — в искусстве, в армии, на государственной службе. При таком подходе к числу предпринимателей относят президентов и членов правления предприятий, генеральных директоров и менеджеров.

Изложенное позволяет утверждать, что проблема формирования готовности молодежи к адаптации на рынке труда в условиях конкуренции и, в частности, подготовки кадров, обладающих предпринимательской инициативой, остро стоит перед системой среднего профессионального образования и, в частности, перед колледжами. Последним необходимо, во-первых, существенно повысить качество предоставляемых образовательных услуг, и, во-вторых, более активно реализовать функции по развитию личности и подготовке профессиональных кадров (в том числе предпринимательских) для рыночной экономики.

Соответствующее обучение способно упорядочить и придать цивилизованный характер задаткам предпринимательства, уже проявляющимся в студенческой среде. Такое предпринимательство может иметь различные формы, а при определенных обстоятельствах оно, к сожалению, приобретает криминальный характер. В этой ситуации грамотное осуществление предпринимательской подготовки помимо всего прочего может решить задачу нейтрализации социального риска, связанного с развитием стихийной «хозяйственной инициативы» среди подростков. Обучение основам предпринимательства в колледже в состоянии указать тот путь, на котором можно добиться успеха не за счет обмана потребителей, создания «денежных пирамид» и тому подобного, а за счет собственного профессионализма. Профессионализм предпринимателя состоит, в частности, в осуществлении предпринимательской деятельности людьми, имеющими определенную квалификацию и располагающими информацией для принятия и реализации решений. Именно эту, необходимую на этапе самоопределения личности, информацию и несет с собой обучение предпринимательству.

Наконец, следует отметить, что организация предпринимательской подготовки студентов в колледжах имеет не только сугубо профессиональный, но и значительный побочный эффект, который выражается в развитии многих социально-значимых аспектов личности. В частности, развитие способности к предпринимательской деятельности способствует реализации у студентов таких качеств, как предприимчивость (выраженная, например, в стремлении развить прочие таланты своей личности), целеустремленность в овладении новыми знаниями, способность находить им наиболее выгодное приложение.

Таким образом, осуществление предпринимательской подготовки способ-

но не только выявить у студентов колледжей готовность к открытию собственного бизнеса, но и развить их предрасположенность к творчеству, укрепить их лидерские качества, повысить адаптивную способность — с тем, чтобы расширить для них выбор возможных вариантов будущей занятости. В частности, одним из немаловажных преимуществ обучения предпринимательству в системе среднего профессионального образования является *психологическая поддержка*, которая обеспечивает студенту расширение профессиональных горизонтов и возможностей в процессе дальнейшего трудоустройства.

Вторым условием разработки эффективных методов предпринимательской подготовки в колледже является выяснение такого методологически важного вопроса, как *принципиальная возможность либо невозможность обучения предпринимательству*.

Исследователи демонстрируют различные взгляды на эту проблему. Достаточно распространенной, в частности, является точка зрения, согласно которой научить человека быть успешным предпринимателем принципиально невозможно, равно как невозможно сделать певца из человека, не имеющего слуха. При таком подходе возможность обучения предпринимательству признается лишь при том условии, что учитель не отвечает за результаты обучения.

Согласно другой точке зрения, осуществление предпринимательской подготовки возможно только при условии личного участия обучаемого в деятельности предпринимательской структуры и, в частности, его материальной заинтересованности в увеличении прибыли. В связи с этим утверждается, что необходимые познания в предпринимательстве могут быть получены только в результате практического опыта и самообразования.

Однако, вопреки распространенному мнению о невозможности обучения предпринимательству, опыт развитых в экономическом отношении стран показывает, что спрос на образовательные услуги, обеспечивающие пополнение знаний и опыта в сфере предпринимательства и малого бизнеса, постоянно возрастает [5]. В связи с этим обучение предпринимательству давно уже приобрело характер и статус учебной дисциплины. Более того, многие преуспевающие промышленные корпорации создают в настоящее время собственные программы бизнес-образования [6].

С учетом изложенного следует, на наш взгляд, присоединиться к мнению тех специалистов, которые полагают, что обучение предпринимательству не может гарантировать успешную карьеру предпринимателя в будущем, однако оно способно выявить у человека выраженные в большей или меньшей степени склонности к предпринимательству. Эти склонности можно и нужно развивать в ходе обучения. Наиболее талантливых в данной сфере студентов первичная предпринимательская подготовка может подтолкнуть к поступлению в учебное заведение, предоставляющее бизнес-образование более высокого уровня. В этом случае к своим талантам они смогут добавить необходимые им знания о практике бизнеса и управлении компаниями.

С другой стороны, позитивное следствие обучения предпринимательству в колледже может состоять в том, что кто-то из студентов, познакомившись с основами бизнеса, поймет, что беспокойная, наполненная риском жизнь — не для него.

Важно, что само понятие «предприниматель» зачастую отождествляется с понятием «эффективный менеджер, руководитель». В связи с этим пози-

тивный ответ на поставленный вопрос сводится к пропаганде системы представлений о методах эффективного руководства, к ознакомлению вероятных учеников с теорией и практикой принятия нестандартных управленческих решений. При таком подходе талант предпринимателя как человека, способного неординарно мыслить и принимать нестандартные новаторские решения, становится неотъемлемым атрибутом эффективного руководителя. В связи с этим в процессе реализации предпринимательской подготовки студенты колледжа могут составить представление не только о сущности предпринимательства, но и о существующих способах эффективного руководства.

В рамках колледжа принципиально достижимыми, на наш взгляд, являются: 1) выявление и отчасти развитие некоторых необходимых предпринимателю качеств (умения ставить цель и добиваться ее достижения, способности нестандартно мыслить, брать на себя риск ответственности, предлагать новаторские идеи для реализации в профессиональной сфере); 2) предоставление студентам определенной суммы знаний по различным аспектам предпринимательской деятельности, в том числе менеджменту, маркетингу и т.д. Полученные таким образом знания будут полезными при осуществлении любого вида профессиональной деятельности.

Изложенное позволяет присоединиться к мнению тех авторов, которые полагают, что «соединение таланта и научного знания» в рассматриваемой области вполне реально. Оно способно дать «синергетический эффект, умножив способности добиваться нужных результатов на практике» [7]. Кроме того, не будет лишним напомнить, что в ряде случаев наличие профессиональной подготовки является необходимым условием для осуществления предпринимательской деятельности определенных видов — например, медицинской, банковской, аудиторской.

Третьей важнейшей проблемой обучения предпринимательству в колледжах, на наш взгляд, является выявление самого *предмета обучения* — т.е. того, чему следует учить в процессе осуществления предпринимательской подготовки. Вызывает недоумение, в частности, тот факт, что значительная часть существующей на сегодняшний день методической литературы по обучению предпринимательству в школах и колледжах в принципе не определяет сам предмет такого обучения. Между тем, именно ответ на вопрос «чему учить» обуславливает осмысленное и целенаправленное формирование содержания учебного курса, а равно методов, используемых для его преподавания.

Специфика предпринимательской подготовки в рамках среднего профессионального образования, которое дает колледж, должна состоять, на наш взгляд, не столько в предоставлении информации об основах предпринимательской деятельности (что не исключается), сколько в ознакомлении студентов с самой сущностью бизнеса, образом мышления предпринимателя, с представлениями о предпринимательстве как способе поведения в экономической среде, этике профессионального поведения и т.п. На наш взгляд, в процессе осуществления предпринимательской подготовки в колледже у студентов могут быть выявлены и в определенной степени развиты следующие основные свойства и навыки:

- мотивированность на осуществление самостоятельной предпринимательской деятельности;
- склонность к разработке новаторских идей;
- умение ставить цель и добиваться ее достижения;

- умение планировать свои действия;
- способность организовывать, мотивировать (увлечь идеями) и контролировать работу других людей;
- умение рисковать и принимать неординарные решения;
- способность брать на себя ответственность.

Кроме того, в процессе обучения предпринимательству студентам колледжа должны быть даны представления о таких понятиях, как этика профессиональной деятельности, основы управления (включая составление бизнес-плана), реклама (включая связи с общественностью) и маркетинг, организационно-правовые и финансовые основы предпринимательской деятельности в РФ.

Перечисленные свойства и знания, таким образом, и составят предмет обучения предпринимательству в колледже, а вместе с тем — и важнейший элемент развития личности учащихся.

Реализация интегративной методики осуществления предпринимательской подготовки студентов колледжа, направленной на выявление и развитие названных навыков и умений, была подготовлена и апробирована в процессе преподавания курса «Менеджмент» в течение 2001-2006 годов. В процессе апробации проверку проходила следующая *гипотеза*: применение в колледже интегративных методов как одного из элементов осуществления предпринимательской подготовки, реализуемой в процессе преподавания учебных дисциплин экономического содержания (в частности, менеджмента), позволяет ожидать положительной динамики в развитии осознанного отношения студентов к работе в предпринимательских структурах (в том числе к осуществлению самостоятельной предпринимательской деятельности) и, как следствие — в обеспечении качества среднего профессионального образования в целом, в развитии личностного потенциала учащихся, их подготовки к профессиональной адаптации в условиях рыночной экономики.

В результате применения методики были получены следующие результаты [7]: мотивированность выпускников экспериментальной группы на получение рабочего места в предпринимательской структуре (в том числе занятие самостоятельной предпринимательской деятельностью) возросла на 25%, качество обучения по дисциплинам экономического содержания повысилось на 43%, психологическая готовность учащихся к активному поиску работы и построению успешной карьеры выросла на 3%.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фомин Н.В. Методика обучения учащихся основам экономики и предпринимательства: Учеб.-метод. пособие для учителей и студентов пед. вузов и колледжей. — Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та, 1997. — С. 4.
2. Орлов А.В. Подготовка и переподготовка кадров для малого предпринимательства. Проблемы и перспективы // Ведомости. — 2005. — 13 декабря.
3. Полетаев А.В. Образование и рынок труда // Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации 2004 / Под общ. ред. проф. С.Н. Бобылева. — М.: Весь мир, 2004. — С. 91.
4. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2005 г. / Программа развития ООН / Под общ. ред. проф. С.Н. Бобылева и А.Н. Александровой. — Тверь: ООО «Тверская фабрика печати», 2005. — С. 54.
5. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2005 г. / Программа развития ООН / Под общ. ред. проф. Бобылева и А.Н. Александровой. — Тверь: ООО «Тверская фабрика печати», 2005. — Мескон М., Альберт М., Хедоури Фр. Основы менеджмента / Пер. с англ. — М., 1997.
6. Фирма Intel будет воспитывать предпринимателей // Известия. — 2005. — 16 мая.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПАТРИОТИЗМЕ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Статья знакомит читателя с исследованием, проведенным в виде анкетирования в 2004 году среди американской молодежи. Полученные данные позволили уточнить уровень сформированности гражданских и патриотических качеств у молодежи США, проследить факторы, определяющие формирование гражданского облика молодых американцев, выявить некоторые особенности американской трактовки содержания и корреляции таких понятий как «патриотизм» и «гражданственность».

MILKO O.E.

THE VIEWS OF AMERICAN YOUNG PEOPLE ABOUT PATRIOTISM AND CIVIC-MINDEDNESS

The article describes the results of a research carried out in 2004 in the form of a questionnaire among American young people. The results let us determine the amount of civic and patriotic qualities obtained by young Americans, trace the factors which influence on the formation of the civic image of the USA's young people, and also reveal some peculiarities of the American interpretation of patriotism and civic-mindedness.

В настоящее время существует много исследований, посвященных проблеме гражданского и патриотического воспитания. Однако по-прежнему актуален вопрос о возможностях и способах применения в России зарубежного опыта (в данном случае, опыта США) в области воспитания патриотов и активных граждан своей страны. На наш взгляд, прежде всего необходимо наиболее полно изучить понимание самими американцами сущности таких феноменов как гражданственность и патриотизм, а также разобраться в том, что из социальных явлений оказывает наибольшее влияние на формирование гражданского облика жителей США. На решение, в частности, этих вопросов направлено наше исследование.

Америка как изучаемая страна избрана по той причине, что в этом государстве высоко ценятся принципы демократии, защиты прав человека, принципы активного демократического участия. В докладе «The civic mission of schools» («Гражданская миссия школ») отмечается: «Более 250 лет американцы хранят образ демократии, при которой все граждане понимают, ценят и принимают активное участие в гражданской и политической жизни... Американцы знают, что это редкий и ценный дар – жить в обществе, в котором позволительно и ценно такое участие» [1, С. 8]. Иными словами, в американском обществе достаточно высок уровень проявления гражданской активности, что свидетельствует, на наш взгляд, об определенных успехах в области формирования качеств, необходимых для наиболее эффективного функционирования в обществе человека как гражданина.

Весной 2004 года мы провели анкетирование американской молодежи. В опросе, предложенном учащимся старших классов школ, а также студен-

там высших учебных заведений из различных штатов, принимало участие 120 человек. Целью опроса было выявить отношения молодых граждан США к таким социальным феноменам как патриотизм и гражданственность, определить, какой смысл американцы вкладывают в эти понятия и как соотносят их друг с другом. Важным было проследить и личностные мотивы патриотизма и гражданственности, а также самооценку юных граждан в области наличия у них патриотических и гражданских качеств. Данные анкетирования, на наш взгляд, были бы полезны, во-первых, для уточнения уровня сформированности гражданских и патриотических качеств в американском обществе (на основе самоанализа молодежи), во-вторых, для выявления факторов, определяющих формирование гражданского облика молодых американцев, в-третьих, для выявления особенностей американской трактовки содержания и корреляции понятий «патриотизм» и «гражданственность».

Согласно результатам анкетирования, американская молодежь в большинстве своем положительно относится к патриотизму. 38% опрошенных выбрали утверждение: «Я бы с удовольствием разрабатывал и проводил различные мероприятия, способствующие патриотизму. Ведь патриотизм – это то, на чем держится вся наша страна». 21% считает, что в США оптимальный уровень патриотического воспитания, тогда как примерно то же количество участников анкетирования (20%), признавая патриотизм как «нужное и полезное чувство», утверждает, что патриотическое воспитание в рассматриваемой стране чрезмерно.

Оставшийся 21% в той или иной степени игнорирует патриотизм как явление. 12% из таковых опрошенных считают, что: «Достаточно исполнять законы и хорошо работать. Это и есть патриотизм, и можно обойтись без понятий о чувстве любви к родине», тогда как 9 % не приемлют патриотизм как таковой, считая, что он «противоречит индивидуальной свободе человека, делая его лишь деталью большого механизма».

Таким образом, в целом патриотизм имеет важное значение для американской молодежи. В предложенном нами ранжировании качеств, необходимых для хорошего гражданина, он занимает третье место, уступая 1) знанию законов и 2) уважению к различным национальностям, живущим в США. За патриотизмом (3), по убыванию значимости, следуют: 4) умение и готовность защищать родину, 5) забота об окружающей природе, 6) уважение к другим государствам, 7) профессиональные знания и трудолюбие.

Из той части опрошенной молодежи, которая признает в себе патриотизм, подавляющее большинство (67%) объяснили свою принадлежность к патриотам, выбрав утверждение: «Я на себе чувствую, что Америка – великая страна. Я пользуюсь ее благами и мне здесь очень хорошо». 17% – патриоты по той причине, что в школе их учили любить и укреплять свою страну. 14% юных граждан любят Америку достаточно бескорыстно, считая, что нужно любить ее постольку, поскольку ты живешь в ней, а не в какой-либо другой стране. На патриотичность 2% опрошенных влияет общественное мнение: «Все говорят, что Америка – великая страна. Значит, так оно и есть».

Есть анкеты (3%), в которых опрошенные явным образом отрицают свою патриотичность, вписывая «Я не патриот» между вопросами.

При довольно высоких показателях положительного отношения к родному государству, патриотизм американцев не граничит с националистическим

фанатизмом, вопреки утверждениям некоторых современных публицистов. Так, 89% всех опрошенных утверждают, что: «Америка, конечно, великая страна, но и многие другие страны не менее значимы». 5% согласны с утверждением следующего характера: «Не вижу в нашей стране ничего такого, чтобы называть ее великой». Лишь оставшиеся 5% разделились между двумя мнениями: «Америка – великая страна, поэтому остальные страны менее значимы» (2%) и «Другие страны по сравнению с Америкой объективно проигрывают» (3%).

Свободные ответы предусматривались нами в вопросе о том, что каждый из опрошенных делает (стремится делать) как патриот, как гражданин.

В отношении функции патриота наиболее часто в ответах упоминались такие действия как: демонстрация государственных символов (53%), поддержка правительства и американских военнослужащих (40%), участие в выборах (45%), защита страны (38%). Как граждане американцы: исполняют законы, голосуют (наиболее часто упоминающиеся действия, упоминаются в 90% ответов). Отметим, что во многих ответах (65%) действия опрашиваемого как патриота и как гражданина либо довольно схожи, либо совпадают (когда в колонке действий гражданина написано *the same as patriot* (то же, что и патриот)).

Итак, патриотизм – одна из важных составляющих понятия гражданственности для американской молодежи, уступающая лишь важности знания (и соблюдения) законов и толерантности.

Патриотизм американцев обладает достаточно рационалистско-прагматическим характером, имея доминирующим фактором формирования положительные социально-бытовые условия. В связи с этим вспомним тот факт, что большое влияние на образование и воспитание в США оказало прагматическое учение Дж. Дьюи, в котором «...делается акцент на формировании индивидуалистического типа личности, рассматривающей все вокруг себя не как имеющее самоценность, а как то, что либо способствует, либо препятствует достижению успеха» [2, С. 15].

В связи с устремлением прагматизма к индивидуализации, обособлению, в американском обществе существует необходимость найти средства сплочения граждан как залога успешного решения общих задач. Одним из таких найденных средств выступает, на наш взгляд, демонстрация государственных символов США, широко распространенная в американском обществе, что видно, в частности, по результатам нашего анкетирования.

Данные обработки анкет позволяют отметить и такой факт, что зачастую патриотизм ассоциируется у американских граждан с непосредственной активностью, с конкретными проявлениями (участие в выборах, служба в армии, демонстрация символов и т.п.), тогда как для нашего народа более характерно его понимание как эмоционального аспекта, непосредственно чувств к родине. В этом плане американский патриотизм более близок понятию гражданственности, важным проявлением которой и является социальная активность личности.

Итак, основываясь на результатах проведенного анкетирования, мы приходим к выводам, отвечающим задачам исследования. Во-первых, патриотизм – одна из важнейших составляющих понятия гражданственности для американской молодежи, необходимость и наличие которой признает подавляющее

большинство опрошенных. Во-вторых, основным фактором, влияющим на формирование и проявление гражданско-патриотических качеств, являются социально-бытовые условия. В-третьих, приходим к возможности выделить некоторые особенности американской трактовки патриотизма: 1) он имеет рационалистско-прагматический характер и основан на индивидуализме носителей; 2) его носители имеют тенденцию к символьной демонстрации патриотизма (что отчасти обусловлено особенностью №1); 3) ассоциируется с активными проявлениями, что приближает американский патриотизм к понятию «гражданственность».

ЛИТЕРАТУРА

1. The Civic Mission of schools [Текст]: A Report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. – Circle and Carnegie Corporation, N.Y., 2003. – 40 с. Internet: www.civicmissionofschoools.org.
2. Малоокая Ж.Ю. Развитие опыта гражданского воспитания молодежи в США и России (80-е годы XX – начало XXI века).: дис. ... канд. педагогических наук. – Ставрополь, 2005. – 199 с.

ДОСУГ МОЛОДЕЖИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья посвящена проблеме организации досуга молодежи в учреждениях среднего профессионального образования. Опыт его организации в образовательных учреждениях данного типа показывает, что педагоги в отборе содержания, форм и в процессе организации досуговой деятельности допускают серьезные ошибки, существенно влияющие на ее качество.

В статье дано обоснование необходимости педагогической поддержки как способа предупреждения педагогических ошибок в организации досуговой деятельности обучающейся молодежи в учреждениях среднего профессионального образования.

PAKALOVA L.V.

A LEISURE OF YOUTH AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article in question is dedicated to the problem of the youth leisure and its organization in the middle professional establishments. The practice of leisure organization in the establishments of the kind demonstrates that teachers and organizers of the youth leisure activities make serious mistakes in understanding its forms, contents, and the process of its organization itself, that makes it possible to present leisure as a pedagogical problem.

Актуальность рассмотрения организации досуга молодежи как педагогической проблемы обусловлена глубокими изменениями в системе образования России на рубеже XX–XXI вв., связанными с социально-экономическими и культурно-ценностными преобразованиями. В последнее десятилетие принят ряд важных документов в области образования, социальной и молодежной политики, в которых, в той или иной мере, затрагиваются проблемы досуга молодежи. Однако, ставя вопрос о важности досуга, принятые документы не раскрывают проблему его педагогической организации. При всем многообразии научно-педагогических исследований, посвященных досугу молодежи, проблема его организации для учащейся молодежи в системе учреждений среднего профессионального образования также не нашла своего достаточного рассмотрения: не раскрыта сущность досуговой деятельности, не определены педагогические условия результативной организации этой деятельности, не ясны структурные компоненты педагогической поддержки этого процесса. Одной из основных причин недостаточного использования потенциала досуговой деятельности молодежи в системе среднего профессионального образования является, с нашей точки зрения, слабая разработанность понятия «досуг» как педагогической категории, что влечет за собой заблуждения и ошибки как в понимании и отношении к проблеме молодежного досуга, так и в процессе его организации.

Как известно, в общеупотребительном смысле досуг понимается в качестве времяпрепровождения, не связанного с полезной и целенаправленной деятельностью.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов ценность и значимость досуга идентифицируется со свободным временем.

Рассмотрение досуга с педагогических позиций позволяет его трактовать как часть свободного времени обучающихся, в рамках которого проявляются как положительные, так и отрицательные формы досугового поведения. В контексте нашего исследования проблемы организации досуговой деятельности учащейся молодежи в учреждениях среднего профессионального образования мы определяем *досуговую деятельность обучающейся молодежи как форму проявления ее активности в организации части своего свободного времени, условием успешной реализации которой является педагогическая поддержка.*

Молодежь как возрастная категория не вполне обладает признаками взрослости, к числу которых относится экономическая независимость, способность принимать решения во всех сферах существования, самостоятельность в распоряжении средствами для обеспечения жизнедеятельности. Понимание специфических характеристик молодежи обуславливает необходимость осуществления педагогической поддержки молодых людей в организации их самостоятельной досуговой деятельности в учреждениях среднего профессионального образования.

Вместе с тем, анализ практики организации досуговой деятельности данных образовательных учреждений показывает, что педагоги, в том числе организаторы досуговой деятельности в учреждениях среднего профессионального образования, испытывают существенные затруднения и допускают ошибки, источником которых является непонимание сущности досуговой деятельности и процесса ее организации. Нами выявлены следующие причины возникновения педагогических ошибок в организации взаимодействия с обучающимися в сфере досуга:

- представление о досуге молодежи как о личном деле молодых людей, преувеличение степени их самостоятельности и досуговой компетентности, вследствие чего возникает «ошибка ложной деликатности», ведущая к индифферентному отношению педагогов к проблемам досуга молодежи, низкой мотивации оказания педагогической поддержки досуговой деятельности молодежи;

- представление о досуге как о деле, не требующем специальной подготовки субъекта этой деятельности, влекущее за собой возникновение «ошибки досуговой дилетантности», проявляющейся, в частности, в однообразии, примитивности форм и содержания досуга молодежи;

- отсутствие знаний о досуге и способах организации досуговой деятельности, что порождает «ошибку досуговой некомпетентности» (неумение дать консультации о том, как провести досуг); методические просчеты, связанные с непониманием особенностей молодежной субкультуры;

- отсутствие досугового компонента в системе профессиональной деятельности педагога по формированию готовности обучающихся к профессиональному становлению и развитию влечет возникновение «ошибки игнорирования досугового потенциала» и сужению арсенала педагогических средств профессиональной подготовки;

- отсутствие учета региональных особенностей в организации досуговой деятельности порождает «ошибки интолерантности», влекущие риски возникновения конфликтных ситуаций.

Под педагогической поддержкой обучающейся молодежи в организации ее досуговой деятельности мы понимаем следующую систему педагогических мер:

1. *Когнитивная поддержка.* Обучение молодежи основам организации досуговой деятельности.

2. *Эмоциональная поддержка* обучающихся в процессе их самостоятельной организации разнообразных форм досуга.

3. *Организационная поддержка.* Создание досуговой инфраструктуры в образовательном учреждении.

4. *Информационная поддержка* досуговой деятельности обучающихся.

Педагогическая поддержка позволяет молодежи осмысливать и организовывать свой досуг как полезную деятельность, мотивированную удовлетворением личных потребностей во всестороннем саморазвитии и самосовершенствовании, отдыхе в социально одобряемых досуговых формах.

Таким образом, педагогическая поддержка молодежи в организации досуга позволяет минимизировать риски асоциальной и деструктивной организации их досуговой деятельности, формировать досуговую компетентность и компетенцию. Досуговая компетенция проявляется в компетентном выборе содержания способов и форм использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность, и умении компетентно организовать досуговую деятельность.

Досуговая компетентность молодежи, обучающейся в учреждениях среднего профессионального образования, по нашему мнению, включает в себя такие характеристики, как:

- а) направленность досуговой активности;
- б) владение знанием о содержании и формах досуга;
- в) проявление досугового опыта в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- г) отношение к содержанию досуга и формам его организации;
- д) эмоционально-волевая регуляция досугового поведения.

Изучение особенностей досуга обучающейся молодежи, его специфики и содержания позволили нам определить совокупность факторов успешного осуществления педагогической поддержки досуга обучающихся:

– готовность педагога к формированию досуговой компетентности студентов средствами образования и воспитания для целенаправленной организации досуговой деятельности;

– учет личностных особенностей самого педагога и развитость его профессионального потенциала;

– осуществление целенаправленной рефлексии педагогической деятельности как средство минимизации профессиональных педагогических ошибок при организации досуговой деятельности обучающейся молодежи;

– систематическое самообразование организаторов досуговой деятельности молодежи;

– построение субъектно-субъектных отношений как основы эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе организации досуговой деятельности;

– формирование благоприятного эмоционально-психологического климата в коллективе;

– включение досугового компонента в систему профессионально-личностного становления и развития специалиста.

С позиций системнодеятельностного подхода педагогическая поддержка

досуговой деятельности предполагает сотрудничество педагогов и обучающихся в целеполагании, организации, рефлексии и анализе досуговой деятельности.

В ходе проведения экспериментальной работы в учреждениях среднего профессионального образования г. Подольска Московской области, где экспериментом было охвачено более тысячи учащихся и педагогических работников, была апробирована разработанная нами модель педагогической поддержки досуговой деятельности молодежи, выявлены организационно-педагогические и социально-педагогические условия ее осуществления.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что проблема организации досуговой деятельности обучающейся молодежи в учреждениях среднего профессионального образования как педагогическая проблема находит свое разрешение, если обеспечивается педагогическая поддержка досуговой деятельности молодежи как системный компонент учебно-воспитательной деятельности педагогов.

МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Предлагаемая статья посвящена проблеме проведения мониторинга качества образования в школе. На конкретном образце рассматривается алгоритм организации и осуществления мониторинговых исследований, показан способ расчета индикаторов для оценки качества образования. Материал может представлять интерес для руководителей образовательных учреждений и педагогов.

KULAKOVA N.I.

THE MONITORING AS AN INSTRUMENT OF DIAGNOSIS OF QUALITY OF EDUCATION

This article is dedicated to the problem of making the monitoring of quality of education at school. In this concrete example we see the process of organization and making the monitoring research, the process of calculation the factors for estimation the quality of education. The material can be interesting for the school directors and educationist.

«Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года», нормативные документы, определяющие образовательную политику («Закон об «Образовании», «Федеральная целевая программа развития образования на период 2006–2010 гг.», Приоритетный национальный проект «Образование») в России определяют приоритетные направления развития образования в условиях модернизации деятельности образовательных учреждений, ориентируют на достижение качества образования, обеспечение его доступности и эффективных условий управления. Создание системы мониторинга качества образования (критериев и способов оценки, организация системы отслеживания результативности процессов обучения, воспитания и развития, получение объективных данных) в современных условиях является необходимым и значимым управленческим механизмом развития образования в школах, обеспечивающим достижение реальных результатов, адекватных современным требованиям и новым государственным стандартам.

Методы мониторингового исследования должны выявлять признаки показателей качества образования, должны соответствовать возрастным особенностям детей, не требовать больших временных затрат, быть достаточно просты в обработке, подходить для группового обследования. Мониторинги качества образования включают в себя весь спектр учебно-воспитательного процесса.

В ходе исследования разработаны и апробированы следующие мониторинги качества образования:

1. Определение уровня адаптации ученика на учебном занятии.
2. Состояние формирования общеучебных умений и навыков у учащихся.
3. Определение состояния учебной нагрузки.
4. Уровень воспитанности учащихся.
5. Готовность к жизни в семье и обществе.
6. Готовность к выбору профессии и продолжению образованию.

После проведения мониторинга в школах, где проводилась экспериментальная работа, на основе глубокого анализа выделяются тенденции, которые

учитываются в программе образовательного учреждения по регулированию и коррекции образовательного процесса. Результаты мониторинга обсуждаются на разных уровнях образовательного учреждения в зависимости от целей и объема проводимых исследований: на педагогических и методических советах, на заседаниях методических объединений, на кафедрах, если в школе есть такие.

В данной статье предлагается рассмотреть, как пример, только один из апробированных мониторингов качества образования. Мониторинг «Готовность к выбору профиля и продолжению образования» разработан на основе результатов диагностики, социологических опросов учащихся и их родителей. Основной задачей в данном исследовании является определение профнамерений и профнаправленности выпускников в соответствии с их желаниями. Необходимо так же изучить условия и факторы, влияющие на выбор профессии. В ходе мониторинга администрация школы ставит перед собой также задачу, проанализировать соответствие профиля обучения в школе и последующего выбора сферы деятельности учеников.

Мониторинг проводился с помощью анкетирования родителей и учащихся, наблюдений на уроке и внеклассных мероприятиях, во время экскурсий по фирмам и предприятиям города.

В связи с этим функциональные обязанности между администрацией школы были распределены следующим образом:

- заместители директора по учебной работе совместно с социальным педагогом проводили анкетирование учащихся;
- заместители директора по научной работе совместно с психологом и руководителями методических объединений проводят компьютерное тестирование;
- руководители методических объединений проводили наблюдение на уроках и классных часах;
- классные руководители проводили собеседование с учащимися.

Рассматривая ориентацию молодых людей, администрации было важно определить динамику их ценностей, личностных проблем и уровня образовательных запросов. Также не остались без внимания и планы родителей в отношении своих детей. В большинстве случаев учащиеся (около 60%) выбирают тот профиль, который был указан им их родителями. Около 40% планируют учиться в тех вузах, в которые легче всего поступить.

Анкетирование родителей предполагает закрытую форму опроса.

№	Содержание вопросов	Да	Нет	Частично
1	Считаете ли вы, что ваш ребенок определился в выборе профессии?			
2	Соответствует ли профиль обучения в школе специфике выбранной профессии?			
3	Способна ли ваша школа выявлению намерений вашего ребенка по продолжению образования?			
4	Оказывает ли ваша семья влияние на выбор профессии?			
5	Согласно ли вы с выбором профессии вашего ребенка?			

Оценка в баллах:

1 – нет; 2 – частично; 3 – да.

Содержание анкеты было ориентировано на выявление роли родителей в профвыборе детей. Считают, что их ребенок определился в выборе профессии около 65% родителей, из них 15% считают, что частично и только 20% уверены, что нет. Участие школы в выявлении намерений ребенка по продолжению образования оценили 70% родителей, из них 15% считают, что школа участвует в выборе частично. 30% считают, что в профориентации учащихся принимают участие только родители. На вопрос «Оказывает ли ваша семья влияние на выбор профессии?» 85% семей отвечают утвердительно. В ходе исследования нами для учащихся была предложена следующая анкета:

Содержание вопросов
Как вам дается учеба – дается легко – дается с трудом
Стремитесь ли вы к высоким оценкам – да – нет – затрудняюсь ответить
Какие оценки вы получаете по предметам – в основном «пятерки» – как правило «пятерки» и «четверки» – самые разные оценки (в том числе и «тройки») – преобладают «тройки»
Ваши основные занятия в свободное от учебы время – – –
Как вы можете охарактеризовать свои отношения с родителями – отношения хорошие дружеские, между нами полное взаимопонимание – отношения нормальные, спокойные – отношения плохие, напряженные, нет взаимопонимания
Имеете ли вы возможность и желание продолжать образование? – да – нет – нет желания, не считаю это нужным – нет возможностей

Нашли ли вы удовлетворение своих интересов в школьных факультативах, курсах по выбору, кружках и т.д.

- да
- нет
- занимался дополнительно у репетитора

По каким предметам требуется дополнительная помощь учителя?

- по _____
- по _____
- по _____
- по _____

Анкетирование учащихся проводилось с целью изучения профессиональных намерений выпускников. Собранный информационный материал показал, что 84% выпускников будут поступать в вузы и только 16% предпочитают средние специальные учебные заведения. Анализируя анкеты, администрация школы обратила внимание на ответы учащихся по вопросу: «Нашли ли вы удовлетворение своих интересов в школьных факультативах, курсах по выбору, кружках?». Да ответили 30% учащихся, нет – 15% и 70% отметили, что занимались дополнительно у репетитора.

В ходе мониторинга было проведено компьютерное тестирование на профпригодность. Учащимся были предложены специальности: педагогическая, экономическая, техническая, архитектурно – строительная, медицинская, управленческая, сельскохозяйственная, военная, гуманитарные, сферы услуг и сервиса, профессии связанные с миром культуры и искусства.

Высокий уровень владения компьютером показал, что около 50% учащихся планируют выбрать профессию прямо или косвенно связанную с компьютерными технологиями. В процентном соотношении другие предложенные профессии распределились следующим образом: педагогическая – 2%, экономическая – 7%, техническая – 3%, архитектурно – строительная – 4%, медицинская – 5%, управленческая – 25%, сельскохозяйственная – 0%, военная – 1%, гуманитарный – 20%, сферы услуг и сервиса – 25%, профессии связанные с миром культуры и искусства – 8%.

Данный вопрос рассматривался и руководителями методических объединений школы. Необходимо было посмотреть, какие методы мотивирования на уроке применяет учитель для профессиональной ориентации учащихся. Психолог школы выявлял психологические условия, создаваемые учителем для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую его зоне ближайшего развития. Заместитель директора по учебной работе рассматривал применяемые на уроке методики, способствующие самореализации и самообразованию учащихся, а также методы, стимулирующие деятельность учащихся в сфере профнаправленности.

По результатам наблюдений администрация школы выявляла уровень учета учителями возможностей и склонностей учащихся. Было проанализировано 22 урока и получены следующие результаты: 5% учителей, работаю-

щих в 9-х классах и 15% учителей, работающих в 11-х классах применяют методы мотивирования, связанные с профессиональной ориентации учащихся; 15% учителей, работающих в 9-х классах и 35% учителей, работающих в 11-х классах создают на уроке ситуацию успеха; 15% учителей, работающих в 9-х классах и 32% учителей работающих в 11-х классах используют методики, побуждающие ребят к самореализации, к самообразованию; 36% учителей, работающих в 9-х классах и 45% учителей, работающих в 11-х классах используют методы стимулирования учащихся в процессе обучения к дальнейшему продолжению образования.

Успешность в образовании, как показала практика, приводит и к стремлению продолжать образование. Это легко прослеживается на диаграммах.

Диаграмма роста количества учащихся, окончивших школу на «4» и «5».

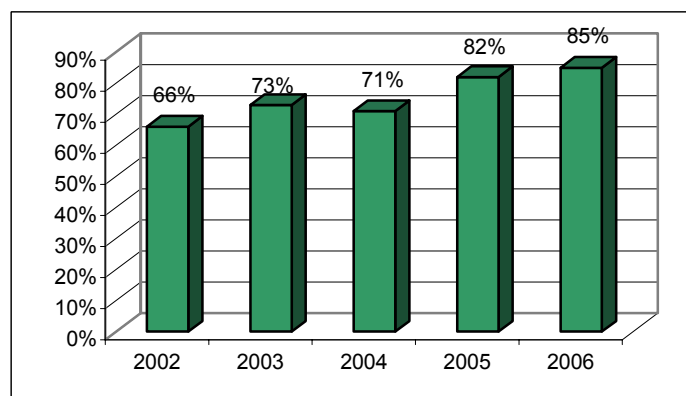
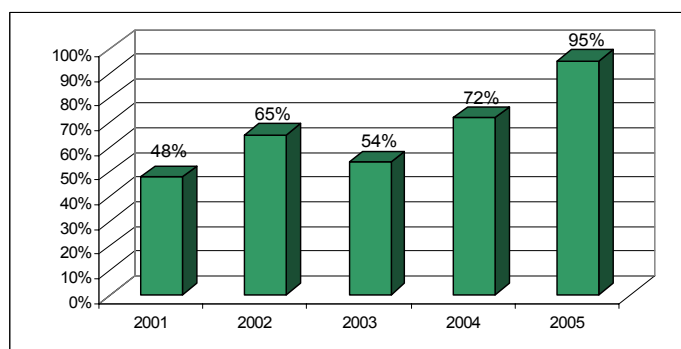


Диаграмма поступления выпускников школы в вузы :



Таким образом, мы можем высчитать индикатор готовности продолжить образование: $I_{\text{гпо}} = \frac{G}{Y}$, где G – число учеников, продолжающих образование, Y – общее число выпускников.

Индикатор отражает степень приближения рассматриваемого процесса к идеальному уровню и принимает значение от 0 до 1, и как всегда для удобства мы переводим все данные в % соотношение от 0 до 100%.

На основе полученных в ходе мониторинга результатов администрация школы принимает следующие управленческие решения:

1. Активизировать работу по включению во внеклассные мероприятия бесед, лекций, семинаров по проблеме выбора профессии учениками;
2. Совместно с ИПК на базе школы провести мини-конференцию «Выбор жизненного пути: всегда ли я свободен в собственном выборе?»;

3. Ввести в программу учебных часов курс «Мой выбор – жизненный успех»;

4. Продолжить работу над общешкольным проектом «Успешный человек».

Таким образом, можно сделать вывод, что весь учебный процесс в школе необходимо строить на основе систематического изучения, учета образовательных потребностей, интересов, самоопределения учащихся, а своевременно принятые управленческие решения помогут администрации школы избавиться от множества ошибок, вовремя скорректировать выявленные недостатки.

Шахурдин В.Д.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ЧЕРЧЕНИЮ

Статья отражает итоги экспериментальной работы по раскрытию мотивационного фактора, влияющего на формирование интереса в процессе учебной деятельности, в частности, к изучению черчения. Приведены необходимые условия для изучения способностей обучающихся в зависимости от уровня их индивидуального развития и приобретения познавательного интереса к «Черчению» и в дальнейшем получения политехнических знаний.

SHAHURDIN V.D.

EXPERIMENTAL CHECK OF DEVELOPING LEVEL OF INTEREST OF THE PUPILS TO DRAWING

The article describes the reflects results of researching the motivational factor, influencing on formation of interest was put during educational activity, in particular, to study plotting. The necessary conditions for study of abilities are given depending on a level of students individual development and purchase cognitive interest in «Drawing».

В условиях нарастания темпов научно-технического прогресса (НТП) отмечается особая важность решения вопросов политехнизации средних школ с ориентацией учащихся на осознанный выбор своей будущей профессии. На уровне среднего образования в условиях НТП необходимо привитие обучающимся потребности в постоянном пополнении политехнических знаний, формировании осознанного интереса к их приобретению.

При проведении экспериментальной работы использовался межгрупповой план, когда испытания проводились в экспериментальных и контрольных группах. Экспериментальные группы состояли из учащихся, обучающихся по типовым учебным планам, но с личной направленностью. Экспериментальное обучение предусматривает решение нестандартных творческих задач и заданий с учетом требований Государственного образовательного стандарта и Единой системы конструкторской документации, а также других стандартов.

При изучении формирования интереса учащихся к черчению важно установить характер мотивов обучения и внутриколлективных отношений: что является наибольшим побудительным мотивом к изучению графических дисциплин, что сдерживает процесс формирования интереса учащихся к черчению, каков уровень графических знаний, умений и навыков, какое отношение учащихся к используемым средствам, методикам обучения и в целом к графическим дисциплинам и т.п.

Основным методом исследования был выбран анкетный опрос учащихся и учителей средних школ с последующим анализом собранной эмпирической информации как наиболее оптимальный в исследованиях подобного рода.

В ходе экспериментальной работы была поставлена задача по выявлению развития интереса учащихся путем выделения трех основных компонентов: *мотивационного, когнитивного (познавательного) и практического.*

В качестве основных показателей сформированности познавательного ин-

интереса к учебной деятельности у учащихся старших классов были приняты мотивационный, когнитивный и практический компоненты, их выраженность у обучающихся; степень взаимосвязанности компонентов и устойчивости их проявления.

Уровни компонентов интереса учащихся к изучению черчения представлены в табл. 1.

Для выявления уровня развития интереса учащихся были проведены экспериментальные исследования в ряде общеобразовательных школ республики. Был изучен опыт работы ведущих учителей черчения, работающих в различных школах Республики Саха (Якутия).

Экспериментальные группы состояли из учащихся 7-8 классов СОШ № 25 г. Якутска (26 чел.), республиканского колледжа (18 чел.), Нюрбинской школы – технического лицея (15 чел.). В качестве контрольных групп были выбраны учащиеся тех же общеобразовательных учреждений, в количестве 24 чел., 19 чел. и 13 чел. соответственно. Эксперимент проводился в течение 2-х лет с одними и теми же классами учащихся, что позволило выявить динамику изменения уровня интереса учащихся к черчению. Отличием экспериментальных групп от контрольных состояло в том, что первые обучались по типовым учебным планам, но с введением в учебный процесс решения нестандартных графических задач.

Т а б л и ц а 1

**Квалификационные уровни компонентов интереса учащихся
к изучению черчения**

уровни	Компоненты готовности изучения черчения		
	Мотивационный	Когнитивный	Практический
Высокий	Считает изучение черчения необходимым для будущей профессии. По мере развития интереса чувствует потребность в глубоком овладении графическими знаниями, практическими умениями и навыками в выполнении чертежей.	Четко выраженный творческий характер познавательной деятельности. Развитие способности к постоянному занятию на уроках черчения, включающее самоанализ и самооценку своих графических знаний.	Имеет большое желание стать образованным человеком и высококвалифицированным специалистом. Имеет хорошие представления о развитии техники, стремится к творческому поиску. Способен к совершенствованию графических знаний.
Средний	К выбору будущей профессии готовится по чьему-либо совету. Считает её не самой престижной, но отношение к профессии в процессе обучения черчению изменилось в лучшую сторону. Отношение к учебе серьезное, из-за желания получить хорошие графические знания.	Познавательная деятельность носит творческо-репродуктивный характер. Характерны осознанность в усвоении учебного материала, но развитие графических знаний сдерживается недостаточными собственным самоанализом и самооценкой.	Обладает достаточной уверенностью в качестве получаемых графических умений. В процессе обучения проявляется определенный творческий подход, основанный на полученных знаниях. Наблюдается стремление в развитии интереса для получения качественных графических знаний.

Низкий	С выбором будущей профессии не определен. Считает профессии, связанных с использованием графических знаний не престижными, отношение к ним в процессе учебы не изменилось. Нет большого желания к изучению черчения.	Слабо выражено желание получить графические знания, отсутствие инициативы. Отсутствие развития интереса обучения черчению.	Отсутствие уверенности в своих знаниях, слабая начальная графическая подготовка. Отсутствие желания изучать графические дисциплины.
--------	--	--	---

В целях исключения неверных интерпретаций результатов эксперимента в ходе его проведения и выявления возможных отклонений и неточностей в полученных данных проводился сравнительный анализ результатов, полученных в экспериментальных и контрольных группах с генеральными выборками учащихся СОШ № 14, № 31 и № 21 г. Якутска. В общей сложности анкетированием в данных образовательных учреждениях было охвачено 194 человек. Для определения наиболее значимых мотивационных компонентов при изучении черчения учащимся была задана серия перекрестных вопросов, которые должны были показать их реальное отношение к графическим дисциплинам.

В табл. 2 представлены полученные результаты.

Из таблицы видно, что обучающиеся как в экспериментальных, так и в контрольных группах главным мотивом изучения черчения выделяют боязнь получить низкую оценку. В то же время учащиеся экспериментальных групп считают, что графические знания будут необходимы им в будущей профессиональной деятельности.

Т а б л и ц а 2

Побудительные мотивы изучения черчения в школе

п/п	Мотивы изучения черчения	Учащиеся средних образовательных школ	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.	Боязнь получить низкую оценку	30,2	39,2
2.	Стремление получить хорошую оценку	8,5	17,4
3.	Интерес к отдельным урокам предмета	6,8	13,9
4.	Черчение интересный предмет	9,7	4,6
5.	Учу, потому что этого требует учитель	12,4	10,1
6.	Знания черчения необходимы в будущей профессии	32,4	14,8

Чтобы проверить следующую гипотезу, были проанализированы ответы на вопросы об их отношении к учебе. Из таблицы видно, что обучающимся в экспериментальных классах учиться нравится больше, чем обучающимся в контрольных классах, замечено, что удовлетворенность учебной деятельностью не формируется по восходящей, она меняется в зависимости от класса и времени изучения предмета. В экспериментальных классах при изучении чер-

чения удовлетворенность занятиями не повышается, как предполагалось, а несколько снижается.

Экспериментальным путем установлено, что главными причинами, влияющими негативно на успешность обучения в контрольных классах, а также в экспериментальных классах, являются:

1. Неумение самостоятельно организовать свое учебное расписание.
2. Недостаточный уровень сформированности графических навыков и усвоения учебного материала, в особенности нового.
3. Низкий уровень графических знаний.
4. Нехватка усидчивости и недостаток трудолюбия.
5. Недостаточный уровень графических знаний следствием чего является недостаточное привитие знаний по черчению по мере усложнения заданий.

Полученные данные представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Отношение учащихся к изучению черчения

/п	Отношение к изучению черчения	Учащиеся средней школы	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.	Учиться очень нравится	10,2	10,8
2.	Учиться нравится	54,2	31,2
3.	Учиться скорее нравится, чем не нравится	25,0	24,9
4.	Учиться не нравится	2,3	14,3
5.	Учиться совершенно не нравится	-	-
6.	Затрудняюсь ответить	8,3	18,8

Данный вывод явился основанием для постановки следующего вопроса, который предстояло решить в ходе эксперимента, и который заключался в выявлении трудностей, испытываемых обучающимися в процессе изучения черчения, а также в выяснении того, какие из них доминируют в контрольных и экспериментальных классах.

Основными сложностями, которые испытывают обучающиеся в экспериментальных группах, являются:

1. Неумение самостоятельно организовать свой учебный распорядок, что приводит к нехватке свободного времени.
 2. Недостаточность навыков самостоятельной графической работы.
- Развернутая характеристика этих сложностей представлена в табл. 4.

Т а б л и ц а 4

Трудности, испытываемые учащимися в процессе учебы

п/п	Трудности	Учащиеся средней школы	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.	Сложно привыкнуть к учебе в старших классах	17,5	15,7
2.	Стало меньше свободного времени	23,5	15,9
3.	Плохо понимаю графические задачи	10,4	14,2
4.	Стало больше домашних заданий, не успеваю их сделать	22,3	20,6

5.	Учителя с нами меньше занимаются, чем раньше	2,1	3,3
6.	Стесняюсь задать вопрос учителю	2,7	5,6
7.	Нет желания учить “Черчение”	0,3	0,7
8.	Учиться хочу, но мне не хватает усидчивости и трудолюбия	5,4	9,2
9.	Плохие отношения с ребятами в классе	-	0,2
10.	Не умею чертить, пользуясь линейкой и карандашом	6,3	8,6

В экспериментальных классах учащиеся считают, что по сравнению с младшими классами у них стало меньше свободного времени. Данное обстоятельство было вполне прогнозируемо, так как экспериментальные учебные программы более насыщены, что, естественно, осложнило учебный процесс. Учащиеся отметили, что учителя стали меньше уделять им внимания. Это связано с увеличением процентного соотношения аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней. Но при этом роль учителя постепенно должна была сместиться в сторону организации работы учащихся, особенно слабоуспевающих. Таким образом, анализируя полученные результаты, можно заключить, что основными факторами, негативно сказывающимися на успешности формирования интереса и овладения графическими навыками, являются педагогические факторы, связанные с неумением организовывать свое учебное расписание и недостаточностью навыков самостоятельной работы. Под самоорганизацией понимается умение учащегося самостоятельно организовать свою познавательную деятельность для того, чтобы наилучшим образом подготовиться к занятиям.

В связи с этим при планировании учебного процесса необходимо больше внимания уделить вопросам самоорганизации, самообразования и самоконтроля учащихся. Необходимо совершенствовать средства, формы и методы педагогического воздействия на учащихся, чтобы выработать в них качества, необходимые для повышения успеваемости.

Скорей всего, причиной неуспеваемости является слабая подготовка домашних заданий учащимися. В этой связи актуализируется вопрос о создании профильных политехнических классов и школ, которые бы вплотную занимались целенаправленной подготовкой учащихся к поступлению на инженерные специальности и уделяли бы особое внимание углубленному обучению этим дисциплинам.

Необходимо более детально проработать вопросы корректировки учебных программ в части нормирования часов учебной нагрузки, преимущества графических дисциплин (рисование и черчение), организации внеклассных и внешкольных занятий, так как для учащихся, считающих свои знания недостаточными.

Из табл. 5 видно, что, несмотря на то, что черчение является трудоемкой дисциплиной, тем не менее, она названа в числе дисциплин, которые нравятся учащимся экспериментальных классов. Кроме того, большинство учащихся в этих классах назвали черчение в числе дисциплин, которая, по их мнению, будет нужна им в будущем.

Обращает на себя внимание также тот факт, что в экспериментальных группах наибольшей симпатией пользуются информатика, математика и черчение, в то время как в контрольных классах - физкультура, информатика и трудовое обучение.

Т а б л и ц а 5

Отношение учащихся к учебным дисциплинам

п/п	Отношение к дисциплинам	Учащиеся средней общеобразовательной школы	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.	Нравятся больше других	Информатика Математика Черчение Физкультура	Физкультура Информатика Трудовое обучение История
2.	Не нравятся	Физика Химия Ин. Язык История	Химия Математика Ин. язык Черчение
3.	Наиболее сложные	Математика Ин. язык Химия	Математика Физика Ин. язык
4.	Будут нужны в будущем	Информатика Черчение Математика Ин. язык	Ин. язык Трудовое обучение Математика Черчение
5.	Не будут нужны	Физкультура История Химия	История Химия Физика

При анализе полученных результатов было установлено также то, что практически все группы учащихся отметили в качестве дисциплины, которая, по их мнению, будет нужна им в будущем – черчение.

Таким образом, экспериментальным путем было установлено, что для учащихся в экспериментальных классах определяющей является внутренняя мотивация, так как у них превалирует потребность в высоком уровне знаний, получении прочных теоретических знаний и графических умений и навыков, которые нацелены на дальнейшее самообразование и самосовершенствование. Их образовательная потребность удовлетворена в гораздо большей степени.

В контрольных классах гораздо сильнее выражена внешняя мотивация. Учебные мотивы имеют ситуативный характер, который проявляется в боязни остаться на второй год, избежать порицания за плохую учебу. Главным для них является не получение прочных знаний, а получение аттестата зрелости.

Анализ мотивационного компонента учащихся в экспериментальных группах показал, что его возрастание связано с появлением стимула в виде повышения уровня графических знаний. Данное обстоятельство стимулирует существенным образом когнитивный компонент готовности учащихся экспериментальных классов, что выражается в творческом характере познавательной деятельности, развитии интереса к постоянному росту графических знаний, умений и навыков, самоанализу и самооценке уровня знаний. Процесс овладения общими и графическими знаниями данной категорией учащихся становится более целенаправленным, заинтересованным и осознанным.

В итоговой табл. 6 представлены сравнительный анализ и оценка, полученных в ходе экспериментальных исследований результатов анкетного опроса учащихся в обычных (контрольных) и экспериментальных группах.

**Показатели уровней сформированности интереса учащихся
к приобретению графических знаний**

Компоненты готовности	Уровни сформированности	Количество учащихся в (%) до и после эксперимента			
		До эксперимента		После эксперимента	
		Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа
Мотивационный	Высокий	23,4	17,5	46,9	19,8
	Средний	52,3	48,9	47,9	53,5
	Низкий	24,3	33,6	5,2	26,7
Когнитивный	Высокий	14,5	12,8	39,6	13,1
	Средний	61,8	58,6	55,8	62,3
	Низкий	23,7	28,6	4,6	24,6
Практический	Высокий	14,7	18,3	37,1	34,2
	Средний	63,5	60,3	55,1	55,7
	Низкий	21,8	21,4	7,8	10,1

Из таблицы видно, что в экспериментальных классах уровни сформированности графических знаний и готовности учащихся к будущей жизни по всем компонентам стали выше по сравнению с контрольными классами.

Рост практического компонента был связан в первую очередь с возросшей уверенностью обучающихся в экспериментальных группах в уровне своих графических знаний, умений и навыков выполнения чертежей. Они имеют стремление к достижению высокого качества чертежей через творческий подход к процессу обучения. У данной категории учащихся наилучшим образом выражено желание достичь высокого уровня графических знаний.

В ходе эксперимента была установлена прямая зависимость между уровнем учебной успешности и содержанием учебно-познавательной мотивации, ориентированной на совершенствование развития интереса к черчению. У обучающихся в экспериментальных группах доминирует дальняя мотивация, связанная с реализацией стратегических целей по продолжению обучения.

Уровень сформированности графических ЗУН отслеживался нами по выявленным в теоретической части исследования показателям.

Полученные результаты представлены на рис. 1.

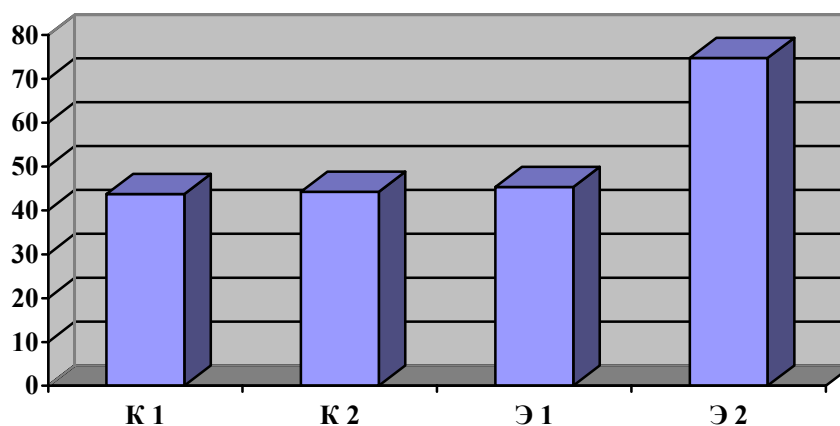


Рис. 1. Средние параметры сформированности графических ЗУН учащихся

Примечание: К 1 – контрольная группа учащихся до начала эксперимента; К 2 – контрольная группа учащихся после эксперимента; Э 1 – экспериментальная группа учащихся до начала эксперимента; Э 2 – экспериментальная группа учащихся после эксперимента.

Из представленного рисунка видно, что уровень сформированности графических ЗУН у учащихся контрольных групп остался практически на том же уровне. В то же время показатели в экспериментальных группах значительно возросли (на 29,4%). Данное обстоятельство свидетельствует о том, что по мере возрастания уровня сформированности графических ЗУН, в процессе поэтапного усложнения решаемых ими нестандартных графических задач, тщательного разбора допущенных ошибок, исправления их по мере углубления теоретических знаний, самообразования, самоконтроля, активного участия во внеучебной работе у данной группы учащихся сформировался устойчивый интерес к изучению черчения, что отразилось в целом на повышении качества освоения данной дисциплины.

ВЕРОЯТНОСТНЫЕ ИГРЫ В 5-6 КЛАССАХ

В статье раскрывается актуальность включения в содержание учебного материала по математике в 5-6 классах вероятностных игр. Описывается алгоритм нахождения вероятности выигрыша каждого из участников игры и демонстрируется его применение на различных примерах.

ALSHEVSKAYA M.N.

PROBABILISTIC GAMES IN 5-6 FORMS

In the article below it is shown the importance of inclusion probabilistic games into the school material of math in 5-6 forms. It is described the algorithm of finding probability each of the player's win and demonstrated it's use by the help of different examples.

Основная часть повседневной жизни школьников связана с учебой. Однако в 5-6 классах, наряду с ведущей деятельностью – учением, значительную часть времени детей продолжают занимать игры. Дети данной возрастной группы еще не утратили желания учиться. Важно не дать угаснуть этому желанию, разбудить индивидуальность ребенка. Поэтому для повышения интереса к учебе и к математике, в частности, полезно включать в содержание учебного материала игровой элемент.

Существуют различные толкования понятия игры. В энциклопедическом словаре под игрой понимается вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. В истории человеческого общества игра переплеталась с магией, культовым поведением. Игра тесно связана со спортом, военными и другими тренировками, искусством, особенно с его исполнительскими формами.

Большое значение игра имеет в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. Вероятностная игра – это игра, связанная с нахождением вероятности выигрыша, проигрыша, то есть с выяснением вопроса о справедливости игры для каждого из ее участников. Не секрет, что для многих учащихся математика воспринимается как скучная наука. Рассмотрение вероятностных игр на уроках математики превращает эту науку из разряда неинтересных в занимательную, широко применяемую в повседневной жизни науку.

Использование математических методов для анализа тех или иных процессов или явлений требует их некоторого математического описания, то есть описания процессов или явлений на языке математики. Это описание называется математической моделью. Математическая модель – это мысленный объект, воспроизводящий объект исследования с помощью логических построений, математических выкладок. Математическая модель устанавливает соотношения между величинами, характеризующими рассматриваемое явление. Таким образом, для подсчета вероятностей проигрыша и выигрыша необходимо построить математическую модель описываемых условий игры.

Каждая вероятностная игра представляет собой последовательность испытаний. Результаты испытания называются исходами испытания. Для пост-

роения математической модели необходимо определить все возможные исходы испытания. Исходы испытания можно просто выписать, можно для наглядного изображения взаимосвязей между исходами воспользоваться таблицей, графом или деревом возможных вариантов. В 5-6 классах целесообразно рассматривать испытания с равновероятными исходами, то есть, когда нет оснований утверждать, что один исход имеет большую вероятность появления, чем другой. Таким образом, основой математической модели будет служить так называемая классическая вероятностная схема. Учащимся данный термин сообщать необязательно. Достаточно объяснить, как находить вероятности возможных исходов испытания, а также случайных событий, наступающих в результате испытания. Напомним, что для нахождения вероятности исхода испытания по классической схеме надо единицу разделить на количество исходов испытания. А для нахождения вероятности случайного события число исходов, благоприятствующих данному событию, надо разделить на число всех исходов испытания. В построенной математической модели находят вероятности проигрыша и выигрыша для каждого из участников игры. Если вероятности проигрыша и выигрыша у участников равны, то игра является справедливой, играть в нее имеет смысл для всех.

Таким образом, можно выделить три основных этапа практического использования математического аппарата для определения справедливости игры:

1. Формализация – создание математической модели изучаемой исходной ситуации. На этом этапе происходит переход с языка, характеризующего реальную ситуацию, на математический язык.

2. Внутримодельное решение – математическое решение задачи и получение ответа на математическом языке.

3. Интерпретация – перевод ответа с математического языка на язык исходной ситуации. На этом этапе производится анализ результатов решения, их трактовка в терминах исходной ситуации и принятие решения по проблемам данной реальной нематематической ситуации.

Рассмотрим примеры вероятностных игр.

Игры с шарами. Далеко не все люди любят мыть посуду. Дома с папой и мамой учащиеся могут разыграть, кто будет мыть посуду. Условия игры такие: в коробке 3 белых и 2 красных шара (можно использовать, например, ручки: 3 синих, 2 черных). Из этой коробки каждый случайно выберет 2 шара. Результат выбора зафиксируем числом красных шаров среди двух, случайно вынутых из коробки. Рассмотрим события:

$A = \{\text{Оба шара белые}\},$

$B = \{\text{Один белый, другой – красный}\},$

$C = \{\text{Оба шара красные}\}.$

Но прежде чем выбирать шары, каждый выберет одно из этих трех возможных событий. Так как папа самый старший в семье, можно предоставить ему первый выбор. И если наступлением этого события окончится выбор двух шаров из мешка, то папа моет посуду. Мама имеет право выбирать следующей. Если же испытание окончится наступлением этого события, то посуду моет мама. Когда испытание окончится оставшимся событием, посуду моет учащийся.

Какое решение должен принять в данной ситуации папа? Как должна пос-

тупить мама? Каковы в описанной ситуации шансы у учащегося?

Понятно, что, если папа не хочет мыть посуду, то ему надо выбрать наименее вероятный результат. А мама среди оставшихся двух должна выбрать наименее вероятный.

Чтобы принять рациональное решение надо найти вероятности этих событий. Будем считать, что шары одного цвета как-то отличаются друг от друга. В такой ситуации у нас десять одинаково вероятных исходов. Каждый изображен на графе отрезком (рис 1).

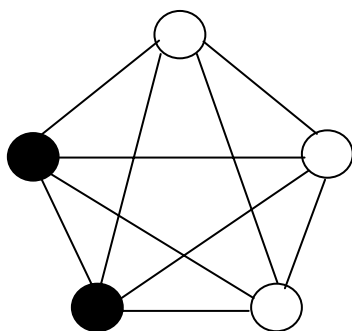


Рис. 1.

Три из них благоприятствуют событию А, шесть – событию В и один – событию С, так, что: $\delta(A) = \frac{3}{10}$, $\delta(\hat{A}) = \frac{6}{10}$, $\delta(\tilde{N}) = \frac{1}{10}$.

Таким образом, папа должен выбрать событие С, а мама – событие А.

Поскольку данная игра не является справедливой, можно дать задание учащимся придумать справедливую игру с шарами. Приведем пример такой игры: один участник случайно выберет два шара из коробки с тремя белыми шарами и одним красным. Если шары будут одного цвета, то будет победителем первый участник, если разного цвета, то победителем будет второй участник.

В эту несложную игру можно играть и с дедушками, и с бабушками, и с сестрами, и с братьями и т.д. В зависимости от количества играющих можно менять количество шаров и условия игры.

В шестом классе после изучения комбинаторных соединений можно предложить учащимся поиграть в более сложные игры. Приведем пример игры, в которой вероятности выигрыша каждого из участников находятся по более сложной схеме, чем в предыдущем примере.

Игры с монетами. Два мальчика играют в «сражение». У каждого из них 20 спичек. Бросается монета. При появлении герба откладывает в сторону спичку первый мальчик – погиб первый солдат, при появлении цифры то же самое делает второй мальчик – погиб его солдат. Игра продолжается до тех пор, пока у одного из них не погибнет последний солдат.

Вероятность выигрыша каждого из мальчиков будет зависеть от того, сколько солдат останется у этого мальчика, после полного поражения второго мальчика. Найдем в общем случае вероятность выигрыша первого мальчика, при условии, что у него останется определенное количество солдат, после поражения второго. Пусть в двух коробках имеется по n спичек. Бросаем монету. При появлении герба удаляем одну спичку из 1-й коробки, при появлении цифры – одну спичку из 2-й коробки. Какова вероятность того, что при полном опустошении 2-й коробки в 1-й останется m спичек? Перефразируя данный

вопрос в терминах математики, получим: «Какова вероятность следующего случайного события: $A = \{\text{При опустошении 2-й коробки в 1-й коробке осталось } m \text{ спичек}\}$ ».

Очевидно, что событие A наступит, если n раз появится цифра и $n - m$ раз появится герб. Таким образом, событие A состоит из произведений двух событий:

$B_1 = \{\text{Спичка удалена из 2-й коробки}\}$, повторяющегося n раз;

$B_2 = \{\text{Спичка удалена из 1-й коробки}\}$, повторяющегося $n - m$ раз.

Поскольку подбрасываемая монета симметричная, то $P(B_1) = \frac{1}{2} = P(B_2) = \frac{1}{2}$.

События B_1 и B_2 являются независимыми, так как независимыми событиями являются выпадения герба и цифры, поэтому вероятность произведения этих событий равна произведению вероятностей. Остается выяснить, сколько

всего таких произведений $\frac{1}{2^n} \cdot \frac{1}{2^{n-m}}$ может быть. Всего получается $2n - m$ бросаний монеты, из них $n - m$ раз появляется герб и n раз – цифра. Очевидно, что задача сводится к подсчету числа комбинаторных соединений, состоящих из $n - m$ гербов и n цифр. Другими словами, сколькими способами можно разместить $n - m$ гербов и n цифр в $2n - m$ ячейках. На доступном примере, например, с яблоками и грушами учащимся можно объяснить, что, раскладывая $n - m$ яблок в $2n - m$ корзинах, мы получаем все различные комбинации таких раскладываний. Такое же число комбинаций мы получим, раскладывая n груш в $2n - m$ корзинах. Перед рассмотрением данной игры целесообразно отработать с учащимися умение подсчета таких комбинаций. Поскольку число раскладываемых груш меньше количества корзин, то данное комбинаторное соединение не является перестановкой, а так как порядок расположения груш не имеет значения, то оно не является и размещением. Таким образом, число комбинаций, которое мы получим, раскладывая n груш в $2n - m$ корзинах – есть число сочетаний n груш в $2n - m$ корзинах.

Таким образом, вероятность события A находится следующим образом:

$$P(A) = C_{2n-m}^n \cdot P(B_1) \cdot P(B_2) = C_{2n-m}^n \cdot \frac{1}{2^n} \cdot \frac{1}{2^{n-m}}.$$

Аналогичные рассуждения будут верны и относительно вероятности выигрыша второго мальчика. Таким образом, для каждого конкретного случая вероятности выиграть с определенным количеством оставшихся солдат у мальчиков будут одинаковы. Игра является справедливой в силу симметричности подбрасываемой монеты.

Разбирая эту игру с учащимися целесообразно начинать с небольшого числа спичек, постепенно увеличивая это число, менять условия игры. В зависимости от уровня подготовленности учащихся можно вывести с ними общую формулу для нахождения вероятности выигрыша, а можно остаться на уровне конкретного числа спичек.

Желанием любой из сторон, участвующих в войне, является победа с меньшими, чем у противника потерями. Интересно проанализировать, как меняется вероятность победы, другими словами вероятность выигрыша в зависимости от числа солдат, оставшихся в живых у победившей стороны.

Рассмотрим функцию

$$y = C_{2n-x}^n \cdot \frac{1}{2^n} \cdot \frac{1}{2^{n-x}},$$

где x – число солдат, оставшихся у выигравшего мальчика, $0 \leq x \leq n$, $n = \text{const}$.

При $x \rightarrow n : 2n - x \rightarrow n, n - x \rightarrow 0, y \rightarrow$, при

$$x \rightarrow 0 : 2n - x \rightarrow 2n, n - x \rightarrow n, y \rightarrow C_{2n}^n \frac{1}{2^{2n}}.$$

На рис. 2 показаны графики зависимости вероятности выигрыша от числа оставшихся солдат у выигравшего мальчика. Из рисунка видно, что выиграть с меньшими, чем у противника потерями мало вероятно, история настоящих войн это подтверждает.

Зависимость вероятности выигрыша от количества оставшихся у выигравшего мальчика солдат

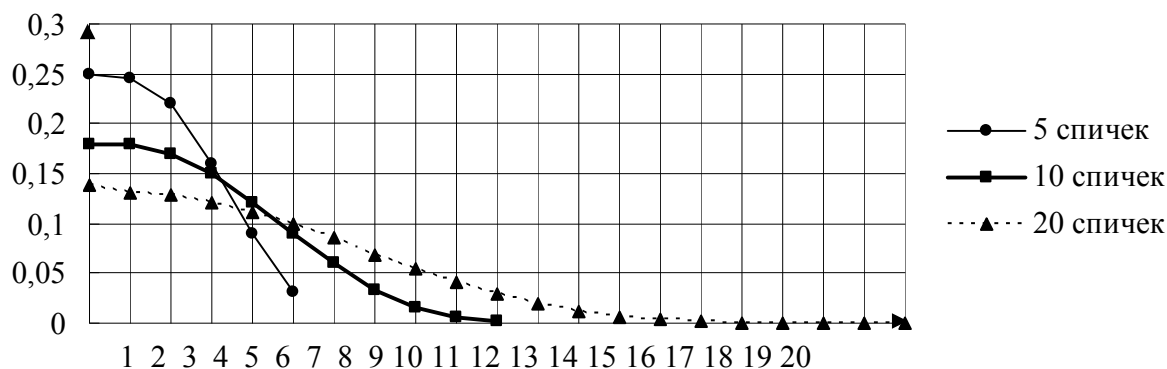


Рис. 2.

Аналогичную игру можно предложить и девочками. Приведем пример. Две девочки играют в «Магазин». У одной из них 10 заколок, у другой 10 купонов. Бросается монета. При появлении герба откладывает в сторону заколку первая девочка – в магазине проводится акция «Заколка в подарок», при появлении цифры вторая девочка откладывает в сторону купон – «При магазине открыт благотворительный фонд». Игра продолжается до тех пор, пока у одной из них не останется ни одного предмета.

Игры-сказки. Можно разыграть в ролях с учащимися сказку. Приведем пример. Один властелин, которому наскучил его звездочет со своими ложными предсказаниями, решил казнить его. Однако сжалился и решил дать ему последний шанс. Звездочету велено распределить по двум урнам четыре шара, два черных и два белых. Палач выберет наугад одну из урн и вытащит из нее шар: если шар будет черный, звездочета казнят, значит, выиграл властелин, в противном случае его жизнь будет спасена и значит, выиграл звездочет. Учащимся можно предложить по очереди становиться то звездочетом, то властелином, то палачом. После нескольких раз проведения игры, обязательно возникнет вопрос: «Каким образом звездочет должен разместить шары в урнах, чтобы обеспечить себе максимальную возможность уцелеть?»

Возможны четыре различных варианта расположения четырех шаров в двух урнах. Первый вариант: в первой урне два черных шара, во второй урне

два белых шара. Второй вариант: и в первой, и во второй урнах по одному белому и одному черному шару. Третий вариант: в первой урне два черных шара и один белый, во второй урне один белый. Четвертый вариант: в первой урне два белых шара и один черный шар, во второй один черный шар. Чтобы найти вероятность выигрыша звездочета, нужно найти вероятность события $A = \{\text{Вынут белый шар}\}$. А чтобы найти вероятность выигрыша властелина – события $B = \{\text{Вынут черный шар}\}$. Для наглядного изображения исходов данного испытания – выбор шара из урны, целесообразно воспользоваться деревом возможных вариантов. В качестве примера изобразим исходы и их вероятности для третьего варианта расположения четырех шаров в двух урнах (рис. 3). Испытание – выбор шара из урны состоит из двух последовательных испытаний: выбор урны, выбор шара из урны.

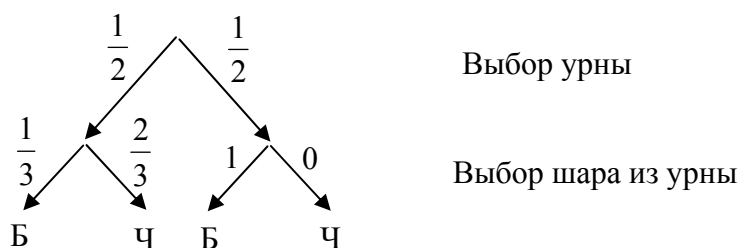


Рис. 3.

Выбор урны и выбор шара из урны являются независимыми испытаниями, а значит и события, наступающие в результате этих испытаний, являются независимыми. Поэтому вероятность выбора каждого шара из урны, то есть вероятность каждой ветви дерева находится как произведение вероятностей ребер соответствующей ветви дерева. Целесообразно отработать умение учащихся находить вероятности ветвей дерева возможных вариантов на различных примерах. Поскольку выбрать белый шар можно или из первой или из второй урны, то окончательно вероятность событий A и B будут вычисляться

следующим образом: $P(A) = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3} + \frac{1}{2} \cdot 1 = \frac{4}{6}$, $P(B) = \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{3} + \frac{1}{2} \cdot 0 = \frac{2}{6}$. После вычисления вероятностей выигрыша и проигрыша в остальных вариантах учащиеся делают вывод о том, что самая большая вероятность выиграть звездочету, а значит самая маленькая – властелину, соответствует третьему варианту разложения шаров. Четвертый вариант разложения шаров в двух урнах наиболее благоприятен для властелина и наименее – для звездочета. В первых двух вариантах вероятности выигрыша у властелина и звездочета равны, игра в этих случаях является справедливой.

Игры на улице. Повышенный интерес вызывают у учащихся игры на улице. Приведем пример такой игры. На асфальте рисуется прямоугольник 14×11 клеток. 14 участников становятся вдоль стороны в 14 клеток. Каждому участнику присваивается номер, начиная с одного и дальше по порядку. Ведущий подбрасывает 2 шестигранных кубика. Участник, номер которого равен сумме очков на выпавших гранях, продвигается на одну клетку вперед. Выигрывает тот, кто первый достигнет противоположной стороны.

Можно сначала поиграть, а потом задать учащимся следующие вопросы: «У какого участника вероятность прийти к финишу больше? Означает ли, что к финишу первым придет участник, у которого вероятность прийти к финишу

первым самая большая?»

Для ответа на эти вопросы необходимо «перевести» условия игры на математический язык, то есть построить математическую модель. Учащиеся без труда указывают испытание, которое проводится в данной задаче – подбрасывание двух шестигранных кубиков. Исходами испытания являются суммы очков на выпавших гранях. Задача сводится к нахождению всех сумм очков на выпавших гранях и подсчет соответствующих вероятностей.

В таблице представлены все возможные исходы данного испытания.

1-й кубик 2-й кубик	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7
2	3	4	5	6	7	8
3	4	5	6	7	8	9
4	5	6	7	8	9	10
5	6	7	8	9	10	11
6	7	8	9	10	11	12

Всего 36 исходов. Подсчитаем вероятности каждого из них. Это испытание не может закончиться исходами: 1, 13 и 14. Вероятности этих исходов равны 0. Поэтому игроки с этими номерами не имеют шансов продвинуться вперед. Пользуясь классическим определением вероятности, учащиеся находят вероятность исхода 2: этому исходу благоприятствует один исход, поэтому вероятность равна $1/36$. Аналогично подсчитываются остальные исходы: вероятность исхода 3 равна $2/36$; исхода 4 – $3/36$; исхода 5 – $4/36$; исхода 6 – $5/36$, исхода 7 – $6/36$; исхода 8 – $5/36$; исхода 9 – $4/36$; исхода 10 – $3/36$; исхода 11 – $2/36$; исхода 12 – $1/36$.

Учащиеся делают вывод, что больше шансов прийти к финишу первым у игрока с номером 7. Проведя такую игру во дворе, они убеждаются, что первым к финишу приходит не обязательно игрок с номером 7. В этом и раскрывается смысл понятия вероятности: «самая большая вероятность прийти первым» и «прийти первым» не всегда совпадают по смыслу. Самая большая вероятность в данном случае говорит лишь о том, что у игрока с номером 7 прийти к финишу первым шансов больше, чем у остальных, то есть приходить первым к финишу он будет не всегда, но чаще других.

В статье рассмотрено несколько примеров вероятностных игр, которые могут быть доступны, а самое главное, интересны учащимся 5-6 классов. Трудно переоценить развивающий потенциал вероятностных игр. Знания и умения, требующиеся для нахождения вероятности выигрыша каждого из участников игры и находящиеся в зоне ближайшего развития учащихся, дополняются знаниями и умениями, приобретенными в процессе нахождения данных вероятностей. Включение подобных игр в содержание учебного материала позволяет показать учащимся прикладное значение математики, способствует развитию вероятностного мышления учащихся, тем самым формируя миропонимание окружающего мира согласно стохастическим представлениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глеман М. Вероятность в играх и развлечениях: элементы теории вероятностей в курсе средней школы: пособие для учителя/М. Глеман, Т. Варга. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
2. Пахомова Н.А. Вероятностное моделирование как фактор развития информационной культуры учащихся [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук/ Н.А. Пахомова. – Екатеринбург, 2001. – 22 с.
3. Плоцки А. Вероятность в задачах для школьников [Текст]: книга для учащихся/А.Плоцки. – М.: Просвещение, 1996. – 191 с.: ил.
4. Хургин Л.И. Статистическое моделирование [Текст]/Л.И. Хургин, Н.О. Фастовец. – ФГУП изд-во «Нефтегаз» РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2003. – 72 с.

ОПЫТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ШКОЛЫ ЯКУТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье прослеживаются этапы развития физико-математической школы при Якутском государственном университете. Показано, как школа со специальным уклоном развивалась в многопрофильную разноуровневую образовательную систему, что актуально сегодня в решении проблем профильного обучения.

BORISOVA G.A., BOCHAROVA I.N.

EXPERIENCE OF DIFFERENTIATION'S EDUCATION IN THE HISTORY OF SCHOOL OF THE YAKUT UNIVERSITY

In the article is described the stage of development of mathematical school attached the Yakut State University. It is reveal the specialized school to have been into the multiprofile educational system of different levels; it's reveal the new tendencies in solving problems of multiprofile education.

Профильное обучение, дифференциация в общем образовании является одним из направлений модернизации системы образования в РФ, что отражено в Программе развития образования и других документах. Среди ожидаемых результатов реализации Программы отмечено: «создание условий для повышения качества образования и воспитания в образовательных учреждениях всех форм, типов и видов», а также «увеличение количества образовательных учреждений общего образования, их отделений и филиалов, классов (групп) для способных и одаренных обучающихся, в том числе в сельской местности, в районах Крайнего Севера, на Дальнем Востоке и в Сибири» (6, С. 22, 25).

Профессиональные занятия авторов статьи, сотрудников ЯГУ, обусловили в изучении названной проблемы обращение к историко-педагогическому анализу опыта создания и развития республиканской физико-математической школы при ЯГУ (РФМШ). Задача состояла в том, чтобы показать, как в процессе развития специализированной школы формировались и проходили проверку различные модели организации дифференцированного общего среднего образования.

По решению правительства в первой половине 60-х годов открылось несколько специализированных физико-математических школ-интернатов для особо одаренных детей при Московском, Ленинградском и других университетах. Специализированные школы имели задачей выявление и подготовку талантливых детей во всех регионах страны и во всех слоях общества, довузовскую подготовку учащихся с последующей их ориентацией на научную работу, что обосновывалась нуждами страны в квалифицированных научных кадрах.

В Якутской АССР, благодаря деятельности И.Ш. Алиева (1931-1987), в 1972 году была основана Республиканская физико-математическая школа при Якутском государственном университете. И.Ш. Алиев, будучи доцентом кафедры алгебры и геометрии НГУ, приезжал в Якутск в качестве представителя университета на третий тур республиканской олимпиады школьников ЯАССР для отбора в физико-математическую школу при НГУ. Он загорелся идеей открытия школы при ЯГУ, как в Новосибирске, заметив, что якутские школь-

ники часто проявляли оригинальность в решении задач. Он понимал важность работы с талантливой молодежью и необходимость реализации на практике принципов дифференциации обучения.

РФМШ при ЯГУ появилась в стране 6-й по счету школой при университете. В то время в республике уже открылось много физмат-классов, благодаря сельскому учителю физики, будущему народному учителю СССР М.А. Алексееву. И в 1972 году физмат движение Якутии получило новое направление в развитии, благодаря открытию первой республиканской физико-математической школы, директором которой был назначен И.Ш. Алиев, главной задачей которой была подготовка абитуриентов для поступления в Якутский государственный университет на различные факультеты.

Подготовка к открытию физико-математической школы началась с организации летней школы. В 1-ю летнюю школу прибыло 95 ребят почти со всех районов республики, это были участники и призеры районных, республиканских олимпиад. Осенью того же года 80 лучших ребят из этой школы и составили первый набор физико-математической школы-интерната, открывшейся по постановлению Совета министров ЯАССР.

Для работы со способными учениками удалось создать работоспособный, профессионально грамотный педагогический коллектив, были привлечены ученые ЯГУ и ЯФ СО РАН, преподаватели и учителя с большим опытом методической и воспитательной работы. Программа обучения по специальным предметам была намного шире и глубже, с выходом на вузовскую. Например, читались курсы, подобные университетским: «Теория чисел», «Теория Галуа», «Теория графов» и др. В процессе обучения специальным предметам нередко применялась лекционно-практическая система, что стимулировало развитие познавательной самостоятельности учеников, умение работать с большим объемом информации и использовать ее в решении учебных задач. Умениям мыслить и работать самостоятельно и творчески учили не только на уроках, но и в разнообразной внеурочной работе. Регулярно проводились очные и заочные олимпиады: решение «100 осенних», «100 зимних», «100 весенних» и «100 летних» задач, предлагаемых каждый сезон. «Фымышата» (так в быту называли учеников школы) всегда с особой ответственностью защищали честь школы на республиканских олимпиадах, и команда занимала 1-2 места.

Одним из условий (и проблемой) существования школы является поиск абитуриентов. В первые годы основной формой отбора была заочная школа и летние олимпиады. Задания по физике и математике, в настоящее время и по химии, биологии, языкам публикуются в республиканских газетах. Активных участников заочной школы и республиканских олимпиад приглашали в летние школы, и по результатам их работы проводился новый набор. При отборе учащихся обращали внимание на общий уровень подготовки, а также на их интерес к предмету, любознательность, творческие способности, склонность к нестандартному мышлению.

В настоящее время, когда существует Республиканский лицей-интернат (РЛИ-И) набор учащихся осуществляется через Якутскую республиканскую общественную организацию поиска и развития одаренных детей «Дьобур» (способность). Деятельность общества состоит в организации различных видов олимпиад и конкурсов по различным предметам среди школьников среднего звена, в их предпрофильной ориентации, для этого используется и тестирова-

ние. По итогам этой предварительной работы и по рекомендациям учителей учащихся приглашают на вступительные экзамены – летнюю отборочную школу «Наука».

Двухнедельное пребывание школьников в летней школе «Наука» позволяет более полно изучить возможности каждого ребенка и со стороны специальных способностей, и со стороны его самостоятельности в условиях проживания в интернате. Так как обучение в РЛ-И ведется в более напряженном режиме, чем в обычной школе, особое внимание уделяется проверке состояния здоровья ребенка. Школа «Наука» ставит перед собой такие задачи:

- проверить, может ли ребенок в короткие сроки усваивать новый материал, а полученные знания применять для решения разнообразных заданий;
- пробудить интерес к новым знаниям, расширить кругозор, чтобы ребенок мог осознанно сделать выбор профиля класса или будущей специальности;
- выявить другие способности школьника – музыкальные, спортивные, социальные;
- определить, способен ли ученик жить самостоятельно в коллективе, выполнять правила общежития.

Таким образом, летняя школа «Наука» предлагает и пробует модель профильной подготовки учащихся, что отвечает на актуальную задачу современной школы.

Двадцать лет РФМШ существовала, имея два математических и один физический класс с 80 учащимися. Дифференцированное, собственно профильное обучение велось в двух последних классах (10-11) средней школы. Перед учащимися РФМШ «стояли следующие цели – хорошая математическая культура; запас знаний, начитанность; самостоятельная работа, самостоятельное приобретение знаний; исследовательская работа; умение слушать лекцию, правильно писать, улавливать существенную мысль лектора» (1).

В 1992 году в РФМШ при ЯГУ была проведена реорганизация – классы разделили по трем направлениям: физико-математический, экономический и технико-технологический. В 1993 году был дополнительно открыт лицейский физико-математический класс. Это означало более глубокую интеграцию средней и высшей школы: выпускники после успешной сдачи вступительных экзаменов могли поступать сразу на второй курс обучения математического и физического факультетов ЯГУ. В 1994 году на базе лицейского класса был организован колледж.

О создании школы другого, инновационного для нашего времени типа (лицей, колледж, гимназия) пишет директор, И.И. Шамаев: «При эффективном обучении одаренных и очень способных учащихся верхний потолок грозит стать ограничителем роста. При «колледжном» обучении есть возможность гибкого сочетания углубленного профильного обучения с базовым уровнем высшего образования. Появляется возможность раннего привития исследовательских навыков, культуры научного мышления и общения» (5). Поиски форм эффективного обучения детей привели нового директора к идее организации колледжа, затем объединения РФМШ и РК, а также к открытию гимназических классов.

В Великобритании и США колледжи являются вузами или часто входят в состав университета, в некоторых европейских странах они выполняют функции среднетехнических учебных заведений. В России статус колледжа

приобрели бывшие техникумы и технические училища, а также появились колледжи как предварительный курс подготовки специалистов к более сложному этапу университетского обучения (2). Расширение сети колледжей, на взгляд специалистов, играет позитивную роль в осуществлении непрерывного многоступенчатого профессионального образования. Появляется возможность интеграции с высшим профессиональным образованием, становление колледжа как ступени в системе непрерывного образования и многоуровневой подготовки специалистов придает большую гибкость стратегии подготовки кадров (4, С. 97).

Главная функция Республиканского колледжа при ЯГУ, согласно его уставу, – выявление одаренных детей, развитие их способностей, обеспечение их широкого образования и глубокой культуры, раннее привлечение к творческой созидательной деятельности, привитие навыков научной работы. Это увеличивает интеллектуальный и культурный потенциал республики. Более того, Республиканский колледж становится своего рода инновационным образовательным центром, практической лабораторией, где обобщается опыт, разрабатывается научно-методическое обеспечение гимназий, лицеев и специализированных школ республики, входят в жизнь и получают апробацию новые идеи, методы, формы организации обучения. Он является научно-методическим центром Сети президентских школ республики.

За время существования РК (1994-2005 гг.) его учащиеся добились высоких результатов в государственных, зональных, Всероссийских олимпиадах по математике и физике. Наши выпускники учатся в престижных вузах России, в которые они поступают как победители олимпиад, по традиционным экзаменам или результатам ЕГЭ. По ЕГЭ выпускники РК всегда имеют самые высокие баллы по республике.

Таким образом, Республиканский колледж, продолжая жизнедеятельность, историю, традиции РФМШ, стал инновационным образовательным учреждением, опыт которого приобретает значение не только для Якутии, но и для всего региона и страны. Анализ развития якутской физмат школы, колледжа, потом лицея показывает основное направление модернизации образования: гибкое, многопрофильное общее образование, создание такой школы, где соседствуют разные направления, траектории обучения. Развитие физмат школы в Якутии не копировало школы МГУ или НГУ. Школа при ЯГУ отвечала потребностям развития образования в республике и вместе с тем отражала тенденции в общероссийском и мировом образовании. При анализе ее опыта обнаруживаются две модели обучения: специализированная школа – для обучения одаренных и многопрофильное образовательное учреждение. Специализированная школа (с нее все началось) направлена на отбор талантов, одаренных в какой-либо области и работе с ними. Это важно, но жизнь показала, что наряду со школой для талантов, целесообразно создавать многопрофильные и разноуровневые школы. Они обеспечивают, с одной стороны, развитие талантов и создают, с другой стороны, творческую, социально богатую образовательную среду.

В республике создана Сеть Президентских школ (СПШ) с единым научно-методическим центром, объединяющая инновационные школы. Головной школой СПШ является Республиканский лицей-интернат, среднее общеобразовательное многопрофильное учебное заведение, существующее с 2005 года как результат многолетнего развития физмат школы и колледжа. Республи-

канский лицей – первая школа в республике с профильным обучением, работающая в системе «школа – вуз». Структура школы осталась такой же, как и в колледже: гимназическое, лицейское отделения и классы с углубленным изучением математики, физики, биологии, химии. Гимназическое отделение имеет 5 класс-комплектов с 5-го по 9-й классы; в 10-х и 11-х классах по 6 класс-комплектов разного профиля. По окончании 9-го класса учащиеся по желанию выбирают профиль своего обучения и распределяются в 10-е классы по направлениям: биолого-химическое (углубленное изучение химии и биологии), политехническое (углубленное изучение математики и физики) или в лицейские классы: гуманитарный, технический, физический, математический.

Учебный процесс в гимназических, биолого-химических, политехнических классах основывается на учебном плане для классов с углубленным изучением отдельных предметов, в лицейских классах учебный план имеет двухкомпонентный состав, включающий инвариантную (обязательную) часть и вариативную (по выбору). Вариативная часть представлена дисциплинами специализации в зависимости от профиля класса, которые являются обязательными учебными предметами из компонента образовательного учреждения. Этот учебный план интегрируется с учебным планом 1 курса соответствующих факультетов Якутского государственного университета. Особенностью лицея является его тесная связь с факультетами университета: привлечение к работе лицея ведущих преподавателей, возможность близкого знакомства с деятельностью кафедр, лабораторий, общение с сотрудниками и студентами способствуют осознанному выбору учащимися будущей профессии и успешной адаптации выпускников к условиям вуза.

Воспитательный процесс является одним из важных элементов обучения. В специализированной школе он организуется на тех же общепедагогических принципах, что и в массовой школе, вместе с тем имеет свою специфику. В интернате ученики живут вне семьи, поэтому нуждаются в социальной, психолого-педагогической поддержке. Задачей воспитателя является не только и не столько помощь в их учебном самоопределении, сколько обеспечение гармонического развития, взаимодействия с окружением, социальной адаптации ребенка. Если гимназические классы традиционно имеют классных руководителей, то в старших классах, учащиеся которых в основном живут в интернате, работают освобожденные воспитатели-педагоги. Они руководят всей жизнью класса в условиях школы-интерната. Это позволяет всесторонне изучать и оценивать способности и возможности ученика, чтобы каждый ребенок смог по возможности полностью реализовать свой потенциал и, главное, мог бы определить свои приоритеты и найти свое место в жизни.

Таким образом, создание инновационных школ в республике является одной из форм реализации профильного обучения, осуществления дифференциации в образовании. Опыт специализированных школ Якутии показывает, что дифференциация обучения, развитие системы работы со способными детьми возможны даже при территориальной удаленности от научных и культурных центров России. Более того, опыт создания зимних и летних школ, центров развития, характерный для системы образования в Якутии, наталкивает на мысль о возможности таких форм обучения в масштабе страны. История физмат школы при ЯГУ, трансформация ее в образовательное учреждение инновационного типа представляет интерес не только исторический. В свете

этого опыта и опыта других специализированных школ Якутии видятся направления развития общеобразовательных учреждений в стране в целом и в отдельных ее регионах в частности. Выявляются принципиальные свойства, особенности современного общеобразовательного учреждения.

1. Гибкость, предполагающая готовность школы к обоснованным изменениям, ведущим к значительным достижениям и обеспечивающим конкурентоспособность учреждения, касается всей внутренней структуры учреждения: управленческой, образовательной, финансово-экономической политики школы, организации педагогического процесса, воспитательной работы, службы психолого-педагогической поддержки детей, дополнительного образования, других вспомогательных служб школы.

2. Дифференциация, многопрофильность и разноуровневость образования: в одной школе возможно соединение гимназии, лицея (колледжа) с сохранением общеобразовательного потока, инвариантной части учебного плана.

3. Нетрадиционные для России формы образования – летние, зимние и другие школы, которые совмещают образовательные, рекреативные, социальные, защитные функции.

4. Развитие связей общеобразовательного учреждения с высшей профессиональной школой, связей научно-методических, кадровых, организационно-структурных. Важно выделить и связи с учреждениями начального и среднего профессионального обучения, которые помогали бы отвечать на потребность в современно образованных работниках там, где нет необходимости в высшем образовании. Такие связи обогащают возможности удовлетворения образовательных, личностных, профессиональных потребностей учеников и стимулируют развитие их способностей, интересов.

5. Наличие в общеобразовательном учреждении воспитательных структур, воспитательной системы, социально-педагогической службы, системы психолого-педагогической поддержки учащихся, оказывающей помощь в учебном, личностном и профессиональном самоопределении, а также способствующей их адаптации к условиям в школе и в дальнейшей социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев И.Ш. Дорогой мой ученик: Советы учащимся ФМШ при ЯГУ. – Якутск, 1979.
2. Викторов О.Н. Колледжи при университете // Проблемы многоуровневого образования: Тезисы докладов Волго-Вятской региональной научно-методической конференции (Чебоксары 29-30 ноября 1994 г.). – Чебоксары, 1994.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 32 с.
4. Лебедева, Х.Н. Модернизация типов средних образовательных учреждений на основе социально-экономических, общественно-политических преобразований в стране // Национально-региональная система образования Республики Саха (Якутия) в условиях нового педагогического мышления: Труды преподавателей, аспирантов и соискателей. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2000. С. 95-98.
5. Республиканский колледж: ФМШ 25 лет / Составитель: З.П. Холмогорова. – Якутск: Якутский гос. ун-т, 1997.
6. Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования». – М., 2001. С. 22,25.

Жаппуева Л.Х.

ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме обучения одаренных детей. Теоретически обоснована и практически применена модель индивидуальной траектории развития. Описаны основные компоненты, условия и организация данного процесса в рамках лицея для одаренных детей Кабардино-Балкарского госуниверситета. Эффективность разработанной модели подтверждена результатами, полученными в процессе педагогического эксперимента.

ZHAPPUEVA L.H.

EDUCATING OF TALENTED CHILDREN ON THE BASIS OF INDIVIDUAL WAY OF DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of educating of talented children. The model of individual way of development is theoretically proved and practically applied. The main components, terms and organization of these processes mentioned being studied in Kabarda Balkarian state university are described. The effectiveness this model is proved by results, received in the process of pedagogical experiment.

Стремительное развитие науки, техники, производства, рост объема информации находят отражение в уровне образования подрастающего поколения. Модернизация образования, обучения и воспитания осуществляется в соответствии с тенденциями мирового педагогического процесса. В центре внимания отечественной педагогики – личность, в ее уникальности и неповторимости, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей.

В Постановлении РФ «Образовательная политика России на современном этапе» подчеркивается, что: «Системе образования надлежит обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному образованию... Важной ее задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи».

Многогранность и сложность феномена одаренности определяет целесообразность существования разнообразных направлений, форм и методов работы с одаренными детьми. В стремлении построить демократическое государство мы опираемся на убеждение, что образование и молодежь – две главные опоры будущего и основные гарантии демократии, поскольку знание делает людей свободными, а юность свободна по своей природе. Поэтому каждая страна, область, регион должны иметь свой опыт работы с детьми, в том числе и одаренными.

Невозможность воспитания и обучения одаренных детей на общем «образовательном конвейере» все более осознается и заставляет искать новые образовательные модели, технологии. Проблемы, возникающие при этом, сводятся не только к отбору одаренных детей из общей массы школьников. Возникают вопросы оптимальной нагрузки, системы оценок, дополнительных занятий, развития и закрепления высокого уровня мотивации обучения, социальной защиты и т.д.

В условиях существующей системы образования в стране возникло боль-

шое количество различных типов образовательных учреждений, работающих с одаренными детьми. В 1995 году указом президента Кабардино-Балкарской Республики в Кабардино-Балкарском госуниверситете (КБГУ) открылся республиканский лицей для одаренных детей. Анализ имеющегося в лицее КБГУ двенадцатилетнего педагогического опыта работы с одаренными учащимися показывает, что потребности способных и одаренных детей трудно удовлетворить в рамках учебно-воспитательного процесса при традиционных формах обучения. Специфика работы с одаренными детьми потребовала творческого переосмысления накопленного теоретического и практического опыта в системе обучения. При выборе программ для обучения одаренных детей мы исходили из разработок нового содержания, учебных планов, форм организации учебно-воспитательного процесса, основанного на максимальной индивидуализации и дифференциации обучения.

Для успешного обучения, воспитания и развития, учащихся в лицее КБГУ теоретически обоснована и практически применена образовательная модель обучения, воспитания и развития – модель индивидуальной траектории развития (ИТР). Данная модель основывается на том, что созданные на ее основе условия являются благоприятными для максимального учета и раскрытия индивидуальных возможностей каждого ученика, исходя из признания уникальности и неповторимости ребенка.

Одаренность является индивидуальной особенностью личности, поэтому в практической деятельности лицея для одаренных детей КБГУ несомненный интерес представляет реализация идеи индивидуальной траектории, обучения, воспитания и развития личности учащегося.

Известный американский ученый Дж. Рензулли утверждает, что индивидуализация интенсивности или темпа обучения без изменения его содержания и организации усвоения и методов преподавания совершенно недостаточна для полноценной реализации возможностей одаренных детей.

Исходя из этого, приемы гибкого построения индивидуального режима учебной работы, элементы самостоятельного планирования хода обучения, более полного учета и контроля текущей и итоговой успеваемости, диагностический контроль за ходом обучения и его корректировка в соответствии с индивидуальными особенностями, прогнозируемый и получаемый результаты в достижениях учащихся являются основными элементами системы, способствующей творческой самореализации личности.

Основываясь на мнении заслуженного учителя В. Караковского, директора одной из московских школ, о том что «развивающее обучение возможно лишь тогда, когда каждый учитель, опираясь на природные задатки и наклонности ребенка, моделирует и реализует персонально в каждом ученике процесс индивидуального развития. Школа будущего должна стать школой ярких ученических индивидуальностей». Поэтому очевидна стала, на наш взгляд, актуальная задача практической деятельности лицея КБГУ — сохранить и развить индивидуальность личности школьника. Главной особенностью работы школы является то, что содержание, методы и формы организации обучения прямо ориентированы на закономерности развития личности. Школа обеспечивает полную реализацию образовательных программ основного общего образования, создает условия становления и формирования личности обучающегося, готовит к социальному самоопределению, получению среднего (полного)

общего образования. Для полного удовлетворения образовательных запросов учащихся классы формируются с учетом интересов и наклонностей учащихся. Детям предлагается выбор профиля образования, программ и предметов в системе дополнительного образования, усвоение которых позволяет самостоятельно и осознанно искать способы решения широкого круга практических и познавательных задач.

Опираясь на сильные стороны учеников, стараясь развить в первую очередь то, что заложено в человеке, а также исправляя, компенсируя (и, по возможности, развивая) слабые – можно лучше, более эффективно и научно обоснованно осуществлять индивидуальный подход.

Систематизирующей основой для построения индивидуальной траектории учащегося лица КБГУ является:

- выявление полных и объективных данных об индивидуальных особенностях школьника, уровне его подготовленности, склонностях и интересах и дальнейшее развитие их;
- разработка и реализация системы развивающей и коррекционной работы;
- наличие высококвалифицированного преподавательского состава для реализации системы творческого развития личности школьника;
- интегральное воздействие интеллектуальной среды, в которую погружены учащиеся школы;
- учет возможностей коллективного взаимодействия в формировании отдельных элементов творческих способностей, оптимальное сочетание индивидуальной, групповой и коллективной деятельности;
- индивидуализация обучения повышает не только уровень интеллектуального развития, но и нравственное воспитание, основываясь на традиционной культуре и менталитете народов России;
- благоприятный психологический климат, основанный на полном взаимопонимании, в котором реализуется формирующая творческая деятельность, стимулирующая положительное отношение к ней.

Следует отметить, что основная идея модели – это развитие познавательных способностей и возможностей одаренных учащихся в условиях совместной деятельности учителя и ученика. Его составляющими являются два блока: «выбор» и «сотрудничество», которые при определенных условиях обеспечивают успех всей образовательной деятельности. Рассмотрим их содержание. Ориентация на успех – необходимое условие эффективности педагогической деятельности. Успех представляет собой субъективно переживаемое состояние радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого (максимальное приближение результата к уровню притязаний). Результат – объективная характеристика продукта деятельности; достижение – объективная характеристика (в виде результата) и субъективное переживание результата как значимого положительного события. Важно отметить, что значимость может носить как субъективный, так и объективный характер. Достижение можно рассматривать и как результат, и как процесс получения результата, в этом плане правомерно словосочетание «достижение успеха».

Комплексное использование средств диагностики (мониторинг) на основе индивидуальной траектории развития учащегося обеспечивает педагогически обоснованную систематическую и планомерную взаимосвязь деятельнос-

ти всех субъектов образовательного пространства (администрации, учителей, лицеистов, родителей и т.д.) и позволяет отслеживать достоверность уровней развития творческой самореализации одаренной личности по следующим компонентам:

- уровень положительной мотивации к творческой деятельности;
- уровень развития творческих способностей, и их использование в творческой деятельности;
- уровень творческой самореализации в творческой деятельности;
- уровень овладения школьниками общеучебными и специальными навыками.

Анализ полученных данных свидетельствуют о положительной динамике процесса творческой самореализации лицеистов.

С целью определения степени развития одаренных школьников мы выделили критерии творческой самореализации личности одаренного ребенка согласно допустимому, среднему, достаточно высокому, очень высокому уровням.

Интенсивность процесса творческой самореализации старших школьников в учебной деятельности, зависит от ее содержания и организации. Процесс обучения по ИТР обеспечивает активное участие каждого лицеиста в решении проблемных ситуаций, учебно-познавательных заданий. В результате систематического использования творческих заданий, увеличения времени на самостоятельную работу, использования активных форм обучения повышается творческая активность лицеистов.

Полученные в ходе экспериментальной деятельности данные свидетельствуют, что активность на уроках значительно возросла, очень высокий и достаточно высокий уровень с 49,2 % до 68,8 %, то есть на 19,6 %, средний и допустимый уровни с 50 % до 31,2 %, то есть на 18,8 %.

Наблюдения за процессом творческой самореализации учащихся показывают, что лицеисты, которые обучаются по заданной траектории, имеют более высокий уровень проявления мотивации, способности к самоорганизации, более высокий темп развития мыслительной деятельности. Это проверяется нами по средствам выявления, анализа и наблюдения следующих показателей: способностей к обобщению и анализу материала, скорость и точность восприятия, гибкость мышления, эмоционального компонента мышления, выбор оптимальной стратегии в различных видах творческой деятельности лицеистов как во время уроков, так и во внеклассной деятельности.

Данные наблюдения демонстрируют рост мотивации учения лицеистов по модели индивидуальной траектории развития, что отражается в частоте возникновения состояния заинтересованности, внимания, активности учащихся на уроках.

Если в начале эксперимента нами было отмечено, что уровень мотивации к творческой деятельности учащихся был невысоким, (средний уровень – 39,2 %, высокий уровень мотивации 35,3 %, очень высокий уровень 25,5 %), то в ходе формирующего эксперимента было отмечено, что средний уровень мотивации был всего у 9,8 % учащихся, то есть количество учащихся со средним уровнем мотивации сократилось на 29,4 %, с высоким уровнем увеличилось на 15,5 % от общего числа учащихся, а с очень высоким уровнем мотивации увеличилось на 13,9 %. Хотелось бы отметить, что уровень детей с низкой мотивацией не

отмечается, так как отбор учащихся, претендующих на обучение в лицее для одаренных детей, показывает, что у таких детей изначально не может быть заниженной мотивации.

Динамику роста качества образования и результатов учебно-воспитательной деятельности лицея подтверждают результаты олимпиад и конкурсов различного уровня.

За период 2001-2005 гг. при общем количестве лицеистов 93 были достигнуты следующие результаты: 140 призеров Республиканских олимпиад; 21 призер Университетских открытых олимпиад; 18 лауреатов Всероссийской научно-практической конференции учащихся «Юность, наука, культура» в г. Обнинске; 69 призеров Республиканской научно – практической конференции; 2 призера Российских олимпиад; 7 победителей зональных олимпиад; 2 призера международных конференций; 3 призера научно-практических конференций одаренных школьников в пос. Черноголовка.

Теоретический анализ и практическая деятельность позволяет сделать вывод, что построение индивидуальной траектории обучения является наиболее целесообразной и приемлемой в организации образования одаренных детей.

Тимиргалиева Т.К.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

Рассматриваются подходы к формированию исследовательских умений учащихся на основе внедрения в дидактико-воспитательный процесс модернизированного метода проектов. Предложены принципы, в соответствии с которыми следует организовывать учебно-исследовательскую деятельность учащихся на старшей ступени школы. Приводится описание проектов, разработанных в контексте предложенных принципов.

TIMIRGALIEVA T.K.

FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PUPILS AT TRAINING OF CHEMISTRY ON THE HIGH SCHOOL

Approaches to formation of research skills of pupils on the basis of using the modernized method of projects in educational process are considered. Principles according to which it is necessary to organize research activity of pupils at the high school are offered. The description of the projects developed in a context of offered principles is given.

Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» модернизация общеобразовательной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие умений их использовать на практике, развитие личности, познавательных и созидательных способностей учащихся. Переход от знаниевой к компетентностной парадигме является одним из важнейших направлений модернизации российского образования.

Компетентность рассматривается как умение решать проблемы, возникающие в ситуациях неопределенности. Специфика компетентностного обучения состоит в том, что учащийся усваивает не готовые знания, предложенные учителем, а самостоятельно формулирует понятия, необходимые для решения задачи. Из простой суммы знаний компетентность сложить невозможно, ученик станет компетентным, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени ему соответствуют [1].

Важнейшей компонентой компетентности выпускника школы является химическая компетентность. Химическая компетентность, как и любая другая, включает когнитивную (информационно-фактологическую, позволяющую отвечать на вопросы где? зачем? почему? для чего? применяются химические знания), операциональную (практическо-деятельностную, позволяющую отвечать на вопросы как? каким образом? можно применять химические знания на практике) и аксиологическую (ценностную) составляющие. Когнитивная составляющая непосредственно связана с усвоением учащимися химических законов, правил, фактического химического материала. Операциональная составляющая связана с умениями использовать химические знания, в том числе в повседневной жизни, а аксиологическая отражает ценностное отношение к получаемым химическим знаниям.

С нашей точки зрения, одним из весомых направлений решения задач модернизации, эффективного формирования химической компетентности выпускника школы является усиление позиций исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения.

Под **исследовательской деятельностью** понимается деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным для них решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: выбор темы исследования, постановка цели и задач, формулирование гипотезы исследования, литературный обзор, проведение эксперимента, анализ результатов исследования, формулировка выводов, представление выполненной работы. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности состоит в развитии личности учащегося, приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, в развитии исследовательского типа мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе получения **субъективно** новых знаний.

Исследовательская деятельность учащихся часто выступает компонентом проектной деятельности, так как на разных этапах реализации проектов возникает необходимость решения исследовательских задач [2]. Авторы метода проектов Дж. Дьюи и В.Х. Килпатрик предлагали строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность учащихся, в соответствии с их личными интересами. Обучение строится на основе проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для учащихся, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Учащиеся в ходе работы над проектом учатся мыслить самостоятельно, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи. Работа над проектом должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (устный доклад, стендовый доклад, литературный обзор, рецензия, научная статья, научно-популярная статья, тезисы, научный отчет, реферат, презентация).

Несомненный интерес представляет модернизированный метод проектов, базирующийся на интеграции классического метода проектов и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Отличительной особенностью модернизированного метода проектов является то, что он предполагает широкое использование сети Интернета как колоссального хранилища информации и возможностей современного прикладного программного обеспечения для обработки результатов исследования, их оформления в виде компьютерной презентации, что способствует формированию информационной компетентности учащихся. Таким образом, к исследовательским умениям школьников добавляются основы информационной компетентности и сетевого этикета. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение

определенного отрезка времени. Таким образом, проектно-исследовательская технология в ее современном варианте выступает как технология для развития исследовательских умений учащихся.

Исследовательская деятельность учащихся подразделяется на [3]: экспериментальную деятельность (натурный или моделируемый эксперимент), наблюдение, сравнение объектов (процессов, явлений) для выявления различий (совпадений), анализ объекта (процесса, явления) для получения новой информации (свойств).

Организовать реальную научно-исследовательскую работу учащихся в области химии на базе общеобразовательной школы невозможно вследствие специфики химии как науки и специфики современных химических методов исследования, связанных, как правило, с дорогостоящими приборами. Как следствие, речь должна идти именно об учебно-исследовательской деятельности учащихся, к реализации и оформлению результатов которой предъявляются требования, аналогичные требованиям к научному исследованию.

Основными компонентами учебно-исследовательской деятельности учащихся являются:

- интеллектуально-логический – учащиеся умеют делать относительно несложные логические построения;
- содержательно-интегративный – учащиеся могут пользоваться в нестандартных ситуациях исследовательской деятельности знания из различных разделов школьных дисциплин, при необходимости находить недостающую информацию в учебной и справочной литературе;
- рефлексивный – учащиеся способны к рефлексии, то есть умеют осмысливать свои действия в проблемной ситуации, у них сформированы умения самоорганизации, самооценки.

С нашей точки зрения, развитие исследовательских умений учащихся в процессе проектной деятельности целесообразно реализовывать не только в рамках факультатива, элективного курса или кружка, но и непосредственно в рамках урока. Так, при изучении школьного курса химии запуск проектов и защита полученных результатов проводится на уроке; работа учащихся с различными информационными источниками и поиск методик для проведения эксперимента составляют блок самостоятельной работы; химические исследования проводятся в школьном химическом кабинете под контролем учителя. Такая организация учебно-исследовательской деятельности учащихся позволяет усилить экспериментальную составляющую обучения химии, поскольку химический эксперимент – это мощное средство и метод изучения химии.

В литературе имеется ряд публикаций, связанных с обоснованием принципов, в соответствии с которыми следует организовывать исследовательскую деятельность учащихся [4, 5, 6, 7]. Наш опыт показывает, что организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения химии необходимо строить в соответствии со следующими принципами:

- принцип систематичности – предполагающий систематическое проведение учебных исследований;
- принцип научности – учебное исследование строится согласно логике научного исследования;
- принцип проблемности, предполагающий наличие учебной проблемы в основе каждого исследования;

– принцип региональности, согласно которому проблемы для исследований учащихся должны базироваться, в том числе, на региональном материале, что позволяет сделать исследовательский проект личностно значимым для участников и является одним из путей формирования положительной мотивации к изучению химии;

– принцип вариативности – с одной стороны, в арсенале современного учителя химии должно быть достаточное количество разнообразных исследовательских проектов, в соответствии с теми или иными интересами участников проекта; с другой стороны, учебные исследования должны быть реализуемы как в ходе урока, так и в рамках элективных курсов, факультативов или НОУ.

– принцип безопасности, регламентирующий правила техники безопасности при проведении эксперимента в химической лаборатории; правила физической и психологической безопасности по отношению к ученикам – участникам эксперимента; животным, растениям, грибкам или микроорганизмам, которых планируется использовать в исследовании; химическим веществам и необходимому оборудованию; любым наблюдателям или соседям, которые могут оказаться рядом; окружающей среде;

– принцип практической направленности, предполагающий, что результаты учебного исследования могут применяться в повседневной жизни учащихся;

– принцип доступности, предполагающий, что методики проведения эксперимента должны быть воспроизводимы в условиях общеобразовательной школы.

На основании изложенных выше принципов нами был разработан ряд проектов для завершающего этапа школьного курса химии, особенностями изучения которого являются систематизация и обобщение знаний, умений и навыков учащихся как основы химической компетентности выпускника школы по всему курсу химии.

Проект «Химия как средство осмысления реальной картины мира» был задуман для обобщения знаний по химии в 11 классе, когда изучение курса завершено и нужно проверить, как овладели учащиеся ключевыми компетенциями в интеллектуальной, информационной и других сферах деятельности. При работе над проектом школьники учатся грамотно сопоставлять на первый взгляд несовместимые, далекие друг от друга понятия, видеть проблему, формулировать цель и гипотезу исследования, пользоваться разными источниками информации, выделять главное в изученном материале, проводить исследования и анализировать его результаты, проводить аналогии, формулировать выводы, проявляя при этом системное критическое мышление.

В процессе работы над проектом учащиеся систематизируют материал по темам химии 11 класса: «Строение вещества», «Типы химической связи», «Периодический закон и Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева», «Теория строения химических соединений А.М. Бутлерова», «Валентность», «Скорость химических реакций», «Классификация химических реакций» и др. Основополагающий вопрос, предлагаемый учащимся: «Можно ли найти точки соприкосновения между химией и другими, на первый взгляд далекими от нее мирами?» Работая над проектом, учащиеся ищут точки соприкосновения между химией и музыкой, химией и космосом,

химией и русским языком, химией и медициной, химией и спортом, химией и физикой, химией и школьной жизнью и др. В поиске ответов на проблемные вопросы участники проекта выполняют соответствующие исследования.

В качестве примера рассмотрим исследование учащегося на тему «Можно ли найти точки соприкосновения между химией и музыкой?»

Основными направлениями данного исследования являются следующие:

- Сопоставление теории музыки с теорией строения химических соединений А.М. Бутлерова (атомы и группы атомов в молекулах веществ взаимно влияют друг на друга; в музыке звуки (ноты) так же влияют друг на друга).

- Сравнение строения вещества и гармонии в музыке, музыкального строя, композиции:

- по строению вещества можно определить его свойства, а по свойствам – строение молекулы; аналогично и в музыке: музыкант, увидев нотную запись, может предвидеть, как это звучит, и наоборот, слыша музыку, перенести ее в ноты;

- все молекулы состоят из атомов, так и любая мелодия состоит из нот; химические элементы характеризуются массой и зарядом ядра, а каждая нота – высотой и длительностью звучания;

- в химии существуют различные виды изометрии: места, цепи и др. В музыке тоже существует изометрия места, например, переход ноты в другую октаву;

- все вещества состоят из молекул, а молекулы – из атомов; музыкальные произведения также состоят из мелодий и аккордов, а последние – из звуков.

- Соотнесение валентности атомов химических элементов и размерности в музыке (атомы всех химических элементов обладают способностью присоединять определенное число атомов других химических элементов; каждое музыкальное произведение (или его части) имеет свой размер, который обозначает определенное количество долей в такте).

- Поиск аналогии уникальности, индивидуальности химических элементов, веществ и звуков, музыкальных произведений;

- Подборка музыкальных групп, носящих «химические» названия.

Освоение темы «Скорость химических реакций. Обратимость химических реакций. Химическое равновесие» предполагает обобщение и систематизацию материала, связанного, в том числе, с кинетикой различных типов химических реакций. При изучении данной темы целесообразно реализовать проект «Все дело в скорости...». В качестве основополагающего предлагается вопрос: «Зависит ли жизнь мегаполиса от скорости химических реакций?». В рамках работы над проектом учащиеся проводят исследования по следующим проблемным вопросам:

- Скорость биохимической реакции прямо пропорциональна скорости загрязнения окружающей среды?

- Все ли пожары можно тушить водой? (Возможно выполнение химического исследования, выявляющего «беспомощность» воды для прекращения реакции горения ряда веществ [8, 9].)

- Скорость биохимических реакций. Существует ли формула бессмертия?

- Какие факторы влияют на скорость химической реакции? (Выполнение исследования, выявляющего влияние концентрации реагирующих веществ на

скорость химической реакции [9]).

Так, исследование на тему «Скорость биохимической реакции прямо пропорциональна скорости загрязнения окружающей среды?» построено на том, что свинец является кумулятивным ядом и ингибитором биохимических реакций в живых организмах. Учащиеся рассматривают пути поступления свинца в окружающую среду и в организм человека и выясняют, что одним из источников поступления свинца являются выхлопные газы автомобилей. Учащиеся экспериментально определяют концентрацию свинца в смывах со стен школы и своих домов. При анализе экспериментальных данных учащиеся выявляют зависимость увеличения концентрации свинца в смывах со стен по мере увеличения количества проезжающего мимо автотранспорта и делают вывод об экологическом состоянии своего микрорайона.

Весомую роль в формировании у выпускника школы химической компетентности в быту играет тема «Химия и повседневная жизнь человека». Изучение этой темы так же целесообразно организовать с использованием проектно-исследовательской технологий.

Химию называют «индустрией чудесных превращений», результатом которых являются синтетические материалы, которых нет в природе: искусственные волокна, красители, косметические средства, синтетические моющие средства, лекарственные препараты, инсектициды и т.д. Основополагающий вопрос проекта формулировался на основе высказывания А. Азимова «Химия – это смерть, упакованная в банки и коробки»: является ли химия смертью, упакованной в банки и коробки? В рамках проекта возможны исследования:

- влияние условий хранения на качество аспирина и его действия на организм человека;
- влияние чистящих средств на различные типы тканей;
- как обезопасить себя от действия инсектицидов (как не отравиться вместе с тараканом);
- химические средства гигиены, свойства моющих средств и их влияние на организм человека;
- различные аспекты употребления генетически модифицированных продуктов.

Так, в рамках исследования «Влияние условий хранения на качество аспирина и его действия на организм человека» учащиеся собирают информацию о химической природе ацетилсалициловой кислоты, физических свойствах, применении и дозировке, условиях хранения, сроке годности и побочных действиях. Ацетилсалициловая кислота рассматривается как ацетиловый эфир салициловой кислоты (сложный эфир), при неправильном хранении разлагающийся на исходные вещества, качественное и количественное определение которых проводят участники проекта.

Опыт использования описанных выше проектов в учебном процессе ряда школ г. Красноярск позволяет заключить, что их применение эффективно влияет на развитие исследовательских умений учащихся, способствует повышению познавательной активности, осознанию учащимися ценности химических знаний, воспитанию выпускника, обладающего рядом компетентностей, необходимых для жизни в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - №10.
2. Леонтович А.В. Разговор об исследовательской деятельности: Публицистические статьи и заметки / Под. ред. А.С. Обухова. М.: Журнал «Исследовательская работа школьников», 2006. - 112 с.
3. Лапшева Е.Е., Храмова М.В., Тренинг по исследовательской деятельности учащихся. – Москва (Липки) 27 апреля – 1 мая 2006 года.
4. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. – 2004. - №1 (7).
5. Фирсова М.М. Исследовательская деятельность учащихся гимназии // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 19 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0419.htm>.
6. <http://kokino.032.ru/ev/osnov.htm>.
7. <http://www.eduhmao.ru/portal>.
8. Демонстрационные опыты по общей и неорганической химии: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. проф. Б.Д. Степина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
9. Занимательные задания и эффектные опыты по химии / Б.Д. Степин, Л.Ю. Аликбекова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 430 с.

Е.А. Барахсанова, А.Э. Бурнашев, Р.Р. Абсалихов

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В данной статье приводится обобщение опыта использования технических средств обучения и аудиовизуальной технологии в педагогическом институте Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова и принципы их реализации в учебно-образовательном процессе.

BARAHSANOVA E.A., BURNASHEV A.E., ABSALIHVR.R.

MODERN TECHNICAL METHODS OF TRAINING IN PEDAGOGIC INSTITUT

An the article we generalized the experience of : how to use technical methods of training and audiovisual technology in Pedagogical Institute of the Yakut State University named in honor of M.K. Ammosov.

Область знаний, которую сегодня представляют информационные и коммуникационные технологии, является очень широкой. Мы считаем, что использование телепередач в преподавании учебных дисциплин является отправным первоначальным этапом внедрения в образовательный процесс аудиовизуальной технологии. Эпоха школьного учебного телевидения началась в 1965 г. Авторами и ведущими аудиовизуальных учебных сообщений были головные центральные педагогические вузы (СПб, Москва, Новосибирск и др.).

Для организации приема учебных передач в школах лабораторией учебного телевидения физико-математического факультета Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова составлялось и распространялось на факультетах расписание занятий с использованием локальной телевизионной системы. В сотрудничестве с отделом технических средств обучения проводились консультации для учителей по работе с аудиовизуальными сообщениями (1).

Сегодня мы считаем, что создание и использование учебных телепередач в нашем регионе было первым широкомасштабным экспериментом по дистанционному обучению в вузе и школах Республики Саха (Якутия). В ходе этой работы были разработаны новые подходы к обучению, к созданию аудиовизуальных учебных материалов. Эти методики проверялись на уроках преподавателями, которые сообщали в вуз о полученных результатах, достижениях и проблемах. Таким образом, осуществлялась тесная связь вузовской науки и школьной практики (5).

Перевод на кассеты лучших циклов учебных телепередач, экспериментальная работа с ними в школах позволили разработать новые принципы, педагогические подходы к созданию учебных материалов. Они проявлялись в более широкой целевой направленности аудиовизуальных сообщений, расширяющей творческие горизонты учителей за счет вариативности использования видеоматериалов, решения в процессе обучения дифференцированных задач. Видеотехника как интегральный канал предъявления аудиовизуальной информации обеспечивала широкий фронт продвижения педагогических инноваций.

При разработке и создании учебных аудиовизуальных сообщений учитывались основные закономерности обучения, выразительные возможности экранного искусства и особенности коммуникационного канала, по которому транслируется материал (эфирная передача, кабельная сеть, непосредственное предъявление в аудитории).

Все это требовало специальной подготовленности педагогов – разработчиков учебных сообщений для аудиовизуальных технологий обучения в области психологических особенностей воздействия аудиовизуальных сообщений, выразительных средств экранных искусств, а также в частно-методических подходах преподавания конкретной дисциплины с опорой на аудиовизуальный язык сообщений.

Таким образом, отмечаем, что опыт эфирного учебного телевидения в Якутском государственном университете имени М.К. Аммосова предполагал большую методическую работу уже на самых первых этапах разработки и создания передачи для урока (2, 5).

В основе методики проведения телеуроков лежала мысль о том, что учебное телевидение – одна из слагаемых процесса обучения, а передача – часть урока, в основном выполняющая информационную функцию учителя. И эффективность ее в огромной степени зависит от организации педагогом познавательной деятельности учащихся. Весь опыт учебного телевидения показывает, что эффективность передачи в огромной степени зависит от того, как преподаватель организует познавательную деятельность учащихся на телеуроке (2).

В этой связи считаем необходимым выделить следующие принципы для организации учебного процесса: установка на активное восприятие; контроль и руководство учебной деятельностью студентов во время приема передачи информации.

Далее с началом реформы школьного образования в 90-х гг. прошлого века началась новая страница в истории учебного телевидения и произошли серьезные изменения в работе методистов (6).

Следует сразу оговорить терминологию. В дальнейшем для обозначения продукта, созданного для учебных целей средствами видео, употребляются понятия «видеоматериал», «видеофильм», «видеофрагмент» и «видеомодуль».

Мы считаем, что методические рекомендации, записанные на видеокассете с учебными моделями, не только опираются на опыт экспериментальных уроков, но и включают в себя фрагменты видеозаписи таких уроков, наглядно демонстрируя, как на практике воплощаются идеи методиста и разработчика пособия (2, 3).

Е.А. Барахсанова отмечает в своих методических рекомендациях «Технические аудиовизуальные средства обучения» (2) для студентов, что модули объединяются в блоки, поддерживающие обучающую, развивающую и воспитательную функции учителя на уроке. И на основе предложенного подхода в 2005 г. нами разработана следующая структура модели с учетом новых преобразований в использовании технических аудиовизуальных средств в образовательном процессе (схема 1).

**Структура модульной методической модели по дисциплине ТАВС
(технические аудиовизуальные средства)**

Содержательно-информационный блок	Модуль теоретического содержания (информационный блок) Модуль конкретизации (примеры) Модуль детализации (уточнение некоторых важных аспектов) Модуль углубленной информации (дополнительная информация) Модуль опорных понятий темы Модуль межпредметного содержания (контекстный)
Блок формирования умений и навыков	Модуль объяснения (учебная задача) Модуль предъявления заданий с заданным алгоритмом предлагаемой деятельности Модуль помощи (видеоподсказки) Модуль самоконтроля Модуль коррекции (дополнительные задания на определенные умения)
Контрольный блок	Модуль контроля и/или самоконтроля за усвоением содержания (разные виды видеотестов) Модуль контроля и/или самоконтроля умений и навыков Модуль контроля и/или самоконтроля самостоятельной учебной работы.

Мы считаем, что система видеомодулей учебной направленности, разработанных в учебной лаборатории кафедры компьютерных технологий педагогического института, позволяет дозированно организовать деятельность студентов факультета педагогики начального обучения, которые проходят обучение по дисциплине ТАВС, последовательно усложняя алгоритм их самостоятельной деятельности. Это, свою очередь готовит студентов к самостоятельной работе с различными источниками информации, в том числе мультимедийными комплексами и ресурсами «Интернет» (1, 5).

В этой связи отмечаем, что при использовании аудиовизуальных технологий их следует планомерно дополнять стимулированием самообразовательной деятельности, например, через возможность выбора заданий. Эти идеи реализуются в новых проектах мультимедийных курсов, которые могут быть использованы в урочной и внеурочной работе, самостоятельной работе студентов.

Следующий момент, который следует отметить, – это принципы создания виртуального образовательного процесса средствами компьютерной технологии.

Действительно, сегодня речь идет о необходимости кардинальных изменений в формах, методах, приемах обучения, а не просто о совершенствовании образовательного процесса при включении новых информационных средств. В построении виртуального образовательного пространства уже сегодня можно выделить некоторые общие принципы. Одни из них связаны с организацией информационных потоков трансляции предметного содержания, другие — с организацией «обратных» потоков, когда субъект учебно-познавательной деятельности сам становится источником накопленных знаний (1).

Опираясь на работы Санкт-Петербургской школы по организации инфор-

мационных потоков в обучении, мы выделяем в рамках своей работы следующие принципы (4, 8).

Принцип индивидуального отбора предметного содержания, – принцип дифференциации, функциональности, вариативности. В отличие от традиционного обучения, цели которого четко определены программой, задаются «извне», в новом образовательном поле будут созданы условия, возникнут потенциальные возможности удовлетворения образовательных потребностей самим субъектом. Собственные потребности – это задаваемые «изнутри» образовательные цели с ориентацией на поиск путей их достижения. Следовательно, в образовательном пространстве будущего необходимо предоставить субъекту возможность овладеть предметным содержанием на желательном для него уровне, с учетом функциональной направленности обучения (специализации), а также предоставить выборность варианта методического подхода с позиции той или иной научной школы. Новая задача, возникающая в связи с этим перед педагогом, — помочь ученику с наименьшими затратами сил и времени отыскать в широком информационном поле ту информацию, которая в наибольшей степени отвечает его образовательным потребностям.

Принцип структурирования, дискретизации. Этот принцип связан с реализацией двух направлений в организации информационных потоков трансляции предметного содержания. Первое направление связано с необходимым дидактическим структурированием учебного материала на дозы, порции с учетом основных этапов внутренней деятельности субъекта обучения. Второе направление связано с особенностями передачи и хранения информации в распределенных телекоммуникационных системах. Информационные блоки гипертекстов, мультимедиа приложений в глобальной сети транслируются дискретно, отдельными структурными единицами. Они могут храниться в «разобранном» виде на удаленных друг от друга компьютерных серверах, связь между ними, сохранение целостности текстов достигаются за счет перекрестных гиперссылок, обозначающих «адреса» отдельных структурных единиц. При запросе текста с конкретного компьютера пользователя происходит процесс его дискретной трансляции по сети и «сборки» из отдельных частей (1, 5).

Принцип организации коммуникаций. В новом коммуникативном пространстве возникает особая атмосфера, когда на запрос {help me} с разных концов планеты к тебе спешат с поддержкой, советом, разъяснением. Эти тенденции взаимопомощи, сотрудничества проявляются и в построении компьютерных программ, предлагающих «подсказки» при неправильных действиях пользователя, и в построении «дружественных» интерфейсов, обеспечивающих пользователям эксплуатационные удобства. Всемирное коммуникационное сообщество поддерживает любого, входящего в виртуальный мир (1, 5, 7).

В заключение отмечаем, что в связи с этим у педагога появятся новые задачи в глобальном образовательном пространстве: обеспечивая целостность педагогического процесса, научиться преодолевать разнообразные образовательные воздействия со стороны различных информационных потоков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барахсанова Е.А. Данилов Д.А. Информационные технологии в сфере образования. – М.: Изд-во «Academia», 2002. – 256с.

2. Барахсанова Е.А. Технические средства обучения. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 1986. – 20 с.
3. Барахсанова Е.А. Методическое обеспечение курса методики преподавания ВТ и ТСО / Сб. науч. тр. – Якутск: ЯГУ, 1985. – С.12-13.
4. Заир-Бек Е.С. Образовательные технологии как научно-методическая проблема // Обновление школьных технологий образования. – СПб, 2000. – С.3-6.
5. Жожиков А.В. Теоретические основы формирования региональной информационно культурно-образовательной среды в сети Интернет: Монография. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2004. – 237с.
6. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. – М., 2001.
7. Сыромятников В.Г. Прогностическое моделирование и мониторинг региональной системы образования. М.: Информатика и образование, 2001. – 208с.
8. Тряпицына А.П. Инновационные процессы в образовании. – СПб, 1997.

Д.В. Валяева

Ю.М. ЛОТМАН О ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Тема трансляции культуры занимает видное место в научном наследии выдающегося ученого Юрия Михайловича Лотмана. Этот вопрос особенно актуален сегодня. Семиотический подход в изучении культуры предоставляет возможность иначе выстроить образовательный процесс в современной школе.

Структура и функционирование механизма культуры определяют трансляцию как диалог. Это взаимодействие, жизненно необходимое для всех участников коммуникации, может осуществляться в различных формах, но главным условием здесь будет наличие живого мыслящего культурного мира, нахождение в котором дает возможность человеку интеллектуальной, творческой деятельности.

Педагогическая работа, организованная на принципах существования культуры, превращает школу в содружество единомышленников, где осуществляется культурная переемственность, где воспитывающее обучение, как «воздух культуры», является залогом и условием ее существования.

VALYAEVA V.D.

Y.M.LOTMAN ABOUT THE TRANSFERRING CULTURE INTO EDUCATIONAL PROCESS

The theme of transferring culture is in the front rank in the scientific inheritance of an outstanding scientist Y.M.Lotman. It is a vital question nowadays. The semiotic approach in studying culture gives an opportunity to draw up the educational process in modern school in a different way.

The structure and the functioning of the mechanism of culture determine this transferring as a dialogue. This interaction is of vital necessity for all participants of communication. It can be carried out in various forms but the main condition is the availability of alive, intelligent, cultural world, being in which, gives a man the opportunity of intellectual, creative activity.

The pedagogical work, organized on the principles of cultural existence, turns school into the commonwealth of adherents, where the cultural succession takes place, where the process of education as «the air of culture» is the pledge and the condition of its existence.

Человек отделился от природы благодаря уникальной возможности организации искусственного мира культуры – сложного информационного механизма ненаследственной памяти, обеспечивающего создание материальных ценностей, теоретической мысли, искусства, устройства общества. Семиотическое пространство культуры напоминает биосферу: оно тоже реально, целостно, знаково, индивидуалистично, имеет схожую структуру, возможность самосознания, превращения неинформации в информацию. Таким образом, биологическая информация подготовила словесную. Но Ю.М. Лотман, противопоставляя природу культуре, как наследственное и ненаследственное, несо-

творенное и сотворенное человеком, указывает на основную функцию культуры, ее существенные признаки в организации мира, окружающего человека, формулирует основной закон существования природы, который выражается в ее неоднородности и организации.[1]

Ядерная структура культуры, как организованного, знакового семиотического пространства, подразумевает наличие ее ядра, пространства, границы. Ядро – жестко организованный, системообразующий центр берет на себя функции построения данного культурного пространства по определенной системе выстраивания иерархии ценностей, перерабатывает новые информационные поступления, одновременно взаимодействуя со всеми элементами системы. Пространство культуры напоминает зону диффузного движения малых культурных систем, которые во многом определяют бытие культуры. В условиях данного стандартизированного семиотического мира малые культурные образования, организованные по образу и подобию всей системы, являются в какой-то мере отдаленными, самодостаточными и персонифицированными. Через призму этого малого мира есть возможность лишь в какой-то мере судить о всем культурном поле, поскольку при наличии информационных связей, имеющегося отпечатка модели культуры, каждая субкультура одну и ту же информацию осваивает по-разному и границы культуры делят ее пространство на различное число измерений. Уникальна функция границы культурно-семиотического образования. Она, с одной стороны, четко отделяет «свое» от иного, а с другой, не является замкнутой, обеспечивая движение информации как в систему, так и из нее. Граница как бы принадлежит и не принадлежит данной системе. Функциональная многослойность ее предусматривает и отграниченность, и перевод новой информации на язык системы, для чего вырабатывает коды. Но кроме того, она способна также к хранению и генерированию новых текстов. Вся работа системы построена на принципах языкового диалога, который обеспечивает жизнеустойчивость и развитие данного культурного пространства. Расширение знаний неизбежно ведет к постоянному расширению границы, экспансии во внекультурные поля, жизненно необходимые, организованные по схожей системе территории. За жизнеобеспечение культуры «отвечает» не только наличие «другого», но и бесконечное усложнение взаимосвязей внутри нее, сохранение в различных механизмах памяти ценной информации, выработанной на всех этапах развития человечества. Ю.М. Лотман особенно выделяет мысль о важности непрерывания традиции, сохранения культурных связей, информационных наработок прошлого.

Анализ сложных механизмов передачи, усвоения, генерации, хранения культурно значимой информации, работа над проблемами объяснения действия творческого механизма, отражения в пространственных формах пространственного содержания потребовали от ученого не только создания, но и узаканивания в науке нового понятийного аппарата.

Взаимоотношения человека и окружающего культурного пространства, Ю.М. Лотман представляет в форме диалога двух семиотических систем: «...модель культуры осуществляет полный рабочий цикл, когда некоторые тексты, транслированные из передающей культуры в принимающую, претерпевают в последней трансформацию в процессе перекодирования, а затем транслируются в исходную культуру, которая воспринимает их, снова трансформируя, как долгожданное и внутренне необходимое ей «новое слово».[2]

Для развития человека культурно активный текст исключительно важен как осмысленное сообщение. Например, ребенок, изолированный от взрослого мира, при совершенно нормальных умственных способностях, развивается крайне медленно, а при абсолютном отсечении текстов, которые могли бы поступают в его мир извне, развитие вообще останавливается, оставляя место инстинктам. Ю.М.Лотман называет пять направлений в социально-коммуникативной функции текста. Первое: простое сообщение, направленное адресату. Второе: текст, выполняя функцию коллективной памяти, обеспечивает общение аудитории с культурной традицией. Третье: текст обеспечивает общение индивида с самим собой, перестраивая его личность. Четвертое: текст, высокоинтеллектуального содержания уже не является только посредником, он становится равноправным собеседником, независимо выступая самостоятельным интеллектуальным образованием. Пятое: текст, становясь значительнее самого себя, проявляет самостоятельное поведение, заменяя, например, весь контекст.

Появление новых текстов может возникать не только на периферии культуры, где происходит возрастающее напряжение с другими культурными образованиями. Текстопорождение проявляется и внутри структурных центров культуры. Случайное и закономерное, ожидаемое и непредсказуемое пересекаются в процессе возникновения текстов, но их появляется больше, чем может быть употреблено. Такие «случайные» тексты выступают в роли «пусковых устройств», способных влиять на ускорение или замедление в динамике развития культуры, поскольку для запуска сознания требуется текст.

Таким образом, текст, как единица коммуникации, представляет собой в любом виде осмысленную, культурно ценную информацию. Проводя аналогии между культурой и текстом, Ю.М. Лотман утверждает, что текст, как и культура, может самовоспроизводиться, трансформироваться, саморефлексировать. Отсюда и функции текста: информационная, генеративная, конденсирующая. Поскольку путей выработки новых текстов только два – извне и перекодирование собственных, то, следовательно, текст – не действительность, а материал для ее реконструкции.

Содержание обращения к собеседнику фактически определено заранее, поскольку текст может быть направлен любому адресату. Абстрактный собеседник, с которым у адресанта только общая память (чем она беднее, тем подробнее сообщение), получает приближенный к нормативной правильности текст. В то время, как для знакомого человека, текст уже будет содержать локальную семантику, которая для чужих уже явится формой особой авторитетности именно в силу своей неполной переводимости. Текст содержит в себе свернутую систему всех звеньев коммуникативной цепи, и подобно тому, как мы извлекаем из него позицию автора, мы можем реконструировать на его основании и идеального читателя. Текст – важнейший источник суждений относительно его собственных прагматических связей. Таким образом, отношения текста и аудитории основаны на взаимопроникновении, но при условии наличия схожих кодов, общей культурной памяти и стремления к коммуникации. Отсутствие одного из них, делает текст непереводаемым. Кроме того, эти отношения основаны на борьбе. Адресат настраивает свою память для адекватного приема текста, в то время как текст, активно вторгаясь, трансформирует ее, подвигает к рождению нового текста. Ю.М.Лотман заметил, что с позиции слу-

шающего возможны три варианта подхода к тексту. Первое: слушатель стремится отождествить текст с определенными классификационными группами своей типологии. Второе: адресат равнодушен и просто включает систему адресанта в свою. Третье: принимающий эмпирическим путем овладевает системой передающего.

По тексту возможно определить тип аудитории, которой он предназначен. Но в тексте закладывается идеальный образец слушателя или читателя. Этот образ влияет на аудиторию, перестраивая ее по своему подобию. Так автор настойчиво указывает читателю предназначающееся ему место, а читатель постоянно меняет свое отношение к тексту. В свою очередь, и читатель вносит его собственную индивидуальность, культурную память, коды и ассоциации, которые не совпадают с авторскими.

Каждый тип культуры содержит в себе сложный набор кодов. Определенная культура подлежит расшифровке потомками, но кодовая структура их будет другой и, таким образом, расшифруется семантическая сторона текста, в то время, как сакральная сторона его останется непонятой. Если какой-то код у предков и потомков совпадает и позволяет дешифровать текст или организовать его, это совершенно не значит, что в работу включились и другие коды, которые позволят до конца понять адресанта. Такой же принцип действует при общении двух людей, человека с книгой и пр. При дешифровке текстов используются новые коды – так происходят изменения текстов – то есть процессы генерирования. Продуктивность смыслообразования будет зависеть от меры семиотического сдвига. «Одна и та же реальность, кодированная разными способами, даст различные, иногда противоположные тексты». Таким образом, код – посредник коммуникативного сигнала, некий ключ, который открывает фиксируемое значение (что именно обозначается), а дешифровка текста – раскрытие его смысла, реконструкция. Ю.М.Лотман подчеркивает, что термин «код» несет представление о структуре только что созданной искусственной и введенной мгновенной договоренностью. Код не подразумевает истории, он ориентирует на искусственный язык, который предполагается идеальной моделью языка, в то время как язык подразумевает этот самый код, но в исторической протяженности. Кроме основных кодов существуют и дополнительные, отличающиеся от первых, но совместимые с ними. В процессе дешифровки важно понять то, какой код доминирующий, а какой дополнительный, и как они друг с другом взаимодействуют. По сути, члены социума, находясь в одном семиотическом пространстве, общаясь (обмениваясь информацией), совершают акт перекодировки текста, а не просто пассивно принимают сообщения. Но у каждого представителя социума свой набор кодов и коммуникацию в этом случае можно представить как взаимодействие частично схожих кодов. Ю.М.Лотман выделяет главенствующую роль этого процесса в развитии культуры, требующего определенных усилий, поскольку здесь подразумевается обратный процесс реконструкции переданного сообщения, то есть осмысление, переосмысление, трансляцию, творчество.

В процессе коммуникации для максимального облегчения понимания, участники диалога стремятся к унификации кодов. И это при том, что с развитием культуры усложняется структура личности, индивидуализируются кодирующие механизмы. «Процесс понимания состоит в реконструкции кодов по тексту, а затем в дешифровке этого текста (и аналогичных ему) с помощью

этого кода». В этом процессе находится противоречие, поскольку коммуникативность понимания и взаимопонимания затрудняется вплоть до полной изолированности. Но не только усложнение кодирующих систем затрудняет однозначность взаимопонимания. Усложняется и семиотическая структура передаваемого сообщения. Но передача сообщения не единственная функция как коммуникативного, так и культурного механизма в целом. Наряду с этим они осуществляют выработку новых сообщений, то есть, выступая в роли, подобной творческому сознанию, а значит, речь идет не о повторении исходного текста, а выработки нового. Таким образом, можно выделить этапы овладения культурным кодом: усвоение новой лексики, свободное пользование чужим языком, осознание трансформации, когда чужое становится своим, генерирование.

Человек, как и культура в целом, постоянно нуждаются в новых информационных поступлениях, поскольку «Изоляция неизбежно связана с отсталостью».[3] Новые поступления, трансформируясь, попадают в коллективную память по предварительному ценностному отбору. Ступени этой иерархической лестницы могут меняться местами по прошествии какого-то времени. Ю.М. Лотман подчеркивал, что культура – не склад информации – каждое новое сообщение активизирует внутреннее содержание системы. Поскольку момент осознания можно назвать актом выбора, роль сознательных процессов в динамике культуры трудно переоценить. Такой механизм обеспечивает развитие системы внутри ее, организуя динамику и втягивая в процесс взаимодействия с другими системами. Прием, оценка, трансформация, трансляция – жизненный цикл мыслящего мира. Ученый приходит к выводу, что человек в состоянии существовать только внутри культурного пространства, которое выступает в роли агента по коммуникации. Способ подключения человека к этому культурному пространству, научение его пользоваться информацией и организация созидательного процесса – важнейшая задача общества на любом этапе его развития. Следовательно, образовательно-педагогическая деятельность появилась вместе с обществом и по своей социальной значимости не знает себе равных. Введение человека в социальную среду предусматривает его адаптацию к культурным и историческим факторам, где образование выступает средством трансляции культуры. Формируя свои социальные стереотипы, образы ролевого поведения, он, в той или иной степени, сохраняет тенденции к автономии, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. И именно культура дает возможность отдельному индивиду входить в целое как часть, сохраняя при этом свою структуру и не переставая быть целым.

Пространство пересечения агентов коммуникации – основа общения, – говорит Ю.М. Лотман. Здесь задействовано все культурное поле: кроме названного тождественного объема памяти, сюда относится язык, единое представление о норме, культурных ценностях. Трудности в понимании – не досадное недоразумение – это необходимое условие динамики развития. Сама культура целенаправленно умножает механизмы, затрудняющие процесс передачи информации, поскольку, в противном случае, при идентичности систем шифровки и дешифровки, теряется смысл сообщения, агенты коммуникации будут являться одной семиотической личностью и введение в работу интеллектуальных центров не состоится. Языковое общение рисуется нам как напряженное

пересечение адекватных и неадекватных языковых актов. Более того, понимание (разговор на не полностью идентичных языках) представляется столь же ценным смысловым механизмом, что и понимание. Исключительная победа любого из этих полюсов – разрушение информации, которая создается в поле их взаимного напряжения.

Очевидна важность канала информации в пространстве «Я»-«ОН», где адресат и адресант, меняясь местами, передают, дешифруют текст, принимают его, создают новый, испытывают воздействие этого текста. Но не менее важен канал «Я»-«Я», где носитель информации остается одним и тем же, а сущность личности перестраивается, поскольку на этот процесс влияют не новые тексты, а новые коды. Важность внутренней речи трудно переоценить, поскольку при ее посредстве происходит труднейшая для индивида работа над собой. Для каждой личности в той или иной мере характерен процесс самовоспитания, когда человек относится к себе как к субъекту воспитания, действуя сознательно, формирует свою базовую культуру, мотивы деятельности, моральные чувства, волевые качества, привычки поведения путем самокритики, самовнушения, самообязательства, эмоционально-мысленного переноса себя в положение другого человека.

Для работы коммуникационного канала любого типа необходимо внешнее влияние, которое не только стимулирует, а в канале «Я»-«Я» еще и организует внутреннюю речь. Таким влиянием могут обладать даже звуки, ритмы, архитектурные ансамбли, орнаменты и пр. Это замечание не относится к напоминающему сообщению себе, поскольку такая информация уже известна и не вносит существенных изменений. Положение меняется, когда определенный текст переводится в другую систему. Это может быть графическое его изображение или дневниковые записи, которые ведутся с целью оценки текста, пространственных собственных рассуждений.

Действие канала «Я»-«Я» характеризуется отсутствием вокализации и тем самым обеспечивается его развитие. Слова здесь сокращаются и превращаются в знаки слов, индексы знаков. Тогда текст используется не как сообщение, а как код, так как он не несет новых сведений, а трансформирует самоосмысление и переводит в новую систему значений.

В зависимости от психологического настроения адресата информация может идти по одному из каналов, поскольку возможно ее трансформирование в код или сообщение. Передача сообщений одновременно по двум каналам указывает на случай работы с художественными текстами, если культуру рассматривать как единое сообщение. «Сама культура может рассматриваться как сумма сообщений, которой обмениваются различные адресанты, и как одно сообщение, отправленное коллективным «Я» человечества самому себе. С этой точки зрения, культура человечества – колоссальный пример автокоммуникации».

По типу организующей деятельности культуры происходит и воспитание ребенка. Основной задачей здесь определено обеспечение возможности присвоения индивидом ценностей культуры. Ю.М. Лотман подчеркивает, что культура, с одной стороны, играет роль нормативной системы, влияние которой ощущает индивид, а с другой, культура – контекст, дающий возможность рождения множественности новых субкультур, поскольку самые важные элементы, отличающие человека данной культуры распылены в окружающей его среде и он сам себе задает нормативную систему и контролирует ее (т.е. всегда име-

ет возможность выбора и всегда поставлен в условия выбора). Таким образом, важность культурного пространства в деле становления личности трудно переоценить и созданию ее следует уделять самое пристальное внимание. Поэтому Ю.М. Лотман так много говорит о роли учителя, его личности, способности к созданию такого культурного пространства, где ученик не станет аналогией заданного типажа, а через свою деятельность, мышление, внутреннюю позицию, идентифицируясь и обособляясь одновременно, произведет свой нравственный выбор. С этой точки зрения воспитание – духовно-практическое взросление, становление такого понятия как совесть, формирование практики сочувствия, сомыслия, содействия с другими людьми. Только в условиях погружения в культурное пространство возможно существование человека, вбирание по крупицам всех мелочей жизни, включение в традицию социальной жизни формируют иерархию ценностей, картину мира.

Для Ю.М. Лотмана трансляция культуры – диалог, творческий процесс, где нет учителя и ученика в традиционном смысле, а все участники воспитательно-образовательного процесса являются и учителями и учениками одновременно, где осуществляется переимствование культурного созидания. Получение новых знаний и воспитание ученый считает процессом неразрывным, поскольку ученик – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь. Важность этого процесса заключается прежде всего не в том, чтобы получить как можно больше полезной информации, а в становлении собственного «Я», формировании нравственного стержня, «реабилитации совести» как основного принципа жизни.

Поскольку язык – структура, формирующая социальное общение и по своей сути знаковая, ученый проводит аналогию между способами обучения культуре и обучению языку. Механизм овладения будет определяться структурой воспринимающего сознания, типом культуuroобразующей программы и изначальным моментом (обстановка, личность обучающего). Первый вариант предусматривает фактическое отсутствие правил – такую роль здесь играют тексты, когда на их основе индивид будет формулировать правила самостоятельно по принципу: «правильно все, что существует». Такая культурная форма основана на традиции и имеет характер разрешений. В этих условиях возможность присутствия правил значительно ограничивает их влияние. Однако тексты, приспособившись к культурным задачам определенного времени, переосмысливаются и создают возможность перехода в иначе организованный тип культуры. Второй вариант основа на практике первоначального введения правил (существует то, что правильно) – это культура закона, запрета, предписывающего особую важность исполнения правила. Однако, избыточность правил со временем приводит к снижению эффективности их восприятия и тогда текстовая форма начинает играть основную роль. Таким образом, названные варианты могут быть и этапами овладения культуры.

Основа системы Ю.М. Лотмана, базирующаяся на таких понятиях как диалог, семиосфера, творчество, позволила человечеству подняться еще на одну ступеньку в постижении духовной реальности, по-другому взглянуть на воспитательный процесс, создать новые образовательные технологии. Секрет Ю.М. Лотмана, по единодушному мнению его учеников, соратников, друзей, в бережном отношении к каждой человеческой личности, бесконечном уважении ее, в потребности ученого выстраивать свое культурное пространство,

умению втягивать студентов, молодых ученых в творческий процесс, заражать чувством миссии и энтузиазма, раздвигать перед ними научные и нравственные горизонты, передавать культурную традицию, оставаясь на позициях терпимости и любви.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ю.М. Лотман. История и типология русской культуры., СПб., 2002.
2. Ю.М. Лотман. Семиосфера., СПб., 2004.
3. Ю.М. Лотман. Воспитание души., СПб., 2003.
4. Л. Киселева. Ю.М. Лотман – собеседник: общение как воспитание.// Ю.М. Лотман. Воспитание души., СПб., 2003.
5. И.А. Чернов. Опыт введения в систему Ю.М. Лотмана// Ю.М. Лотман. О русской литературе. Статьи и исследования: история русской прозы, теория литературы., СПб., 2005
6. Р.Г. Григорьев, С.М. Даниэль. Парадокс Лотмана.// Ю.М. Лотман. Об искусстве. СПб., 2005.

В.Л. Шамшурин, К.П. Ядров

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО КУРСУ «МАТЕМАТИКА» НА ФАКУЛЬТЕТАХ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье приводится характеристика и методические принципы современного электронного учебника по математике для студентов гуманитарных специальностей, основанном на применении информационных технологий.

SHAMSHURIN V.L., YADROV K.P.

TECHNIQUE OF CREATION OF THE ELECTRONIC TEXTBOOK AT THE RATE OF «MATHEMATICIAN» AT FACULTIES OF A HUMANITARIAN ORIENTATION

In article the characteristic of the modern electronic textbook on mathematics for use at faculties of a humanitarian structure is given. Methodical principles to which it should correspond are considered.

Современное изложение материала по высшей математике на факультетах гуманитарных специальностей возможно лишь при условии создания таких компьютерных пакетов (электронных учебников, пособий, тренажеров, тестеров и проч.), наличие которых обеспечит одну и ту же компьютерную среду в специализированной аудитории на практических занятиях, в компьютерном классе учебного заведения или общежитии, оборудованном для самостоятельной работы учащихся, а также дома на персональном компьютере [1,4].

Электронный учебник — новый жанр учебной литературы. Электронный учебник (даже самый лучший) не может и не должен заменять книгу. Так же как экранизация литературного произведения принадлежит к иному жанру, так и электронный учебник принадлежит к совершенно новому жанру произведений учебного назначения. И так же как просмотр фильма не заменяет чтения книги, по которой он был поставлен, так и наличие электронного учебника не только не должно заменять чтения и изучения обычного учебника (во всех случаях мы подразумеваем лучшие образцы любого жанра), а напротив, побуждать учащегося взяться за книгу.

Именно поэтому для создания электронного учебника недостаточно взять хороший учебник, снабдить его навигацией (создать гипертексты) и богатым иллюстративным материалом (включая мультимедийные средства) и воплотить на экране компьютера. Электронный учебник по математике, не должен превращаться ни в текст с картинками, ни в справочник, так как его функция принципиально иная [1].

Электронный учебник должен максимально облегчить понимание и запоминание (причем активное, а не пассивное) наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, из курса высшей математики, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения. Текстовая составляющая должна быть ограничена — ведь остаются обычный учебник, бумага и ручка для углубленного изучения уже освоенного на компьютере материала.

НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ, КОТОРЫМИ СЛЕДУЕТ РУКОВОДСТВОВАТЬСЯ ПРИ СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО МАТЕМАТИКЕ

1. Принцип квантования: разбиение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию.

2. Принцип полноты: каждый модуль должен иметь следующие компоненты: теоретическое ядро, контрольные вопросы по теории, примеры, задачи и упражнения для самостоятельного решения, контрольные вопросы по всему модулю с ответами, контрольная работа, контекстная справка (Help), исторический комментарий.

3. Принцип наглядности: каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание новых понятий, утверждений и методов.

4. Принцип ветвления: каждый модуль должен быть связан гипертекстными ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода в любой другой модуль. Принцип ветвления не исключает, а даже предполагает наличие рекомендуемых переходов, реализующих последовательное изучение предмета[1].

5. Принцип регулирования: учащийся самостоятельно управляет сменой кадров, имеет возможность вызвать на экран любое количество примеров (понятие «пример имеет широкий смысл: это и примеры, иллюстрирующие изучаемые понятия и утверждения, и примеры решения конкретных задач, а также контрпримеры), решить необходимое ему количество задач, задаваемого им самим или определяемого преподавателем уровня сложности, а также проверить себя, ответив на контрольные вопросы и выполнив контрольную работу, заданного уровня сложности.

6. Принцип адаптивности: электронный учебник должен допускать адаптацию к нуждам конкретного пользователя в процессе учебы, позволять варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность в зависимости от будущей специальности учащегося, применительно к нуждам пользователя генерировать дополнительный иллюстративный материал, предоставлять графические и геометрические интерпретации изучаемых понятий и полученных учащимся решений задач[1].

7. Принцип компьютерной поддержки: в любой момент работы учащийся может получить компьютерную поддержку, освобождающую его от рутинной работы и позволяющую сосредоточиться на сути изучаемого в данный момент материала, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач. Причем компьютер не только выполняет громоздкие преобразования, разнообразные вычисления и графические построения, но и совершает математические операции любого уровня сложности, если они уже изучены ранее, а также проверяет полученные результаты на любом этапе, а не только на уровне ответа.

8. Принцип собираемости: электронный учебник (и другие учебные пакеты) должны быть выполнены в форматах, позволяющих компоновать их в единые электронные комплексы, расширять и дополнять их новыми разделами и темами, а также формировать электронные библиотеки по отдельным дисциплинам (например, для кафедральных компьютерных классов) или личные электронные библиотеки студента, преподавателя или исследователя.

Таким образом, из сказанного выше, вытекает сфера применения электронного учебника по математике:

Электронный учебник необходим для самостоятельной работы учащихся

при очном и, особенно, дистанционном обучении потому, что он

- облегчает понимание изучаемого материала за счет иных, нежели в печатной учебной литературе, способов подачи материала: индуктивный подход, воздействие на слуховую и эмоциональную память и т.п.;
- допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и амбициями;
- освобождает от громоздких вычислений и преобразований, позволяя сосредоточиться на сути предмета, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач;
- предоставляет широчайшие возможности для самопроверки на всех этапах работы;
- дает возможность красиво и аккуратно оформить работу и сдать ее преподавателю в виде файла или распечатки;
- выполняет роль бесконечно терпеливого наставника, предоставляя практически неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок и проч.

Электронный учебник полезен на практических занятиях в специализированных аудиториях потому, что он

- позволяет использовать компьютерную поддержку для решения большего количества задач, освобождает время для анализа полученных решений и их графической интерпретации;
- позволяет преподавателю проводить занятие в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта;
- позволяет преподавателю с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания учащихся, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия.

Электронный учебник удобен для преподавателя потому, что он

- позволяет выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с ЭУ то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий;
- освобождает от утомительной проверки домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру;
- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на дом;
- позволяет индивидуализировать работу со студентами, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимина О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. Ш.: Изд-во МЭИ, 2003
2. Информационная компьютерная система института: Практ. пособие / Сост.: А.В.Картузов, Ю.П. Леванов; ЧКИ МУПК.- Чебоксары: Салика, 1998.- 31 с.
3. Интернет-технологии – образованию (под редакцией В.Н. Васильева и Л.С. Лисицыной). СПб.: Питер, 2003.
4. Григорьев С.Г., Гришкун В.В., Краснова Г.А. К вопросу о концепции образовательных электронных изданий и ресурсов // Тезисы докладов по материалам Всероссийской конференции “Современная образовательная среда”. – М.: ВВЦ, 2002. – с. 56-57.

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье рассматривается структурно-функциональная модель службы здоровья в сельском педагогическом колледже.

DYAKONOVA N.B.

HEALTH SERVICE IN PEDAGOGICAL COLLEGE

In the article is examined the structure-functional models of health service in the pedagogical learning of the country.

Проблема здоровьесбережения воспитанников образовательных учреждений является актуальной, т.к. уровень здоровья молодого поколения по России в целом и Республике Саха (Якутия), в частности, очень низкий. Необходимость сохранения и укрепления здоровья молодежи определяет актуальность поиска новых возможностей в организации образовательного процесса.

В Республике Саха (Якутия) забота о здоровье подрастающего поколения является приоритетным направлением в государственной политике. Благодаря действующей Президентской Программе по поддержке здорового образа жизни и развитию массового физкультурно-оздоровительного движения и программам Департамента по охране генофонда народов РС(Я), Межведомственной исполнительной дирекции по государственной поддержке движения за здоровый образ жизни, Министерства по делам молодежи, туризма и спорта, Президентского Фонда «Дети Саха-Азия» обеспечивается мощная поддержка всех педагогических инициатив по формированию у молодежи культуры здорового образа жизни и практико-ориентированных здоровьесберегающих навыков.

В отечественной (Н.А.Агаджанян, Н.М.Амосов, И.И.Брехман, М.Я.Виленский, О.В.Димов и др.) и зарубежной литературе (Н.Беникот, Д.Харрисон, Н.Аlessio, J.Charton, J.Constean, B.Ekolom, L.Hartley, M.Day, W.Mc.Ardle и др.) подробно анализируются ценностные начала здорового образа жизни. Исследования региональных ученых медиков и биологов (Б.М.Кершенгольц, Л.В.Куйда, З.Н.Оегостурова, Л.Н.Тимофеев), педагогов (Д.А.Данилов, А.А.Григорьева, У.А.Винокурова, Н.Д.Неустроев, И.И.Портнягин) раскрывают методики воспитания молодежи с учетом той этносоциальной среды и менталитета.

В данной статье мы рассматриваем реализацию структурно-функциональной модели службы здоровья в сельском педагогическом колледже.

Намкий педагогический колледж технологии и дизайна с 1997 года работает в режиме федеральной экспериментальной площадки по разработке дополнительной квалификации «Учитель технологии и дизайна» по специальности 0309 «Технология», на основе двух специальностей «Изобразительное искусство и черчение» и «Технология». Создание новой специальности обосновано, во-первых, территориальной особенностью региона (малокомплектность школ); во-вторых, по предметам «Изобразительное искусство», «Черчение», «Технология» по учебному плану в общеобразовательной школе предусмот-

рено в неделю всего 1-2 часа. Поэтому недельная нагрузка учителя составляет в среднем 9-12 часов. А выпускник, обучающийся по новому учебному плану специальности

«Учитель технологии и дизайна» сможет вести предметы изобразительного искусства, черчения, технологии и дизайна. В этом плане выигрывают все: школа, молодой специалист и колледж.

Обучение и воспитание в колледже должны строиться так, чтобы не вредить здоровью студентов. Для этого важным является организация учебно-воспитательного процесса на здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей основе с учетом физических и психических особенностей студентов. Однако разработка и реализация комплексных оздоровительных программ требуют создания команды, состоящей из специалистов различного профиля, т.е. организации службы здоровья. При этом самое сложное в работе такой команды – переход от бытового взаимодействия к профессиональному, потому что за одним и тем же словом у врача, психолога и педагога стоят зачастую разные понятия (В.Н.Касаткин, 1998).

В нашем случае мы взяли за основу работу служб здоровья, впервые зародившихся в Санкт-Петербурге (Здоровье школьника, 1994), прошедших апробацию в школах Сургута (В.А.Вишневский, 2002), Новоуральска (Третьякова Н.В., 2005). Они создаются непосредственно в образовательном учреждении, рассчитаны на силы и средства самой школы, разумно сочетают «демократическую» и «тоталитарную» парадигмы при организации оздоровительной работы и, на наш взгляд, наиболее перспективны с учетом сегодняшнего социально-экономического положения России и ее менталитета. Однако многие вопросы, связанные с практической работой этих служб, решены сегодня только концептуально.

Если исходить из представления, что каждый преподаватель-предметник должен быть еще и учителем здоровья, то служба здоровья в широком смысле – это все участники образовательного процесса, взаимодействующие в пределах функциональных обязанностей и профессиональной компетентности на основе общего концептуального подхода в рамках определенной содержательной модели, учитывающей специфику образовательного учреждения и региона и осуществляющей систему взаимосвязанных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся и педагогов (Т.И.Бабенко, 1996).

В соответствии с принципом разделения труда и с учетом специфики здоровьесбережения, в службе здоровья, на наш взгляд, необходимо выделить шесть основных *направлений деятельности* (специализаций).

Первое направление – это *физическое воспитание студентов* – обусловлено особой значимостью занятий физической культурой, развитием кондиционных физических качеств, создающих потенциал физического здоровья.

Второе направление – *медицинское* – обусловлено необходимостью медицинского сопровождения студентов, проведению работы по диагностике состояния здоровья с последующим анализом и разработкой соответствующих рекомендаций, принятием профилактических и лечебных мер.

Третье направление — *образовательно-валеологическое* — обусловлено необходимостью повышения валеологической грамотности субъектов образовательного процесса.

Четвертое направление – *психологическое* – обусловлено необходимостью психолого-педагогического сопровождения студентов, посредством проведения развивающих и коррекционных системно- и индивидуально-ориентированных программ, обеспечения здоровьесберегающего режима работы и отдыха в учреждении.

Пятое направление – *информационное* – обусловлено необходимостью оперативной обработки, систематизации и хранения информации о состоянии здоровья студентов.

Шестое направление – *включение самих студентов в здоровьесберегающую деятельность* – обусловлено необходимостью самостоятельного осознания студентами ведения здорового образа жизни.

В узком (технологическом) смысле в состав службы входят: заместитель директора по научной работе, фельдшер, психологи, руководители физического воспитания, заведующие отделениями, представители органов студенческого самоуправления. Руководителем такой службы должен быть заместитель директора по научной или воспитательной работе, административные полномочия которого позволяют оперативно решать стратегические и тактические вопросы. В реальных условиях формирование одних структурных единиц службы здоровья не вызовет каких-либо затруднений, других – наоборот. Так, например, в колледже, наибольшие сложности могут возникнуть при создании медицинского подразделения, поскольку в настоящее время здесь работает, как правило, один медицинский работник. Можно несколько расширить круг его функциональных обязанностей в контексте здоровьесбережения, а также договориться с руководством местной поликлиники об оказании с их стороны помощи в работе этого подразделения.

Информационное подразделение может быть скомплектовано из педагогов информатики и лаборантов кабинета информатики с привлечением студентов. Образовательно-валеологическое – из числа сотрудников учреждения, деятельность которых так или иначе связана с какими-либо аспектами здоровьесбережения. Это, прежде всего, преподаватели ОБЖ, физической культуры, основ медицинских знаний, анатомии, физиологии и гигиены, воспитатели общежития и др.

Соответственно подразделение физического воспитания объединит преподавателей физической культуры, а также тренеров-педагогов, ведущих в учебных заведениях спортивные секции; психологическое – психологов и социальных работников. Студенческое подразделение составляют представители студенческого профсоюзного комитета, а также все студенты, осознавшие необходимость быть физически, психически и духовно здоровыми людьми.

Таким образом, служба здоровья – это не столько дополнительное структурное подразделение колледжа, сколько функциональное объединение, направленное на достижение целей оздоровления и развития. Наличие службы здоровья вовсе не исключает, а, наоборот, предполагает развитие медицинской, психологической и других служб образовательного учреждения. Однако все они кроме выполнения своих функциональных обязанностей решают определенные задачи в рамках службы здоровья.

В этом случае обязательным условием результативности работы службы является интеграция в деятельности специалистов различного профиля (В.А.Вишневский, 2002). Под интеграцией подразумевается состояние свя-

занности и взаимопроникновения в деятельности отдельных подразделений, а также процесса, ведущего к такому состоянию (см. схему 1). Ведущий признак интеграции – единство процесса и результатов его осуществления.

Элементами интеграции являются структурные единицы, взаимодействие которых и обеспечивает получение интегрального результата.

Средства интеграции в данном случае могут быть организационные, образовательные, восстановительно-корректирующие и развивающие. Можно выделить несколько уровней интеграции:

- уровень согласования и синхронизации – достигается за счет обмена информацией, необходимой для получения искомого «продукта»;
- уровень взаимодействия – достигается при систематичности и непрерывности деятельности, в процессе которой субъекты взаимодействия совместно прогнозируют, проектируют, реализуют, подвергают объективному анализу результаты своей деятельности, осуществляют своевременную коррекцию;
- уровень взаимопроникновения достигается при глубокой интеграции функций специалистов, обеспечивающих формирование положительных эмоций и личного комфорта студентов в едином учебно-воспитательном и лечебно-оздоровительном пространстве.

Деятельность службы здоровья, направленная на сохранение здоровья участников образовательного процесса, включает прежде всего донозологическую диагностику, связанную со здоровьем экспертизу различных сторон учебно-воспитательного процесса, комплекс социальных и санитарно-гигиенических мер, направленных на формирование здорового образа жизни, оптимизацию условий обучения, первичную и вторичную профилактику. Важнейшую роль в укреплении здоровья студентов играет повышение оздоровительной направленности физического воспитания обучаемых.

К узловым этапам деятельности службы здоровья относятся:

1. комплексная входная диагностика здоровья участников образовательного процесса, оценка факторов, определяющих состояние здоровья студента в образовательном учреждении, связанная со здоровьем экспертиза различных сторон учебно-воспитательного процесса;
2. информационно-статистическая обработка результатов диагностики, анализ данных;
3. прогноз предполагаемых результатов;
4. мотивация участников оздоровительного процесса, формирование целей и задач на соответствующий этап работы;
5. выработка предварительной программы действий на соответствующий этап работы с учетом данных о норме или желаемом состоянии;
6. разработка технологической карты деятельности службы здоровья на соответствующем этапе работы;
7. реализация плана работы, педагогическое управление процессом образования и оздоровления учащихся и педагогов;
8. оценка текущих результатов выполнения программы;
9. контроль результатов работы на соответствующем этапе;
10. сопоставление результата и прогноза;
11. выработка программы на следующий этап работы.

Концептуальная модель службы здоровья образовательного учреждения определяет и основные направления ее деятельности: комплексная диагнос-

тика здоровья; оценка факторов здоровья; экспертиза учебно-воспитательного процесса; аналитико-статистическая работа; поддержка студенческой инициативы; консультационная работа; обобщение передового опыта; выполнение внедренческих функций; оценка эффективности деятельности; профилактическая работа; оздоровительная работа; коррекционная работа; обучение здоровью.

Таким образом, модель работы службы здоровья в образовательном учреждении является системой медико-биологического, социально-психологического и педагогического мониторинга с целью диагностики, прогноза, планирования, организации, контроля, коррекции, реабилитации, укрепления физического, психического и социального здоровья студентов и преподавателей как средства достижения целей образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Т.И., Каминский И.И. Концептуальная модель службы здоровья и развития в системе образования // Валеология. – 1996. – № 3-4. – С 30-34.
2. Вишневский В.А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии). – М.: Изд. «Теория и практика физической культуры», 2002. – С 44-58.
3. Здоровье школьника: Сб. нормативных и методических документов. – СПб.: Изд-во ЦПИ, 1994. – 76 с.
4. Касаткин В.Н. Комплексная программа здоровья в школе // Школа здоровья. – 1998. – № 3. – С 2-15.
5. Третьякова Н.В. Организационно-педагогические условия здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – С 14-15.

Е.В. Цыганова

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ

Целью данной статьи является определение психолого – педагогических предпосылок для развития духовного потенциала подростков. Эта проблема сегодня является очень актуальной, так как в российском обществе возникла сложная ситуация в нравственном и духовном отношении.

TSYGANOVA E.V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ABILITIES FOR THE DEVELOPING OF SPIRITUAL POTENTIAL OF TEENAGERS

The aim of the article is to determine psychological and pedagogical preconditions for the development of spiritual potential of schoolchildren. The problem is of great importance at present because Russian society is in a crucial situation in the sphere of morality and spirituality.

Кризисная ситуация, сложившаяся в России, с особой силой проявляется в духовной жизни общества. Одним из показателей этого кризиса является бездуховность, цинизм, характеризующийся презрительным отношением к культуре общества, к его духовным ценностям, нравственным принципам.

В настоящее время существует ряд причин, мешающих, а иногда просто препятствующих, повышению нравственности. К разряду таковых следует отнести снижение роли общества в воспитании подрастающего поколения; ухудшение нравственно-психологической атмосферы в самом обществе; ослабление функций школы в ее воспитательном влиянии на детей; пагубное влияние на сознание подростков средств массовой информации; рост криминализации социума и др.

Все эти факторы социально – психологического риска негативно сказываются на духовно – нравственном развитии и воспитании подростков.

К позитивным факторам, способным оказать благотворное воздействие на развитие нравственного потенциала подростка в современной России, следует отнести пробуждение национального самосознания у малых и больших этносов [2]. Всплеск национального самосознания проявляется в открытии национальных учебных заведений. Одним из ярких примеров проявления этого процесса в нашей республике стало создание в 1995 г. Академии духовности РС/Я/. В основе ее создания лежит идея возрождения и развития духовности народов Якутии. К числу заметных явлений в культурной жизни республики также можно отнести и открытие Международного Центра органной музыки и Высшей школы музыки, что, безусловно, способствует возрождению, обогащению духовности народов республики.

Для существенного продвижения в нравственном и духовном возрождении страны следует подрастающее поколение побуждать всеми возможными способами: посредством радио, телевидения, фильмов, газет и журналов, просто и ясно написанных брошюр, посвященных духовным и нравственным вопросам. Необходимо больше устраивать конференций, семинаров, диспутов,

общественных бесед по вопросам нравственности и духовности, которые пробудили бы в них жажду к духовной пище. Через духовность идет осознание окружающего мира, выработка более глубокого и тонкого отношения к нему. Через духовность идет процесс познания человеком самого себя, своего предназначения и жизненного смысла. От того, как человек использует потенциал духовности, зависит его настоящее и будущее.

Мы обращаем внимание на развитие духовных потенций детей именно подросткового возраста. И это не случайно, так как специфика подросткового возраста заключается в том, что в этот период у детей складываются основные черты зрелой личности, формируются стержневые социально-психологические качества и механизмы регуляции поведения. В каждом ребенке скрыты богатейшие возможности, которые могут позволить ему преодолеть любые трудности, пережив при этом радость свободной и осмысленной жизни, и которые, однако, так часто остаются нераскрытыми. При этом беспокоит не то, что нынешнее поколение слабее или хуже старшего, а в том, что оно слабее и хуже, чем могло бы быть, т.е. потенциал у подрастающего поколения имеется, но его необходимо постоянно развивать. А развивать потенциал подростка можно лишь, включая его в разные виды деятельности, которые помогут молодому человеку в раскрытии его потенций [4].

В связи с этим, одной из предпосылок развития духовного потенциала подростков является формирование коммуникативной культуры школьника. По мнению психологов, основой общей культуры личности является именно коммуникативная культура. Она помогает создать внутренний мир личности. Мы рассматриваем коммуникативную культуру через совокупность трех культуuroобразующих компонентов: эмоциональной культуры, или культуры чувств, культуры мышления и культуры речи. Психологи отмечают, что большая часть подростков в результате так называемого попутного научения общению (через средства массовой коммуникации, семью, сверстников, традиционное школьное обучение) не создают своего индивидуального стиля общения как меры связи с людьми, природой, самим собой. При попутном научении человек усваивает лишь то, что связано с текущими потребностями и интересами, поэтому его результаты отрывочны и бессистемны. Необходимо специально организованное обучение детей общению.

Специальные занятия по культуре общения способствуют развитию не только познавательных и творческих возможностей школьников, но и формированию у подростков критического отношения к своей собственной речи [5]. Развитие культуры речи школьников – есть неотъемлемая составляющая духовного воспитания.

Стремление подростка к самораскрытию своих возможностей, качеств укрепляется благодаря участию подростков в ролевых играх. Таким образом, одной из предпосылок, раскрывающей духовные потенции школьников, является организация преподавателем такой деятельности, в которой подросток бы себя проявил. Такой деятельностью становится игра. В игре подростки могут выразить свою потребность в активном, действенном самоутверждении. Замечено, что нравственное воспитание подростков осуществляется эффективней в ходе организации разнообразных социально-ориентированных игр с нравственным содержанием, которые способствуют развитию этической рефлексии подростков [6]. Не случайно игра занимает особое место в социокультурной жизни общества и человека. Игровая деятельность образует культурное пространство, в котором ее участники свободно развиваются. В игре присутствуют элементы дискурса

– жесты, мимика, различные символы и предметы, что делает игру не только привлекательной, но и дедуктивной в плане полифонического развития нравственного сознания, приобретения нравственных качеств, усвоения моральных норм и поступков. В играх реализуются индивидуальные потребности и способности. Игры обостряют личностные проявления и особенности подростков. Они выступают как формы поведения, подчиненного определенным правилам.

В подростковом возрасте из-за небольшого жизненного опыта молодые люди еще не умеют быстро и объективно оценить ту или иную жизненную ситуацию, у них еще не сформировалось умение разрешать конфликтные моменты. Как раз этому подростков и нужно учить. Постановка и проигрывание ситуаций с нравственными коллизиями, формирующих умение эффективно разрешать конфликтообразующие ситуации, способствуют социализации личности подростка, а, значит, и развитию у него культуры мышления, умения сделать нравственный выбор. Эпизоды и ситуации с нравственным содержанием предполагают разрешение моральных противоречий. Проигрывание эпизодов с нравственными коллизиями обладает большими возможностями для развития духовно-нравственных качеств подростков.

С учетом рассмотренных выше психолого-педагогических предпосылок, развивающих духовный потенциал подростков, в ходе экспериментальной работы нами была разработана и интегрирована в практику учебно-воспитательного процесса серия занятий «Культура и мы».

«Культура и мы» – это практический курс обучения основам общения, культуры поведения для младших подростков, рассчитанный на творческий процесс познания детьми нравственных норм. Занятия ведутся в увлекательной форме. Они эмоциональны, методически разнообразно построены, насыщены игрой, творчеством, деятельностью, упражнениями, педагогическими задачами. Все это сочетается с необходимым чувством меры, без морализирующего воздействия на школьников. В процессе развития навыков общения, норм поведения, коммуникативных навыков большое внимание в данных занятиях уделяется формированию личностных качеств детей, их чувствам, эмоциям. Все это опирается на положение о том, что когда люди счастливы и находятся в мире с самим собой, они переносят свои чувства на взаимоотношения с окружающими.

Рассмотрение психолого-педагогических возможностей для развития духовного потенциала подростков имеет принципиальное значение для организации воспитательной работы со школьниками. Они являются основанием для организации педагогического процесса и регулирования его целевых, содержательных, процедурных и организационных сторон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века – The philosophy of education for the XXI century: (В поисках практ.-ориентир.образоват. концепций)- М.: «Совершенство», 1998.-С.328.
2. Родионов Т. Духовность, творящая жизнь //Вестник Академии Духовности РС (Я).- Якутск: Полиграфист, №1 (3).-1997.-С.13.
3. Человек как философская проблема: Восток-Запад: Сб. ст./Отв. ред. Н.С. Кирабаев, М.: УДН, 1991.-С 130.
4. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода/ Под. ред. Фролова И.Т. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. С.14.
5. Блимготова А.Р. Учить культуре речи// Школа духовности.-2001.-№3.-С. 67-71.
6. Педагогическая энциклопедия /Гл. ред.: И.А. Каиров, Ф.Н. Петров и др., Т.3 М.: «Советская

И.И. Пронина

СРЕДСТВА ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

Средства проверки знаний учащихся на уроках химии разнообразны. Они позволяют выявлять знания учащихся и определять уровень их усвоения. Средства проверки знаний учащихся можно разделить на две большие группы: задания свободного ответа и задания, в которых ввод ответа ограничивается предложенным выбором его вариантов (тесты). Задания в форме тестов необходимо включать в проверочные работы в связи с переходом к ЕГЭ. Тестовыми заданиями можно проконтролировать достаточно высокие уровни усвоения знаний учащихся.

PRONINA I.I.

PUPILS' KNOWLEDGE CHECK MEANS FOR THE LESSONS OF CHEMISTRY

Pupils' knowledge check means for the lessons of chemistry are various. They allow to reveal the pupils' knowledge and to determine the level of their learning.

Pupils' knowledge check means can be divided into two big groups: free answers tasks, and tasks, where it's needed to choose the answer(s) from the already offered variances (tests).

Tasks in form of tests are obligatory to be included into the checking events, in connection with the Centralized Testing development. Pretty high levels of learning can be controlled through the tasks in test form.

К средствам проверки знаний учащихся относятся вопросы, задания, которые предназначены для осуществления определенных действий, направленных на обнаружение соответствующих результатов обучения. К средствам проверки в более широком смысле относятся задания, учебные таблицы, схемы, лабораторное оборудование – все то, что позволяет выявлять знания учащихся и определять уровень их усвоения.

Средства проверки знаний учащихся можно разделить на две большие группы. Одну из групп составляют задания свободного ответа, предполагающие произвольное его конструирование учащимися. Другая группа включает задания, в которых ввод ответа ограничивается предложенным выбором его вариантов; такие задания относят к тестам.

В основе классификации заданий свободного ответа лежит вид познавательной деятельности ученика. В соответствии с этим проверочные задания можно подразделить на вопросы и различного вида задачи.

Вопросы, используемые при устной и письменной проверке знаний, являются важным средством проверки. Процесс проверки составляют несколько взаимосвязанных, но качественно различных частей: вопросы учителя, позволяющие проверить знания, их формулирование, ответ учащегося, выслушивание ответа учителем и учащимися при опросе.

В основе ответов учащихся на большинство вопросов лежит воспроизводящая деятельность ученика. Такие вопросы обычно задаются при предвари-

тельной и текущей проверке знаний на первых этапах усвоения очередного учебного материала или при итоговой проверке знаний, если одной из ее задач является установление уровня усвоения школьником учебного материала.

Для проверки знаний и умений учащегося излагать учебный материал учитель предлагает ученикам один основной вопрос. Он является главной мерой выявления знаний. Однако с помощью одного основного вопроса нельзя выявить разнообразие знаний учащегося, разные его аспекты. Поэтому ученикам после ответа на основной задают дополнительные вопросы. Эти вопросы выявляют некоторые существенные знания, помимо знаний, предусмотренных основным вопросом. Они требуют краткого ответа. Это знания, например, формулировок правил, законов; определений научных понятий; основных или отличительных признаков каких-либо изученных явлений и т.д.

Важно, чтобы дополнительные вопросы были связаны по содержанию с основным. Эта связь придает ответу ученика целостность, улучшает восприятие ответа классом, повышает роль ответа как формы повторения.

Вопросы ученикам могут быть и вспомогательными. Их функция – побуждать и направлять мысль отвечающего так, чтобы учитель мог составить более правильное представление о качестве и полноте его знаний.

При выборе или подготовке проверочных заданий учителю необходимо исходить из того, что контролировать следует как предметные знания, так и учебные умения, ведущие к ответу и предусматривающие выявление запланированного уровня усвоения. Поэтому учитель, составляя вопросы, должен продумывать, какое содержание ответа он хочет получить от ученика на каждый задаваемый вопрос.

С точки зрения психологии вопрос – это побудитель мысли к работе, начало мысли. С вопроса начинается процесс мышления, цель которого – ответ на вопрос. К этой цели учащийся идет через ряд умственных операций. Назначение вопроса состоит в побуждении и направлении мысли ученика на выявление им своих знаний, в указывании ему меры этого выявления. В этом – главная функция проверочных вопросов.

Устная проверка способствует развитию логического мышления учащихся. Мышление – важнейший инструмент познания, поэтому чаще нужно применять при проверке знаний вопросы, которые адресовались бы мышлению учащихся, заставляли бы учащихся в процессе ответа выполнять логические операции. Классификацию таких вопросов предложил Б.В.Журавлев еще в 40-х годах прошлого столетия [1]. Но, не смотря на это, данная классификация актуальна и сейчас. Рассмотрим данную классификацию вопросов применительно к химии.

1. Вопросы на сравнение.

Различают полное и неполное сравнения. Учащимся можно предложить вопросы на разные виды сравнения. Например:

Какими сходными и отличительными физическими свойствами обладают вещества: а) медь и сера; б) уксусная кислота и вода?

Чем отличается горение веществ в кислороде от их горения в воздухе?

2. Вопросы на установление причинно-следственных связей.

а) Установление причины по данному следствию.

В каком направлении сместится химическое равновесие в обратимой системе $\text{CO} + \text{Cl}_2 \rightleftharpoons \text{COCl}_2$ при увеличении давления?

б) Установление следствия по данному основанию – причине.

Почему при взаимодействии раствора соляной кислоты с мелом выделяются пузырьки газа?

3. Вопросы, требующие установления всяких иных существенных связей, за исключением причинно-следственных.

Кем и когда был открыт закон сохранения массы веществ? Сформулируйте этот закон. Укажите связь между законом сохранения массы веществ и уравнением химической реакции.

4. Вопросы, требующие установления цели события или действия, а также назначения предмета.

Для чего нужна спиртовка?

С какой целью пирит, перед подачей в печь для обжига, дробят?

5. Вопросы, требующие установления основных характерных черт, признаков или качеств предметов и явлений, а также важнейших условий какого-либо процесса или действия.

Каковы признаки химических реакций? Ответ подтвердите примерами.

Как необходимо изменить концентрации веществ, температуру и давление обратимой гомогенной системы $2\text{CO} + \text{O}_2 \rightarrow \leftarrow 2\text{CO}_2 + Q$, чтобы сместить химическое равновесие в сторону образования продукта реакции?

6. Вопросы, требующие подведения частного (особенного) под общее.

Что называется оксидами и как их можно классифицировать? Приведите примеры оксидов, относящихся к разным классам.

7. Вопросы, требующие применения общего к конкретному.

Какие закономерности вам известны в изменении свойств элементов главной подгруппы? Какие закономерности прослеживаются в изменении свойств элементов подгруппы кислорода?

8. Вопросы, требующие классификации предметов или явлений по указанному признаку.

На какие группы делятся химические реакции в зависимости от: а) числа и состава реагирующих веществ; б) теплового эффекта; в) направления?

9. Вопросы, требующие установления значения того или иного события, научного открытия и т.п.

Какое теоретическое и практическое значение имеет закон сохранения массы веществ? Приведите примеры.

10. Вопросы, требующие характеристики.

Охарактеризуйте химические свойства кальция.

11. Вопросы, требующие объяснения, обоснования, доказательства.

Объясните, почему раствор поваренной соли проводит электрический ток, а раствор сахара – не проводит.

Как объяснить, что единственное соединение фтора с кислородом называют фторидом кислорода, а не оксидом фтора?

12. Вопросы, требующие выводов, обобщений.

Какие общие физические свойства характерны для металлов? С чем это связано?

При устной проверке знаний можно применять вопрос-альтернативу; двойной или тройной вопрос; вопрос, требующий от ученика, чтобы он при ответе опирался на наглядное пособие.

Вопрос-альтернатива требует от ученика выбора одного из двух данных в

вопросе положений. Например: «В какой из двух пробирок реакция пройдет быстрее: в пробирке, в которой соляная кислота реагирует с гранулой цинка, или в пробирке, в которой соляная кислота реагирует с порошкообразным цинком?». В таком виде альтернативный вопрос не является средством выявления знаний, так как ученик может дать правильный ответ случайно, угадав. Если данный вопрос сопровождается вопросом «Почему?» или фразой «Ответ поясните», то указанный недостаток альтернативы как средства проверки восполняется.

Двойные, тройные – вопросы, включающие в себя два или более заданий. Например: «Сравните химические свойства фосфорной и азотной кислот. Ответ подтвердите уравнениями химических реакций». Ценность двойных или тройных вопросов различна. Если обе части двойного вопроса требуют от ученика одного и того же действия: «Какие химические свойства характерны аминам предельного ряда (рассмотрите на примере метиламина) и анилина? Запишите уравнения реакций», то такой вопрос не представляет собой ценности. Он требует воспроизведения полученной ранее информации, то есть работы памяти. Но если приведенный вопрос сформулировать по-другому: «Сравните свойства метиламина и анилина. Какие свойства у этих веществ сходны и чем они отличаются друг от друга? Почему? Выводы подтвердите уравнениями химических реакций», то ответ на вопрос требует от ученика не только воспроизведения материала, но и определенных логических операций с усвоенным материалом, в данном случае сравнения, установления причинно-следственных связей, то есть адресуется логическому мышлению ученика.

Особую ценность представляют двойные вопросы, в которых одна часть направлена на выявление новых, а другая часть – на выявление знаний, полученных ранее. Например, после объяснения нового материала по теме «Основания», можно задать вопрос: «Какими способами получают растворимые в воде основания, к каким типам реакций относятся данные способы?». Такого вида вопросы дают наибольший эффект для достижения как специфических задач проверки, так и общих учебно-воспитательных задач.

В практике преподавания учителя химии часто используют вопросы, ответ на которые позволяет использовать наглядные пособия. Например:

«Почему алмаз и графит, аллотропные видоизменения одного химического элемента – углерода, обладают различными свойствами? При ответе используйте модели кристаллических решеток этих веществ». Или: «Расскажи, пользуясь таблицей, какие физические и химические процессы происходят в печи для обжига в «кипящем слое» (тема: «Производство серной кислоты контактным способом»). Наглядное пособие имеет большое значение: наглядная опора мышления учащегося; дополнительный побудитель мысли, усиливающий ее действие; применение наглядности повышает интерес учащихся к ответу товарища.

Признаками хорошего проверочного вопроса являются ясность, определенность и однозначность. Ясность вопроса может быть нарушена небрежным стилистическим его построением. Например: «Как металл отличается от неметалла?». Также причиной неясности вопросов может быть громоздкость их формулировок. По этому поводу замечательные слова сказал известный дидакт начала прошлого столетия И.В.Скворцов: «Многословие только затемняет дело» [2, с. 45]. Определенность вопроса может быть нарушена отсутствием в

формулировке определяющего слова (слов): «Что можно сказать об оксидах?»

Таким образом, если вопросы учителя сформулированы правильно, соответствуют тому уровню усвоения учебного материала, которого учитель планирует достичь, то эффективность проверки знаний будет достаточно высокой.

Помимо вопросов, к заданиям *свободного ответа* относятся качественные и расчетные задачи. Если за основу классификации качественных задач взять показатели, которые необходимо проверить, то можно выделить следующие их виды: задача на конкретизацию; задача на подведение под понятие; задача на классификацию; задача на сравнение; задача, требующая объяснения; задача на вывод следствия; задача на интерпретацию экспериментальных результатов; задача – «мысленный» эксперимент [3]. Классификация расчетных задач соответствует типам, предусмотренных программой.

Вторую группу средств проверки знаний представляют тесты. Тест состоит из двух частей. К первой можно отнести задания, которые сосредотачивают внимание учащегося на определенном изученном материале. Вторая часть определяется характером ответа на вопросы – открытого типа, со свободными ответами, или закрытого типа, с предписанными ответами.

В тестах с открытым типом ответов возможны следующие варианты: задания дополнения, при выполнении которых учащийся должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений; свободное изложение ответа учащимся, если в задании не закладываются никакие ограничения на ответ. В тестах закрытого типа ответов характерными являются альтернативные ответы, восстановление соответствия, множественный выбор, исключение лишнего, аналогия и завершение последовательности [4].

Задания в форме тестов необходимо включать в проверочные работы, в связи с переходом к Единому государственному экзамену. Учитель должен организовать подготовку учащихся к данному испытанию непосредственно на уроках в процессе изучения тем программы.

Существует мнение, что при тестовой проверке знаний со стороны ученика возможно угадывание правильного ответа и что с помощью тестов можно проверить лишь самые простые результаты обучения, основанные на узнавании или воспроизведении изученного материала. Но, между тем, составленным правильно тестом можно проконтролировать более высокие уровни усвоения знаний учащихся.

В.П.Беспалько классифицирует тесты в соответствии с уровнями усвоения знаний [5].

Тесты первого уровня – тесты на узнавание, предназначены для проверки качества узнавания учащимися изученного ранее учебного материала. К тестам первого уровня относятся тесты на опознание, различение и классификацию.

Задание теста на опознание, различение содержит и вопрос, и варианты ответов для выбора. Учащимся не нужно производить никаких действий для ответа на поставленный вопрос, необходимо сделать выбор из указанных вариантов.

Например: В молекуле хлороводорода химическая связь между атомами:
а) ионная; б) ковалентная неполярная; в) ковалентная полярная; г) водородная. Подчеркните правильный ответ.

При выполнении заданий тестов на классификацию от учащихся требует-

ся сопоставить взаимно соответственные элементы.

Например:

Даны химическая формула: класс вещества:

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| 1) CaO | а) кислота |
| 2) $\text{Fe}_2(\text{SO}_4)_3$ | б) основной оксид |
| 3) H_3PO_4 | в) основание |
| 4) $\text{Ca}(\text{OH})_2$ | г) соль |
| | д) кислотный оксид |

С помощью стрелок укажите, к каким классам относятся эти вещества.

Тесты второго уровня усвоения предназначены для проверки умения учащихся воспроизводить усвоенный учебный материал по памяти без подсказки и на этой основе выполнять типовые задания – такие задания, условия которых допускают применение усвоенных алгоритмов, последовательностей, правил или формул для их выполнения. К тестам второго уровня относятся тесты-подстановки, конструктивные тесты, а также типовые задачи.

Например: При добавлении раствора хлорида бария к неизвестному раствору образуется осадок белого цвета. Это говорит о том, что неизвестный раствор: а) содержит хлорид-ионы; б) содержит нитрат-ионы; в) содержит сульфат-ионы; г) содержит гидро-кси-ионы. Подчеркните правильный ответ.

Ко второму уровню тестов относятся задания на установление правильной последовательности действий. В таких заданиях учащемуся предлагается восстановить алгоритм, проставив вместо прочерка порядковый номер последовательности действий.

Например: Составить химическую формулу бинарного соединения можно по алгоритму

- ___: над знаками элементов записать их валентности;
- ___: записать рядом химические знаки элементов, которые входят в состав соединения;
- ___: найти индексы делением наименьшего общего кратного на валентность соответствующего элемента;
- ___: определить наименьшее общее кратное чисел, выражающих валентность обоих элементов.

Тесты второго уровня дают возможность проверить не только воспроизведение материала, но и более комплексные умения, такие как подведение под понятие, вывод следствий, установление причины явления, мысленный эксперимент, интерпретация результатов, решение расчетных задач.

Тесты третьего уровня представляют нетиповые задачи, требующие от учащихся эвристической деятельности. Это деятельность не только по преобразованию исходных условий, но и поиску дополнительных данных для подведения задачи под известный алгоритм.

Например: В представленных соединениях с ионным типом связи катион и анион имеют одинаковую электронную конфигурацию: $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6$. Это вещество: а) NaBr; б) NaCl; в) LiCl; г) KCl. Подчеркните правильный ответ.

Данное задание, относящееся к третьему уровню усвоения, для учащихся 8 класса.

Тесты четвертого уровня составляют проблемы, никем ранее не исследованные и решение которых никому не известно. Тесты этого уровня не имеют эталона. В качестве эталона может быть использовано, например, мнение ком-

петентных экспертов.

Используя классификацию тестов по В.П.Беспалько в преподавании, учитель может повысить результативность обучения, переходя последовательно от тестов одного уровня к другому. Для достижения максимального результата такой переход допустим лишь после ознакомления учащегося с правильным ответом и характером допущенной им ошибки. Это обеспечит возможность каждому ученику работать со свойственной ему скоростью усвоения, что является необходимым условием активной самостоятельной деятельности учащихся. Такое обучение перспективно в осуществлении принципа индивидуального подхода, своевременной обратной связи.

Естественно, при двух часах в неделю, которые отводятся на изучение химии в общеобразовательных классах, добиться выполнения учащимися тестов, относящихся к четвертому уровню, не реально. А ведь именно проблемная задача, не типичная, может вызвать нешаблонное, творческое мышление. Для воспитания творчески мыслящих личностей, необходимых современному обществу, важно вовлекать учащихся в процесс самостоятельного поиска новых проблем и «открытий» ими новых знаний.

Необходимо отметить, что злоупотреблять проверкой знаний тестами нельзя, так как с помощью тестовых заданий нельзя проверить такие важные показатели усвоения, как умение сравнивать, доказывать, обобщать, анализировать. Положительные стороны тестирования – скорость проведения, объективность, то есть независимость оценки от преподавателя. Учитель должен учитывать, что полное знание у школьников с помощью тестирования выявить невозможно. Использование тестов является одним из рациональных дополнений к другим методам проверки знаний и умений учащихся по химии.

Таким образом, при выборе или составлении разного вида заданий для проверки знаний учащихся необходимо установить соответствие содержания заданий тому уровню усвоения, который планирует достичь учитель. Формулировки заданий должны быть четкими и однозначными. Задания должны удовлетворять требованиям содержательной и функциональной валидности: в заданиях должно быть отражено все основное содержание учебного предмета; задание должно соответствовать тому познавательному действию, которое подлежит проверке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев Б.В. Спрашивание учащихся // Советская педагогика, 1940, №10. С. 50-51.
2. Скворцов И.В. Записки по педагогике, ч. II, Общая дидактика, изд. 10, 1914.
3. Рыс В.Л. Контроль знаний учащихся. М.: Педагогика, 1982.
4. Иванов А.П. Систематизация знаний по математике в профильных классах с использованием тестов. М.: Изд-во «Физматкнига», 2004.
5. Беспалько В.П. Образование и обучение с помощью компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд. НПО МОДЭК, 2002.

З.С. Сазонова

ФОРМИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В настоящей статье рассматриваются педагогические условия, необходимые для реализации самоподготовки студентов по техническим дисциплинам. Обсуждается важность проблемы генерации электронных учебных материалов для обеспечения технологии системно-ориентированной подготовки инженеров. Эта педагогическая технология ориентирована на выполнение проектов – студенты должны получить профессионально ориентированные диагностируемые результаты на каждом учебном занятии. Функциональные модели учебного процесса и таксономическое представление учебных материалов являются основой мониторинга технологии подготовки и самоподготовки по техническим дисциплинам.

SAZONOVA Z.S.

THE FORMANATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE REALIZATION OF STUDENTS SELF-EDUCATION IN THE TECHNICAL DISCIPLINES

This article consider the necessary pedagogical conditions for the realization of students' self-education in the technical disciplines. We discuss the importance of the problem of producing of electronic study resources for providing the technology of system-oriented engineer's education in technical disciplines. This pedagogical technology is oriented at project-design – the students have to obtain professional-oriented results, which can be diagnosed, at each lesson.

В соответствии с современной моделью устойчивого развития человечества ведущим законом является закон опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта.

Качество подготовки выпускников технических вузов к инновационной деятельности зависит от многих факторов: качества нормативной документации (ГОС), четкого определения миссии технического университета, учебно – методической и материально – технической базы, системы воспитания и управления, уровня компетенций кадрового потенциала, содержания образования, эффективности образовательных технологий.

Образовательная технология включает процесс и результат создания адекватной потребностям и возможностям личности и общества системы социализации, личностного и профессионального развития человека в образовательном учреждении, состоящей из специальным образом сконструированных под заданную цель методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приемов, шагов участников образовательного процесса, гарантирующих достижение поставленных образовательных целей и свободу их сознательного выбора [1]. Образовательная технология является сложной функциональной системой, вклад в которую «вносят» педагогические технологии, реализующие процессы подготовки и самоподготовки студентов по отдельным учебным

дисциплинам.

Проектируя педагогическую технологию, необходимую для реализации учебного процесса по конкретной дисциплине, преподаватель руководствуется своим личным пониманием сущности цели обучения и подходов к ее достижению. При практико-ориентированном подходе к обучению эффективными являются педагогические технологии, системно-ориентированные на получение измеряемых результатов. Задача преподавателя состоит в том, чтобы уже на уровне проектирования процесса подготовки по дисциплине предусмотреть диагностируемость задания целей, довести формулировку целей обучения до такой степени конкретности, при которой они начинают эффективно «работать» на реальный учебный процесс. Описание целей должно однозначно определять ожидаемый при обучении результат – измеряемое изменение уровня знаний и умений студентов. Оно должно быть известно и понятно каждому студенту. Диагностируемые цели дидактического процесса, реализуемого в рамках контекстного подхода по системно-ориентированной технологии, – это функционально-завершенные результаты личностной профессионально-ориентированной деятельности каждого студента, полученные в течение учебного времени, предусмотренного графиком учебной работы. Функционально-завершенный результат деятельности на отдельном учебном занятии представляет собой выполненное в полном объеме индивидуальное профессионально-ориентированное учебное задание, которое можно рассматривать как элемент комплексного учебного проекта, выполняемого в рамках одного или нескольких образовательных циклов (модулей). Качество выполнения учебного проекта по любой технической дисциплине может быть оценено по критерию его соответствия многократно апробированному «заархивированному» аналогу (стандарту). Информация о критериях оценки качества выполнения каждого этапа профессионально-ориентированной учебной деятельности должна быть известной и «принятой» обучающимися как обоснованная и соответствующая их личностным целям изучения учебной дисциплины.

Получение измеряемых конкурентоспособных результатов совместной интеллектуальной деятельности преподавателя и студентов на каждом учебном занятии возможно при использовании такой технологии, которая одновременно:

- актуализирует приобретенные студентами знания, умения и навыки в процессе проектирования, апробации и сопровождения объектов их интеллектуальной деятельности;
- интегрирует самостоятельную работу студентов и их творческий диалог с преподавателем.

Диалог представляется как неременное условие по-настоящему творческого метода обучения и воспитания [2].

В педагогическом общении обнаруживается феномен фасилитации, то есть изменение эффективности деятельности одного индивида при контакте с другим. Продуктивный педагогический диалог может строиться лишь при условии диалогической активности каждого субъекта. При этом обучающий должен стимулировать диалогические отношения, актуализировать и поощрять диалогическую активность студентов, осуществляя, в то же время, познавательную деятельность по отношению к самому субъекту обучения, анализируя его деятельность и диалогическую активность.

Для реализации таких истинно диалогичных отношений со студентами в условиях обучения преподаватель должен обладать необходимыми методическими средствами, принципиально отличающимися от традиционных средств контроля, направленных на результат обучения и оценку его «продукта» – выполненных заданий и приобретенных навыков. Эффективная интеграция деятельности преподавателя и студентов, осуществляемая при достижении общей цели в процессе продуктивного взаимодействия на учебных занятиях, требует наличия специального интегрирующего механизма – «квазинепрерывного» мониторинга качества педагогической технологии.

Актуальной проблемой мониторинга технологии подготовки студентов вузов по техническим дисциплинам является разработка научно-методологических принципов, стратегий, методов, способствующих систематическому повышению уровня самоподготовки обучающихся за счет применения междисциплинарных связей, сетевых учебных материалов, развития возможностей использовать знания, умения, навыки, компетенции для создания, сопровождения и развития объектов творческой деятельности по каждой учебной дисциплине.

Для осуществления мониторинга технологии достижения субъектами учебного процесса функционально-завершенных конкурентоспособных результатов самостоятельной интеллектуальной деятельности, необходимо обеспечение определенных условий, важнейшим из которых является подготовка (генерирование) преподавателем соответствующего инструментария технологии – комплекса представленного в электронном виде учебного материала, имеющего таксономическую структуру и междисциплинарное содержание [3].

Таксоны образовательной сферы представляют собой соподчиненную совокупность объектов, используемых в процессе обучения и связанных между собой определенной степенью общности признаков и свойств.

Объект образовательной сферы, полученный как результат самообучения, является объектом интеллектуальной деятельности (ОИД). Если объект интеллектуальной деятельности официально зарегистрирован, то он относится к системе объектов интеллектуальной собственности (ОИС). В соответствии с идеями функциональной систематики таксоны, представляющие совокупность объектов ОИД и ОИС, могут быть обозначены (маркированы) буквами, цифрами, набором букв и цифр по аналогии с маркировкой материалов [4].

Обоснованное выделение таксонов (с позиций требований образования) с целью их использования в сетевом представлении «электронного» содержания учебных дисциплин позволяет расширить классификационное пространство не только на объекты материального производства, но и на технологии подготовки творческих личностей к созданию, апробации, сопровождению и развитию образовательных, производственных, научно-исследовательских, гуманитарных и коммерческих систем.

Функциональная модель подготовки по любой учебной дисциплине имеет следующий вид:

$$\text{НПОД} [\text{СПОД}] \text{ ППОД}, \quad (1)$$

где надсистема, система и подсистема подготовки обозначены, соответственно, символами: «НПОД», «СПОД» и «ППОД» [5].

Обращение к гиперссылкам «НПОД», «СПОД» и «ППОД» позволяет ознакомиться с таксономической моделью содержания подготовки, т.е. «развер-

нута» хранящуюся в соответствующих директориях гипертекста электронную информацию, структурированную в виде упорядоченной последовательности маркированных файлов-таксонов. Символика каждого маркера предоставляет общую информацию о содержании и функциональном назначении каждого таксона. Гиперссылка на имя любого из них открывает соответствующий файл и дает возможность изучить его содержание, «выделить» ценностно-смысловую ориентацию планируемой деятельности, направленной на формирование и последовательное развитие навыков самоподготовки и самообучения в процессе получения функционально-завершенных результатов личностной интеллектуальной деятельности как при непосредственном, так и при удаленном доступе к обучающему.

Директория «НПОД» содержит таксоны нормативно-управляющей информации, определяющей условия проектирования. К «управляющим» таксонам относятся: таксон «ГОС», таксон «Рабочая программа по дисциплине»; таксоны тематического плана; графика учебной работы; таксон, определяющий цели изучения дисциплины, и другие.

Директория «СПОД» – система подготовки по дисциплине – представляет собой учебно-методический комплекс дидактического цикла (модуля), включающий папки электронных материалов, информационно и методически обеспечивающих проведение каждого занятия цикла. Преподаватель отбирает и структурирует учебный и научный материал, необходимый и достаточный для понимания физических основ, принципов и законов, а также фактов и сведений, определяющих суть изучаемых явлений. В процессе этой работы учитываются междисциплинарные связи, которые играют вспомогательную, но важную роль при описании объектов и процессов, изучаемых в соответствии с программой дисциплины. Реализация данного подхода в обучении будущих инженеров способствует развитию симультанного типа восприятия, т.е. восприятия предмета изучения в одновременности различных его проявлений, синтеза его многомерного и многообразного облика. Традиционное инженерное образование обычно строится на сукцессивном типе восприятия, т.е. в последовательности, чередовании образов, их линейности.

Выделение наиболее значимых междисциплинарных связей детерминировано целями изучения дисциплины и осуществляется на основе интеграции личного профессионального опыта преподавателя и анализа связности тезауруса изучаемой дисциплины с тезаурусами других дисциплин учебного плана. Полный объем подготовленного с учетом необходимых междисциплинарных связей учебного материала, предназначенного для каждого учебного занятия, преподаватель оформляет в виде системы отдельных таксонов. Каждый таксон представляет собой определенный «информационный пакет», содержание которого относится к теме учебного занятия. Совокупность таксонов, подготовленная к использованию на каждом отдельном занятии, входит в состав электронной папки конкретного занятия.

Функционально-сетевое представление модели педагогического процесса является ориентиром организации деятельности не только для обучающихся, но и для обучающихся. Совокупность функциональной модели образовательного процесса и сетевого учебно-методического комплекса, содержащего все необходимые для изучения учебной дисциплины материалы, обеспечивают необходимые условия для эффективной самоподготовки студентов. В процессе

самомониторинга обучающиеся оценивают качество самостоятельно полученных результатов по критерию их соответствия многократно апробированным аналогам (стандартам), хранящимся в электронном архиве учебно-методического комплекса. Представление преподавателю функционально-завершенных результатов самостоятельной деятельности сопровождается продуктивным диалогом в системе «студент и преподаватель» – коллег, обсуждающих значимую для обоих проблему. Диалог может происходить как при непосредственном, так и при дистанционном контакте с использованием электронной почты или программы «Skype», поддерживающей «живой» диалог в реальном времени. Диалог становится действенным инструментом мониторинга качества совместной и индивидуальной деятельности его участников. Самостоятельно и вдумчиво потрудившийся над решением профессионально ориентированной проблемы, студент психологически готов к восприятию «подсказок», важных для корректировки имеющихся в его работе недочетов. Более того, на этом этапе обучения – в процессе мониторинга его качества – студент готов к совместному с преподавателем продуцированию новых идей. Диалогическое общение в процессе мониторинга является эффективным средством развития его участников. Оно требует для ответа на возникающие в процессе диалога вопросы не только использования наличного интеллектуально-эмоционального опыта, но и его развития. «Подключение» к организации мониторинга учебного процесса акмеологических, андрагогических и синергетических подходов способствует формированию конкурентоспособных личностей в процессе творческого взаимодействия обучающихся и обучающихся.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана и МАДИ (ГТУ) успешно применяется компетентностный подход к подготовке будущих инженеров, изучающих технические дисциплины по технологии, системно-ориентированной на получение конкретных результатов по каждому виду учебных занятий [4]. Применение этой технологии главным образом ориентировано на организацию самообразования и эффективной самостоятельной работы студентов при использовании ими электронного сетевого учебно-методического комплекса, но она позволяет получать прекрасные результаты и в рамках традиционной лекционно-практической формы обучения. Содержание, суть и новизна разработанной и внедренной технологии системно-ориентированной подготовки будущих инженеров к инновационной деятельности состоит в том, что она:

- базируется на законе опережающего саморазвития субъектов образования, которые сопровождают сформированные и генерируют новые объекты интеллектуальной деятельности;
- в качестве инструментария использует обобщенные функционально – сетевые модели описания содержания учебных материалов,
- имеет активно-деятельностный характер;
- является объектом непрерывного сетевого мониторинга. Непрерывный мониторинг качества технологии подготовки технических специалистов является сущностным внутренним свойством самой технологии;
- способствует повышению уровня качества знаний, мотивации, компетентности, конкурентоспособности преподавателей и студентов вузов.
- является основой механизма принятия управленческих решений для создания, апробации и сопровождения объектов интеллектуальной деятельности студентов и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Терминологическое пространство образовательных технологий. Краткий словарь. Справочное издание / Н.В. Борисова, В.П. Бугрин. Серия материалов школы – семинара «Современные образовательные технологии» // Под ред. Н.А. Селезневой и Н.В. Борисовой. – М.: ИЦПКПК, 2000..
2. А.М. Матюшкин. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
3. Ищенко В., Сазонова З. Системно-ориентированная технология // Высшее образование в России. – 2005. – №4.
4. С.М. Бреховских, А.П. Прасолов, В.Ф. Солинов. Функциональная компьютерная систематика материалов, машин, изделий и технологий. М.-«Машиностроение», 1995.
5. З.С. Сазонова. Методология функционально-сетевого проектирования подготовки специалистов к инновационной инженерной деятельности. // Образование и наука, №3 (39), 2006.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Рацимор Александр Ефимович, к.психол.н, зам.главы администрации Ступенского муниципального района Московской области;

Новожилов Эдуард Дмитриевич, д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования;

Кошелева Алла Олеговна, к.п.н., ст. преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, психологии и педагогики Академии ФСО России;

Архипенко Марина Александровна, соискатель, преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСО России;

Ермолаева Светлана Анатольевна, к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики Коломенского государственного педагогического института;

Рыжкова Идея Ивановна, ст. преподаватель кафедры педагогики Камчатского государственного университета им. В.Беринга, г. Петропавловск-Камчатский;

Ставринова Наталья Николаевна, д.п.н., профессор, Сургутский государственный университет;

Чугуйнова Ольга Г., аспирант кафедры педагогики Сургутский государственный педагогический университет;

Вольнякова Ольга Александровна, к.философ.н., доцент кафедры философии Московского государственной академии тонкой химической технологии им. М.В.Ломоносова, декан гуманитарного факультета;

Буртонова Ирина Бабасановна, соискатель кафедры педагогики МГОУ;

Садовская Ирина Львовна, к.п.н., доцент кафедры естествознания, математики и частных методик Красноярского государственного педагогического университета, г.Красноярск;

Шилкина Алла Николаевна, зав. отделением Московского радиотехнического колледжа;

Милько Ольга Евгеньевна, ассистент кафедры английского языка Смоленского государственного университета, г. Смоленск;

Пакалова Лина Владимировна, преподаватель Подольского колледжа сервиса, г.Подольск;

Кулакова Наталья Ивановна, методист кабинета общественных дисциплин Рязанского областного института развития образования, г.Рязань.

Шахурдин Василий Дмитриевич, ст. преподаватель кафедры инженерной графики Якутского государственного университета, г.Якутск;

Альшевская Мария Николаевна, администратор факультета программ второго высшего образования Московской международной высшей школы бизнеса, г.Москва;

Борисова Галина Александровна, ст. преподаватель Якутского государственного университета;

Бочарова Ирина Николаевна, ст. преподаватель Якутского государственного университета;

Жаппуева Лариса Хабибуллаховна, Кабардино-Балкарский государственный университет, г.Нальчик;

Тимиргалиева Татьяна Константиновна, ст. преподаватель кафедры информационных технологий обучения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева, г.Красноярск;

Барахсанова Е.А., д.п.н., профессор, зав.кафедрой компьютерных технологий, Якутский государственный университет им. М.К.Аммосова.

Валяева Дарья Владимировна, зам.директора по учебно-воспитательной работе Внуковской сельской гимназии;

Шамшури Владимир Леонидович, кандидат физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей алгебры МГОУ;

Ядров Константин Павлович, аспирант МГОУ;

Дьяконова Н.Б., преподаватель Намского педагогического колледжа технологии и дизайна им.И.Е.Винокурова, Республика Саха (Якутия);

Цыганова Е.В., аспирант кафедры педагогики Якутского государственного университета;

Пронина Инна Ивановна, аспирант кафедры органической и биологической химии МГОУ.

Сазонова Зоя Сергеевна, зав. Кафедрой инженерной педагогики, Московский авиадорожный институт.

СОДЕРЖАНИЕ

Рацимор А.Е.

Структурно-функциональная модель муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.....3

Новожилов Э.Д.

Научная гипотеза.....15

Кошелева А.О., Архипенко М.А.

Педагогическая интеграция как вектор модернизации высшей школы в процессе формирования конкурентоспособности специалистов.....20

Ермолаева С.А.

Зарождение и становление основных методологических подходов к проблеме предупреждения преступности несовершеннолетних в конце XIX – начале XX веков.....26

Рыжкова И.И.

Формирование образа «Я – будущий учитель» у студентов педагогического университета в образовательном процессе вуза.....33

Ставринова Н.Н., Чугайнова О.Г.

Роль исследовательских умений в структуре готовности будущего педагога к осуществлению исследовательской деятельности.....42

Вольнякова О. А.

Формирование духовности в процессе преподавания философии в техническом вузе.....47

Буртонова И.Б.

Проектирование учебной дисциплины «Социальная педагогика» в системе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.....51

Садовская И.Л.

Функции методов обучения.....57

Шилкина А.Н.

Предпринимательская подготовка как один из аспектов развития личности в системе среднего профессионального образования.....63

Милюк О.Е.

Представления американской молодежи о патриотизме и гражданственности.....68

Пакалова Л.В.

Досуг молодежи как педагогическая проблема.....72

Кулакова Н. И.

Мониторинг как инструмент диагностики качества образования.....76

Шахурдин В.Д.

Экспериментальная проверка уровня сформированности интереса учащихся к черчению.....82

Альшевская М.Н.

Вероятностные игры в 5-6 классах.....90

Борисова Г. А., Бочарова И.Н.

Опыт дифференциации обучения в истории школы якутского университета..98

Жаппуева Л.Х.

Обучение одаренных детей на основе индивидуальной траектории развития.....104

Тимиргалиева Т.К.

Формирование исследовательских умений учащихся на завершающем этапе обучения химии.....109

Барахсанова Е.А., Бурнашев А.Э., Абсалихов Р.Р.

Современные технические средства обучения в учебном процессе вуза.....116

Валяева Д.В.

Ю.М. Лотман о трансляции культуры в педагогическом процессе.....121

Шамшуринов В.Л., Ядров К.П.

Методика создания электронного учебника по курсу «математика» на факультетах гуманитарной направленности.....129

Дьяконова Н.Б.

Модель деятельности службы здоровья педагогического колледжа.....212

Цыганова Е.В.

Психолого-педагогические возможности для развития духовного потенциала подростков137

Пронина И.И.

Средства проверки знаний учащихся на уроках химии.....140

З.С. Сазонова

Формирование условий для самоподготовки студентов по техническим дисциплинам.....147

Для публикации научных работ в выпусках серий «Вестника МГОУ» принимаются статьи на русском языке. При этом публикуются научные материалы преимущественно докторантов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов, докторов и кандидатов наук.

Требования к оформлению статей:

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках – сокращенное), город (указывается если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Аннотация
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком Abstract
на русском языке	Объем статьи – от 15000 до 40000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком Литература

Формат страницы – А4, книжная ориентация. Шрифт – Arial, цвет шрифта – черный, размер не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** любые действия над текстом («красные строки», центрирование, отступы, переносы в словах и т.д.), **кроме** выделения слов полужирным, подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

- **при нарушении требований** объекты удаляются из статьи.

Абзацы должны быть отделены друг от друга пустой строкой (дополнительным «Enter»).

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Для обеспечения удобства читателей библиографические примечания размещаются внизу каждой страницы в подстрочнике (нумерация сносок сплошная). Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя, с точки зрения научного содержания, авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой).

В случае принятия статьи, условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Педагогика» – заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.

Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»

№ 2
Том 1

Подписано в печать: 19.07.2007.
Формат бумаги 60х86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Уч. — изд. л. 10. Усл.п.л. 9,75. Тираж 500 экз. Заказ № 269.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а,
т. 2564163, факс 2654162.