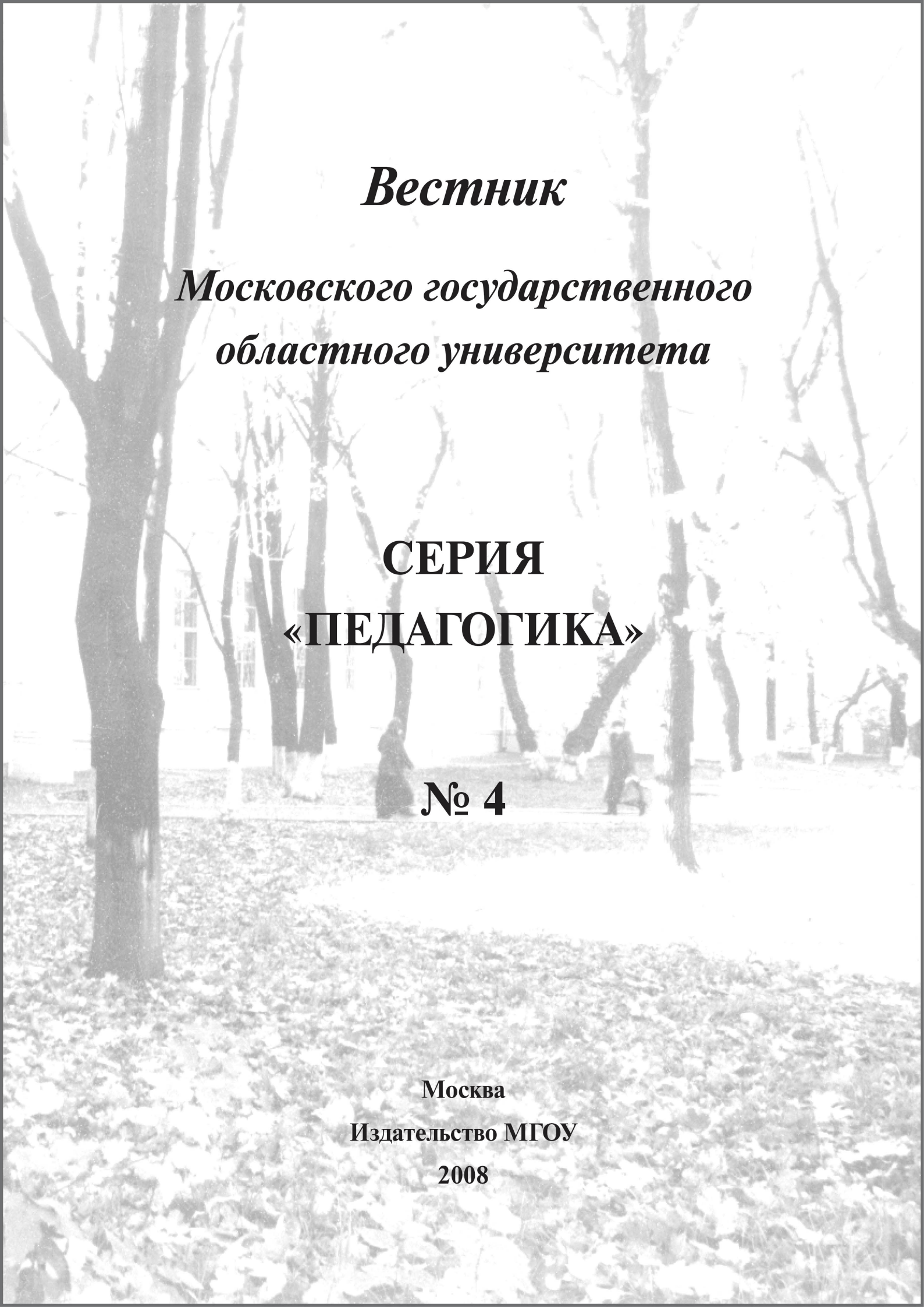


A black and white photograph of a park scene. In the foreground, there are several trees with bare branches. In the background, a light-colored building with windows is visible. The ground is covered with fallen leaves.

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»**

№ 4

Москва

Издательство МГОУ

2008

Вестник
Московского государственного
областного университета

СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»

№ 4

Москва
Издательство МГОУ
2008

**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 раздела «Общая педагогика»:

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

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

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

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 4.
– М.: Изд-во МГОУ, 2008. – 172 с.

«Вестник МГОУ» 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. и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. См.:Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007 г.). На сайте МГОУ имеется информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и правилах для авторов статей.

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

ISBN 978-5-7017-1354-1

© МГОУ, 2008
© Издательство МГОУ, 2008

І. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гришаева Ю.М.

Московский государственный областной университет (МГОУ)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ КОЭВОЛЮЦИИ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА

Взаимоотношения общества и природы в настоящее время все более приобретают характер противостояния, что приводит к усилению экологического кризиса и невозможности нормального функционирования экосферы планеты, невозможности коэволюции общества и природы. Условием выхода из экологического кризиса является осознание каждым членом общества своей роли в решении глобальных экологических проблем, формирование индивидуальной экологической культуры. Главной составной частью экологической культуры личности выступает экологический императив как методологическая установка и связующее звено между экологическим сознанием и экологическим мышлением.

Y. M. Grishaeva, Moscow

PERSON ECOLOGICAL CULTURE AS RESULT OF NATURE AND SOCIETY CO-EVOLUTION

Interactions of society and nature today become as opposition that intensify the ecological crisis and impossibility normal function of planet ecosphere, impossibility co-evolution of society and nature. Condition of going out of ecological crisis is every member of society realization his role in decision of global ecological problems, the forming of the person ecological culture. The main part of the person ecological culture is the ecological regulation as a methodological principle and a connection between the ecological consciousness and the ecological mentality.

Противоречие между парадигмой человеческой исключительности и новой экологической парадигмой [11] рождает сегодня целый ряд вопросов, связанных со стратегией взаимодействия общества и природы, с проблемой выбора оптимального пути их совместного развития, обеспечивающего полноценное существование человеческой цивилизации в гармонии с окружающим миром. Кратко содержание проблемы взаимоотношений общества и природы, на наш взгляд, формулируется следующим образом: с одной стороны, разумное человеческое сообщество объективно осознает факт экологического кризиса на планете сегодня, а с другой стороны, нельзя не констатировать, что потребительский подход как принцип существования возводится в ранг «этической ценности», что демонстрируют нам развитые в экономическом отношении государства.

Таким образом, этическая проблема, представляя собой ядро проблемы экологического кризиса сегодня, не находя адекватного решения, выявляет недостатки нравственно-духовного состояния людей. В связи с этим, необходимо обратить внимание на меру осознания обществом влияния экологического кризиса на существование человеческой цивилизации в будущем. В этом контексте следует выделить понятие «общественное экологическое сознание» как теоретический образ мира, его модель, отражающую взаимосвязи в системе «общество – человек – природа».

На основе развитого экологического сознания и экологического мышления общества формируется экоориентированное поведение и деятельность его членов. Между сознанием и деятельностью, как известно, существует диалектическая взаимосвязь: «Сознание формируется деятельностью, чтобы в свою очередь влиять на эту деятельность, опреде-

ляя и регулируя ее» [1, с. 75]. В связи с этим необходимо обратить внимание на высокую роль экологического сознания при внедрении коэволюционной парадигмы как социоприродного регулятива в отношении стратегии взаимодействия общества с окружающим миром.

Рассмотрим методологические основания коэволюционной парадигмы как условия формирования экологического сознания (как общественного, так и индивидуального) (по Е.А. Когай [2, с. 188]):

- отказ от рационально-технократической парадигмы, базирующейся на механистических представлениях о жесткой детерминации мира, безальтернативности, одновариантности его развития;
- синергетический подход, нелинейное мышление, плодотворная интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания;
- отказ в представлениях о взаимоотношениях в системе «человек - природа» от крайних позиций антропоцентризма и биоцентризма, нацеленность на преодоление полярностей;
- осуществление сближения гносеологической и аксиологической методологий в становлении единого целостного мировосприятия;
- формирование коллективного, планетарного мышления взамен ограниченной ориентации на удовлетворение сиюминутных потребностей;
- значительное усиление духовной компоненты в социоприродном бытии, повышение роли гуманитарной составляющей познавательного процесса, встраивание самого научного знания в общий контент единой культуры;
- обоснование непреходящей ценности диалоговых, бесконфликтных, ненасильственных форм коммуникации, сопоставимости, сравнимости различных теоретических построений, мировоззренческих позиций, культур.

Таким образом, основной идеей коэволюционной парадигмы выступает гуманизация экологического знания через присвоение личностью экологической культуры, а ее содержанием – философско-методологическая рефлексия взаимосвязей в экосфере Земли.

Рассмотрим более детально понятие «коэволюция» в том значении, в котором его обосновывал академик Н. Н. Моисеев, а именно [7]: «Будущность человечества определяется многими обстоятельствами. Но среди них определяющими являются два. Первое: люди должны знать законы развития биосферы, знать возможные причины ее деградации, знать то, что людям дозволено и где та роковая черта, которую человек не должен переступать ни при каких обстоятельствах. Другими словами, наука, точнее, та совокупность наук, которую я и называю экологией, должна быть способной сформировать Стратегию во взаимоотношении Природы и человека. Этот образ поведения людей я называю коэволюцией Природы и общества. Это такое поведение общества, которое не нарушает развития биосферы. И я уверен, что развитие естественных наук уже способно сформировать основы этой стратегии, налагающей на деятельность общества и каждого человека систему весьма жестких ограничений - систему “абсолютных табу”. «Абсолютное табу» - это есть экологический императив, который необходимо должен регулировать сознательное отношение людей к окружающему миру и друг другу. Представляя структуру экологической культуры с позиции коэволюционной парадигмы (см. рис. 1), обращаем внимание читателя, что на рисунке отражено центральное положение в структуре рассматриваемого феномена понятия «экологический императив» как главного связующего звена между экологическим сознанием и экологическим мышлением личности.

Для лучшего понимания содержания «экологического императива» обратимся к понятиям «экологическое сознание личности» и «экологическое мышление личности».

Экологическое сознание в контенте коэволюционной парадигмы представляет собой

способ отражения отношений общества и природы с позиции теоретической модели их оптимальных взаимоотношений и совместного развития.

С позиции психологической науки сознание представляет собой единство психических процессов (т. н. «поток сознания»), активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия. Таким образом, сознание – это форма отражения объективной действительности.

Попытка рассмотрения экологического сознания как самостоятельного феномена массового сознания позволяет предложить его классификацию по следующим основаниям (см. рис. 1) (по В. Р. Бганба [1, с. 77]):

- гносеологическое (чувственное, рациональное, иррациональное);
- аксиологическое (высокая, низкая, средняя степени озабоченности экологической ситуацией);
- практическое (активное и пассивное).

Аксиологическое основание экологического сознания включает в себе экологический императив как его сущностную характеристику и выступает как система ограничений, нарушение которых может явиться необратимыми последствиями для дальнейшего существования как человека, так и окружающего мира [6, С. 131-139]. Экологический императив включает в себя следующие постулаты:

- в центре внимания должен находиться человек, который имеет право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой;
- обеспечение равенства возможностей развития и сохранения окружающей среды, как для нынешнего, так и для будущих поколений;
- охрана окружающей среды должна стать неотъемлемой частью общего социально-экономического прогресса и не может рассматриваться в отрыве от него;
- в отличие от сложившейся практики охраны природы, акцент следует перенести на осуществление мер по экологизации хозяйственной деятельности, в первую очередь, на устранение причин отрицательных техногенных воздействий, а не их последствий;
- социально-экономическое развитие следует направить на улучшение качества жизни людей в допустимых пределах хозяйственной емкости экосистем;
- экологизация сознания и мировоззрения человека, системы воспитания и образования.

Таким образом, исходя из содержания основных категорий, характеризующих экологическую культуру личности, можно дифференцировать ее на различные уровни (см. табл. 1).

Экологическое мышление личности, в свою очередь, представляет собой в данной связи способность к познанию и позитивному преобразованию отношений личности с окружающим миром, т. е. выступает как активное преобразующее начало на основе экологического императива - внутренней аксиологической установки, заключенной в сознании человека (общества).

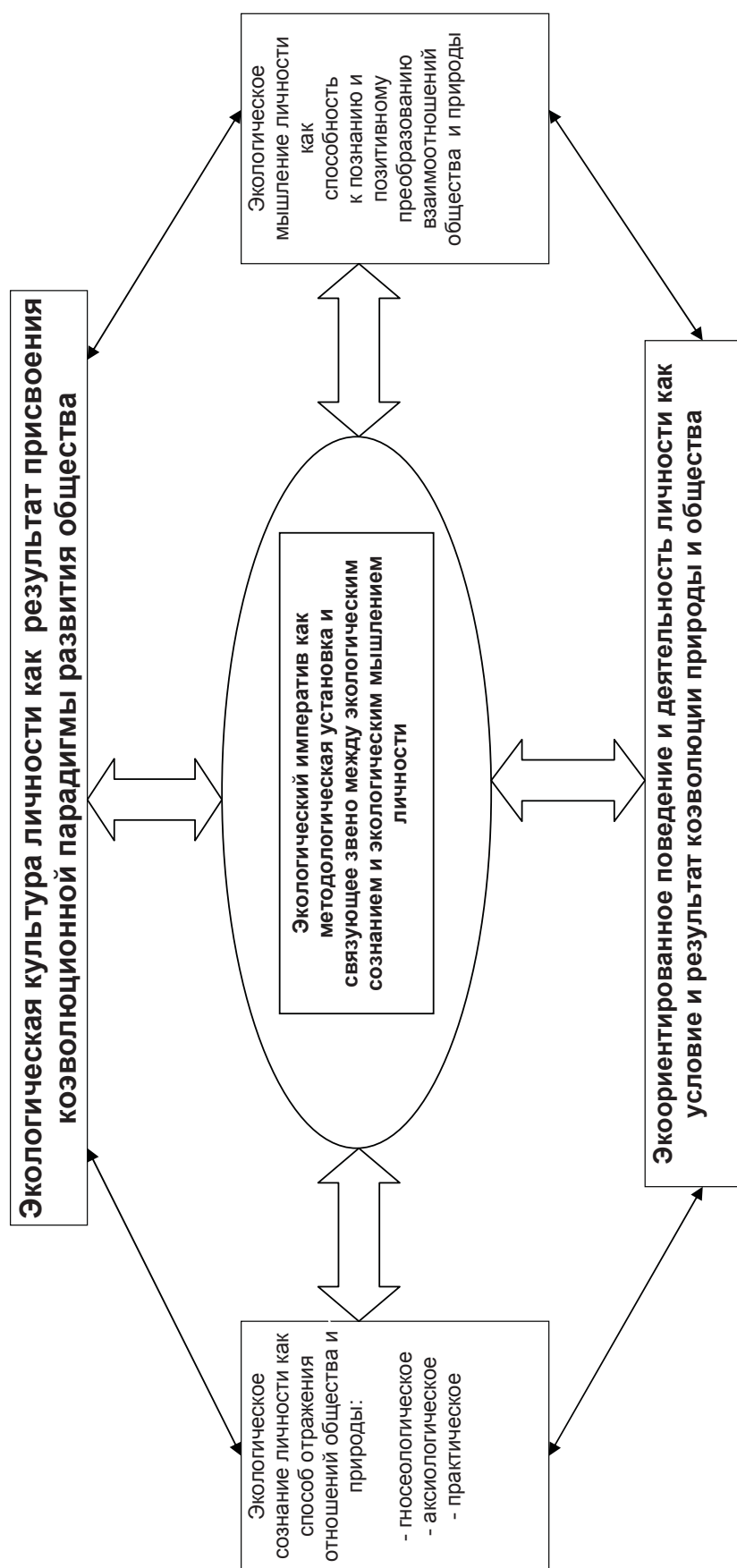


Рис. 1 Структура экологической культуры с позиции космоэкологической парадигмы

Экологическая культура личности включает в себя экологическое мышление и опосредует экологическую деятельность – рациональное преобразующее взаимодействие человека с биосферой Земли. Экологическое поведение и деятельность человеческого общества является собой цель и результат его коэволюции с природой, поскольку экологический кризис сегодня наглядно демонстрирует отсутствие общей экоориентированной стратегии поведения человечества, а значит, и выявляет низкий уровень экологической культуры современных людей. Однако, все-таки есть некоторые существенные шаги, которые могут констатировать озабоченность общества экологическими проблемами, например Монреальский протокол 1987 г. на использование хлор- и фторсодержащих хладонов, конференция в Рио-де-Жанейро (1992) и «повестка дня на XXI век», Киотский протокол (1997 г.) на применение парниковых газов, конференция в Йоханнесбурге (2003 г.).

Таблица.1

Критерии и показатели сформированности экологической культуры личности

Критерии	Показатели		
	Аксиологический		Нормативный
1. Степень сформированности этического сознания	«актуализирован», «латентен»		«актуализирован», «латентен»
2. Степень сформированности экологического мышления и сознания	Уровень экологических знаний	Системность экологического мышления	Рефлексия саморазвития
	«достаточный», «недостаточный»	«высоко развита», «недостаточно развита»	«высоко развита», «недостаточно развита»
3. Степень готовности к экологически ориентированной деятельности	Владение экологическими умениями		Опыт эмоционально-волевого отношения в решении экологических проблем на личностном уровне
	«имеет место», «не имеет место»		«имеет место», «не имеет место»

Конкретные действия, направленные на сохранение биосферы, нейтрализацию вредного воздействия антропогенного влияния на природу выявляют суть процесса коэволюции человека и природной среды. В связи с этим, основанием коэволюции следует считать «систему исследований, в результате которой мы устанавливаем зависимость характеристик биосферы от активной деятельности человека. Только имея достаточно полное представление о характере этой взаимосвязи, мы сможем сформулировать те ограничения на деятельность человека, которые необходимы для обеспечения его будущего»[8].

Настоящее положение в области сформированности экологической культуры личности можно оценить с позиции критериев и показателей, раскрывающих сущность данного феномена (см. табл. 1). Нами предлагается авторская система диагностики следующих уровней экологической культуры личности, а именно: высокий (см. табл. 2), средний уровень (см. табл.3) и низкий уровень сформированности экологической культуры (см. табл. 4).

Таким образом, главными критериями сформированности экологической культуры личности выступают:

- степень сформированности этического сознания;
- степень сформированности экологического мышления и сознания;
- степень готовности к экологически-ориентированной деятельности.

Экологическая культура современного общества выступает сегодня как условие перехода человечества в новое качество существования, в «эпоху ноосферогенеза» - эпоху разумного взаимодействия человека с окружающим миром во имя сохранения планеты

для полноценного существования будущих поколений, реализуя программу совместного развития (коэволюции) природы и общества.

Таблица 2

**Содержание критериев и показателей экологической культуры личности
(«высокий» уровень экологической культуры)**

Критерии	Показатели		
1. Степень сформированности этического сознания	Аксиологический показатель		Нормативный показатель
	«актуализирован»		«актуализирован»
2. Степень сформированности экологического мышления и сознания	Владение базовыми понятиями (уровень понимания)	Системность мышления	Способность к рефлексии
	«имеет место»	«высоко развита»	«высоко развита»
3. Степень готовности к экологически ориентированной деятельности	Владение системой экологических умений, технологиями взаимодействия с природой		Опыт эмоционально-волевого отношения в решении экологических проблем
	«имеет место»		«имеет место»

Таблица 3

**Содержание критериев и показателей экологической культуры личности
(«средний» уровень экологической культуры)**

Критерии	Показатели		
1. Степень сформированности этического сознания	Аксиологический показатель		Нормативный показатель
	«латентен»		«актуализирован»
2. Степень сформированности экологических мышления и сознания	Владение базовыми понятиями (уровень понимания)	Системность мышления	Способность к рефлексии
	«имеет место»	«недостаточно развита»	«недостаточно развита»
3. Степень готовности к экологически ориентированной деятельности	Владение системой экологических умений, технологиями взаимодействия с природой		Опыт эмоционально-волевого отношения в решении экологических проблем
	«имеет место»		«имеет место»

Таблица 4

**Содержание критериев и показателей экологической культуры личности
(«низкий» уровень экологической культуры)**

Критерии	Показатели	
1. Степень сформированности этического сознания	Аксиологический показатель	
	«латентен»	

2. Степень сформированности экологических мышления и сознания	Владение базовыми понятиями (уровень понимания)	Системность мышления	Способность к рефлексии
	«не имеет места»	«недостаточно развита»	«недостаточно развита»
3. Степень готовности к экологически ориентированной деятельности	Владение системой экологических умений, технологиями взаимодействия с природой	Опыт эмоционально-волевого отношения в решении экологических проблем	
	«имеет место»	«имеет место»	

Вот как об этом рассуждал Н. Н. Моисеев [8]: «По существу, в основе теории ноосферогенеза лежат новые принципы нравственности, новая система нравов, которая должна быть универсальной для всей планеты, при всем различии цивилизаций населяющих ее народов. Когда в начале XX века Вернадский произнес вещую фразу о том, что однажды человеку придется взять на себя ответственность за развитие и природы, и общества, вряд ли он думал, что это время наступит столь скоро. В условиях уже наступившего экологического кризиса становится ясной неспособность современного планетарного сообщества с ним справиться. Структура общественного устройства должна претерпеть кардинальные изменения».

Таким образом, на наш взгляд, можно выделить отдельные звенья в цепи процесса присвоения личностью (обществом) коэволюционной парадигмы, а именно: от экологического сознания как способа отражения отношений личности с окружающим миром, а главным образом, от его аксиологического основания через экологический императив, к экологическому мышлению как активной деятельности, на основе которой реализуется экоориентированная деятельность, выступая как условие и результат коэволюции природы и общества.

Литература:

1. Бганба В. Р. Социальная экология: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 309 с.
2. Когай Е. А. Концептуальная модель экологического образования/ Экологическая культура и образование: опыт России и Беларуси/Под редакцией С. Н. Глазачева, В. И. Данилова-Данильяна, И. И. Мазура, В. Ф. Логинова. - М.: ТЭКО Центр, 2000. – С. 187-199.
3. Мазур И. И., Козлова О. Н., Глазачев С. Н. Путь к экологической культуре. - М.: Горизонт, 2001. – 194 с.
4. Моисеев Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии. – 1998. - № 8.
5. Моисеев Н. Н. Экология и образование. – М.: Юнисам, 1996.
6. Моисеев Н. Н. Нравственность и феномен эволюции. Экологический императив и этика XXI в./ Н. Н. Моисеев// Общественные науки и современность, 1994, №6. - С. 131-139.
7. Моисеев Н. Н. Экология и ноосфера//Экология и жизнь, 1999 №3.
8. Моисеев Н. Н. Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза//Экология и жизнь, 1997, №2-3.
9. Экологическая культура и образование: опыт России и Беларуси/Под редакцией С. Н. Глазачева, В. И. Данилова-Данильяна, И. И. Мазура, В. Ф. Логинова. - М.: ТЭКО Центр, 2000. - 614 с.
10. Яницкий О. Н. Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики. – М.: Наука, 2007. – 271с.
11. Catton W. R. Jr., Dunlap R. E. A New Ecological Paradigm for Post – Exuberant Sociology// American behavioral Scientist. 1980. Vol. 24. № 1. P. 15-47.
12. Naess A. The deep Ecological Movement: Some Philosophical Aspects// Philosophical Inquiry. 1986. № 8, P. 10-29.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МИКРОСРЕДЫ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается новый подход к формированию внутренней микросреды личности, которое происходит за счет трех взаимосвязанных внешних микросред: образовательной, социальной и культурной. Высшими уровнями развития отмеченных микросред являются: самообразование, социализация, духовное и нравственное саморазвитие личности.

Anisiya Daramaeva

QUESTIONS OF PERSONAL INTERNAL MICROENVIRONMENT FORMATION

In the article the new approach to personal internal microenvironment formation is investigated. This formation arises from influence of three interconnected external microenvironments: educational, social and cultural. Highest levels of development of the marked microenvironments are: self-education, socialization, spiritual and moral development of the person.

Самоактуализация личности может происходить только при условии ее активной деятельности, ориентированной на достижение конкретных целей. Только посредством целенаправленной деятельности возможно саморазвитие личности. Причем дальние цели должны постоянно подкрепляться деятельностью, важной в данный момент развития. Для любого учащегося основным видом занятия является учеба, следовательно, она должна являться самым важным видом деятельности. Учебная деятельность учащегося должна быть активной, интересной и значимой, а важность ее для будущего является следствием совпадения побуждений, вызывающих успешность учебной деятельности, с общим, обусловленным совокупностью идеалов, качеств и интересов личности направлением ее развития.

Формирование личности происходит под воздействием внешней среды, в которой ребенок находится. Каждый человек сразу после рождения начинает ощущать на себе влияние внешней среды, которая может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на процессы формирования его как объекта и субъекта общественных отношений.

Человек рождается, чтобы быть свободным, но вначале своего жизненного пути он зависим от внешней среды, от своего ближайшего окружения. При этом внешняя среда принимается им как данность. Она ограничена рамками отдельной семьи, в которой ребенок рождается. Границы внешней среды постепенно по мере взросления человека расширяются, привнося в его жизнь все новые и новые компетенции. Внутренняя среда человека (микросреда) также, начавшись практически с нуля, постепенно под воздействием внешней среды начинает приобретать видимые и ощущаемые контуры.

Определимся с понятием среды. В педагогическом словаре дано следующее определение социальной среды: “социальная среда – социальная зона ближайшего действия человека; сложная и неоднозначная система условий развития личности как противостоящая ей, так и изменяемая действиями и поступками самого человека. В понятие социальной среды включают непосредственное окружение личности, совокупность различ-

ных (макро- и микро-) условий ее жизнедеятельности, атмосферу ее социального бытия, межличностные отношения и контакты с другими людьми; реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека” [1, с. 140]. Там же дано определение среды воспитания, под которой понимается “совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Включает в себя среду класса, школы, семьи. Виды организации среды воспитания: стихийная, авторитарная и оптимальная, при которой общие правила коллективной жизни и окружения не ограничивают развитие у детей самостоятельности и творчества” [там же, с. 142]. В энциклопедии мы находим следующее определение социальной среды: “окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом – производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) – включая непосредственное окружение человека – семью, трудовой, ученический и другие коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием деятельности человека она изменяется” [2, с. 402].

Н.Б. Крылова определяет среду как окружающее человека социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреда), зону непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия [3]. Л.И. Новикова, исследуя характер взаимодействия системы со средой, отмечает, что, с одной стороны, “среда интегрированной общности” является “зоной ближайшего развития” входящих в нее детей, с другой – она является “нишей” в рамках “широкой внешней среды”. При этом воспитательный потенциал среды зависит как от нее самой, так и от усилий субъекта, ее воспринимающего, преобразующего и создающего [4]. Согласно В.А. Петровскому, подлинно человеческая, гуманистически организованная окружающая среда является основой развития ребенка, служит фоном и посредником в личностно-развивающем взаимодействии со взрослыми и сверстниками [5]. Е.В. Киселева в своем исследовании рассматривает среду как непосредственно данное ребенку социальное пространство (совокупность различных условий его жизнедеятельности, социального поведения, взаимодействия с другими людьми), способствующее его самореализации. Главный акцент в понимании среды она переносит с ее предметного мира на предметное и коммуникационное обеспечение развивающей и организующей среды, поэтому обязательным условием построения развивающей среды является, с ее точки зрения, личностно ориентированная модель взаимодействия человека с миром и другими людьми в процессе общения, включая его культурно-творческую деятельность [6, с. 36].

Несмотря на, казалось бы, очевидное определение термина “среда”, мы считаем, что его тезаурус требует в определенной степени уточнения и дополнения. Как мы выяснили, среда может быть окружающей, социальной, образовательной, воспитательной, культурной и т.д. Под внешней средой понимается преимущественно социальное окружение человека, с которым он взаимодействует и которая влияет на его жизнедеятельность. Если это так, то среда является практически синонимом понятия “сфера”, т.к. под сферой понимается “общественное окружение, среда, обстановка” [2, с. 434]. Это доказывает существование словосочетаний “социальная сфера”, “образовательная сфера”, “сфера воспитания”, и т.д. Слово “область” также можно считать синонимом слова “среда”, в силу того, что существуют такие понятия, как “область знаний”, “образовательная область”, “область воспитания”. В свою очередь, область распространения каких-либо явлений называется “ареал” (от латинского *area* – площадь, пространство) [7, с. 70].

Таким образом, внешняя среда нам представляется как некоторое условно ограниченное, меняющееся во времени социальное образование, со специфическими особенностями, которая оказывает воздействие на жизнедеятельность человека. С нашей точки зрения, на формирование творческой личности существенное влияние оказывают три внешних по отношению к индивиду среды (микросреды): внешняя образовательная микросреда, внешняя социальная микросреда и внешняя культурная микросреда. Внешние микросреды являются отдельными специфическими образованиями, которые мы представляем в виде сфер (рис. 1).



Рис. 1. Схема формирования внутренней микросреды личности

В то же время каждая внешняя среда является внешней только по отношению к конкретным индивидам. Для самой себя она является внутренней средой, взаимодействующей с внешними средами. Данные внешние по отношению к индивиду микросреды в совокупности создают окружающую его среду (макросреду). Причем для каждого человека эта макросреда строго индивидуальна. Ее границы зависят от самого индивида, от его активности, мотивов, целевых установок, деятельности и т.д.

Объем окружающей личность макросреды зависит от размеров трех обозначенных нами внешних по отношению к индивиду микросред. При этом данные микросреды могут развиваться непропорционально, т.е. возможны различные перекосы. Говоря о гармонично развитой личности, мы имеем в виду равномерное развитие всех трех обозначенных нами внешних микросред. В этом случае окружающая среда будет иметь ровную округлую поверхность без углов и выступов. Гениальных людей считают людьми с отклонениями, эти отклонения и есть не что иное, как данные выступы, вследствие одностороннего гиперразвития отдельных способностей личности.

Внешняя образовательная микросреда для учащегося начальной школы ограничена одним классом, по мере продвижения индивида по образовательным ступенькам данная среда постепенно увеличивается до уровня общеобразовательной школы, вуза, послеу-

зовского образования. Высшим уровнем данной микросреды является самообразование, за счет которого внешняя образовательная микросреда получает постоянную подпитку и увеличивается в объеме. Если этого не будет происходить, образовательная микросреда начнет сужаться, что может привести в конечном итоге к деградации личности. Это относится ко всем отмеченным нами трем внешним микросредам, которые мы представляем в виде воздушных шаров с незавязанными горлышками, которые без постоянной подпитки могут сдуться, опустошиться.

Внешняя социальная микросреда для каждого индивида начинается с матери, семьи, разрастаясь постепенно за счет родственников, друзей, знакомых, коллег. Социальную среду иногда называют средой ближайшего окружения, которая оказывает существенное влияние на формирование личности, т.к. оно возможно только посредством общения, контактов, взаимодействия с другими людьми. Данная среда может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на формирование личности ребенка. Поэтому на первых порах, в начале жизненного пути родители пытаются регулировать социальную микросреду своего ребенка, но по мере взросления человек становится независимым и дальнейшая его социализация зависит от него самого. Высшим уровнем развития данной микросреды является социализация личности.

Внешняя культурная микросреда формируется за счет развития способностей и творческих сил человека во всех сферах его жизнедеятельности. Высшим уровнем формирования данной среды является духовное и нравственное саморазвитие личности.

Формирование творческой личности – это непрерывный процесс увеличения ее внутренней микросреды за счет разрастания трех внешних по отношению к ней микросред: образовательной, социальной и культурной, которые внутренняя микросреда личности вбирает в себя, постоянно подпитываясь ими. При этом высшими уровнями развития внешних микросред являются самообразование, социализация, духовное и нравственное саморазвитие личности.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. зав-й.- М.: Изд-й центр “Академия”, 2000.- 176 с.
2. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров.- М.: Сов. энциклопедия, 1991.- Т.2.- 768 с.
3. Новые ценности образования: Тезаурус.- М.: Инноватор, 1995.-№1.-113 с.
4. Новикова Л.И. Воспитательная система – среда – управление (О взаимосвязи понятий): Матер. науч.-практ. конф.- Ч.1.- Екатеринбург, 1995.-С.12-16.
5. Петровский В.А. Идея «Я» – мир» в развитии личности / Новые ценности образования: десять концепций и эссе: Сб. / Под ред. Н.Б. Анохиной, К.М. Лафлин.- М., 1996.- № 6.- 196 с.
6. Киселева Е.В. Развитие творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук.- Челябинск, 2000.- 167 с.
7. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров.- М.: Сов. энциклопедия, 1991.- Т.1.- 863 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА

Аннотация

В условиях стремительного развития рынка туризма проблема формирования профессиональной позиции будущего менеджера туризма в последнее десятилетие приобретает особую актуальность.

Формирование профессиональной позиции студентов в процессе профессионального образования будет успешным, если соблюдены определенные педагогические условия. В данной статье рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной позиции будущего менеджера туризма.

Annotation

The global mass tourism market is the fastest growing segment of international economy. Today the forming of professional position of tourism manager has become increasingly important and actual problem.

There are some determinate pedagogical conditions which will influence the forming of professional position of tourism manager. The elaborate information is shown in the article.

Подготовка будущих менеджеров туризма к формированию профессиональной позиции является частью целостного педагогического процесса и должна проводиться в его контексте. Студенческий возраст является наиболее благодатным и значимым периодом в формировании личности. В процессе обучения студент определяет личностные мотивы в избранной профессии, соотносит свои индивидуальные возможности профессиональному делу, пытается разобраться в своих идеалах, ценностях, устремлениях.

На основе анализа психолого-педагогической, философской литературы и диссертационных исследований удастся выявить педагогические условия формирования профессиональной позиции будущего менеджера туризма: выбор содержания профессионально ориентированного обучения; межпредметное взаимодействие учебных дисциплин; и ориентированность учебного материала на формирование профессиональной позиции; методы обучения; индивидуализация подготовки студентов; овладение студентами коммуникативной культурой; овладение студентами культурой умственного труда.

Первое условие - выбор содержания профессионально ориентированного обучения, с одной стороны, определяется Государственным образовательным стандартом. Следовательно, если ставится задача усиления влияния этого условия на формирования профессиональной позиции, то необходимо определенным образом расширить это содержание. В соответствии с Государственным образовательным стандартом данная возможность основывается на введении элективных курсов в вузовский компонент образования. При соблюдении данного условия вузовский компонент позволяет усилить профессионально ориентированный характер содержания образования посредством реализуемых образовательных программ (повышенный уровень в усвоении учебных дисциплин и пр.).

В пленарном докладе «Развитие профессионального туристского образования в условиях Болонского процесса» от 19 апреля 2007 года ректор РМАТ И.В. Зорин на Международном форуме «Туризм: наука и образование» подчеркивает, что «двухуровневая система высшего профессионального образования, внедренная в РМАТ в рамках поэтапного эксперимента по созданию (1992-2002 гг.) и развитию (2001-2005 гг.) многоуровневой системы непрерывного профессионального туристского образования на условиях небюджетного финансирования и самоуправления, в современных условиях перехода на ГОС третьего поколения получает новый импульс к развитию, благодаря совершенствованию системы сопряжения основных образовательных программ на уровне среднего профессионального образования (подготовка техников), профилизации подготовки на уровне бакалавра (подготовка технологов туризма и гостеприимства) и развитию спектра образовательных программ на уровне магистра (подготовка концептуалистов рекреационного проектирования)» [3, с. 12].

Для реализации перспективной модели в развитии основных образовательных программ в условиях Болонского процесса, с привлечением зарубежных партнеров разработана система образовательных программ трех категорий:

- категория А (базовый образовательный продукт) является основной образовательной программой на основе ГОС и обеспечивает получение выпускником диплома государственного образца о высшем образовании;
- категория В (NEW-A – образование международного уровня) – предполагает основную образовательную программу категории А, дополненную модулями обучения по иностранным языкам и по новым информационным технологиям а также обеспечение дополнительной практикой и стажировкой;
- категория С (NEW-E – образование EURHODIP) – программа обучения, обеспечивающая подготовку менеджеров высшего звена и предусматривающая получение дипломов российского и международного образцов [3, с. 12].

Вторым неременным условием формирования профессиональной позиции будущего менеджера туризма, по нашему мнению, является межпредметное взаимодействие учебных дисциплин, направленное на формирование профессиональной позиции и обеспечивающее ее взаимосвязь с будущей деятельностью в области туризма. Это связано с тем, что деятельность менеджера туризма основывается на системе интегральных знаний, основными составляющими которой являются социология, педагогика, экономика, менеджмент, культура и искусство, физическая культура, экология, география и др. «Действия менеджера туризма опираются на глубокую интеграцию гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, психолого-педагогических, медико-биологических знаний, а также теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» [9, с. 65].

Третье условие связано с ориентированностью учебного материала на формирование профессиональной позиции менеджера туризма. Данное условие подразумевает соотношение учебного материала с будущей профессиональной деятельностью с возможностью последующего осознания, рефлексии. Студенты должны постоянно рефлексировать свою позицию, а для этого учебный материал должен выстраиваться так, чтобы он выводил их на осмысление своей позиции в процессе обучения, в процессе практики, в процессе стажировок. Именно поэтому по окончании практики и стажировки требуются отчеты о проделанной работе, где одним из заданий является задание, связанное с рефлексией профессиональной позиции. На занятиях студенты должны оценивать сами занятия и полученные знания с точки зрения пользы для своей профессиональной деятельности, будь то английский язык, психология, управление персоналом, экономика. Рефлексия обязательно должна производиться в отношении будущей профессиональной деятельности.

Анализ исследований, посвященных вопросам проблемы личности (Б.Г. Ананьев, А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), позволяет установить, что мировоззрение и направленность, являясь социальной стороной личности, оказывают доминирующее влияние на личность [1, 6, 10].

Основываясь на данных научных исследований, можно выделить три вида направленности: социально-нравственная направленность, профессиональная направленность, познавательная направленность [1, 6, 10].

Исследуя педагогическую позицию, Е.В. Бондаревская выделяет в ее структуре внешнюю и внутреннюю стороны. Внутренняя сторона включает идеи, идеалы и убеждения субъекта, тогда как внешняя сторона включает содержание его деятельности [2]. Таким образом, мы можем говорить о внутренней и внешней сторонах профессиональной позиции менеджера туризма. Внутренняя или «морально-мировоззренческая» сторона включает осознанность и уверенность в выборе профессии, понимание значимости своей профессии, ориентация на работу с клиентом как с Человеком.

Под внешней или «поведенческой» стороной понимается способность менеджера туризма принимать самостоятельные, правильные и своевременные решения в процессе работы, чувство ответственности перед клиентом, активная позиция в ситуациях, когда клиент нуждается в помощи, стремление защищать его интересы, создание условий, способствующих духовному и физическому развитию клиентов.

Важным условием формирования профессиональной готовности менеджеров туризма являются методы обучения. Методы обучения есть совокупность путей, способов достижения целей, решение задач образования. Методы обучения являются исторической и социальной категорией, так как они меняются в зависимости от исторических и социальных условий [5].

По мнению И.В. Зорина, в области высшего профессионального туристского образования методы обучения претерпели значительное изменение. Автор полагает, что на стадии университетского цикла обучения наиболее эффективными являются такие методы, как семинар, факультатив, электив, дискуссия, деловая игра, конференция, мультимедийное, компьютерное программное и дистантное обучение, стажировка [4].

В последние годы методы активного слушания (семинар, дискуссия, деловая игра) получили широкое распространение и демонстрируют свою эффективность в системе подготовки профессиональных туристских кадров.

Педагогическая и социально-психологическая значимость методов активного слушания заключается в том, что они позволяют не только усваивать знания, но и развивать мышление студентов, учат общению в коллективе, вниманию, уважение к оппоненту [7, с. 390-393].

Современные условия образовательного процесса (короткие сроки подачи и усвоения учебного материала, большие объемы информации и жесткие требования к знаниям и умениям студента после освоения курса) диктуют выбор новых методов обучения, опирающихся на информационные технологии. Мультимедийное обучение по праву можно считать одним из перспективных методов обучения.

Отличительной особенностью туристского вуза является обязательные практики и стажировки на гостиничных и туристских предприятиях. Производственная практика имеет огромное практическое значение для студентов. На основе изучения работы туристского предприятия студент имеет возможность закрепить и проверить полученные знания, что позволяет будущему менеджеру туризма выстраивать отношения с людьми. Несомненным плюсом производственной практики является то, что деятельность студента во время стажировки максимально приближена к реальной жизни и позволяет осуществлять социальное взаимодействие с окружающим миром [7, с. 401-403].

Овладение коммуникативной культурой и наличие коммуникативных способностей являются одним из неперенных условий формирования профессиональной позиции и имеют особую значимость для менеджера туризма. Способности менеджера туризма к коммуникации можно выразить в его способности устанавливать социальные контакты с другими людьми (покупателями туристского продукта), входить в разные роли (слушателя или говорящего), приходить к взаимопониманию в разных уровнях интеракции и на разных уровнях информации, сохранять в течение взаимодействия внутреннюю автономию (умение вести себя естественно, свободно, выразительно, со стабильным уровнем идентичности), побуждать партнеров (клиентов) к изменению их поведения.

Развитие коммуникативной привлекательности – одна из основных задач менеджера туризма.

В период глобализации особое значение приобретает содержание иноязычной подготовки менеджеров туризма. Е.В. Мошняга отмечает: «В современных условиях глобализации иноязычная компетенция или уровень владения иностранным языком, достаточный для эффективного достижения целей коммуникации между представителями разных стран и культур, рассматривается как один из основных критериев профессионализма специалистов международной деятельности, в сферу которой входит и туристская деятельность» [7, с. 280].

Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 061100 «Менеджмент организации», при изучении иностранного языка особое внимание уделяется развитию фонетических навыков, навыков чтения, говорения, аудирования, письма, изучению грамматических явлений, освоению необходимого лексического минимума. Однако описанные требования являются лишь минимальной базой для достижения практических целей обучения иностранному языку.

Для реализации идеи формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих менеджеров туризма возможно внесение изменений в учебный план. Так, согласно Государственному образовательному стандарту, по специальности 061100 «Менеджмент организации», для изучения первого иностранного языка предусмотрено 340 часов. Количество часов, в ряде случаев, увеличивается до 591 (456 часов – за счет федерального компонента и 135 часов – за счет регионального (вузовского) компонента). Данный вариант позволяет студентам изучать английский язык с учетом всех специализаций и уровней языковой подготовки в течение 4-х лет (8-ми семестров).

Одним из условий формирования профессиональной позиции будущего менеджера туризма является индивидуализация обучения студентов. Данное условие основывается на общеизвестных дидактических принципах – принцип соединения индивидуального и коллективного, принцип личностного подхода. В профессиональном туристском образовании принцип индивидуализации обеспечивает личностную ориентированность учебного процесса.

Важным условием формирования профессиональной позиции менеджера туризма является овладение культурой умственного труда. Под культурой умственного труда подразумевают совокупность общеобразовательного, общекультурного и общенаучного компонентов (Сластенин В.А., Филиппенко Н.И., Коджаспирова Г.М.). Данные компоненты основываются на гигиене умственного труда, технике учебной работы студентов при подготовке к различным формам обучения, бюджете времени и приемах его экономии; видов и условий самостоятельной работы; правил работы с книгой; характеристик и выводов профессионально ориентированного чтения, видов записей для усвоения учебного материала, современных видов чтения учебной и научной литературы и пр. [8].

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд., СПб.: Виктория Плюс, 2001. – 288 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д., 1999. – 558 с.
3. Зорин И.В. Развитие профессионального туристского образования в условиях Болонского процесса // Пленарный доклад от 19-21.04.2007 – Москва, 2007. – 31 с.
4. Зорин И.В., Зорин А.И. Профессиональное образование и карьера в туризме: учебник для вузов / И.В. Зорин, А.И. Зорин; РМАТ. – М.: Советский спорт, 2005. – 528 с.
5. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Избранные психологические произведения в 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
7. Международный форум «Молодежь. Спорт. Туризм». Квартальновские научные чтения. Москва, 18-20 февраля 2004 г. – М.: Советский спорт, 2004. – 496 с.
8. Методология профессионального туристского образования: Монография. – М.: Советский спорт, 2001. – 200 с.
9. Пироженко Н.Т. Педагогические и гуманитарные основы профессиональной подготовки менеджеров туризма: Дисс. ... канд. пед. наук – М., 1998. – 123 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
11. Туризм. Образование. Культура: Сб. тез. выст. и докл. межвузов. научн.-практ. конф. аспирантов и молодых ученых, 27 апреля 2005 г., г. Сходня. – М.: РИБ «Турист», 2005. – 276 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА

Аннотация

Гуманное отношение к природе – необходимое нравственное качество личности в современном обществе. Процесс формирования гуманного отношения к природе у школьников является актуальной задачей образования. Требуется разработка педагогической технологии формирования гуманного отношения к природе у учащихся и обоснование педагогических условий её реализации. Формирование гуманного отношения к природе у школьников будет успешно осуществляться при использовании разнообразных форм, средств и методов экологического образования, позволяющих приобретать полноценные экологические знания, умения и навыки экологической деятельности, проявлять эмоциональный интерес к природному миру.

Zhukova Elena Yur'evna

Kolomna State Teacher Training Institute

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF THE FORMATION OF HUMANISTIC ATTITUDE
TO NATURE AS A MEANS OF MORAL EDUCATION OF PUPILS.

Abstract

Humanistic attitude to nature is an essential moral quality of a person in the present-day society. The process of the formation of humanistic attitude to nature among pupils is a topical task of education. It is required to work out the technology of formation of humanistic attitude to nature among schoolchildren and to base pedagogical conditions of its realization. The formation of humanistic attitude to nature among pupils will be successfully carried out on condition that various forms, means and methods of ecological education allowing to acquire full knowledge, skills and experience of ecological activity, and to show emotional interest to the world of nature are used.

Современное общество постоянно расширяет и углубляет своё воздействие на природную среду, так как без потребления её ресурсов существовать и развиваться не может. Последствия этого воздействия проявляются двояко: с одной стороны, общество преобразует природную среду, в результате чего создаются условия для наиболее полной реализации её потенциала, а с другой – наносит невосполнимый ущерб её природным объектам и системам, загрязняет её отходами производства и быта, истощает её ресурсы. Такое разрушающее влияние человека на природу ухудшает фундаментальные параметры биосферы и неизбежно приводит к экологическому кризису, очевидцами которого мы являемся. Он носит глобальный системный характер, охватывает огромные территории планеты и проникает во все сферы человеческой жизни. Его причины в работах С.Н.Глазачева, Н.М.Мамедова объясняются прагматическим стилем мышления современного человека

[2,3]. Поэтому приоритетной задачей наступившего столетия становится переориентация ценностей, взглядов и поведения людей в отношении к окружающей среде. По мнению Э.В.Гирусова, «каждый человек должен научиться понимать природу и чувствовать ответственность за её судьбу и вести себя сообразно с этой ответственностью» [1]. Для этого нужна новая система образования, которая познаёт природу такой, какая она есть, и самих себя в ней, повышая уровень нравственности и гуманизации отношений человека к природе. Реализация данной задачи требует усовершенствования систем обучения и воспитания, позволяющих вырастить личность с развитым эколого-гуманистическим сознанием и новым мировоззрением, способную эффективно решать задачу формирования рациональных взаимоотношений человека с окружающим миром. Основным показателем высокой нравственности человека по отношению к природе является гуманное к ней отношение.

Воспитание гуманного отношения к природе можно рассматривать и как формирование ответственности человека за природу, но в тоже время и как важнейшее средство духовного и нравственного развития личности. В ходе такого воспитания у детей вырабатывается особый тип морали взаимоотношений с природой.

Гуманное отношение к природе ориентировано на такие нравственные категории, как нравственное сознание, нравственные чувства, нравственное поведение: сознательный и ответственный человек, обладающий чувством долга, должен относиться к природе в соответствии с требованиями общественной морали.

Гуманное отношение к природе в нашем исследовании рассматривается как совокупность эколого-нравственных знаний и активных проявлений деятельности человека: интереса к явлениям природы, понимание специфики живого, желания практически сохранить, поддержать или создать жизненно важные условия, то есть имеет нравственную ориентацию.

Гуманное отношение - это комплексное личностное качество, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное сопереживание, активное отношение к окружающему миру.

Формирование гуманистических качеств личности начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь. Школьный возраст –особенно важный этап в развитии у ребёнка гуманного отношения к природе, так как в этот период происходит качественный скачок в формировании у него осознанного отношения к окружающему миру. Становление личности ребёнка, воспитание у него определённой нравственной позиции – сложный педагогический процесс. В его основе лежит необходимость воспитания эколого-нравственной культуры, которая наполняет свойства его отношений с окружающей социоприродной средой конкретным содержанием, включающим совокупность экологических идей, нравственно-экологических понятий, практических экологических умений и навыков, опыта природоохранной деятельности, подлежащих усвоению. Эта культура воспринимается как основная база гуманного отношения к природе.

Гуманное отношение к природе формируется только в условиях целенаправленной эколого-педагогической деятельности, включающей последовательно реализацию всех структурных компонентов организации образовательного процесса. Именно так работает педагогический коллектив средней школы №14 г.Коломны Московской области, создавая условия для эколого-нравственного воспитания. В школе, которая явилась экспериментальной площадкой для нашего исследования, справедливо считают, что нравственная позиция по отношению к природе определяет ценностный мир человека.

Педагогические технологии разрабатывались и развиваются в работах многих зарубежных и отечественных учёных: Б.Блума, П.Я.Гальперина, М.В.Кларина, Дж.Кэрролла, Г.К.Селевко, Н.Ф.Талызиной. Однако разные авторы, применяя это понятие для характе-

ристики собственных педагогических концепций, по-разному определяют его содержание, поэтому в научной литературе термин «педагогическая технология» определяется как полифункциональное явление.

Изучив и сравнив множество современных источников (И.Т.Гайсин, Б.Т.Лихачёв, Л.В.Моисеева, Г.К.Селевко, В.А.Сластёнин, Н.Е.Щуркова), в нашей исследовательской работе мы опирались на определение В.А.Сластёнина, который понимает под педагогической технологией «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [5]. Смысл педагогической технологии заключается в строгом научном проектировании, учёте внешних и внутренних условий, точном воспроизведении эффективных запланированных педагогических действий.

Педагогическая технология как алгоритм организации педагогического процесса, по мнению Г.К.Селевко, включает в себя:

- концептуальную основу;
- содержательную часть (цели обучения, содержание учебного материала);
- процессуальную часть (организацию учебного процесса, методы и формы учебной деятельности школьников, работы учителя, диагностику качества освоения учебного материала) [4].

Опираясь на структуру педагогической технологии, созданную Г.К.Селевко, нами была разработана педагогическая технология формирования гуманного отношения к природе в образовательном пространстве школы. По замыслу, данная технология должна выстраиваться как система научно обоснованных приёмов и методик, способствующих установлению таких отношений, при которых создаются возможности для эколого-нравственного развития личности.

Целевые ориентации педагогической технологии формирования гуманного отношения к природе у школьников заключаются в следующем:

- раскрытии личностной значимости эколого-нравственной культуры;
- воспитании эмоционально-ценностного отношения к природным объектам;
- становлении эколого-нравственного потенциала личности;
- расширении гуманистических потребностей и экологических умений в общении, взаимодействии с природой;
- пробуждении экологического интереса к природе;
- стимулировании процесса эколого-нравственного саморазвития личности.

Экологическое воспитание всегда было одним из важнейших компонентов духовного развития личности ребёнка, с одной стороны, способствующим становлению эколого-нравственного потенциала личности, формированию и развитию экологического сознания и соответствующей ему деятельности под влиянием природных объектов и явлений реальной действительности, а с другой стороны, становлению базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе.

Педагогическая работа по формированию гуманного отношения к природе предполагает систематизированное представление о том, из каких компонентов складывается это отношение.

Кратко рассмотрим содержание взаимосвязанных структурных компонентов гуманного отношения к природе с целью принятия его в качестве основы для построения эколого-педагогической деятельности:

- мотивационный компонент: система мотивов экологической деятельности и поведения личности;
- аксиологический компонент: осознание многосторонней ценности природы для

общества и человека, природы как общечеловеческой ценности, самоценности природы;

- гностический компонент: система научных и эмпирических знаний о природе и её компонентах, человеке как составной части природы, взаимодействии человека и природы; знаний экологии, социальной экологии, охраны природы;

- этический компонент: система нравственных норм и правил поведения и деятельности человека в природе, взаимодействия с природой;

- операционно-деятельностный компонент: система экологических умений личности, практические экологические умения и навыки, владение различными технологиями взаимодействия с природой;

- эмоционально-волевой компонент: эмоциональная отзывчивость личности к природе, опыт эмоционально-волевого отношения в решении экологических проблем на личном уровне, достижении оптимизации отношений человека и природы.

Таким образом, процесс формирования гуманного отношения к природе основывается на организации педагогических условий, направленных на образование морально-нравственного стержня личности. Он может быть рассмотрен как поступательное развитие системы взаимообусловленных компонентов гуманного отношения к природе при реализации следующих условий:

- создании эколого-развивающей среды, представляющей собой совокупность конкретных объектов природы, которые окружают человека и находятся под его опекой. К ней можно отнести школьный интерьер: это учебные помещения, где могут располагаться уголки живой природы, создающие такие условия, которые максимально копируют естественную среду обитания организмов; коридоры и холлы школы, где могут размещаться зелёные композиции из комнатных растений, фрагменты тропического леса, коллекции растений различных мест обитания. Экологизированной может быть и пришкольная территория. На ней может находиться опытный участок, альпийская горка, клумбы и газоны, естественная лесная, парковая зона рядом с территорией школы. Возможности экологизированной педагогической среды использовались для различных взаимодействий школьников с природой при проведении исследования как в контрольных, так и в экспериментальных группах. С учащимися проводились учебные занятия на природе, экскурсии, тематические игры, тренинги на природе, позволяющие сформировать духовно-нравственную личность ребёнка;

- организации личностной и коллективно значимой экологической деятельности ребёнка как смыслообразующей линии его будущей жизни. Этот вид деятельности успешно осуществлялся в рамках экспериментального исследования. Школьники проводили научные исследования природы в зоне ближайшего окружения, создавая экологические проекты пришкольного участка, экологической тропы, проектировали индивидуальное экологическое пространство. Ученики моделировали гуманные отношения к окружающей среде через игровые роли, учились принимать экологические решения в ситуациях выбора, выполняли преобразовательную деятельность по сохранению и улучшению состояния окружающей их природы. В ходе экологической деятельности у ребят сформировалась активная жизненная позиция по отношению к природе, они стали более ответственно оценивать свои действия в природной среде;

- формировании системы экологических ценностей, эколого-нравственных императивов, обретение социально-нравственного статуса как потребности в уважении и признании самоценности природы, помогающих личности осуществить социально одобряемый выбор культуросообразного поведения в сложившейся экологической ситуации. Осознавая необходимость данного процесса, в ходе исследования школьникам прививался интерес к ценностной информации о природных объектах, систематизировались и

расширялись знания о современных тенденциях развития экологии, системном строении природы, целесообразном содержании живых объектов, целостности живого и необходимости его сохранения для будущих поколений.

Реализация условий требует определения системы средств, способствующих эколого-нравственному становлению личности. Среди этих средств мы можем выделить: урочную, внеурочную деятельность и внеклассную деятельность.

Учебно-воспитательная деятельность осуществляется на уроках естественнонаучного цикла. Эколого-нравственные проблемы вводятся в программы этих дисциплин путём включения в них эколого-гуманистических понятий, создании системы по формированию экологического опыта взаимодействия с окружающей природой, а также выделением самостоятельных тем природоохранительного характера. В результате проведённого анализа экологического содержания предметов естественнонаучного цикла нами были определены три взаимосвязанные группы эколого-гуманистических понятий: о природе (ценность биологического разнообразия, мировоззренческая ценность природы), человеке (самоценность личности, духовная ценность человека, ценность человека как естественного компонента природы), обществе (гуманистический опыт человечества, гармоничность отношений с природой). На уроках, осуществляемых в рамках исследования, в контрольном и экспериментальном классах их формированию уделялось особое внимание. В ходе экспериментальной работы была определена система уроков эколого-гуманистического содержания школьного курса биологии, имеющих наибольшие потенциальные возможности для формирования гуманного отношения к природе у школьников. Установлена их структурно-логическая связь с другими уроками, с учётом особенностей развития компонентов гуманного отношения к природе, обоснованы принципы отбора содержания эколого-гуманистической составляющей. Деятельность школьников на данных уроках основана на восприятии экологического материала из устных и наглядных источников и трансформации экологических знаний на элементарный операционно-деятельностный уровень. Знаниевый компонент формирования гуманного отношения к природе, предлагаемый на этих уроках, включает усвоение школьниками эколого-гуманистических понятий и предполагает формирование у них следующих групп умений: интеллектуальных (перечисляет, объясняет, называет, описывает, спрашивает – то есть проявляет интерес), практических (общается с живым объектом, наблюдает, рассматривает, моделирует экологическую нишу).

Основываясь на механизмах формирования гуманного отношения к природе, учитывая его структурные компоненты и опираясь на результаты собственного исследования, мы считаем, что в рассматриваемой педагогической технологии необходимо выделить этапы формирования гуманного отношения к природе у учащихся:

1. Этап восприятия объектов природы, природных процессов.
2. Поисковый этап, вызывающий вариативность и новизну экологического содержания урока.
3. Этап оценивания и соотнесения экологических знаний с принятыми в обществе эколого-нравственными принципами.
4. Этап осуществления свободы выбора своего отношения к природе в социальной ситуации вариативности возможных форм поведения.
5. Этап рефлексивной оценки, в ходе которой вырабатывается и осмысливается идеальное и реальное отношение к природе.

Самостоятельное изучение экологического материала на факультативах, элективных курсах и биологических кружках предполагает создание положительных эколого-нравственных мотивов по отношению к природе, выявление экологических интересов и потребностей учащихся на различных этапах процесса обучения. Важную роль в становлении и

развитии гуманного отношения к природе у школьников в ходе эксперимента сыграл экологический практикум «Экологические проблемы современного города», проводимый в экспериментальном классе. Его программа предлагала изучение своего родного города в различных аспектах: биологических, географических, эстетических, гигиенических, нравственно-этических. В ходе реализации практикума осуществлялась взаимосвязь экологических знаний, оценочных суждений, чувств, убеждений, получаемых учащимися на занятиях, с их повседневной жизнью, формирующей опыт гуманно-нравственного отношения к природе. При проведении занятий экологического практикума уделялось значительное внимание организации практической деятельности в природной среде, использовались творческие экологические задания, проводился экологический мониторинг различных районов города. В рамках исследования были выработаны критерии оценки уровня экологической обученности школьников, посещающих этот спецкурс. Чтобы определить его результативность, учащимся контрольного и экспериментального классов были предложены диагностические задания на выявление уровня сложившихся у них экологических знаний и умений.

Проведение различных внеклассных мероприятий, на которых реализуется творческое, неформальное общение между учащимися и учителем с опорой на эколого-нравственные ценности и экологические интересы учащихся, способствующих в большей степени развитию нравственного потенциала школьников. При проведении эксперимента внеклассная работа была преобразована в определённую стабильную систему и осуществлялась по программе, включающей следующие направления:

1. «Любим природу» - рейды по наведению порядка на улицах, во дворах, парках, школьной территории, окрестном лесу; создание малых зооуголков; работа на пришкольном участке; заготовка кормов для животных; устройство кормушек; сбор лекарственных растений.

2. «Дружим с природой» - одно- и многодневные туристические походы; школа выживания (умение жить в экстремальных условиях); живём и находимся на природе, не оставляя следов.

3. «Отражаем природу» - организовывались недели экологии, в рамках которых осуществлялись конкурсы, смотры, выставки фотографий и плакатов на тему «Природа и человек», школьники выступали с докладами на экологических конференциях. Большой популярностью среди школьников пользовались праздники, приуроченные ко Дню Земли, Дню Воды, Дню Здоровья, на которых шла постановка сказок и спектаклей о природе.

4. «Охраняем природу» - создание экологических троп; работа экологических патрулей; проведение акций «Муравейник», «Помоги саженцу»; организация бесед и диспутов на экологическую тематику.

Учитывая взаимовлияние данных компонентов, мы предлагаем осуществлять процесс формирования гуманного отношения к природе у школьников во взаимосвязи культурологического и эколого-гуманистического подходов к учебной и внеучебной деятельности.

Апробированная технология организации учебной и воспитательной работы была внедрена в целевой педагогический процесс средней общеобразовательной школы №14 г. Коломны Московской области и обеспечила формирование у школьников гуманного отношения к природе, о чем свидетельствуют полученные результаты. В конце эксперимента:

- 90% школьников отметили, что у них появилось стремление понимать окружающий мир, им стало интересно проникать в суть природных явлений.

- 57% школьников отметили, что впервые задумались о самооценности природного мира и о его роли в жизни человека. Они приобрели способность соотносить свою де-

тельность с деятельностью живых организмов.

- 96% школьников отметили, что восприятие ими природного мира изменилось. Природа стала для них живым организмом, «который нужно пытаться понять, хотя это очень трудно». Они осознали, что необходимо менять отношение к природе, изменив исторически сложившийся антропоцентрический образ природы.

Это показатель того, что духовный аспект и интегральные ценности высшего порядка у них стали доминировать. В контрольном классе эти показатели были значительно ниже (76%, 44%, 81% соответственно).

Таким образом, формирование гуманного отношения к природе необходимо рассматривать как одно из важнейших направлений работы современной школы. С одной стороны, этот процесс напрямую связан с учебно-воспитательными задачами, которые ставит перед собой школьная система образования, а с другой стороны – он предусматривает свободный выбор для учащегося его отношения к природе.

Литература

1. Гирусов Э.В. Природные основы экологической культуры // Экология, культура, образование: Материалы конференции. – М., 1989. – С.12.
2. Глазачев С.Н., Козлова О.Н., Мазур И.И. Путь к экологической культуре. – М.: Горизонт, 2001. – 194 с.
3. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. – М., 1996. – С.43-44.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С.16.
5. Сластёнин В.А. Педагогика / В.А.Сластёнин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2004. – С.330, 101.

ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРНОГО ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Основным критерием цивилизационного развития должна стать человечность. Необходимо вернуть подлинный (ценностный) смысл понятия в сознание людей. Особая роль принадлежит школьному образованию, и именно гуманитарное знание может выступить в качестве интегративной основы обновления всей системы содержания образования.

Olga Zhuravleva

St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education

THE PROBLEM OF HUMANITY RENOVATION OF THE MODERN SCHOOL
TEXTBOOK CONTENT

Abstract

The main criterion of civilization development should be humanity. It is necessary to restore authentic (on the value basis) sense of this concept and to make it clear to people. The dominant role in this process belongs to school education. Namely humanitarian knowledge should form the integrative basis of renovation all the educational system.

Гуманитаризация – вызов нашего времени, закономерный итог перехода человечества на новый этап развития, отражающий определенное этическое, психоэмоциональное восприятие мира человеком. Сама проблема гуманитаризации не нова: термин стал использоваться в начале 70-х гг. прошлого столетия, означая «внедрение во что-либо, усиление в чем-либо гуманитарного начала» [1]. Но никогда она не обсуждалась столь остро и активно, как на рубеже III тысячелетия. Невозможно не согласиться с современным немецким мыслителем О.Ф. Больновым в том, что *человечность* оказалась под угрозой, а значение этого слова принижено в глазах широкой общественности [2]. «Расчеловечивание» людей нередко ставят в разряд глобальных проблем, считая, что многие проблемы во многом вызваны несовершенством поведения самого человека, его моральных норм. Необходимо придать интеллектуальному развитию человека обновленный – гуманитарный характер. Основой прогрессивного развития человечества должен стать сам человек, а *гуманитарность* – основным критерием достижений цивилизации. Мы будем использовать этот термин для характеристики в целом способности общества, общественно-го сознания (в т.ч. науки, образования) к познанию-пониманию-объяснению человека как существа био-социо-культурного, человеческой индивидуальности как целостного единства в человеке общего, особенного и единичного.

Особая роль в наращивании потенциала гуманитарности принадлежит образованию. Исторически образование понималось как движение к человечности, к целостному образу человека. Накал страстей вокруг гуманитаризации не ослабевает, что отражают названия ряда статей: «Гуманитаризация: опасность или спасение», «На минных полях гуманитаризации...», «Гуманитаризация: проблемы без перспективы?», «Гуманитаризация: лозунг, реальность или недостижимая мечта?» и др. Но, за редким исключением, гуманитаризация образования остается в нашей стране частным делом. Еще не выработано ее единой стратегии, налицо методологический плюрализм. Основные идеи известны, но

системно они недостаточно осмыслены наукой, в массовой практике полно не реализуются. Подходы к пониманию сущности гуманитаризации различны и имеют огромный диапазон: от отнесения к гуманитаризации всего, что противостоит технократичности, до ограничения проблемы только рамками гуманитарных дисциплин (что, безусловно, уменьшает ее богатейший потенциал).

Одной из проблем реального воплощения гуманитарной методологии при отборе и построении содержания образования является то, что больше внимания уделяется внешней стороне – организационному аспекту, а внутренний смысл, связанный с сознанием и мировоззрением человека, отодвигается на второй план. В содержании имплицитно присутствуют черты, сопровождающие процесс гуманитаризации (культуросообразность, личностная ориентация, креативность, интеграция, усиление деятельностного компонента содержания образования, открытости образовательной среды), но широкого обновления содержания на метапредметной основе не прослеживается. Так, анализ программ развития петербургских школ, подававших заявку на участие в конкурсе ПНП «Образование», выявил, что проблемы содержания образования стоят на восьмом месте (практически последнем, после ИКТ-компетентности, профильного обучения и т.д.). Сохраняются технократизм, абсолютизация научного знания при недостаточном внимании к формированию гуманитарного мышления. Гуманитарная дополнительная информация вводится в содержание лишь на уровне фактологии, набора примеров, а при «переписывании учебников» основной корпус знаний, способ их предъявления сохраняется [3]. Связи предметов по-прежнему во многом строятся на основе междисциплинарных теоретических знаний, а не через общечеловеческое их содержание. Предметоцентризм, сосредоточение только на повышении доли гуманитарных предметов, культурологических знаний грозит расширением «гуманитарной образованщины» на фоне снижения общего уровня гуманитарной культуры. Образование больше нацелено на достижение частных результатов (усвоение отдельных понятий, правил, сведений), на детали, алгоритмические действия и мало преподает уроки человечности, человеческого отношения к миру и самому себе. Явно превалирует дегуманитаризация познания – процесс формального накопления, приращения знаний о человеке, культуре при сохранении ориентации на узкопредметный отбор содержания и отсутствии условий личностного осмысления учащимися знаний на основе понимания, диалога. В педагогическом мышлении можно наблюдать сохранение стереотипных установок, значительная часть учителей не готова к работе в новой образовательной гуманитарной парадигме, отсюда и приверженность к традиционным методикам. В результате образование нередко носит формальный, абстрактный характер, тогда как должно, прежде всего, способствовать человеческому пониманию.

Гуманитаризация, с одной стороны, детерминирована глобальными процессами, с другой – может быть эффективным фактором их смягчения, так как направлена на изменение смыслового центра мира – с мира природы на мир человека, и связана, прежде всего, с введением гуманитарного знания. Теоретические основы гуманитарного знания были заложены в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, В.В. Ильина, М.С. Кагана, А.Ф. Лосева, Г.Г. Шпета и др. Ряд исследований раскрывал специфику данного знания как инструментария гуманитарных наук. Однако для обновления содержания образования важно выделить сущностные черты гуманитарного знания как общедисциплинарного, как человекознания, призванного «схватывать» человека во всей целостности.

Противоречие между нарастающим объемом знаний и необходимостью их качественного, осмысленного освоения может быть разрешено при условии, если весь комплекс образовательных средств будет соответствовать человеческой потребности в целостном образе мира, идеям личностной ориентации образования и использовать эффективные способы приобщения школьников к гуманитарным ценностям. Человек становится гуманитарным тогда, когда соотносит себя с Миром, с обществом, с другим человеком,

с самим собой. Любая вещь, в том числе и знание, может стать гуманитарной при соприкосновении с человеческими ценностями, свойствами и качествами, при сопричастности человеческому. Сегодня же господствует «школа знаний», где обучают преимущественно рациональным способам познания.

Таким образом, очевидно, что гуманитаризация – одна из важнейших научно-теоретических категорий дидактики, актуальная проблема образования. Разброс мнений вокруг данного социально-педагогического феномена объясняется и его сложной природой, и сложностью самих гуманитарных явлений, на которые направлена педагогическая деятельность. Важно не только теоретическое осмысление принципа гуманитарности, но и его культивирование на уровне практикоориентированных концепций, в логике всего образовательного процесса. Технологический аспект, субъективно-личностный компонент содержания образования учитывается недостаточно, поэтому должны разрабатываться конкретные пути, способы «очеловечивания» содержания, приемы учебно-познавательной деятельности по их освоению. Гуманитаризовать знание – значит сделать его субъективно значимым для человека.

В качестве методологического ориентира в процессе обновления современного образования приоритет должен принадлежать принципу гуманитарности. Данный принцип, так же, как и система мер по его воплощению в реальную педагогическую практику (гуманитаризация), понятия «гуманитарное знание», «гуманитарное познание» и др. требует разностороннего теоретико-методологического обоснования. «Задача, которую ставит перед нами новое тысячелетие, заключается в том, чтобы определить, как интеллект и мораль могут способствовать построению мира, в котором большое количество отличающихся друг от друга людей хотели бы жить. В конце концов, общество, управляемое только «умными» людьми, вполне может уничтожить себя и весь мир», – считает Г. Гарднер [4].

По словам Б.Спинозы, то, «что существует, проявляется и представляется через другое» – это модусы [5]. Проявлениями принципа гуманитарности в содержании образования, на наш взгляд, могут быть следующие *модусы*:

- *интегрированность* в изучаемые курсы комплекса современных знаний о человеческой личности, путях решения актуальных цивилизационных проблем (раскрытие роли данной науки в развитии человека и человечества, то есть ее «человеческое измерение», гуманистические ориентиры содержательных единиц предмета);
- *трансформативность* (преобразуемость) знаний в умения самопознания, самореализации, саморазвития, на уровень личностных идей и убеждений;
- *аксиологичность* (гуманитарное содержание любого знания предполагает акцент на смысле, а не факте. Оно характеризуется ценностным отношением к изучаемой действительности, анализом нравственных мотивов человеческого бытия, доминантностью гуманистических ценностей);
- *субъект-ориентированность* (предполагается значимость личностной позиции ученика, создание условий для интерпретации знаний на индивидуально-личностном уровне, с опорой на жизненный опыт, активную деятельность, переход от отражения к открытию и присвоению знания, выявлению в нем «субъективного значения» (М. Вебер);
- *диалектичность и полисемичность* (продукты человеческой деятельности и сам человек постоянно переосмысливаются, приобретают новые значения, поэтому гуманитарное знание никогда не может быть окончательным и однозначным и представляет собой открытую систему, ориентирует на использование аутентичных источников информации);
- *проблемность и диалогичность (индерикивность)* (гуманитарность означает отказ от навязывания в качестве образца определенных представлений об истине, ценнос-

тах, развитие эвристического мышления, всеобщее использование в обучении проблемно-диалоговых, исследовательских методов);

- *осмысленность и рефлексивность* (гуманитарное знание обеспечивает взаимоотношения человека с миром и носит понимающий характер. Важно не просто приращение суммы знаний, а освоение мира культуры, мира человека, ориентированность образовательного процесса на понимание и самопонимание ученика, развитие рефлексивной способности);

- *экзистенциальность* (знания должны быть эмоционально окрашены, поэтому необходимо максимально задействовать при обучении правое полушарие мозга – воображение, интуицию, эмоции, чувства переживания и сопереживания и др. Важно учить распознавать свои чувства и настроения других людей и использовать эту информацию).

Реализация принципа гуманитарности, экспертный анализ всех его проявлений будет способствовать эффективному проектированию всех компонентов образовательного пространства, адекватного гуманитарной природе процесса познания.

Один из ответов на вызов – оптимизация образовательной среды с точки зрения «выращивания» человеческого в учениках, проектирование единого гуманитарного образовательного пространства, без чего невозможно решить проблему гуманитаризации образования.

Образовательное пространство – осваиваемая учащимся окружающая среда для достижения целей образования (Р.У. Богданова, О.Е. Лебедев, Л.И. Новикова и др.) – является результатом целенаправленной, созидающей, интегрирующей деятельности. Это не просто окружение человека, а то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует в процессе образовательной деятельности. В качестве моделирующего компонента образовательного пространства выделим ведущее средство обучения – учебник. В учебниках как моделях человеческого педагогического опыта, по мнению В.П. Беспалько, всегда моделируется определенная педагогическая система. Бесспорно, суть любого учебника – передача обязательной информации, определенная программа деятельности учителя и учащихся. Но для современного учебника недостаточно быть просто хранилищем сведений. Он должен представлять в единстве процессуально-содержательные и мотивационно-ценностные стороны содержания образования, создавать условия для активного освоения, расширения учеником образовательного пространства, в котором выстраивается продуктивное взаимодействие с окружающим миром на основе личностно принятых ценностей. Тогда страницы учебника могут стать местом встречи двух субъективных миров, двух сознаний – «автора» и «реципиента», будут созданы условия для «СОтворчества», «СОпереживания», «СОдеятельности», и читатель-ученик, по сути, станет «СОавтором».

Передача знаний без их осмысления, понимания ведет к формированию компетентного, но бездуховного индивида. Однако гуманитарная парадигма в современной учебной книге до сих пор не стала основной, необходимо разрешать целый ряд противоречий как общепедагогического, так и методического характера, например, между:

- реалиями, запросами общества с рыночной экономикой и насущной потребностью сохранения и приумножения духовного потенциала нации, цивилизации;
- потребностью общества в людях с высоким уровнем гуманитарной культуры и недостаточной разработанностью методологических и научно-технологических вопросов гуманитаризации содержания образования;
- ориентацией современной науки, нормативных документов на приоритетность воспитания в образовании, личностно-развивающую парадигму и преимущественно знаниевым характером предъявления учебного материала, недооценкой методов гуманитарного познания в обучении;

- значимыми для выпускника ценностями, его стремлением к личностной самореализации и самоопределению, осознанному построению своего жизненного пути, одобрению успешности его деятельности и содержанием образования, отвлеченным от современных жизненных реалий, ограниченным для творческой реализации ученика и аутентичной оценки его личностных достижений;

- востребованностью личности, готовой к творчеству, конструктивному, продуктивному сотрудничеству, ответственному выбору и тем, что содержание преимущественно ориентировано на традиционные приемы обучения и диагностики.

Как заметил философ Г.Л. Тульчинский, все шире шаги, связанные с правовой защитой еще не сформированной личности, и главной задачей гуманитарной экспертизы является не просто соблюдение принципа «не навреди», а сохранение и обеспечение перспектив личностного развития человека. При этом оценка «на глазок» не способствует прогрессу ни в одной области жизнедеятельности. В сфере школьного образования также актуальна экспертиза возможных гуманитарных последствий для социума и индивидуума предлагаемых проектов, программ, технологий и т. п., важна диагностика положительного и отрицательного потенциала всех компонентов образовательного пространства, учет и корректировка их влияния на перспективы личностного развития школьника. Необходимо, чтобы учебник соответствовал образовательному стандарту, но также требуется его анализ с точки зрения воплощенности принципа гуманитарности в мировоззренческом, содержательном, технологическом, личностном аспектах. Представляется, основой такого анализа (или самоанализа) может стать концепция гуманитарной экспертизы (В.И. Бакштановский, Л.С. Братченко, Б.Г. Юдин). На практике экспертиза такого рода стихийно осуществляется всеми участниками образовательного процесса – и учителем, и учеником, и родителями, и, конечно, авторами пособий. Прилагательное «гуманитарная» в названии экспертизы предполагает, что речь идет не только о человеке и человеческом, не просто по поводу человека, а, что особенно важно, для человека. В образовании этот особый вид экспертизы, опирающийся на гуманитарную методологию, ориентирован на проектирование, выявление тех качеств объектов, которые поддерживают в человеке его личностные гуманистические проявления. При этом использоваться должны гуманитарные способы познания: контент-, интент-анализы, феноменологические, интерпретационные и другие качественные методы.

Гуманитарная экспертиза способна дать нам ценностно-оценочное знание о предмете, который воздействует на человека, о способах взаимодействия с этим предметом и изменения, которые могут быть ими вызваны. Анализ на процессуальном уровне позволит выяснить, насколько созданы условия достижения того или иного свойства, скорректировать текущий образовательный процесс. Итогом такой экспертизы станет выявление форм, условий и гарантий формирования, развития и самореализации личности, определение направлений совершенствования объекта, влияющего на развитие гуманитарной культуры личности. Сложность и специфика гуманитарной экспертизы в образовании состоит в том, что ее объектом являются явления и процессы, затрагивающие принципы и пути развития в культуре еще формирующейся личности школьника. Чтобы данная экспертиза развивалась не только как единичный пример социальной практики, но и как социальная технология, необходимы концептуальные и методологические обоснования общих ее критериев, способов.

Для успешной реализации идей гуманитаризации на метаметодическом уровне важным является не только отбор содержания, но и способ его развертывания, адекватный гуманитарной природе самого знания. Цель современного школьного образования – целостное развитие человека, становление гуманистического мировоззрения – может быть реализована лишь при адекватном содержании образования. Разрешение противоречия

«ученик-личность – учебник» – актуальная педагогическая задача. Необходимо целенаправленно создавать условия, чтобы гуманитарное знание стало элементом сознания человека, установкой для его деятельности, тогда оно будет служить базой для развития созидательных возможностей школьника, гуманитарного мышления и гуманитарной культуры личности. Личностное знание и субъективный опыт ученика должны занять равноправное место среди его компонентов. Деятельность, направленная на междисциплинарную реализацию принципа гуманитарности как важнейшего ориентира обновления содержания образования, предоставляет широкие возможности ученому, педагогу для творческих поисков.

Литература

1. Словарь новых слов русского языка (сер. 1950-х–сер. 80-х гг.) / Под ред. Н.З. Котеловой. СПб., 1995. - С. 190.
2. Больнов О.Ф. Требование человечности / Пер. с нем. СПб., 2004. - С. 4.
3. Рубцов А.В., Юдин Б.Г. Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. 1995. № 2. С. 135–142.
4. Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. - New York: Basic Books, 1999. P. 4.
5. Этика, I // Спиноза. Избр. произв. Т. 1. М., 1957. - С. 361.

Кошман С.Н.

*Кандидат педагогических наук, член-корреспондент
Академии проблем безопасности
обороны и правопорядка РФ,
Заместитель Председателя Правительства
Московской области*

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье на основе опыта 61 специализированного учреждения социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поставлена задача создания эффективной региональной системы их социализации. Методика исследования включала анонимное анкетирование 992 специалистов этих учреждений, что позволило получить данные об условиях, трудностях и путях совершенствования социализации детей.

THE PROBLEM OF ORPHANS SOCIALIZATION REGIONAL SYSTEM FOUNDATION

The article deals with the problem of efficient orphans socialization regional system foundation. The experience of 61 boarding schools is taken into account. Research methods included questionnaire of 992 boarding schools specialists. It allowed to get information about conditions, difficulties and ways of improving children socialization.

Важным аспектом социализации детей-сирот является защита их прав и законных интересов. На них распространяются правовые гарантии, организационные механизмы юридической и социальной защиты и поддержки несовершеннолетних, действующие в российском государстве в настоящее время. Однако в силу особенностей своего статуса, особой уязвимости социального и экономического положения, эти дети международными правовыми нормами и законодательством практически всех стран, относящих себя к категории социальных, признаются «нуждающимися в особой заботе государства».

Поэтому система социальной поддержки детей-сирот относится к системе социальной поддержки детства в целом как особенное к общему, как система к макросистеме, элементом которой она является.

Система государственных (муниципальных) учреждений, работающих с детьми-сиротами, включает в себя в свою очередь несколько подсистем, обеспечивающих защиту детства в целом и призванных обеспечить организацию всей деятельности по жизнеустройству детей-сирот (опека), по координации всей деятельности по защите их прав и законных интересов (комиссии о делах несовершеннолетних и защите их прав), по обеспечению проживания, воспитания и образования детей (дома-интернаты) и пр.

Особое место в данной системе занимают специализированные учреждения социальной защиты населения – социально-реабилитационные учреждения для несовершеннолетних, социальные приюты для детей, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Указанные социальные службы относятся к числу учреждений, чье функциональное предназначение регламентировано наиболее полно и подробно. Их специфика, содержание деятельности, правила приема детей и пр. весьма подробно регламентированы в ст. 13 Федерального закона «Об основах системы профилактики безна-

дзорности и правонарушений несовершеннолетних»¹.

В Московской области действует 61 специализированное учреждение для несовершеннолетних, которые входят в региональную систему, осуществляющую важную социальную задачу.

Специализированные учреждения выполняют достаточно обширный круг функций:

- принимают участие в выявлении и устранении причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних;
- оказывают социальную, психологическую и иную помощь несовершеннолетним, их родителям или законным представителям в ликвидации трудной жизненной ситуации, восстановлении социального статуса, содействуют возвращению несовершеннолетних в семьи;
- содержат на полном государственном обеспечении несовершеннолетних, осуществляют их социальную реабилитацию, защиту их прав и законных интересов, организуют их медицинское обслуживание и обучение, содействуют их профессиональной ориентации и получению ими специальности;
- уведомляют родителей несовершеннолетних о нахождении несовершеннолетних в учреждении;
- содействуют органам опеки и попечительства в осуществлении устройства несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей (законных представителей).

Относясь к системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, специализированные учреждения в то же время являются подсистемой жизнеустройства детей-сирот, занимая в ней специфическую позицию. Данные социальные службы выполняют комплексные задачи – они предоставляют экстренную социальную помощь и осуществляют первичную диагностику социального статуса и самочувствия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Кроме того, они предоставляют безнадзорным и беспризорным детям кров, пропитание, воспитание и образование на время нахождения в учреждении.

Анализируя характер и организационно-управленческую специфику услуг, предоставляемых специализированными учреждениями, их можно классифицировать как видоспецифичные и невидоспецифичные.

Хотя сроки проживания детей в таких учреждениях не регламентированы, однако эти сроки безусловно ограничены. После ликвидации наиболее острых затруднений (лечение, восстановление документов и пр.), установления статуса ребенка и принятия решения о его жизнеустройстве дети возвращаются в семью, помещаются в детский дом-интернат, передаются под опеку или на усыновление. Однако возможны ситуации, когда дети остаются в приюте надолго, иногда до взросления, достижения возраста 18 лет (в случае, если в детских домах нет мест для них).

В такие учреждения попадают дети:

- оставшиеся без попечения родителей;
- проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;
- заблудившиеся или подкинутые;
- самовольно оставившие семью или ушедшие из образовательных учреждений;
- не имеющие места жительства, места пребывания и средств к существованию.

То есть они могут оказаться в таком учреждении вследствие смерти родителей (единственного родителя), вследствие опасной социальной ситуации (родители или единственный родитель не выполняет свои обязанности по воспитанию ребенка), вследствие социального неблагополучия (например, родители на длительный срок попадают в больницу, или родители не в состоянии обеспечить детям нормальные условия для существования в зимний период и пр.).

Соответственно основанием приема в специализированное учреждение являются:

личное обращение несовершеннолетнего;

заявление родителей несовершеннолетнего или его законных представителей с учетом мнения несовершеннолетнего, достигшего возраста 10 лет, за исключением случаев, когда учет мнения несовершеннолетнего противоречит его интересам; направление органа управления социальной защитой населения или согласованное с этим органом ходатайство должностного лица органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

постановление лица, производящего дознание, следователя (прокурора, судьи) в случаях задержания, административного ареста, заключения под стражу и пр. родителей или законных представителей несовершеннолетнего;

акт оперативного дежурного отдела (управления) внутренних дел о необходимости приема ребенка в специализированное учреждение.

Подобный список является прагматическим компромиссом между необходимостью помещения ребенка в специализированное учреждение для спасения его от опасной социальной ситуации, с одной стороны, зафиксированного в международных документах права ребенка на воспитание в семье, с другой стороны, и обязанности родителей предоставлять своим детям попечение воспитание – с третьей. Причем решать вопрос о согласовании всех сторон данного компромисса приходится решать «здесь и сейчас» для каждого конкретного случая.

К сожалению, существуют родители, которые готовы передать детей на полное государственное обеспечение без серьезных на то оснований, освободившись от забот и обязанностей. Имеются также радикально настроенные представители специализированных учреждений, которые в качестве универсального средства разрешения трудной жизненной ситуации видят только отобрание ребенка у родителей и помещение его в приют, социально-реабилитационный центр. Такой подход (его можно назвать институтоцентристским) может противоречить интересам ребенка, так как сужает его права на адекватную семейную социализацию. Кроме того, он продуцирует иждивенчество у тех родителей (законных представителей), которые могли бы улучшить положение своей семьи и детей, но не прилагают к этому усилий.

В то же время абстрактное стремление любой ценой сохранить несовершеннолетнего в его родной (кровной) семье также может нарушать интересы ребенка в тех случаях, когда семья не предоставляет ему попечение, адекватную социализацию, не обеспечивает его физическую и эмоциональную безопасность. Фамилиецентристский подход (ориентация на безусловное сохранение ребенка в семье) должен применяться только в тех случаях, когда оставление ребенка в родной семье больше отвечает его интересам, чем отобрание ребенка, решение вопросов его жизнеустройства иными способами. Как правило, такой подход может быть наиболее продуктивным в случае, если процесс развития семейного неблагополучия зашел сравнительно недалеко, семья поддается реабилитации и есть возможность оказать ей целенаправленную профессиональную коррекционно-реабилитационную помощь.

Для того, чтобы выявить специфику участия специализированных учреждений Московской области (приютов и социально-реабилитационных центров системы социальной защиты населения) в процессе организации социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в апреле-мае 2006 г. нами было проведено исследование деятельности специалистов указанных учреждений.

Исследование проходило в виде анонимного анкетирования. Анкеты заполнялись специалистами, которые непосредственно работают с детьми в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации. Всего анкеты заполнили 992 специалиста. Выборка, близкая к сплошной, репрезентативна по полу, воз-

расту, по всем профессионально значимым показателям.

Среди опрошенных 40,3% - специалисты социальных приютов; 58,5% - специалисты социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних; 1,2 % – специалисты центра помощи детям, ставшимся без попечения родителей.

Проведенное исследование позволило рассмотреть структуру специалистов, работающих в специализированных учреждениях, в профессиональном разрезе.

Таблица 1.

Структура профессиональной принадлежности специалистов, работающих в специализированных учреждениях

№ п/п	Наименование профессии	Доля в числе опрошенных (%)
1.	Специалист по социальной работе	11,9
2.	Специалист участковой социальной службы	5,5
3.	Социальный педагог	15,0
4.	Психолог	12,8
5.	Дефектолог	3,4
6.	Юрист	3,7
7.	Медицинский специалист	11,9
8.	Воспитатель	26,9
9.	Другие профессии (культорг, физорг, мастер трудового воспитания и пр.)	8,9
	Всего	100

Из представленной таблицы можно видеть, что наиболее массовой категорией (более четверти всех респондентов) являются специалисты, предоставляющие детям определенные базовые услуги – воспитание и попечение. То есть невидоспецифичная услуга, присущая скорее дому-интернату, чем социальному приюту или социально-реабилитационному центру, занимает такое большое место в деятельности специалистов указанных учреждений. Это объясняется не только тем, что для ряда воспитанников учреждение социальной защиты выполняет функции детского дома, предназначенного для постоянного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но и тем, что само по себе жизнеобеспечение детей – очень сложный, ответственный и трудозатратный процесс. Он требует круглосуточного присутствия специалистов.

При этом нельзя не учитывать специфику личности и психологического статуса детей, находящихся в учреждениях социальной защиты населения. Это не только семейные дети, принятые в приют, СРЦ на время или внезапно оказавшиеся там в результате какой-либо семейной трагедии. В специализированные учреждения помещаются также несовершеннолетние, выявленные на вокзалах, на улицах и в подвалах. У некоторых из них – опыт бродяжничества, криминальной деятельности. Нередко это дети, оставленные родителями или бежавшие от них. Постоянное место жительства таких детей может быть различным – от соседней улицы до других областей, стран СНГ и даже Афганистана или Республики Сомали.

Внешние обстоятельства могут быть различными – но у всех таких детей травмированная психика, что выражается в неумении адекватно общаться, во вспышках агрессии и стремлении утвердить свое место насильственными способами. Естественно, что работа с ними требует большого времени, терпения, профессиональных умений и лучших человеческих качеств воспитателей.

Нельзя также не учитывать достаточно сложную криминальную и потенциально террористически опасную ситуацию в социуме, защита от которой требует задействования значительного числа воспитателей.

Наличие специалистов по социальной работе и тем более специалистов социальных

участковых служб характеризует те аспекты деятельности приютов и социально-реабилитационных центров, которые являются для них видоспецифичными: установление статуса ребенка, попавшего в учреждение (ребенок-сирота; ребенок, оставшийся без попечения родителей, ребенок из семьи Московской области, причем возвращение в семью возможно; возможно при условии оказания семье помощи и ее реабилитации; ребенок должен быть отправлен к месту постоянного проживания; помещен в детский дом-интернат или в интернат для детей-инвалидов; может быть оформлена опека; ребенок может быть передан в приемную семью или на усыновление и т.д.).

Выявление семей на ранней стадии их неблагополучия, работа с ними, концентрация сил всех ведомств, ответственных за разрешение различных аспектов их социальных проблем, становится более эффективным после создания в учреждениях социального обслуживания семьи и детей участковой социальной службы. Работа с проблемной, неблагополучной семьей по выявлению детей, оказавшихся в социально опасном положении, оказанию такой семье помощи на докризисном этапе семейного цикла – вся эта деятельность становится более последовательной, а ее социальная эффективность – более выраженной.

Приметой современного подхода к воспитанию и социальной реабилитации детей, находящихся в реабилитационных учреждениях, является наличие отряда профессиональных психологов. С одной стороны, их доля (13%) объективно невелика, потребность в их услугах требует большего числа подобных специалистов. С другой стороны, психологи могут проводить психодиагностику и психокоррекцию детей, нуждающихся в такой помощи, помогать в разрешении межличностных и внутриличностных конфликтов, обучать воспитанников технологиям неагрессивного поведения.

Наличие специалистов таких достаточно узких профессий, как дефектологи и юристы (3,4% и 3,7% соответственно) характеризует определенные специальные услуги, которые оказывают воспитанникам в учреждениях. Учитывая ослабленное здоровье, педагогическую запущенность детей, помещаемых в приюты и социально-реабилитационные центры, они практически все нуждаются в развитии речи, исправлении ее дефектов, других услугах коррекционной педагогики. Такие специалисты могут быть включены в штат только крупных учреждений. Небольшие социальные службы могут приглашать специалистов со стороны, но ряд из них расположен на удалении от крупных населенных пунктов, обеспечить детей в них услугами дефектологов проблематично.

Что же касается юристов, то едва ли не каждому из специалистов учреждений приходится разрешать правовые проблемы социального статуса воспитанников и их семей. Потребность в правовой помощи достаточно высока, однако дорогостоящие услуги юристов получить не всегда возможно. Учреждения испытывают трудности с нахождением кадров для замещения подобных штатных должностей. Острота данной ситуации в системе социальной защиты Московской области отчасти снимается наличием правовой службы в Областном социально-реабилитационном и научно-методическом центре «Семья», которая оказывает консультативную и методическую помощь коллегам из социальных учреждений Московской области.

Данные, предоставленные анализом структуры профессиональной принадлежности специалистов, работающих в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, адекватно отражают организационно-управленческий компромисс между потребностями детей во всестороннем воспитании, удовлетворение которых требует наличия специалистов разного профиля, и ограниченными рамками штатного расписания. Можно предположить, что процесс неуклонного увеличения объемов финансирования учреждений социального обслуживания будет приводить не к включению в штат всех требуемых специалистов, а оптимизации организации предоставляемых услуг, координации работы социальных служб, учреждений здравоохранения, образования, культуры, спорта и пр.

Большая часть из заполнивших анкеты специалистов реально работает с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Только 4,7% (в первую очередь юристы) работают в качестве обеспечивающих специалистов, т.е. оказывают услуги детям опосредованно, помогая скорее коллегам-специалистам, чем непосредственно несовершеннолетним воспитанникам.

Сотрудники учреждений – достаточно опытные люди. Каждый седьмой работает практически со времени открытия учреждения. Более трети – имеют трудовой стаж в учреждении от 5 до 10 лет. Однако почти половина опрошенных работает менее 5 лет – небольшой стаж, свидетельствующий о недостатке практического опыта.

Характерно, что наличие 45% специалистов с небольшим стажем не коррелирует с возрастной структурой респондентов. Всего 18,1% опрошенных не достигли еще возраста 30 лет, все остальные – старше (26% - старше 30 до 40 лет; 26,4% – старше 40 до 50 лет; 13,8% – старше 50 до 55 лет; 15,7% – старше 55 лет). Сам по себе зрелый возраст не обязательно является препятствием для работы с детьми, хотя в семейно-социальной модели взаимодействия воспитанника и воспитателя такое соотношение невольно выстраивает систему скорее «внук/внучка – бабушка», чем систему «сын/дочь – мать». Это диктует предпочтение спокойных, «сидячих» технологий работы с детьми и видов организации досуга; определенную феминизацию воспитания и ориентацию в первую очередь на детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Проблема заключается не только в том, что ограничены виды занятий для воспитанников старшего возраста. Подобная структура делает неустойчивой кадровую систему специализированных учреждений: на смену уходящим на пенсию возрастным когортам приходят меньшие по численности страты. Создание устойчивой карьерно-возрастной лестницы, привлечение квалифицированных молодых кадров требует повышения престижа профессии, разработки механизмов стимулирования лучших специалистов.

Соотношение сирот (биологических сирот) и детей, оставшихся (временно или постоянно) без попечения родителей, может колебаться, но выявленный нами показатель: 30% биологических сирот и 70% детей, оставшихся без попечения родителей – достаточно адекватно отражает долговременную тенденцию.

Из числа «социальных сирот» каждый двадцатый попал в учреждение ввиду нахождения родителей (единственного родителя) в заключении; у 7,5% родители неизвестно отсутствуют (в. т.ч. это подкинутые, оставленные дети), каждый восьмой оказался в специализированном учреждении ввиду того, что самовольно ушел из дома (исследование проводилось в начале теплого сезона, когда тяга детей, склонных к побегам из дома, естественным образом обостряется). Наконец, почти половина детей осталась без попечения родителей ввиду того, что те не имели возможности или желания выполнять по отношению к ним свои обязанности. Чаще всего за таким фактом стоит деградация семьи, обусловленная алкогольной зависимостью родителей.

Таблица 2.

Пути помещения детей в специализированное учреждение

№ п/п	Каким образом дети помещены в специализированное учреждение	Доля ответов (%)
	Помещены по личному обращению	12,5
	Помещены по направлению органа управления социальной защитой	20
	Помещены по акту оперативного дежурного отдела (управления) внутренних дел	45
	Помещены о решении органа опеки и попечительства, по направлению КДН	22,5

Как видно, наиболее частым путем попадания ребенка в специализированное учреж-

дение является выявление его органами внутренних дел. Это можно рассматривать как косвенное свидетельство недостаточной активности всей системы органов и учреждений, которые призваны не допустить выталкивания ребенка на улицу, диагностировать социально опасное положение, в котором он находится, до того, как данный ребенок попадет в категорию «детей, оставшихся без попечения родителей».

Возраст детей достаточно различен – он определяется теми правилами, которые предусматривают, что в специализированные учреждения могут быть приняты дети от 3 до 18 лет.

Несмотря на то, что имеются случаи выявления органами внутренних дел, комиссиями по делам несовершеннолетних детей первых лет или даже первых месяцев жизни, оставшихся без попечения родителей или нуждающихся в срочном отобрании от родителей, такие малыши по общему правилу не могут быть помещены в специализированное учреждение, где нет условий для их содержания и воспитания. Они находят приют в учреждениях здравоохранения.

Учитывая трудную жизненную ситуацию, в которой находятся принимаемые в учреждения дети, не вызывает удивления тот факт, что совершенно здоровых лиц среди них нет. Дети могут иметь социально значимые заболевания (в т.ч. педикулез), острые простудные заболевания, иногда хронически заболевания. Встречаются также случаи, когда после обследования ребенка и определенная его статуса возникает необходимость оформления инвалидности для него.

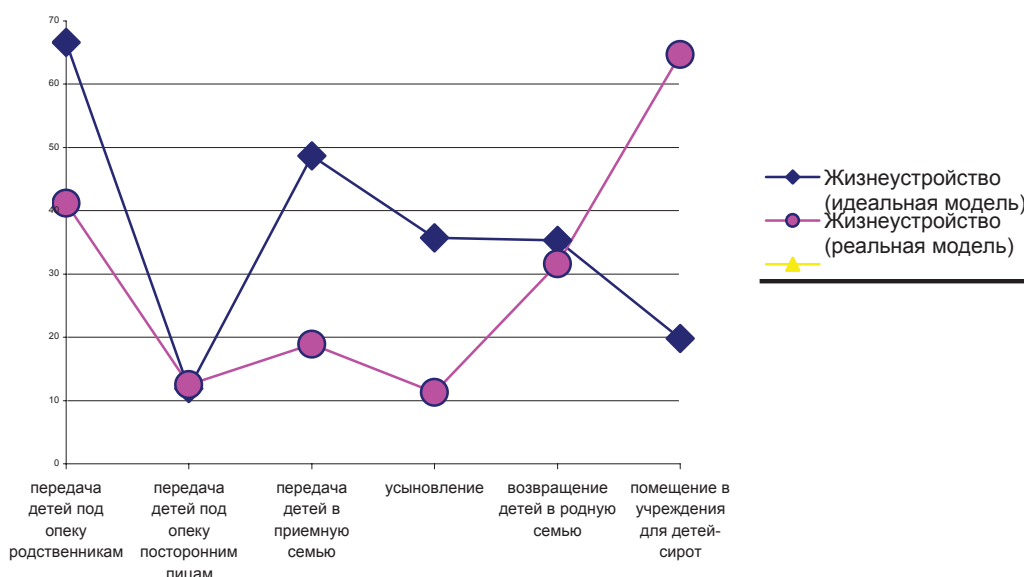
К счастью, достаточно редко встречаются несовершеннолетние школьного возраста, которые не посещали образовательных учреждений вообще. Но отставание от возрастной нормы отмечается почти в 20% случаев. Можно фиксировать также социально-педагогическую запущенность некоторых воспитанников: дети не читали соответствующие возрасту книги, не умеют общаться, им не привиты социально-гигиенические навыки.

Специалистам были заданы два сопряженных вопроса: какую форму жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, они считают наиболее эффективной; какая форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время является наиболее доступной, распространенной². Для краткости первую модель, наиболее эффективную, по мнению наших респондентов, мы называем идеальной, вторую – реальной (Диаграмма 1).

Следует отметить, что по ряду направлений жизнеустройства указанные модели совпадают. Так, передачу детей под опеку посторонних лиц (не родственников) в идеальной модели рассматривают как желательное направление жизнеустройства 11,9% респондентов и 12,55% – в реальной модели. Примерно треть опрошенных (35,3% в идеальной модели, 31,6% в реальной модели) считают приемлемым возвращение детей в родную семью. Характерно, что по данному направлению число оптимистов (в идеальной модели) больше числа реалистов: специалисты социальных учреждений знают, как глубоко проблемы тех семей, из которых дети поступают в социальные учреждения. А большинство детей в специализированных учреждениях относятся к категории «оставшихся без попечения родителей» – то есть возврат в родную семью для них просто невозможен.

Диаграмма 1.

**Соотношение оценок различных направлений жизнеустройства
детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,
по «идеальному» и «реальному» вариантам**



По остальным же позициям расхождение между идеалом и реальностью является достаточно разительным.

Две трети респондентов считает желательной передачу детей под опеку родственникам. В действительности же передается под опеку, по мнению сотрудников специализированных учреждений, чуть более 40% детей. Разумеется, функции опеки возложены на органы образования. Специалисты учреждений социальной защиты только оказывают содействие в организации такой формы жизнеустройства. Однако опыт их практической деятельности указывает на то, что нередко у детей, лишившихся попечения родителей, близких родственников нет вовсе, либо эти родственники (обычно бабушки и дедушки) не могут по состоянию здоровья, уровню доходов, сложным жилищным условиям взять детей под опеку. Или же родственники просто не чувствуют такой потребности, не считают себя ответственными за судьбу осиротевших детей.

Известно, что формы родственной поддержки являются наиболее прочными в традиционных обществах с их преимущественно сельским образом жизни, культом большой многопоколенной семьи и устойчивыми традициями и религиозными нормами. Городской образ жизни, трудовая занятость женщин-матерей, модернизация социальных отношений приводят к ослаблению форм родственной поддержки, расширению мер институционального устройства детей, оставшихся без попечения родителей. «Последняя ответственность семьи»³, признаваемая и гражданами современного общества, распространяется теперь в первую очередь на детей и относится к небольшому кругу вопросов их социального развития.

Более чем 400-летний опыт институционализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявил определенные негативные последствия такого воспитания, и сегодня на новом этапе воспроизводится практика семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей⁴. Причем в ряде случаев сама принимающая семья становится профессиональным институтом.

Возможность передачи детей в приемную семью оценивается весьма высоко (выбор 48,7% респондентов), однако в реальности такая форма жизнеустройства осуществляет-

ся, по мнению опрошенных, в 18,9% случаев. Подчеркнем, что показательными в данном случае являются не числовые показатели, а дельта, разница между двумя величинами: идеальное жизнеустройство в реальности осуществляется в два с половиной раза реже.

Также значительно расхождение суждений по поводу такого варианта, как усыновление: действенной формой жизнеустройства его считают 35,7% респондентов в идеальной модели; в реальности, по мнению опрошенных, оно только применяется в 11,3% случаев. Характерно, что даже в идеале рейтинг усыновления ниже, чем передача ребенка в приемную семью или взятие под опеку. Это объясняется по меньшей мере двумя обстоятельствами: во-первых, для усыновления чаще стараются выбрать детей раннего возраста, которые не поступают в специализированные учреждения. Во-вторых, на усыновленного (удочеренного) ребенка по ныне действующему законодательству не предусмотрены ежемесячные денежные выплаты, за исключением единовременного пособия в случае усыновления на первых месяцах жизни.

Наиболее значимым является расхождение мнений по вопросу такой формы жизнеустройства, как устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждения, предназначенные для них (институциональное жизнеустройство). Его считают наилучшим почти 20% опрошенных, однако, по их ответам, в реальности такая форма жизнеустройства применяется в 65% случаев. То есть одно из наименее продуктивных направлений социализации практически избирается чаще всего.

Респондентам были заданы вопросы о том, каких инструментов не хватает компетентным органам и должностным лицам для расширения практики семейного устройства детей, с одной стороны, и что мешает гражданам чаще принимать в семью детей.

Законодательную базу жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, считает достаточно сформированной только 14,8% респондентов. 33,4% считают ее недостаточной; 51,8% - не вполне достаточной. Поскольку специалисты данных учреждений принимают участие в организации оформления опеки, передачи в приемную семью или усыновления по отношению к своим воспитанниками, чаще всего они высказывают мнение о сложности этого процесса, наличии излишних бюрократических препон.

Причины, ограничивающие, по мнению, респондентов, возможности граждан по жизнеустройству детей, более многочисленны (Таблица 4).

Респонденты на первое место ставят материально-финансовые ограничения: недостаток средств и неудовлетворительные жилищные условия. Данные факторы имеют огромное значение, однако вся мировая социальная практика, и опыт нашей страны в том числе, свидетельствуют, что при желании иметь ребенка (детей) финансовые ограничения и недостаточная жилплощадь в большинстве случаев не препятствуют ни рождению собственных детей, ни усыновлению неродных.

Органы, дающие разрешение на такую передачу детей в семью, рассматривают факторы, которые определяют возможность (или невозможность) обеспечить детям нормальные условия проживания в новой семье. Однако в последнее время все более распространенным становится мнение, что для принимаемого в семью ребенка более важны забота, теплое участие, семейное попечение, а не абстрактно оцениваемый материальный достаток.

Таблица 3.

**Причины, ограничивающие возможности семейного устройства
детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей⁵**

№ п/п	Ограничивающая причина	Доля ответов (%)
	Финансовые трудности потенциальных опекунов, приемных родителей и усыновителей	67,5
	Боязнь проявления у ребенка тяжелой наследственности	59,2
	Неудовлетворительные жилищные условия потенциальных опекунов, приемных родителей и усыновителей	55,6
	Неуверенность в стабильном будущем	53,4
	Отсутствие потребности в принятии ребенка в семью	22,7
	Длительная процедура оформления передачи ребенка в семью	21,2
	Другие причины	0,9

При оценке «страхов» респондентов, которые, судя по многим данным, адекватно отражают мнения населения в целом, следует обратить более пристальное внимание на другие пункты. Так, боязнь проявления у ребенка тяжелой наследственности – это отражение вполне объективного обстоятельства. Значительная часть детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по состоянию здоровья относится к «группе риска» как в силу врожденных предпосылок (невнимание их родителей к собственному здоровью, алкоголизм, «пьяное зачатие» и пр.), так и в силу социальной запущенности, неправильного питания, приобретенных асоциальных привычек и перенесенных заболеваний.

Дефекты социальной нормативности и экологические проблемы обуславливают более частое рождение детей с психическими психосоматическими патологиями, а неадекватная социализация нередко формирует задержку их психического развития. Особая сложность заключается в том, что некоторые патологии носят латентный характер, они не могут быть выявлены при медицинском обследовании в момент принятия ребенка в семью и появляются только позднее.

Раннее вмешательство во многих случаях позволяет скорректировать указанные дефекты: своевременная и высококвалифицированная медицинская помощь, оккупационная терапия, технологии коррекционной педагогики обеспечивают реабилитацию детей и достижение ими возрастной нормы: такие дети способны осознавать окружающее, учиться в нормальной школе, адекватно общаться с людьми, нормально интегрироваться в социум.

К сожалению, уровень развития медицины, медицинской и социальной реабилитации пока нельзя признать достаточным, соответствующим требованиям современной социальной ситуации. Развитие здравоохранения в соответствии с Национальным проектом, реализуемым в Московской области, как и во всей Российской Федерации, создаст условия, которые должны минимизировать тревоги родителей или потенциальных усыновителей.

Респондентам был задан вопрос о том, что сделать, чтобы увеличить масштабы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Их суждения, приведенные в таблице 3, в первую очередь касаются тех материально-финансовых трудностей, которые были отмечены в предыдущем вопросе: 68% отметили, что необходимо увеличить выплаты на содержание детей, принятых в семью; 62,7% - законодательно закрепить возможность улучшения жилищных условий семьи, принявшей ребенка.

Таблица 4.

**Меры, необходимые для увеличения масштабов семейного устройства
детей-сирот и детей, оставшихся без попечения семьи**

№ п/п	Меры, необходимые для увеличения масштабов семейного устройства	Доля ответов (%)
1.	Увеличение выплат на содержание детей, принятых в семью	68,0
2.	Законодательное закрепление возможности улучшения жилищных условий семьи, принявшей ребенка	62,7
3.	Повышение престижа семьи, взявшей на воспитание ребенка (детей)	54,2
4.	Обеспечение возможности бесплатного медицинского обслуживания детей	47,9
5.	Обеспечение возможности бесплатного образования для детей	49,3
6.	Облегчение порядка приема ребенка в семью	26,1
7.	Расширение агитации за семейное устройство детей в средствах массовой информации	19,2

Среди ответов респондентов следует выделить их отношение к медицинскому обслуживанию и образованию. Хотя формально эти важнейшие источники социальных ресурсов считаются бесплатными, однако в предшествующие 15 лет были сделаны определенные шаги, предусматривающие резкое расширение сферы платных услуг в здравоохранении и образовании. Рассматриваемый сегодня проект Федерального закона об автономных организациях предусматривает возможность преобразования государственных (муниципальных) учреждений образования, здравоохранения и социального обслуживания в указанные автономные организации, которые могут переориентировать свою деятельность на оказание в первую очередь коммерческих услуг. Половину респондентов тревожит то обстоятельство, что, с учетом сложившейся тенденции, приемные родители не смогут обеспечить своим детям полноценного образования и медицинского обслуживания.

Как представляется, четверть респондентов, считающих целесообразным облегчение порядка принятия ребенка в семью, выступает за устранение бюрократических крайностей, а не за снижение уровня контроля за безопасностью ребенка, передаваемого в семью. Учитывая, что дети в силу возрастных и социальных причин не могут самостоятельно отстаивать свои интересы, пожалуй, никакие меры не являются чрезмерными для обеспечения их здоровья, благополучия и безопасности.

Наконец, два сопряженных варианта ответов, которые можно классифицировать как социально-смысловые факторы: это повышение престижа семьи, принявшей ребенка (детей), и развертывание агитации (более широкой агитации) в средствах массовой информации с призывом к гражданам откликнуться на потребность детей иметь семью, теплый дом.

К сожалению, в настоящее время имиджевые технологии продвижения семейного устройства детей, формирование всеобщего признания таким семьям, моральные стимулы используются недостаточно. Между тем, в рамках выполнения задач, поставленных в Послании Президента Российской Федерации В.В.Путина 10.05.06 г., необходимо формировать в обществе установку на максимально положительное отношение к семьям, принимающим детей, ставших сиротами или оставшихся без попечения родителей.

Следует отметить также значимость материальных стимулов: выплаты на приемных детей в таких регионах, как Московская область, могут превышать размер средств, которые приходится на детей во многих родных семьях. Однако при принятии решения – взять или не взять в семью ребенка, лишившегося родителей, наряду с душевной потребностью совершить доброе дело дополнительным аргументом может послужить уверенность, что принимающая семья будет в состоянии вырастить и воспитать такого ребенка.

Подводя итоги рассмотрения данного вопроса, отметим, что специализированные

учреждения системы социальной защиты населения выполняют важную функцию в комплексе мер, направленных на социальное устройство и социальное развитие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Социальная актуальность их работы обусловлена длительным социально-экономическим и морально-психологическим кризисом, из которого с большим трудом начинает выходить наше общество.

Повышение уровня жизни, духовное оздоровление социума, каждой отдельно взятой семьи, должны привести к тому, что состояние социального сиротства перестанет быть массовым социальным явлением.

Примечания:

- 1 Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. (в редакции Федеральных законов от 13.01.2001 № 1-ФЗ; от 07.07.2003 № 111-ФЗ; от 29.06.2004 № 58-ФЗ; от 22.08.2004 № 122-ФЗ).
- 2 Можно было выбрать более одного варианта ответов.
- 3 Cherlin A. The Family // Challenge to Leadership; Economic and Social Issues for the Next Decade. Wash., 1988. – P. 149; Skolnick A.S., Skolnick Y.H. Family in transition: Rethinking marriage, sexuality, child rearing and family organization. Boston, Toronto. 1986. - P. 577.
- 4 Социально-демографическая политика в развитых странах Запада. - М., 1992. - С. 85, 177.
- 5 Можно было выбрать более одного варианта ответа.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация.

В данной статье рассматривается внеклассная деятельность детской музыкальной школы. В рамках исследования был проведён опрос, в котором участвовало три группы респондентов: ученики младших классов, учащиеся старших классов, родители учеников. По результатам были составлены таблицы и проведён анализ, который показал положительное влияние внеклассной деятельности на учебный процесс, а также, в процессе деятельности Детской филармонии наиболее наглядно видна динамика формирования и развития творческих способностей.

Krychtina S.U.

Formation of creative abilities at pupils in conditions of out-of-class work of establishment of additional formation

In given clause out-of-class activity of Children's musical school is considered. Within the limits of research interrogation in which participated three groups of respondents has been lead: pupils of elementary grades, pupils of the senior classes, parents of pupils. By results of tables have been made and the analysis which has shown positive influence of out-of-class activity on educational process is lead, and also, during activity of the Children's philharmonic society dynamics of formation and development is most evidently visible.

Музыкальная деятельность может выполнять функцию стимулирования позитивно-конструктивной модели эмоциональных состояний и чувств, способствующих формированию познавательной мотивации и конструктивных отношений с окружающей средой обитания человека. Для этого необходимо расширять опыт эмоционального познания и сохранения интенсивности переживаемых событий, где эмоциональные реакции способны выполнять функцию основы познавательного интереса субъекта. Степень интенсивности переживаний, сила выраженности позитивных и негативных эмоций личности обуславливается как врождёнными особенностями темперамента, так и преобладающим, доминирующим опытом переживаний, накопленных в социальных условиях жизнедеятельности индивида. И внеклассная работа учреждения дополнительного образования как нельзя лучше способствует этому. В основу разработки технологии оптимальной организации внеклассной и внешкольной работы учащихся и преподавателей детской музыкальной школы мы положили модель деятельности Детской филармонии. К новым функциям, которые выполняет внеклассная деятельность, можно отнести:

- 1) личностно порождающую ориентацию (самопознание, саморазвитие, создание личностного образа);
- 2) социально-педагогическую коррекцию (создание и корректировка самим обучающимся культурной среды своей жизнедеятельности, влекущие за собой изменение его интересов и потребностей в культурной среде, создателем и участником которой он является);
- 3) психолого-педагогическую поддержку развития личности (сотрудничество, со-творчество).

В системе методов исследования педагогики важное место занимают опросные методы. Они получили широкое распространение вследствие своей оперативности, практичности, надёжности, эффективности, возможности широкого охвата большого количества объектов исследования, получения огромного эмпирического материала, который при обработке в конечном счёте помогает устанавливать существенные тенденции изучаемых явлений, т.е. давать изучаемым объектам не только количественные, но и качественные характеристики. В этом плане опросные методы дают важный объективный материал, характеризующий количественно-качественные особенности педагогических явлений в их развитии. Для опроса мы выбрали форму закрытой анкеты, так как считаем, что в данных условиях она оказалась наиболее приемлема. Учащимся и их родителям были розданы опросные листы, они имели возможность не сразу отвечать на вопросы, а взять анкету домой, подумать, что в общем способствовало более откровенным ответам. Также анонимность опроса создала более непринуждённую обстановку. Кроме того, для младших школьников опрос не вызвал затруднений, поскольку вопросы были даны в доступной, адаптированной формулировке, а ответы содержали варианты. Вопросы делились на два раздела:

1) *Ценностно – мотивационный компонент.* В этот раздел входили вопросы, содержащие совокупность мотивов, доводов, представляющих ценность для индивида, способствующих занятию им данной деятельностью.

2) *Содержательный компонент.* Вопросы составляли совокупность признаков, сведений о деятельности, ориентирующих индивида для занятия ею.

Анкетирование проводилось в форме письменного анонимного опроса с целью выявления соответствия содержания и уровня требований родителей и учащихся к процессу обучения в учреждения дополнительного образования и степени их удовлетворённости, возможности и эффективности участия школьников во внеклассной деятельности, в такой форме внеклассной работы, как Детская филармония. Рассматривалось влияние такой деятельности на общее развитие учащихся, развитие их личности, формирование и развитие творческих способностей ребёнка, принимающего участие в работе Детской филармонии. В анкетировании участвовало три группы респондентов: ученики младших классов, учащиеся старших классов, родители учеников. Всего в опытной работе приняли участие из учеников младших классов - 325 респондентов.

1. Вопросы устного опроса-беседы со школьниками младших классов (1-4) (опрос по возможности проводился в форме свободного общения так, чтобы ребенок не воспринимал его как обязательные ответы на прочитанные ему вопросы)

Ценностно-смысловой аспект.

1. Почему ты начал учиться музыке?

- а) сам хотел этого;
- б) родители отвели в музыкальную школу;
- в) по примеру друзей, знакомых;
- г) чтобы занять свободное время.

2. Занимается ли музыкой в семье кто-нибудь кроме тебя?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

3. Нравится ли тебе заниматься музыкой в свободное время? (играть для себя, слушать разную музыку, петь, ходить на концерты, в театр и т.д.)

- а) да;
- б) нет;
- в) нет времени.

3. Что тебе больше нравится в деятельности Детской филармонии?

- а) играть на инструменте;
- б) узнавать новую музыку и о музыке;
- в) общаться с педагогами, сверстниками;
- г) заниматься коллективным музицированием (петь в хоре, играть в ансамбле и проч.)

4. Что тебе больше нравится - выступления перед публикой или учебные занятия в классе? (нужное подчеркнуть)
5. Хотел бы ты стать профессиональным музыкантом в будущем?
- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

Содержательный аспект.

1. Интересно ли тебе участвовать в работе Детской филармонии?
- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.
2. Что тебе больше нравится в деятельности Детской филармонии?
- а) играть на инструменте;
- б) узнавать новую музыку и о музыке;
- в) общаться с педагогами, сверстниками;
- г) заниматься коллективным музицированием (петь в хоре, играть в ансамбле и проч.)
3. Какие отношения у тебя со сверстниками, педагогами?
- а) дружеские;
- б) у нас много общего;
- в) не складываются отношения.
4. Изменился ли ты, начав заниматься внеклассной работой в Детской филармонии?
- а) да (как);
- б) нет;
- в) не знаю.
5. Ты стал больше времени готовиться к занятиям, когда начал участвовать в деятельности Детской филармонии?
- а) да, мне стало интересней заниматься;
- б) нет, также как и раньше;
- в) не знаю

Таблица 1

Результаты собеседования-опроса учащихся младших классов
Ценностно – смысловой компонент

Номера вопросов Варианты ответов	1	2	3	4	5
а	95	60	295	175	123
б	80	265	14	150	93
в	80	--	16	—	109
г	70	—	--	—	—

Итого в опросе приняло участие 325 респондентов.

Таблица 1а

Результаты собеседования-опроса учащихся младших классов
Содержательный компонент

Номера вопросов Варианты ответов	1	2	3	4	5
а	295	110	200	215	300
б	10	70	115	75	20
в	20	55	10	35	5
г	--	90	--	—	—

Итого в опросе приняло участие 325 респондентов.

Анализ результатов показал следующее. На первый вопрос ценностно-смыслового компонента 95 (29%) учащихся ответили, что захотели сами учиться музыке, 80 (25%) учеников привели в музыкальную школу родители, 80 (25%) пришли учиться по примеру друзей, знакомых, и 70 (21%) детей пришли учиться, чтобы занять свободное время. Эти результаты показали нам, насколько различна мотивация у детей, приходящих учиться в музыкальную школу. Большинство респондентов (265-81.5%) ответили отрицательно на вопрос: “занимается ли в семье музыкой кто-нибудь кроме тебя?”, и только 60 (18%) учеников ответили положительно. Всё это показывает, насколько важна сегодня пропаганда классического искусства для повышения культурного уровня населения. Тем не менее 295 (91%) детей ответили, что им нравится заниматься музыкой в свободное время, и только 14 (4.3%) ответили на этот вопрос отрицательно. 175 (54%) ответили, что любят выступать перед публикой, а 150 (46%) учащихся предпочитают учебные занятия в классе. Подобные предпочтения, а также возрастной аспект, сказались на выборе ответа на последний вопрос. 123 (38%) ребёнка ответили, что хотели бы в будущем стать профессиональными музыкантами, 93 (29%) ответили – нет, и 109 (33,5%) учащихся не знают, чем они хотели бы заняться в будущем.

При рассмотрении содержательного компонента 295 (91%) ребят ответили, что им интересно участвовать в деятельности Детской филармонии, 10 (3%) человек ответили – нет, и 20 (6%) - не знаю. Из них 110 (34%) детей нравится, участвуя в Детской филармонии, играть на инструменте, 70 (21.5%) учащихся любят узнавать новую музыку и о музыке, 55 (17%) - хотят общаться с педагогами и сверстниками, а 90 (28%) - нравится заниматься коллективным музицированием (петь в хоре, играть в ансамбле и пр.). При этом из опрошенных только 10 (3%) учащихся сказали, что у них не складываются отношения со сверстниками и педагогами, 200 (61.5%) ребят считают, что филармония помогает им наладить дружеские отношения с окружающими, а 115 (35%) - ответили, что у них много общего. Характеризуя себя как личность, 215 (66%) учащихся считают, что изменились, начав заниматься внеклассной работой в Детской филармонии, 75 (23%) ребят ответили – нет, и 35 (11%) затруднились ответить. Также 300 (92%) детей сказали, что стали больше времени готовиться к занятиям, начав участвовать в деятельности Детской филармонии, 5 (1.5%) - затруднились ответить, и 20 (15%) ответили – нет.

В следующий группе анкетирования респондентами выступили учащиеся старших классов, принимающие участие в работе Детской филармонии. Для выявления наличия и функционирования ценностно-смыслового компонента участия детей в деятельности Детской филармонии, мы воспользовались методом анкетирования и предложили детям ответить на вопросы анкеты и выбрать соответствующий ответ. Опрашивались учащиеся 5-7 классов. Участвовало 230 учащихся. Результаты опроса представлены в таблице 2 и 2а.

II. Вопросы для анкетирования учащихся старших классов были поделены на два раздела:

Ценностно-смысловой аспект.

1. Почему ты принимаешь участие в работе Детской филармонии?

- а) по собственному желанию;
- б) по желанию родителей;
- в) чтобы занять свободное время.

2. Имеет ли твоя семья музыкальные традиции?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

3. Удается ли тебе приобщить к музыкальной деятельности членов твоей семьи, друзей?

- а) да;
- б) не пытаюсь этого делать;
- в) не удается.

4. Имеет для тебя значение твой успех в концертной деятельности и развитие творческих способностей?

- а) да, я стремлюсь добиться успехов;

- б) не особенно, так как для меня важнее сам процесс учебы;
 - в) нет.
5. Используешь ли ты приобретенные здесь знания, умения и навыки вне музыкальной школы?
- а) да, это мне помогает;
 - б) не использую;
 - в) не вижу другой сферы применения.
6. Собираешься ли ты продолжать музыкальное образование или выбрать профессию, связанную с музыкой?
- а) да;
 - б) еще не решил;
 - в) нет.
7. Хочешь ли ты учить музыке своих будущих детей?
- а) да;
 - б) не знаю;
 - в) нет.

Содержательный аспект.

1. Влияет ли внеклассная деятельность (Детская филармония) на развитие твоей личности?
- а) да (как?);
 - б) нет;
 - в) не задумывался.
2. Что ты считаешь для себя наиболее важным в содержании музыкального образования, участвуя в Детской филармонии?
- а) развитие собственной личности;
 - б) повышение культурного уровня;
 - в) приобретение музыкальных знаний, умений и навыков.
3. Существуют ли у тебя проблемы в общении с педагогами и сверстниками?
- а) да;
 - б) иногда;
 - в) нет.
4. Изменились ли твои музыкальные вкусы и пристрастия за время участия в Детской филармонии?
- а) я стал лучше разбираться в музыке;
 - б) я стал любить другую музыку (какую);
 - в) нет.
5. Повысился ли уровень твоей общей культуры, благодаря участию в работе Детской филармонии?
- а) да;
 - б) не изменился;
 - в) затрудняюсь ответить.
6. Интересно ли тебе стало учиться после того, как ты стал принимать участие во внеклассной деятельности (работе Детской филармонии)?
- а) да;
 - б) только по некоторым предметам;
 - в) нет.
7. Сколько времени отнимает у тебя домашняя подготовка?
- а) более часа каждый день;
 - б) менее часа каждый день;
 - в) не каждый день.
- Оцени эти временные затраты как достаточные, недостаточные или чрезмерные (нужное подчеркнуть).
8. Как часто ты принимаешь участие в деятельности Детской филармонии, участвуешь в концертах на сцене (перед преподавателями, публикой, родителями, друзьями в классе и т.д.)?
- а) регулярно;
 - б) иногда;
 - в) избегаю этого.
- Участвовало 230 учащихся. Результаты опроса представлены в таблице 10 и 10а.

Таблица 2

**Результаты анкетирования учащихся старших классов
Ценностно-смысловой компонент**

Номера вопросов Варианты ответов	1	2	3	4	5	6	7
а	125	105	73	157	195	50	135
б	78	115	110	64	30	35	92
в	27	10	47	9	5	145	3

Итого в опросе приняло участие 230 респондентов.

Таблица 2а

Содержательный компонент

Номера вопросов Варианты ответов	1	2	3	4	5	6	7	8
а	96	23	55	133	97	175	74	25
б	35	115	143	89	65	47	81	97
в	189	92	32	8	68	8	75	108

Итого в опросе приняло участие 230 респондентов.

Анализ результатов показал, что наибольшее число выборов учащихся выпало на следующие варианты ответов: 195 (84.7%) считают, что получаемые в музыкальной школе знания, умения, навыки помогают в жизнедеятельности вне школы. 157 (68%) ребят считают, что участие в концертной деятельности и развитие творческих способностей влияют на личный успех. 135 (58.6%) подростков планируют обучение музыке своих будущих детей. Довольно высокий показатель был получен нами (125 (54.3%) детей) по следующему параметру – они признались, что принимают участие в работе Детской филармонии по собственному желанию. Опрос показал, что половина - 115 (50%) ребят не имеют музыкальных традиций в семье, 10 (4%) - затруднились ответить на этот вопрос. Тем не менее, 73 (31.7%) постарались приобщить к музыкальной деятельности членов своей семьи.

Вместе с тем, 145 (63%) подростков на 6 вопрос ответили (пункт в), что не собираются продолжать музыкальное образование. Это не может не беспокоить педагогов дополнительного образования. Поэтому надо думать о формировании ценностно-смыслового аспекта музыкальной деятельности и обучения музыки в интеграции с содержательным и мотивационным аспектом. 110 (47%) детей признают, что они не имеют поддержки своей семьи, друзей, одноклассников в своих занятиях музыкой, и приобщить их к музыкальной деятельности не удаётся. Мы уже говорили, что, как выяснилось в ходе опроса, ровно половина детей - 115 (50%), занимающихся музыкой, не имеют музыкальных традиций в семье, Детская филармония как раз нацеливает подростка на то, что расширяется круг слушателей, большая часть которых заинтересована слушать.

При рассмотрении содержательного компонента анкеты, 189 (82%) респондентов ответили, что не задумывались, насколько влияет участие в деятельности Детской филармонии на развитие их личности, но 96 (41.7%) уверены в положительном влиянии. При этом 115 (50%) детей считают наиболее важным в данной деятельности – повышение культурного уровня, 92 (40%) - приобретение музыкальных знаний, умений и навыков, а 23 (10%) - развитие собственной личности.

133 ребёнка (57.8%) считают, что, участвуя в Детской филармонии, они стали лучше

разбираться в музыке, 89 (38.6%) считают, что стали лучше понимать и любить классическую музыку, и только 8 (3.4%) считают, что их пристрастия за время участия в Детской филармонии не изменились. Повышение мотивации к учёбе подтверждают и следующие ответы на вопросы: 97 (42%) учащихся уверены, что благодаря участию в работе Детской филармонии повысился их общий уровень культуры; 175 (76%) учащихся ответили, что им стало интересней учиться. Хотя только 25 (10.8%) детей регулярно принимают участие в концертах, 97 (42%) – иногда, а большинство – 108 (47%) пока стараются избегать публичных выступлений, тем не менее, 74 (32%) ответили, что, участвуя в Детской филармонии, стали заниматься каждый день более часа.

В третьей группе анкетированных опрашивались родители детей, обучающихся в музыкальной школе и участвующих в работе Детской филармонии. Результаты показаны в таблицах 3 и 3а.

III. Вопросы для анкетирования родителей учащихся Детской музыкальной школы №1 г. Волгограда состояли также из двух разделов:

Ценностно-смысловой аспект.

1. В чем, по Вашему мнению, состоит главная цель музыкального воспитания?
 - а) в гармоничном развитии личности ребенка, развитии его творческих способностей;
 - б) в развитии его музыкальных способностей;
 - в) в формировании музыкальной и общей культуры ребенка.
2. Необходимо ли каждому ребенку, обучающемуся в музыкальной школе, заниматься концертной деятельностью, принимать участие в работе Детской филармонии?
 - а) да, обязательно;
 - б) при наличии определенных способностей;
 - в) не обязательно.
3. Почему Вы решили учить ребенка музыке?
 - а) для развития личности ребенка;
 - б) для развития музыкальных способностей ребенка;
 - в) чтобы занять его свободное время.
4. Есть ли в Вашей семье музыкальные традиции?
 - а) да;
 - б) есть, и не только музыкальные;
 - в) нет.
5. Хотите ли вы, чтобы в дальнейшем Ваш ребенок выбрал профессию, связанную с музыкой?
 - а) да, обязательно;
 - б) не буду возражать;
 - в) нет.
6. Помогает ли участие в Детской филармонии Вашему ребенку решать проблемы общения со сверстниками и взрослыми?
 - а) он стал свободнее и интереснее в общении;
 - б) у него появился свой круг общения в стенах музыкальной школы;
 - в) это никак не повлияло на способность к общению;

Содержательный аспект.

1. Насколько успешно Ваш ребенок справляется с предложенными образовательными программами, предложенными программой музыкальной школы?
 - а) успешно;
 - б) неравномерно справляется;
 - в) не справляется.
2. Стал ли более интересен Вашему ребенку процесс обучения в музыкальной школе после того, как он стал участвовать в деятельности Детской филармонии?
 - а) да;
 - б) интересны отдельные предметы;
 - в) нет.
3. Повлияло ли участие в работе Детской филармонии на развитие личности Вашего ребенка?
 - а) повлияло в лучшую сторону;
 - б) никак не повлияло;

- в) повлияло в худшую сторону.
4. Возникают ли проблемы межличностного общения у вашего ребенка с педагогами, учащимися (нужное подчеркнуть) в процессе внеклассной деятельности?
- а) нет;
- б) иногда;
- в) да.
5. Насколько полно учитываются индивидуальные особенности и свойства личности Вашего ребенка в деятельности Детской филармонии?
- а) индивидуальные особенности ребенка - это основа деятельности Детской филармонии;
- б) недостаточно учитываются;
- в) учитываются прежде всего интересы педагогов.
6. Охотно ли Ваш ребенок принимает участие во внеурочных мероприятиях школы, в работе Детской филармонии?
- а) да он стремится к этому;
- б) иногда;
- в) уклоняется от этого.
7. Много ли времени занимает домашняя подготовка после того, как Ваш ребёнок стал принимать участие в Детской филармонии?
- а) как и раньше, каждый день не более часа;
- б) стал заниматься каждый день не менее часа;
- в) не каждый день.
- Оцените ее достаточность, недостаточность, чрезмерность (нужное подчеркнуть).

Таблица 3

Результаты анкетирования родителей
Ценностно-смысловой компонент

Номера вопросов Варианты ответов	1	2	3	4	5	6
а	334	537	220	205	59	221
б	86	18	316	120	295	318
в	135	—	19	230	201	16

Итого в опросе приняло участие 555 респондентов.

Таблица 3а

Содержательный компонент

Номера вопросов Варианты ответов	1	2	3	4	5	6	7
а	320	418	502	334	490	298	125
б	230	132	53	211	60	232	301
в	5	5	—	10	5	25	129

Итого в опросе приняло участие 555 респондентов.

Большинство родителей - 334 (84,5%) называют целью музыкального воспитания гармоничное развитие личности ребенка, формирование творческих способностей и повышение уровня его общей культуры, 86 (15,5%) из опрошенных стремятся к развитию специальных музыкальных способностей, так как считают это компонентом культурной, развитой личности, что абсолютно соответствует ценностным ориентациям учащихся. 135 (24%) человек из опрошенных считают главным формирование музыкальной и общей культуры ребёнка. Поэтому развитию творческих способностей они также придают особое значение, чему непосредственно способствует внеклассная деятельность учащихся.

ся. 537 (97%) родителей считают, что каждому ребенку, обучающемуся в музыкальной школе, необходимо принимать участие в работе Детской филармонии, 18 (3,2%) считают, что такая деятельность возможна только при наличии определенных способностей, но ни один респондент не ответил отрицательно на данный вопрос.

295 (53%) человек из опрошенных не возражают против выбора ребенком будущей профессии, связанной с музыкой. 59 (11%) опрошенных родителей хотят, чтобы их ребенок обязательно продолжил музыкальное образование, что почти полностью совпало с желанием опрошенных учащихся старших классов (50 человек). И лишь 19 (3,5%) опрошенных считают обучение в музыкальной школе способом занять свободное время ребенка. Эти данные также подтверждают наше предположение о том, что развитие связей с социумом во внеклассной работе, привлечение родителей к участию в концертной деятельности их детей, помощи в работе Детской филармонии способствует налаживанию взаимопонимания взрослых и детей, становлению комфортной психологической обстановки. Если родители, приводя ребенка в музыкальную школу, прежде всего хотят способствовать развитию его творческих, и соответственно, общих способностей, то в процессе учёбы большинство из них меняет своё мнение о необходимости музыкального образования вообще. Именно поэтому, хотя в отношении оценки уровня музыкального развития детей проявилась естественная родительская необъективность, даже те родители, которые отмечают трудности в освоении музыкальных дисциплин, невысокие результаты учащихся, тем не менее, видят для них профессиональные музыкальные перспективы. 318 (57%) родителей ответили, что, благодаря участию в работе Детской филармонии, у их ребёнка появился свой круг общения в стенах музыкальной школы, 221 (40%) считают, что их дети стали свободнее и интереснее в общении, но тем не менее 16 (3%) дали отрицательный ответ. Они считают, что участие их ребёнка в Детской филармонии никак не повлияло на его способность к общению.

В целом родители дали положительные отзывы о внеклассной деятельности детской музыкальной школы и о влиянии этой деятельности на весь учебный процесс школы, и на развитие творческих способностей их детей, в частности. 502 (90,4%) опрошенных считают, что участие в Детской филармонии повлияло на развитие личности их ребёнка положительно, отмечают у детей изменения в лучшую сторону (позитивные сдвиги в умении общаться, артистизм, улучшение памяти, усидчивости, общего кругозора и т.д., и т.п.), считают, что в учебном процессе стали больше учитываться индивидуальные особенности развития ребенка, и только 53 (9,5%) уверены, что такая деятельность никак не повлияла на развитие личности их детей. 320 родителей ответили, что их ребёнок успешно справляется с образовательными программами, предложенными музыкальной школой, 230 (41%) считают, что их дети неравномерно справляются с программой обучения, 5 (1%) дали отрицательный ответ. Такое же соответствие отмечается и в оценке интереса детей к процессу обучения их родителями после того, как они стали принимать участие во внеклассной деятельности школы: в среднем 418 (75,3%) родителей и учащихся оценивают его как в целом интересный, 132 (24%) как интересный по отдельным предметам и 5 (1%) человек - как неинтересный. Вместе с тем, 334 (60%) родителей считают, что у их детей не возникает проблем межличностного общения с педагогами, учащимися в процессе внеклассной деятельности, 211 (38%) ответили – иногда, и 10 (2%) - да.

490 (88%) респондентов уверенно ответили, что индивидуальные особенности ребёнка – это основа деятельности Детской филармонии, 60 (11%) считают, что индивидуальные особенности недостаточно учитываются, и 5 (1%) уверены, что учитываются только интересы педагогов. Тем не менее, 298 (54%) сказали, что их ребёнок охотно принимает участие во внеурочных мероприятиях школы и стремится к этому, 232 (42%) - иногда, 25 (4,5%) ответили – нет, их дети стараются уклоняться от подобных мероприятий. Положительное влияние Детской филармонии сказалось и на выборах родителей ответа на седьмой вопрос анкеты. 301 (54%) респондентов ответили, что после того, как их ребёнок стал принимать участие в Детской филармонии, он стал заниматься каждый день не менее часа. Обратим особое внимание на данные анкеты. Родители,

считающие, что обучение в музыкальной школе ребенку неинтересно, отмечают также, что дети не вполне справляются с программой, не видят изменений в лучшую сторону, однако у них есть уверенность, что занятия искусством необходимы для общего развития. Есть опасения, что дети (старшеклассники) именно этих родителей испытывают сильный дискомфорт во время учебы и имеют проблемы в общении с педагогами и сверстниками. Хотелось бы также отметить, что именно эти дети по разным причинам не участвуют в деятельности Детской филармонии. В 60 анкетах родителей и 55 анкетах старшеклассников (почти точное совпадение!) отмечаются периодически возникающие проблемы в общении, а 8 учащихся (что практически соответствует 5 упоминавшимся анкетам родителей) имеют данные проблемы постоянно и занимаются в музыкальной школе против своего желания. Анализируя анкеты родителей, можно уверенно сказать о том, что внеклассная деятельность положительно влияет на учебный процесс в целом, и это отмечают большинство родителей. Подтверждается наше предположение о том, что в процессе деятельности Детской филармонии наиболее наглядно видна динамика формирования и развития творческих способностей учащихся. Также положительно в данном случае привлечение родителей к совместному творчеству, поскольку меняются отношения между родителями и детьми в лучшую сторону, и меняется отношение родителей к музыкальному образованию вообще.

Нам бы хотелось отметить высокую степень совпадения мотивационных и содержательных аспектов анкетирования родителей и учащихся детской музыкальной школы № 1 г. Волгограда, что позволяет говорить, во-первых, о наличии доверительных отношений между родителями и детьми и, во-вторых, о полноценном вовлечении родителей во внеклассную деятельность их детей, участвующих в Детской филармонии, что способствует вовлечению их в учебно-воспитательный процесс школы. Анализ опроса младших школьников показывает, что большинство детей всё-таки приходят в музыкальную школу по собственному желанию, что подтверждает наше мнение о необходимости концертной деятельности школьников и связи этой деятельности с социумом. Ребёнку интересней заниматься в музыкальной школе, если он участвует во внеклассной деятельности, поскольку, придя в школу, он, прежде всего, хотел бы научиться играть на каком-либо инструменте. А участие в Детской филармонии стимулирует его занятия. Результаты опроса старших школьников и родителей показали, что дети, участвующие во внеклассной деятельности, лучше контактируют со своими сверстниками, педагогами, у них меньше конфликтов с родителями. Пребывание в школе для них психологически более комфортно, чем для детей, не участвующих в подобной деятельности. По результатам анкетирования, на основе анализа полученных данных была разработана дальнейшая программа, которая призвана оптимизировать процесс развития творческих способностей учащихся.

Литература:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано, Музгиз., 1961.-272 с.
2. Амонашвили Ш.А. Центр гуманной педагогики.// Три ключа.- ежегодник. - Москва, 1987. - 32 с.
3. Богоявленская Д.Б. Определение понятия “активность” как необходимое условие эффективного формирования данного качества личности// Актуальные проблемы формирования и воспитания активности. Тезисы докладов. Рига, 1979. - С. 17-19.
4. Гончарова О.В. Педагогические условия развития музыкально одарённых детей. Автореферат на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2002., 18 с.
5. Дополнительное образование детей. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под редакцией О.Е. Лебедева, Москва, Гуманитарный издательский центр Владос, 2000., - 256 с.
6. Доровский А.Н. 100 советов по развитию одарённости. Москва, Российское педагогическое агентство, 1997., - 309 с.
7. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности, Москва, “Таланты-XXI века”, 2004., - 496 с.

АНАЛИЗ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация

Важнейшей проблемой современного образования является его эффективность как для человека, так и для общества. Заказчиком и потребителем образования является личность, тогда как общество формирует основные социально значимые требования к качеству образования в виде федеральной и региональной составляющих учебных планов, выступая корпоративным заказчиком и потенциальным потребителем, получающим профессионально компетентного социализированного члена общества. В статье анализируются эмпирические исследования экологического сознания студентов технического вуза.

Abstract

The major problem of modern formation is its efficiency, both for the person, and for a society. The customer and the consumer of formation is the person whereas the society forms basic socially significant requirements to quality of formation in the form of federal and regional making curricula, acting as the corporate customer and the potential consumer receiving is professional-competent socialized member of a society. In clause empirical researches of ecological consciousness of students of a technical college are analyzed.

Высшее учебное заведение – исполнитель образовательной услуги – осуществляет учебный процесс согласно учебным планам, реализуя разработанные его специалистами учебные программы, выполнение которых обеспечивает удовлетворение требований потребителей. Моральные основы деятельности современного специалиста при принятии ответственных решений становятся равнозначными или даже превосходящими технологические, экономические и иные обоснования. Именно поэтому обучение в техническом вузе должно дополняться не менее важной компонентой – воспитанием экологического сознания студента.

Чтобы иметь представление о результатах деятельности вуза по воспитанию экологического сознания студентов, необходимо выявить его состояние путем специально организуемого исследования. Полученное в ходе такого исследования эмпирическое знание позволит иметь представление о научном, нормативно-оценочном и практическом аспектах экологического сознания современного специалиста-инженера. В то же время получение такого знания реализует научно-теоретическую функцию педагогической науки, связанную с описанием и отображением педагогической действительности, педагогического опыта формирования экологического сознания студентов.

В целях изучения состояния экологического сознания студентов нами использовался комплекс методов научно-педагогических исследований, посредством которых изучались научный, нормативно-оценочный и практический компоненты экологического сознания.

Научный компонент экологического сознания изучался с помощью метода анализа понятийного словаря обучающихся. В качестве основных критериев сформированности научного компонента экологического сознания мы выделили полноту и осознанность

знаний студентов. Нормативно-оценочный компонент экологического сознания изучался с помощью методики «Ценностные ориентации», предложенной В.А. Ядовым [2]. Согласно В.А. Ядову, фиксированные в социальном опыте человека предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом являются его диспозициями. Опора на теорию диспозиционной регуляции деятельности позволяет делать вывод о состоянии нормативно-оценочного компонента экологического сознания субъекта. При этом под диспозициями студентов нами понималась их предрасположенность к определенной системе ценностей, которые, будучи освоенными, реализуются определенным образом.

Ценностные ориентации как высший уровень диспозиций личности формируются на основе высших ее социальных потребностей, к числу которых относится потребность в саморазвитии и самовыживании в обществе и тех социальных группах, к которым индивид принадлежит, с которыми он себя идентифицирует.

Развивая идею В.А. Ядова о том, что динамика потребностей студентов – это путь развития мотивационной сферы, отметим, что реализация данной идеи позволяет нам изучать отношение студентов к экологическим проблемам в современном обществе, к способам разрешения экологического кризиса и т.д.

Для нас в данном тезисе важно то, что взгляды как единство знаний и отношений к ним используются студентом для выражения оценки и своей позиции по отношению к экологическим проблемам, подпадающих под «действие» фиксированного в них значения. Иначе говоря, исследуя мотивы, взгляды студентов, мы выявляем систему их отношений к экологическим проблемам современности. В качестве мотивов могут выступать ценности, направленность на которые, как подчеркивает Б.Г. Ананьев [1], составляет ценностные ориентации человека .

В своем исследовании мы рассматриваем ценность как критерий, позволяющий судить о сформированности нормативно-оценочного компонента экологического сознания студента. При этом мы считаем, что ценность всегда первична, а норма – вторична.

Изучение практического компонента экологического сознания студентов осуществлялось нами в контексте логики инженерного мышления.

Известно, что ни одно инженерное обоснование не обходится без расчета. Но в лабиринте математических формул и обозначений необходимо видеть «живую душу Природы», которой предстоит принять на себя творение рук человеческих.

К сожалению, в современной инженерной практике все еще сильны экологически несостоятельные стереотипы мышления. До сих пор в задачах оптимизации преобладают прагматические тенденции, когда в качестве приоритетов выдвигаются потребительские интересы («всего побольше и подешевле»). Зачастую стремление к снижению себестоимости проекта вступает в противоречие с логикой сохранения качества окружающей среды, с логикой выживания.

Экологические ошибки и промахи отнюдь не всегда объективно неизбежны. Скорее наоборот, на 70 % природа вынуждена терпеть человеческое равнодушие, некомпетентность и, конечно, нежелание «мыслить глобально, действовать локально». И природа нередко становится заложницей тех псевдоэкологических обоснований, которые были воплощены в разрушительные для нее технические проекты, облеченные сиюминутными хозяйственными интересами.

Экспериментальная работа проводилась на базе четырех факультетов Северо-Кавказского государственного технического университета: инженерно-строительного; энергетики, машиностроения и транспорта; нефти и газа; химико-технологического. Всего в эксперименте участвовало 700 человек (по 175 студентов от каждого факультета).

Эмпирическое исследование было начато нами с изучения научного компонента эко-

логического сознания студентов, которое было ориентировано на три блока знаний, отраженных в учебных программах:

- 1) понятийно – терминологические определения экологии как научной дисциплины;
- 2) система основных экологических понятий, сгруппированных нами в четыре ряда;
- 3) основные законы экологии и их сущностные характеристики.

Ведущим методом изучения экологических знаний студентов явилось тестирование.

Из проведенного тестирования видно, что значительная часть студентов по всем вопросам получила неудовлетворительные и удовлетворительные оценки. Лишь незначительное число ответов студентов (в пределах от 5% до 12%) было оценено на «отлично». Качественный анализ ответов студентов показал, что им свойственно либо прагматическое понимание экологической науки, либо термин «экология» связывается с понятиями «тревога», «защита», «сохранение». Осмысление полученного нами эмпирического материала позволяет утверждать, что значительная часть студентов слабо оперирует научными понятиями, которые позволили бы им глубже раскрыть существенные характеристики экологической науки. Знание студентов об экологии зачастую выводится из их эмпирического опыта. Это означает, что многие студенты не осознают суть экологии, о чем свидетельствуют, например, их ответы на вопрос: «В чем состоит основная задача инженерной экологии?» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анализа знаний студентов об основных задачах инженерной экологии (в %)

Факультет Ответы	Инженерно-строительный (n=175)	Энергетики, машиностроения и транспорта (n=175)	Нефти и газа (n=175)	Химико-технологический (n=175)
Правильный, полный	11	9	14	13
Правильный, но неполный	27	31	29	34
Неправильный	62	60	57	53

Изучение знаний студентов об основных экологических понятиях осуществлялось на основе результатов контрольных работ. В работу включалось следующее задание: «Перечислите простые понятия, входящие в состав следующих сложных понятий: «среда и факторы среды»; «экология организмов»; «популяционная экология»; «биогеоценоз».

В первом ряду понятий студенты должны были указать 11 понятий, во втором – 7, в третьем – 10, в четвертом – 15. каждая группа понятий принималась за 100 %.

Всего в исследовании было проанализировано 300 ответов студентов. Результаты исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Качественный анализ знаний студентов об основных экологических понятиях
(в %)**

Ряды понятий	Кол-во понятий, подлежащих определению	Качество ответа		
		Правильный, полный	Правильный, но неполный	Неправильный
1 – й ряд понятий	5	12	49	39
2 – й ряд понятий	5	10	54	36
3 – й ряд понятий	5	17	50	33
4 – й ряд понятий	5	11	43	46
Среднее значение		12,5	49,0	38,5

Полученные данные свидетельствуют о том, что значительная часть участвовавших в опросах студентов (около 40 %) не усвоила экологические знания на понятийном уровне.

Изучение знаний студентов об основных законах экологии осуществлялось следующим образом. Из семи законов экологии, перечисленных в задании, студент по своему выбору должен был привести формулировку трех из них.

Результаты данного этапа исследования отражены в табл. 3.

Таблица 3

Анализ знаний студентов об экологических законах

Законы экологии	Общее кол-во ответов	Ответы, в %		
		Полные, правильные	Правильные, но неполные	Неправильные
Внутреннего динамического равновесия	674	12	31	57
Пространственно-временной определенности систем	659	9	27	64
Оптимальности	615	7	23	70
Периодичности строения систем	657	14	30	56
Системогенетические	629	10	21	79
Сукцессионного замедления	636	9	17	74
Системной дополнительности	674	16	32	52
Среднее значение:		11,0	25,8	64,5

Мы полагаем, что затруднения студентов в формулировании экологических законов объясняются тем, что на уровне сознания в учебном процессе они не были осмыслены, не показывалось их конкретное значение в протекании материальных процессов в биосфере, не остались понятными глобальные циклы в природе. Отсюда – отсутствие показателя «обобщенности» в экологических знаниях студентов.

В «понимании» принято выделять две плоскости. Одна связана с познанием и реализуется больше в области познавательной активности человека, логических операций,

составляет основу изучения материала (познавательная процедура). Вторая материализуется в области смыслов, чувствования, переживания. Мы рассматриваем понимание как процедуру и результат согласования информации, представленной на уровне смысла, целей, задач, содержания, контекста, терминов, понятий.

Когда студенты узнают, **зачем** рассматривается данная информация, возникает **понимание на уровне смысла**. В этом случае преподавателю важно не только выстраивать и раскрывать содержание предметного материала, но и помочь студентам самим подойти к обнаружению собственных смыслов. При отборе заданий для исследовательских процедур были использованы разные подходы обращения к смысловой сфере: предметный; социальный; психологический.

Процесс понимания студентами экологических проблем изучался :

- 1) на уровне целей (что именно будет происходить в конкретных обстоятельствах);
- 2) на уровне задач (какие условия необходимо создать или устранить, чтобы...);
- 3) на уровне содержания (привести собственные дополнительные сведения в рассматриваемый вопрос);
- 4) на уровне контекста (перейти от текста к контексту);
- 5) на уровне терминов и понятий (смысловое толкование).

Так, при выполнении первого задания (на уровне целей) лучше справились студенты химико-технологического факультета. При выполнении второго задания (на уровне задач) лучшие показатели обнаружили студенты инженерно-строительного факультета. С третьим и пятым заданиями студенты обоих факультетов справились примерно одинаково. По четвертому заданию разница составила 10 %. Возможно, причиной таких результатов стало неумение студентов сконцентрироваться в нужный момент, неуверенность в ответе, неспособность к умозаключениям и т.п.

Однако важно отметить и другое: многие студенты (в лучшем случае 40 %) не справились с заданиями вообще.

Как нам представляется, основной причиной такого факта является недостаточная организация понимания в процессе обучения, отсутствие диалогической формы общения в учебном процессе, поиска неформализованного знания, атмосферы творчества, заинтересованности в понимании экологических проблем. Поэтому в содержание эмпирического исследования мы включили изучение отношения личности студента к экологическим проблемам как самостоятельную задачу.

С этой целью было проведено анкетирование. В содержание анкеты были включены два вопроса:

1. Каковы причины, на Ваш взгляд, которые вызывают экологическую озабоченность современного человечества?
2. Каким образом, на Ваш взгляд, нарушается взаимосвязь в системе «Человек – биосфера»?

В исследовании приняли участие студенты всех четырех факультетов ($n = 700$ человек). Полученные данные были подвергнуты количественному анализу. Как показало исследование, все студенты, участвовавшие в анкетировании, выразили свою позицию примерами. Однако многие респонденты ограничились минимальным их количеством.

Такие данные мы также склонны объяснять результатами обучения, в котором в основном решались когнитивные задачи и не акцентировалось внимание на осознании студентами причин экологических проблем на личностно-деятельностном уровне.

Анализ данных показывает, что научно-познавательные мотивы охраны природы в целом для всех групп студентов являются доминирующими. Преобладание научно-познавательных мотивов в структуре мотивов по охране природы свидетельствуют о том, что у студентов есть стремление познать экологические проблемы. Однако, как показали последующие собеседо-

вания, познание закономерностей природной действительности для них не является внутренне необходимым компонентом структуры целостного экологического сознания. Поэтому научно-познавательное отношение студентов к охране природы свидетельствует лишь о том, что они стремятся овладеть знаниями о ее функционировании и развитии.

Кроме того, преобладание научно-познавательного отношения над патриотическим и гуманистическим отношением к охране природы мы склонны расценивать как преобладание научной рациональности над ценностно-смысловыми компонентами экологической деятельности. Тогда как в ориентациях студентов на охрану природы приоритетное значение должны иметь гуманистические и патриотические мотивы, которые побуждают субъекта на овладение эмпирическим, теоретическим и нормативным знанием в их единстве и взаимосвязи. Нормативно-оценочный и мотивационный компоненты экологического сознания студентов – будущих инженеров должны быть наполнены гуманистическим содержанием, поскольку гуманистические ориентиры позволяют осуществлять реальную (жизненно важную) экспертизу результатов инженерной деятельности и предотвращение экологических проблем.

Наше обращение к состоянию практического компонента экологического сознания студентов было основано на анализе логики инженерного мышления, которая практически проявляется в процессе проектирования и проведения экологических экспертиз.

Проведение экологических экспертиз осуществлялось в ходе эмпирического исследования путем рассмотрения студентами предложенного преподавателем реального проекта.

В качестве критериев анализа деятельности студентов использовались уровневые характеристики, описанные нами ранее. Всего таких уровней было три. Согласно этим уровням проводилась оценка практического компонента экологического сознания студентов, результаты которой представлены на рис. 1.

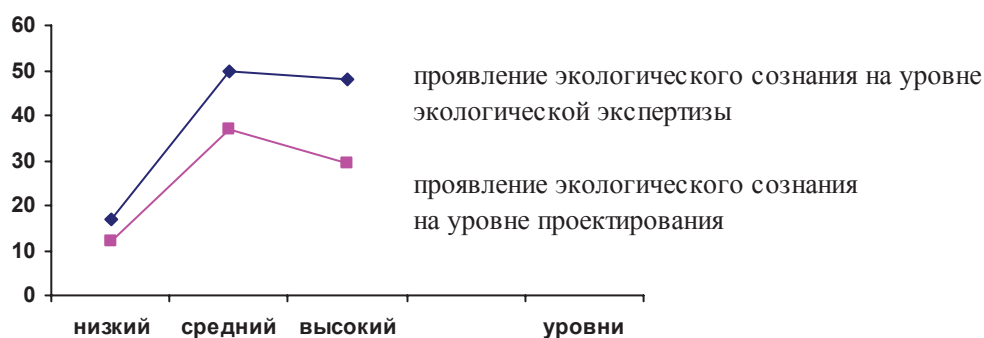


Рис.1.

Результаты анализа практического компонента экологического сознания студентов (в % к общему числу)

Необходимо отметить, что логика инженерного мышления на уровне экологического проектирования и экспертизы проявляется со всей очевидностью. Все студенты, участвовавшие в исследовании, справились с работой.

Однако до 17 % студентов все же обнаружили низкий уровень проявления практического компонента экологического сознания.

В ходе эмпирического исследования мы обратились также к проблеме экологической культуры личности, вернее, к представлениям студентов о ней.

Принципиально важными для нашего исследования являются ответы студентов на вопросы о социальном заказе на экологическую культуру. Таким образом, несмотря на то, что большинство будущих инженеров уверены в недостаточном уровне сформированности социального заказа на экологическую культуру, лишь 1/5 часть из них видят

конкретных инициаторов формирования этого заказа.

Основную причину экологического кризиса наиболее значительная часть студентов (59 %) видят в экологической безграмотности населения; 40 % - в духовном состоянии нации; 35 % - в нестабильности экономики; 17 % считают причиной экологического кризиса кризис социально-политический, а 9 %, наряду с выделенными причинами, отметили и другие: пассивность масс, экологическая безынициативность. В целом ответы на этот вопрос отражают понимание будущими инженерами необходимости взаимодействия всех социальных институтов для решения экологических проблем.

Проведенное исследование позволило также выделить особенности и основные противоречия, которыми характеризуется уровень экологической культуры сегодняшних студентов технических вузов:

- недостаточная ориентация в экологических проблемах современного общества, в проблемах поиска путей выхода из экологического кризиса;
- значительный разрыв между экологическими и эколого-техническими знаниями и умением применять их для решения прикладных задач;
- бессистемность экологических знаний, выражающихся в разрыве собственно экологических и профессионально-инженерных составляющих;
- заметное отставание развития духовно-нравственных, эмоционально-ценностных компонентов экологической культуры будущих инженеров от информационно-интеллектуального компонента;
- противоречие между уверенностью в необходимости формирования экологической культуры и невысокой мотивацией самообразования студентов в этой области.

Соотнося данные анкетирования студентов и результаты бесед с преподавателями, выделим наиболее очевидные пробелы в экологической подготовке студентов:

- несформированность целостной картины мира и процесса формирования экологической культуры;
- недостаточное развитие у студентов мотивов экологического самообразования;
- определенная исследовательская пассивность студентов и преподавателей;
- слабая направленность преподавателей экологии на взаимодействие с преподавателями технических дисциплин, что снижает эффективность образовательного процесса вуза по формированию экологической культуры обучающихся.

Наконец, в ходе исследования нас интересовало также мнение студентов об антропоцентрическом и экоцентрическом сознании.

Студентам было предложено из предъявленного перечня осуществить выбор характеристик, присущих антропоцентрическому и экоцентрическому экологическому сознанию. При этом мы специально предусмотрели неверные варианты ответов, наряду с истинными (табл. 4).

Таблица 4

Характеристики антропоцентрического экологического сознания (в %)

Ответы	Факультеты		
	Инженерно-строительный (n = 175)	Нефти и газа (n = 175)	Химико-технологический (n = 175)
1. Четыре правильных ответа	-	-	-
2. Три правильных ответа	18,4	19,9	12,5
3. Два правильных ответа	9,7	8,3	16,3
4. Один правильный ответ	23,9	22,8	18,6

5. Ответили неверно	48,1	49,0	52,6
---------------------	------	------	------

Анализ приведенных данных показал, что почти половина студентов не представляет себе сути антропоцентрического экологического сознания. Явный пробел в знаниях параметров антропоцентрического экологического сознания вызвал первоначально у нас чувство оптимизма, основанного на предположении о наличии у студентов «скрытого» экоцентрического сознания. Однако, как следует из анализа результатов, представленных в табл. 5, наши ожидания не оправдались. Более 1/3 студентов обнаружили незнание критериев экоцентрического сознания.

Таблица 5

Характеристики экоцентрического экологического сознания (в %)

Ответы	Факультеты		
	Инженерно-строительный (n = 175)	Нефти и газа (n = 175)	Химико-технологический (n = 175)
1. Пять правильных ответов	-	-	-
2. Четыре правильных ответа	10,7	10,0	7,6
3. Три правильных ответа	9,6	10,3	11,3
4. Два правильных ответа	13,6	16,2	14,1
5. Один правильный ответ	29,6	30,9	27,4
6. Ответили неверно	37,03	32,6	39,6

Следует отметить, что довольно низкий уровень субъективного отношения к природе вовсе не означает разрушительной ориентации экологической деятельности, иными словами, когда речь идет о низком уровне развития отношений к природе, рассматривается низкий уровень его «положительности». Антропоцентрическая парадигма мышления настолько глубоко проникла в современное сознание, что проявляется даже у людей, профессионально занимающихся охраной природы.

Проблема заключается в том, чтобы личность была готова видеть экологические проблемы, была внутренне готова к активному действию, к осуществлению возможности взаимодействия с миром природы. «Горизонт» антропоцентризма приводит к тому, что человек, общество теряют перспективу и ориентацию на стратегию выживания цивилизации. С позиции антропоцентризма простейшие факты экологических проблем принуждают признавать их такими, каковы они есть на самом деле. Другие факты не открываются человеку, не навязывают своего существования в их своеобразии и значении до тех пор, пока «не грянет гром».

Экоцентризм как духовная ориентация экологического сознания не таит в себе никаких утилитарных моментальных выгод для человека, общества. Экоцентризм не позволяет миновать или обойти стороной даже простейшие моменты объективности. Логика грубых вещей отсутствует.

Экоцентрические установки экологического сознания свидетельствуют об истинном, точнее, ценностном отношении человека к природе. Это отношение является открытым, а не закрытым. Природа содержит в себе культурно значимые ценности качества. В этом заложена возможность и способность «общения» человека с природой. Такую способность следует формировать у студентов в период обучения в вузе.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
2. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.

«ШКОЛА РОДИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА» КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В СОУПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Данное исследование представляет интерес для практической педагогики. Проблемы взаимоотношения семьи и школы, глубоко изученные на основе теоретического и практического опыта, разрешаются, главным образом, в направлении работы с семьей, её педагогического сопровождения в системе организационной культуры школы. Как традиционные, так и нетрадиционные методы взаимодействия школы и семьи формируют общее пространство соуправления образовательным процессом. Несомненно, «Школа родительского мастерства» повышает уровень компетентности родителей как участников образовательного процесса.

Minyailo I.N., Moscow

THE SCHOOL OF THE PARENTS' SKILLS AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESOURCE OF PROMOTION OF THE PARENTS' COMPETENCE IN THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

This research represents a lot of interest in the sphere of practical pedagogic. Such problems as relationships of family and school are deeply studied on the basis of the theory and practical experience, as well as main trends of the work with the family, its pedagogical accompanying in the terms of the organizing culture of the school. Both traditional and non-traditional methods of joint efforts of school and family form the common space in the context of management of the educational process. Undoubtedly, the School of the Parents' Skills raises the competence of the parents as participant of the educational process.

Семья – основа безопасности общества. Интерес к данной проблеме со стороны практической педагогики, педагогической науки очень велик. К сожалению, на первый план выступают чаще материальные ценности, становясь выше ценностей духовных. Но не только экономические проблемы озаменовали демографический кризис в России: разрушение человеческих качеств людей на фоне отсутствия духовности, «православного отношения к жизни» и в том числе, конечно, к браку, дают начало возникновению конфликтов, ставших в наше время нормой.

Содержание государственной семейной политики находится в прямой зависимости от социально-экономического положения в стране. Из-за невозможности разработки конкретных мер без детальной оценки социально-экономической ситуации, основные направления государственной семейной политики включают в себя только неотложные мероприятия на переходный период.

Современная школа строит свою политику в отношении семьи с учетом наметившихся тенденций. Сохранение единого воспитательно-образовательного пространства между семьей и образовательным учреждением является важнейшим фактором, формирующим социальные и духовные качества личности ребенка, подростка.

Проблема семьи и семейного воспитания стала наиболее актуальна в последнее время. Многими исследованиями подтвержден факт глубокого системного кризиса семьи.

Это социальная проблема, требующая решения. Только при условии системного, комплексного подхода к формированию культуры взаимодействия семьи и школы можно преодолеть возникшие кризисные явления.

Семья и школа... Епархии разные и независимые.

Логика школьного и логика семейного воспитания не могут быть приведены к единому знаменателю. В основе семьи – любовь. Основой же школы является социальная норма, которую ученик осваивает, усваивает и присваивает в процессе школьной жизни в пространстве школьных отношений. Дополняя друг друга, семья и школа содействуют гармоничному и разностороннему развитию ребенка. Именно всестороннее развитие ребенка требует единства, согласованности в системе воспитательно-образовательных воздействий взрослых, и роль семьи в создании такой системы трудно переоценить.

«Все мы родом из детства», - справедливо заметил Экзюпери, что в метафорической форме отражает закономерность влияния семьи на становление личности.

Все начинается с семьи:

Традиции, успех в ученьи

И отношение к просвещенью.

Все начинается с семьи –

С истока жизненной реки.

Нет, нет. Наверное, не так.

Все начинается со школы.

Звонок и детский смех веселый

Друзья, ответы у доски,

Учитель, класс, урок толковый –

Они течение той реки.

Отделить друг от друга семью и школу чрезвычайно трудно, но определить цели школы в сотрудничестве с родителями, место родителя в системе школьного образования – значит наметить стратегию сотрудничества. Она определяется через анкетирование и опрос родителей на августовских установочных собраниях.

Родительские запросы и ожидания в значительной степени согласуются с задачами школы:

- обеспечение высокого качества образования;
- развитие учебной мотивации;
- формирование ценностей (нравственное воспитание);
- развитие физического и психического здоровья детей;
- развитие творческого потенциала детей;
- включение родителей в школьный досуг;
- обсуждение родителями знаков развития ребенка.

Уровень доверия школе – высок, а спрос – невелик.

В качестве субъекта воспитательно-образовательного процесса образовательное учреждение должно воспринимать не только ребенка, но и семью в целом. Формирование культуры взаимодействия семьи и образовательного учреждения должно положить начало повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, формированию единого взгляда семьи и школы на процесс воспитания, что способствует созданию оптимальных условий для развития личности ребенка, его социализации, профессионального самоопределения.

Это наметило следующие наиболее актуальные направления совместной работы:

1. Организация сотрудничества педагогов и родителей в контексте образовательных задач конкретного ребенка, класса и школы в целом

Здесь нами выделено *три уровня* включенности родителей в жизнь школы:

- **Уровень «зрителей»:** все знают, знакомятся со всеми новинками, происходящими в школе, посещают различные школьные мероприятия, но в активное общение с представителями школы не вступают до возникновения экстренной ситуации.

- **Уровень «участников»:** родители принимают участие в совместных детско-родительских мероприятиях, откликаются на различные школьные инициативы, иногда проявляют свою инициативу.

- **Уровень «организаторов»:** родители включаются в жизнь класса и школы в качестве разработчиков, инициаторов новых дел и форм работы.

В этой связи задача школы – создать условия, при которых каждый родитель сможет стать активным участником образовательного процесса. Такая система работы продумана. Она обеспечивает широкие «зрительские» и информационные возможности через школьные газеты, разноплановую стендовую информацию, выставки, раздаточные материалы, личные письма и анкетирование.

Приглашение родителей к диалогу, сотрудничеству и соуправлению отмечается в школе уже с vestibule. Его интерьер говорящий. В разных аспектах в нашем ОУ интерьер выполняет, как минимум, три функции: информационную, образовательную, психологическую.

2. Совместные акции семьи и школы как форма их взаимодействия

Однако только творческими делами эта работа не ограничивается. Родители становятся активными разработчиками различных программ, выступают спонсорами, обеспечивают юридическую поддержку.

Особая роль отведена родительскому совету, который не только выступает главным связующим звеном между учителями и родителями школы, но и задает тон родительской активности.

Таким образом, и традиционные, и нетрадиционные методы совместной деятельности семьи и школы решают одну задачу – становление личности ребенка, входящего в современную культурную жизнь.

3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи

Данный вид педагогического сотрудничества предусматривает индивидуальное консультирование по проблемам обучения и развития ребенка, его возрастных особенностей, адаптации в школе и в своем звене и т.п.

Вслед за образовательным бумом 20 века и демографическим взрывом идет третья волна – растет интерес родителей к семейной психологии и педагогике. Родители не умеют быстро изменять свои педагогические взгляды, и не успевают за постоянно меняющимися обстоятельствами жизни. Это вызывает потребность в знаниях, советах и помощи педагогов.

Адресную работу в этом направлении ведут психологи, логопеды, врачи, социальные педагоги, заместители директора по воспитательной работе, другие специалисты. Эта работа предполагает высокий профессиональный уровень педагогов, определенные навыки и культуру общения. Поэтому подготовка к консультированию родителей начинается с подготовки учителя.

4. Система обучения и просвещения родителей: сущность и содержание

Чтобы и семья, и школа осознали процесс своего взаимодействия, нужно приобрести элементарные основы культуры и мастерства общения – столь важные для решения проблем воспитания и образования ребенка. Исходная точка – дети, их успешность в школе, благополучие в социуме и счастье в жизни. Жизненная практика накопила многообразие

форм взаимодействия школы и семьи. Мы взяли за основу две следующие формы:

- **традиционную**, предполагающую тематические родительские собрания, семинары, индивидуальные беседы (в соответствии с графиком проведения родительских собраний). Давно стало очевидным, что воспитание детей начинается с воспитания и просвещения родителей. Компетентность родителей в соуправлении образовательным процессом – это, прежде всего, формирование в среде родителей элементарных представлений о современной системе образования и базовых знаний в вопросах обучения и воспитания детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

- **инновационную**, связанную с новшествами как элементами образовательного пространства конкретного ОУ. Новизна современной ситуации заключается в том, что значительная часть родителей пытается разобраться в сущности новейших подходов к обучению, в особенностях образовательной программы школы, в тех учебниках и учебных программах, по которым работает педагог.

Именно это и явилось основой для открытия «Школы родительского мастерства» (ШРМ).

ШРМ – это система просвещения родителей путем накопления элементарных представлений о современных системах образования и базовых знаний в вопросах обучения, воспитания детей с учетом их возрастных и личностных особенностей. В то же время, ШРМ – это и воспитание педагогической культуры родителей через учебно-методическое сопровождение семьи, выходящее далеко за рамки вопросов учебно-воспитательного характера. Тематику встреч определяют либо родители под руководством организаторов ШРМ, либо ситуации, для решения которых требуется определенный навык.

Две основные задачи решает ШРМ в формате взаимодействия с родителями:

- помощь родителям и, как результат, развитие определенных умений (качеств) у детей;
- стимулирование помощи от семьи, т.е. получение обратной связи в вопросах воспитания и развития детей.

Таким образом, и традиционные, и нетрадиционные методы совместной деятельности семьи и школы формируют коллектив родителей и единое ценностно-смысловое пространство семьи и школы в контексте соуправления образовательным процессом. Сегодня он выходит далеко за рамки учебной программы. Включая в себя общегражданские, социальные и другие компетенции, образовательный процесс направлен не только на получение знаний, но и на формирование личностных качеств подрастающего поколения.

Василий Александрович Сухомлинский считал: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце. Существует формула, объединяющая все виды человеческих отношений. Эта формула вмещается в одно слово – любовь. Дарить людям любовь, отдавать им свое сердце – вот основа гармоничных взаимоотношений родителей и педагогов.

Литература:

1. Шабанова Н.В. Организационная культура: структура и типология. // Человек. Сообщество. Управление. № 3. – КубГУ., 1999 г.
2. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение. СПб.: Питер, 2000.
3. Гурный В.Б. Четыре основных правила практической педагогики. М., 2003.
4. Дереклеева Н.И. Родительские собрания в 1-11 классах. М., 2001.
5. Щуркова Н.Е. Школа и семья. М., 2004.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1988.
7. Алексахина О.В. Семья и школа. Давайте жить дружно. Сб. «Негосударственные образовательные учреждения Москвы (Опыт, проблемы, поиск)», выпуск 6. М., 2002.

*Институт теории и истории педагогики Российской академии
образования, заведующая лабораторией теоретико-
методологических основ Центра теории непрерывного образования,
кандидат педагогических наук, доцент*

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

С позиции стратегических направлений модернизации высшего образования в рамках проблемы изменения сущности педагогической деятельности, направленной на развитие духовно-нравственных ценностей российского общества, представлены подходы по формированию ценностного отношения к педагогической деятельности у студентов вуза. Ценностное отношение к педагогической деятельности как социопедагогической и системообразующей в образовательном процессе педагогического вуза, рассматривается в рамках методологии непрерывного образования.

Anna Oreshkina

EDUCATIONAL SYSTEMS FORMATION IN THE TERTIARY EDUCATION FOR
TEACHERS IN CONTINUOUS EDUCATION CONTEXT

Abstract

In the article approaches on formation of the valuable attitude to pedagogical activity of higher educational institutions students are presented from the position of strategic directions of higher education modernization within the framework of the problem of change of the pedagogical activity essence directed on development of spiritual-moral values of the Russian society. The valuable attitude to pedagogical activity as socio-pedagogical and system-forming in educational process of pedagogical higher educational institution is examined within the framework of continuous education methodology. The author presents conceptual ideas of formation of valuable priority of pedagogical activity from the position of a new educational paradigm in conditions of the postindustrial stage of society development.

Воспитание и подчиненное ему образование должны воспитать Личность, Личность высоко нравственную, Личность, которая могла бы овладеть любой специальностью. (Д.С.Лихачев).

Одним из факторов современной жизни, определяющих динамику социальной действительности, является ценностный приоритет. Он в достаточно полной степени отражает конфликт мировоззренческих идей и совокупность системы ценностей личности. В условиях изменения общественного развития проблема ценностей представляет особую значимость, поскольку формируются новые векторы ценностных ориентаций общества. Профессиональное и жизненное становление специалиста в условиях формирования нового социального пространства происходит на фоне широких социокультурных процессов.

Категория «социальное пространство» акцентируется на «социальных группах», которые «находятся в определенных отношениях друг с другом, характеризуются определенным положением индивидов или определенных социальных групп, занимающих свое положение в более широкой социальной общности»[4,с.23]. Положение различных групп в современном социальном пространстве оказывается динамичным, в определен-

ной степени - перспективно неопределенным. Это обуславливает актуальность процесса формирования и развития ценностнообразующих систем, приобретающих как личностную значимость, так составляющую и более широкую – общественную значимость.

Проблема становления системы ценностей и ее формирование в процессе жизнедеятельности личности представлена с мировоззренческих позиций в работах Н.А.Бердяева, П.А.Сорокина, Д.С.Лихачева, Н.Д.Никандрова, В.А. Разумного, других исследователей.

Новая социальная действительность существенно влияет на изменение системы человеческих ценностей, что становится также объектом ряда теоретических исследований. Формирование системы ценностей многоаспектно отражено в современных теориях, представляющих логику движения техногенной цивилизации в условиях постиндустриального этапа развития общества. Наиболее полно этот процесс исследован в работах Д.Белла, О.Тоффлера, А.Турена, Дж. Мартина, Дж. Гэлбрейта, У. Ростоу, Дж. Бернхэма. Так, теоретические выводы Д.Белла, который изучал социальные изменения периода 1960-70-х гг., свидетельствуют о том, что новый тип социальной организации определяется увеличением объема используемой в материальном производстве научно-технической информации. Ее функция определяется неисчерпаемым ресурсом повышения производительности труда, который способен обусловить необратимый рост статуса научного сообщества, обеспечивая этим процесс развития общества как системы. Вследствие, динамичная стратегия данного этапа социального развития способствует формированию новых показателей качества жизни и принятию их личностью, что обуславливает становление ее новых ценностных ориентаций.

Понятие «ценностное отношение», применительно к образовательной системе, как специфическое образование в структуре педагогической деятельности, предполагает развитие ценностной сферы личности. С теоретических позиций, формирование системы ценностей в вузовском образовательном процессе целесообразно представить на основе проектирования аксиологической компоненты. Функция данной компоненты направлена на непрерывное формирование ценностного отношения студента к педагогической деятельности. Это соотносится с решением психолого-педагогических проблем становления внутренней позиции будущего педагога, авторефлексией педагогической деятельности, как особо значимой профессионально-личностной ценности, а также с процессом формирования устойчивой потребности в непрерывном педагогическом образовании. Вследствие этого представляется необходимым проектирование целостной системы организационно-педагогических условий по целенаправленному формированию у студентов ценностного отношения к педагогической деятельности. Такое проектирование осуществляется с позиции принципов преемственности и непрерывности, обуславливающих интеграцию подсистем профессионального образования.

Принятие приоритетной идеи подготовки педагога как носителя ценностной ориентации, способного воздействовать на процесс изменения ценностных доминант в непрерывном профессиональном образовании личности, обуславливает усиление аксиологической направленности современного образовательного процесса педагогического вуза.

Преемственность образовательного процесса в рамках его аксиологической направленности целесообразно рассмотреть с позиции составляющих его аспектов - содержательного и процессуального. Содержательный аспект подготовки к педагогической деятельности отражает ее социально-педагогическую значимость, а процессуальный целесообразно представить как личностный смысл, как формируемое в образовательном процессе психолого-педагогическое состояние личности и как форму связи между будущей педагогической деятельностью и ценностным отношением к ней.

С позиции вышеизложенного, ценностный компонент образовательного процесса может быть реализован на основе инвариантной модели педагогической системы проектно-технологического типа.

Педагогическую систему целесообразно представить в совокупности составляющих ее элементов -целей, содержания, форм, методов, средств обучения, позволяющих создавать новые способы организации познавательной деятельности в стратегии становления их преемственности в образовательном процессе непрерывного образования.

Технология формирования ценностного отношения будущего специалиста к педагогической деятельности представляется проектированием содержания образовательных программ, как одного из приоритетных составляющих элементов педагогической системы. В качестве его основы выступает базовое содержание педагогического образования (базовые образовательные программы), а также вариативные аксиологически значимые как основные, так и дополнительные образовательные программы, реализуемые в программах спецкурсов, спецсеминаров, спецпрактикумов, личностноориентированных проектах. Педагогическое сопровождение учебной практики студентов в образовательном процессе вуза выступает в форме личностноориентированных проектов и индивидуальных образовательных маршрутов.

Решение проблемы подготовки студента к эффективной профессиональной деятельности обуславливает создание в образовательном процессе вуза системы научного, теоретико-методологического, учебно-методического сопровождения поэтапного формирования ценностного компонента как основы успешной профессиональной деятельности

В общем виде модель педагогической системы по формированию ценностного отношения к педагогической деятельности может быть представлена проектированием:

- целей образовательной технологии поэтапного формирования ценностного отношения к педагогической деятельности;
- базового содержания педагогического образования (вариативных образовательных программ);
- вариативного аксиологически значимого содержания педагогического образования (базовых и дополнительных вариативных образовательных программ);
- личностноориентированного проекта педагогического сопровождения учебной практики;
- различных форм организации образовательного процесса в рамках преемственности в ступенях и уровнях педагогического образования;
- средств, обеспечивающих проектно-технологическую культуру организации учебной деятельности.

В процессе формирования ценностного отношения студента к профессиональной деятельности целесообразно учесть необходимость освоения им следующих уровней профессиональной культуры специалиста:

- репродуктивный как проектирование действий по образцу педагогической теории;
- концептуальный как индивидуальная установка ценностного отношения к учебной проектной и научно- исследовательской деятельности;
- продуктивный как творческое осмысление ценности педагогической деятельности с позиции ее общественной и личностной значимости;
- интегративный как принятие модели многофункциональности педагогической деятельности в образовательном процессе непрерывного образования;
- креативный как творческое моделирование профессиональной деятельности в условиях процесса креатизации образования;
- конструктивный как осмысление профессиональной деятельности в рамках общечеловеческих ценностей.

С общих позиций, проектирование педагогических систем высшего педагогического образования целесообразно осуществлять на определении и анализе исходных условий, факторов и характеристик как образовательного процесса конкретного вуза, так и с по-

зии теоретического представления целостной модели педагогической системы непрерывного педагогического образования.

Представленный подход отражает положения «Концепции развития непрерывного педагогического образования в условиях среднего города», экспериментально апробированной на педагогическом факультете Курганского государственного университета (КГУ). Данная концепция разработана коллективом авторов в целях создания целостной педагогической системы непрерывного педагогического образования. В результате экспериментальной работы определена модель педагогической системы, обеспечивающая развитие непрерывности организационной структуры КГУ, характеризующейся такой номенклатурой сети образовательных учреждений и их взаимосвязью, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг в стратегии преимущества образовательных программ. Этому способствовала интеграция образовательных структур педагогического образования на базе КГУ как ведущего образовательного учреждения города. Педагогическая система как совокупность целей, содержания, форм, методов, средств обучения и развития, обусловила процесс непрерывного педагогического образования как системы образовательных процессов (образовательных программ), направленных на становление и развитие профессионализма в соответствии с личностными потребностями и ценностной ориентацией специалиста образовательной сферы. В целях повышения научной квалификации практических работников образования эффективно реализуется тесное взаимодействие кафедры КГУ с дошкольным образовательным учреждением №131, средней общеобразовательной школой №75 г.Кургана, Курганским технологическим колледжем.

Литература:

1. Концепция развития непрерывного педагогического образования в среднем городе. // Кол. авторов: Ермоленко В.А., Новиков А.М., Новикова Т.В., Орешкина А.К., Федосимов Г.М., Черноглазкин С.Ю. /Под ред. В.А.Ермоленко /.-М.:ИТИП РАО, КГУ, 2006.-113 с.
2. Лобанов Н.А., Скворцов В.Н., Тучков А.И.. Человеческий капитал в системе непрерывного образования.- СПб., 2002.-72 с.
3. Новиков А.М. Методология образования.- М., 2007.- 668 с .
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности.-М., 2006.-176 с.
5. Орешкина А.К. Теоретические основы развития педагогических систем непрерывного образования. - М., 2007.- 49 с.
6. Шабалин В.А. Категория социального пространства и ее роль в понимании политического конфликта. Сб. Современное гуманитарное знание и социальная практика в поисках новой парадигмы: опыт междисциплинарного диалога.- Йошкар-Ола, 1999.-75 с. - С.23.
7. Bell D. The Cultural Contradiction of Capitalism. L., 1976.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ОЦЕНКИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПОЛНОСТЬЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ ШКАЛЫ

Аннотация

В статье речь идёт о воспитательной функции полностью положительной десятибалльной шкалы. Приводится структура полностью положительной шкалы, рассматриваются условия, основанные на данных проведённых психолого-педагогических исследований, подтверждающие повышение воспитательного значения оценки по сравнению с пятибалльной шкалой.

L'annotation

LA FONCTION D'ÉDUCATION DE L'ÉVALUATION À L'UTILISATION DE L'ÉCHELLE POSITIVE ENTIÈREMENT DE DIX POINTS

Dans l'article il s'agit de la fonction d'éducation de l'évaluation à l'utilisation de l'échelle positive entièrement. On donne la structure de l'échelle positive entièrement, on examine les conditions basées aux données de chercheurs psychologiques-pédagogiques. Elles affirment l'augmentation de l'importance d'éducation de l'évaluation par comparaison à l'échelle de cinq points.

В условиях современной школы пятибалльная, а фактически - трехбалльная, система оценки (так как в документах об образовании используется только три балла), не является приемлемой. Полностью положительная десятибалльная шкала, как показывает анализ практики её применения, напротив, отвечает требованиям, предъявляемым к современной оценке: быть объективной, достоверной, отражать действительный уровень знаний ученика, не «карать» ученика баллом. Эта система является наиболее объективной в современной системе оценки знаний учащихся, большое значение имеет то, что *в этой шкале нет отрицательных отметок*, которые негативно сказываются на эмоциональном состоянии учеников. Полностью положительная десятибалльная шкала существует уже долгое время, она была задумана профессором В.П. Симоновым ещё в 1978 году, а активно начала применяться в школе с 1998 года. Сейчас по этой системе оценивают знания в ряде школ, например, город Москва - школа № 656 им. С.А. Макаренко, школа № 1221, школа № 1037, школа – интернат № 58, школа № 945. В Московской области: город Люберцы - школа № 24, школа № 56; город Сергиев-Посад - школа № 13, школа № 22; город Орехово-Зуево - школа № 12. В городе Тобольске - гимназия № 1 им. Лицмана.

«Оценочная шкала всего-навсего измерительный инструмент, точность которого играет немаловажную роль, а десятибалльная шкала более точный инструмент, чем трехбалльная, и погрешность измерения при её использовании меньше». [2, С. 76]

**Структура полностью положительной десятибалльной шкалы оценки
обученности личности (по Симонову В.П.)**

10-балл. шкала	Основные показатели СОУ (степени обученности учащихся)	Обученность в %	Уровень обученности
1 балл - очень слабо	Присутствовал на занятии, слушал, смотрел, записывал под диктовку учителя и товарищей, переписывал с доски и т.п.	Около 1%	Различение, распознавание (уровень знакомства)
2 балла - слабо	Отличает какой-либо процесс, объект и т.п. от их аналогов только тогда, когда ему их предъявляют в готовом виде. «Скачал» работу из Интернета.	От 2 до 4 %	
3 балла - посредственно	Запомнил большую часть текста, правил, определений, формулировок законов и т.п., но объяснить ничего не может (механическое запоминание).	От 5 до 9 %	Запоминание (неосознанное воспроизведение)
4 балла - удовлетворительно	Демонстрирует полное воспроизведение изученных правил, законов, формулировок, математических и иных формул и т.п., однако, затрудняется что-либо объяснить.	От 10 до 16 %	
5 баллов - недостаточно хорошо	Объясняет отдельные положения усвоенной теории, иногда выполняет такие мыслительные операции, как анализ и синтез.	От 17 до 25 %	Понимание (осознанное воспроизведение)
6 баллов - хорошо	Отвечает на большинство вопросов по содержанию теории, демонстрируя осознанность усвоенных теоретических знаний, проявляя способность к самостоятельным выводам и т.п.	От 26 до 36 %	
7 баллов - очень хорошо	Четко и логично излагает теоретический материал, свободно владеет понятиями и терминологией, способен к обобщению изложенной теории, хорошо видит связь теории с практикой, умеет применить ее в простейших случаях.	От 37 до 49 %	Элементарные умения и навыки (репродуктивный уровень)
8 баллов - отлично	Демонстрирует полное понимание сути изученной теории и применяет ее на практике легко и не особенно задумываясь. Выполняет почти все практические задания, иногда допуская незначительные ошибки, которые сам и исправляет.	От 50 до 64 %	
9 баллов - великолепно	Легко выполняет практические задания на уровне переноса, свободно оперируя усвоенной теорией в практической деятельности.	От 65 до 81 %	Перенос (творческий уровень)
10 баллов - прекрасно	Оригинально, нестандартно применяет полученные знания на практике, формируя самостоятельно новые умения на базе полученных ранее знаний и сформированных умений и навыков.	От 82 до 100 %	

Полностью положительная десятибалльная шкала выполняет все функции учебного процесса. Проведенный нами анализ педагогической теории и практики показал, что основной функцией оценки знаний, умений и навыков учащихся является воспитательная

функция.

Воспитательная роль оценки заключается в осознании учениками способов совершенствования различных видов учебной деятельности и путей повышения эффективности учения. Правильно установленная и выраженная оценка учебной деятельности учащихся служит важным стимулом формирования и развития познавательных интересов, положительных качеств личности: аккуратности, дисциплины, честности, трудолюбия, активности, самостоятельности, справедливости, ответственности за выполнение своих обязанностей, умения преодолевать трудности, инициативности и т.д. Это возможно лишь в том случае, когда оценка объективна, потому что ошибки в оценке обычно вызывают серьезные проблемы в обучении, воспитании, отрицательно влияя на учебно-воспитательный процесс в целом.

Помимо объективности, важными принципами оценки являются систематичность, всесторонность и гласность.

«Воспитательная функция проверки знаний характеризуется тем, что учащиеся приучаются к моральной ответственности за результаты собственной деятельности; у них вырабатываются волевые усилия и целый ряд других необходимых моральных качеств. Атмосфера спокойного, уважительного отношения учителя к учащимся имеет немаловажное значение в процессе проверки. Недопустимы резкие замечания и раздражительный тон учителя по поводу ошибок учащихся, поспешность выводов по их работе. Необходимо проявлять доверие к учебным возможностям, творческим силам и способностям учеников, мобилизовать их на выполнение поставленных задач с полной отдачей сил, пробуждать их познавательные интересы, формировать положительные мотивы учения [3, с. 7-8].

Полностью положительная десятибалльная шкала выполняет все вышеперечисленные условия. Более того, она повышает воспитательное значение оценки. Это происходит благодаря нескольким условиям:

1. Больше нет «карающих» баллов «один» и «два», наказания оценкой как дисциплинарной меры, проблемы «двойки», которая долгое время остается актуальной для нашей школы. Данная проблема решается за счет того, что в десятибалльной системе оценок нет отрицательных баллов, и учителя не прибегают к отрицательным оценочным суждениям. Вся система построена на благожелательном отношении к ученикам. Оценка не является средством давления на них. Оценка должна помогать ребенку учиться, являться положительным стимулом для приобретения новых знаний, умений и навыков, в то время как «двойка» отбивает желание учиться дальше у 62% респондентов. Этот результат был получен нами в ходе опроса учеников 6 и 11 классов школ Московской и Тверской областей. Уже на первом году обучения по полностью положительной десятибалльной шкале 55% учеников (школа № 1221 г. Москвы) отмечает, что им нравится, что нет больше «двойки» как отрицательной отметки. С проблемой «двойки» можно связать и «страх самовыражения» из-за боязни неправильного ответа и, как следствие, получение отрицательного балла - ученик предпочтёт молчание, чем высказывание своей точки зрения. У 29% респондентов обучаемых по пятибалльной шкале высокий уровень тревожности по данному пункту, в то время как у учащихся по полностью положительной десятибалльной шкале этот показатель равен 12%; у 28% (пятибалльная шкала) повышенная тревожность - против 27% (п.п. десятибалльная шкала); 43% учеников («пятибалльная» шкала) находится в пределах нормы, и, соответственно, при использовании полностью положительной десятибалльной шкалы этот показатель составляет 61%.

2. Применение полностью положительной десятибалльной шкалы уменьшает уровень школьной тревожности. Проведённый нами тест на определение школьной тревожности Филлипса, показывает, что у учеников, обучающихся по пятибалльной шкале, страх общей школьной тревожности составляет: в норме у 46% школьников против 70%

учащихся по полностью положительной десятибалльной шкале; повышенный уровень тревожности: 29% против 14%; высокий уровень тревожности: 25% против 16%. По показателю «страх ситуации проверки знаний» 39% респондентов испытывают высокий уровень тревожности, 24% - повышенный и, соответственно, у 37% этот показатель в пределах нормы. В то время как у обучаемых по полностью положительной десятибалльной шкале эти показатели составляют следующий процент: норма – 46%, повышенный уровень – 18%, высокий уровень – 36%.

3. Исчезает проблема «тройки» как проходного балла. При использовании пятибалльной шкалы тройка позволяет ученику переходить из класса в класс, не имея особых знаний по предмету, в то время как при полностью положительной десятибалльной шкале каждый балл требует того, чтобы его заработали.

4. Завышение или занижение балла становится невозможным, так как каждый балл имеет чёткую градацию. Проблема поощрительных баллов является одной из самых важных. Ученика можно и должно поощрять. При условии использования пятибалльной шкалы учитель просто не имеет возможности поощрить ученика, который старается, но еще не может получить положительную отметку; используя полностью положительную десятибалльную шкалу, у него такая возможность появляется. В этом случае баллы 1, 2, 3, 4 являются поощрительными, но в то же самое время они определяют, на каком уровне обученности находится учащийся (баллы 1, 2 – уровень знакомства - «различение», 3, 4 – уровень неосознанного воспроизведения - «запоминание»). Также эти баллы говорят о том, что учитель оценил работу ученика, заметил его старания, усилия и поощрил учащегося к дальнейшей деятельности, к дальнейшему пониманию и, как следствие, переносу знаний (100% обученности).

Нельзя не отметить значение такого балла, как «десять». Он важен в школе. Так как им оцениваются творческие способности детей. Нельзя забывать про детей, которые мыслят нестандартно, «не как все». Они очень часто сталкиваются в школе с непониманием как со стороны учеников («выскачка», «тебе что? больше всех надо?»), так и со стороны учителя («отвечай как написано», «я это не задавал», «это лишнее»). Что приводит к постепенному угасанию желания сделать больше, интереснее и именно «не как все». Система загоняет ребёнка в узкие рамки стандарта, в которых он начинает стандартно мыслить, не «выбиваясь» из коллектива. При использовании полностью положительной десятибалльной шкалы всё происходит наоборот. Чем больше у ребёнка желания сделать лучше, в более полном объёме и неординарно, тем учителя выше оценят его способности. Этот балл также служит стимулом к выработыванию познавательных интересов, к более обширной самостоятельной работе, к получению более полной информации по теме, разделу, предмету.

5. Воспитательная функция повышается за счёт желания ребенка учиться ради знаний, а не оценок. Когда соревнование происходит с самим собой, а не со всем классом, когда виден достигнутый результат и получение более высокого балла требует адекватных усилий. Переход от одного балла к другому, безусловно, требует усилий. За счёт того, что разрыв между баллами достаточно невелик, ребёнку получить более высокую оценку становится легче, чем при использовании пятибалльной шкалы.

6. Полностью положительная десятибалльная система не предусматривает деления школьников на «двоечников» и «отличников». При условии использования десятибалльной шкалы оценка не играет такой значительной роли во взаимоотношениях детей с окружающими, как при пятибалльной шкале.

7. Оценка также должна воспитывать в ребенке желание трудиться самостоятельно, без посторонней помощи, и тогда, отвечая на уроке то, что выучил в классе и закрепил дома, имея возможность применить полученные знания, ученик получает моральное удовлетворение от заслуженной оценки проделанного труда. Оценка тем и значима, что

получает ее ребенок сам, за свой труд. Так он понимает, что всякий труд оценивается, что всякий труд значим, а получение оценок за труд своих родственников, так называемые «папины пятёрки» не несут никакого воспитательного значения. При использовании полностью положительной десятибалльной шкалы ученику гораздо легче переходить на новый уровень обученности и поэтому интереснее учиться самому, а это повышает воспитательную функцию.

8. Преподавателю не надо учиться формировать оценочные суждения, в то время как при пятибалльной шкале преподаватель учится этому сам, что может привести к необъективности. Проведённое анкетирование среди учителей школ Московской области показало, что некоторые учителя ставят балл руководствуясь своими критериями, не всегда точно и чётко могут указать, за что они ставят тот или иной балл. Несколько анкет остались незаполненными при ответе на этот вопрос. Это можно объяснить двумя причинами: несовершенством пятибалльной, а фактически - трехбалльной, шкалы и педагогической некомпетентностью учителя. Ученикам мы задали вопрос: всегда ли учитель объясняет, за что он поставил ту или иную оценку? Были получены следующие результаты: да, всегда объясняет – 32%; нет, никогда не объясняет – 3%; объясняет иногда – 65%. Таким образом, мы видим, что в большинстве случаев учитель объясняет, почему он поставил тот или иной балл от случая к случаю, пренебрегая своими обязанностями, и ученики остаются в неведении почему они получают определённую оценку. Также немотивированный балл снижает воспитательное значение оценки. Оценка должна помогать ученику совершенствовать свои знания, умения, навыки. Это возможно при оценивании ответа ученика с объективностью и мотивацией. Без этого дальнейшее совершенствование невозможно. Ученик должен знать, что он усвоил из программного материала, а что нет.

Анализ показал, что как для пятибалльной шкалы, так и для полностью положительной десятибалльной необходимо научить ребенка понимать критерии оценки, сопоставлять полученный балл и свой ответ, понимать, чем руководствуется учитель при выставлении оценки за ответ. 55% респондентов, обучающихся по полностью положительной десятибалльной шкале, отметили, что нуждаются в объяснениях учителя, в то время как 45% не считают это необходимым.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что полностью положительная десятибалльная система оценок отвечает основным требованиям современной школы: она объективна, имеет чёткую градацию, всесторонне оценивает знания учащихся, выполняет все функции оценок и оценочных суждений и повышает воспитательное значение оценки.

Литература:

1. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе [Текст] / Е.И. Перовский. - М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1960. – 511 с.
2. Симонов В.П. Урок : планирование, организация и оценка эффективности [Текст] : учеб. пособие / В.П. Симонов. - М. : Изд-во МГОУ, 2004. - 187 с. : табл. - (Пед. менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании; кн.1).
3. Тельтевская Н.В. Проверка и оценка знаний учащихся [Текст] / Н.В. Тельтевская. – Саратов: Изд-во саратовского университета, 1984. – 32 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье раскрыты характерные особенности системы коррекционного обучения, принципы организации учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе. Автор рассматривает содержание деятельности и основные направления работы специалистов службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения; организационно-педагогические поля их взаимодействия; мотивы вступления специалистов во взаимодействие; факторы, способствующие успешной организации взаимодействия.

N. Rostovtseva

ORGANIZATION OF INTERACTION SPECIALISTS IN CORRECTION SCHOOLS

Abstract

This article studies the particular qualities of the correction-teaching framework, pedagogical methods in correction school. The author analyzes the activities and major lines of work of psychology-pedagogical and medico-social services' specialists. Also the pedagogical-organizational communicational field and the motives for interaction are investigated. Besides the author investigates the factors which add to the effective interaction organization.

На современном этапе в России сформировалась сложная система специального образования, включающая 8 видов типовых специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с проблемами в развитии: для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых детей.

Отличительными чертами коррекционного образовательного учреждения являются:

- приоритет коррекционно-развивающих задач;
- осуществление коррекционно-развивающей работы на всех этапах обучения ребенка;
- решение в комплексе задач по формированию знаний, умений и навыков с целенаправленным личностным развитием ребенка и подготовкой к реальной жизни в современных условиях;
- обеспечение оптимального уровня обучения для каждого учащегося в зависимости от структуры дефекта, ориентация на индивидуализацию и дифференциацию в учебно-воспитательном процессе, сочетание теоретического и практического обучения;
- изучение ребенка с отклонениями в развитии, его особенностей с психологической, медицинской, педагогической стороны, использование новейших научных данных в практической деятельности;
- участие всех специалистов в учебно-воспитательном процессе.

Существующая в настоящее время модель управления коррекционным образовательным учреждением имеет свои отличительные особенности, связанные с коррекционной направленностью учебно-воспитательного процесса, и накладывает существенный отпечаток на управление взаимодействием специалистов.

С.Г.Шевченко выделяет следующие характерные особенности системы специального (коррекционного) обучения детей с проблемами в развитии:

1. Наличие диагностико-консультативной службы, включающей в себя деятельность специалистов на трех уровнях: межведомственные психолого-медико-педагогические

консультации, районные психолого-медико-педагогические консультации, службы сопровождения школ и детских садов.

2. Обеспечение учебно-воспитательного процесса коррекционных образовательных учреждений вариативными учебными планами, коррекционными программами.

3. Возможность интеграции учащихся в общеобразовательные школы после нескольких лет обучения при условии успешной коррекционно-развивающей работы.

4. Осуществление коррекционно-развивающей работы на всех этапах обучения ребенка в коррекционном образовательном учреждении.

5. Максимальная социально-трудовая адаптация учащихся к современным социальным условиям.

Непрерывность реабилитационного пространства, комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации ребенка с проблемами в развитии, осуществление коррекционно-развивающей работы на всех этапах обучения ребенка являются основными положениями, которыми руководствуются в своей деятельности специалисты коррекционных образовательных учреждений.

А.П. Антропов выделяет следующие *принципы организации учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе*:

- обеспечение оптимального уровня обучения для каждого учащегося;
- комплексный подход в решении педагогических, психолого-психотерапевтических и медицинских задач;
- направленность всего учебно-воспитательного процесса на социальную адаптацию учащихся;
- приоритет коррекционно-развивающих задач в учебно-воспитательном процессе;
- оптимальное сочетание теоретического и практического обучения;
- согласованность программ по всем учебным предметам с индивидуальными программами деятельности специалистов и совместными программами;
- участие всех специалистов в учебно-воспитательном процессе.

В коррекционном образовательном учреждении специалистами считаются педагог, психолог, медицинский работник, деятельность которых направлена на комплексное решение проблем ребенка, требует от них согласованных и целенаправленных действий, организации успешного взаимодействия. В коррекционных образовательных учреждениях основными участниками образовательного процесса, наряду с педагогами, воспитанниками и родителями, являются специалисты службы сопровождения: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, валеологи, медицинские работники. Именно благодаря их деятельности реализуется комплекс коррекционно-развивающих задач.

Специалисты службы сопровождения являются основой всех процессов жизнедеятельности образовательного учреждения. Во-первых, они собирают и используют информацию обо всех участниках образовательного процесса; во-вторых, являются частью непрерывного процесса, описываемого цепочкой «опыт – анализ – гипотеза – эксперимент – опыт»; в-третьих, они выполняют организационно-педагогические функции при планировании, реализации и обобщении результатов образовательной деятельности школы.

Деятельность специалистов службы сопровождения осуществляется на уровне содержания, на уровне организации образовательного процесса и на уровне общения.

Специалист службы сопровождения должен обладать специфическими чертами:

- профессионализмом, компетентностью в смежных областях знаний;
- гуманизмом;
- умением принять другого, других;
- любознательностью, стремлением к новому, заинтересованностью;
- умением работать в команде.

Каждый из специалистов, входящих в службу сопровождения, одной из главных задач своей деятельности считает оказание максимальной помощи ребенку по развитию и коррекции психофизических особенностей, реализации права ребенка на полноценное образование и развитие в коррекционном образовательном учреждении.

В содержание деятельности каждого специалиста службы входит диагностическая, экспертная, коррекционная, профилактическая, консультативная, реабилитационная, научно-исследовательская, культурно-просветительная, учебно-воспитательная и социально-защитная работа.

Функцию экспертов специалисты службы сопровождения осуществляют при анализе локальных нормативных актов образовательного учреждения, при определении факторов, оказывающих существенное влияние на достижение учащимися образовательных стандартов.

Коррекционная работа заключается в разработке развивающих и коррекционных программ, направленных на формирование личности с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе; программ помощи детям и подросткам по адаптации в различных учебных и жизненных ситуациях; оказании помощи педагогическому коллективу в индивидуализации воспитания и обучения детей.

Научно-исследовательская работа включает в себя составление учебных программ и планов, разработку дидактических и методических материалов, построение индивидуальных и групповых программ обучения и воспитания.

Культурно-просветительная работа направлена на формирование потребности в психолого-медико-педагогических знаниях у участников образовательного процесса и использовании этих знаний в работе или в интересах собственного развития.

Консультативная работа заключается в консультировании учеников, родителей по вопросам профориентации, программам обучения, при переходе с одной ступени обучения на другую, по проблемам воспитания в семье; индивидуальное и групповое консультирование учащихся по мере возникновения у них проблем различного характера; семейное консультирование, консультирование педагогов, администрации по различным вопросам, при составлении плана учебно-воспитательных мероприятий с учетом возрастных особенностей детей.

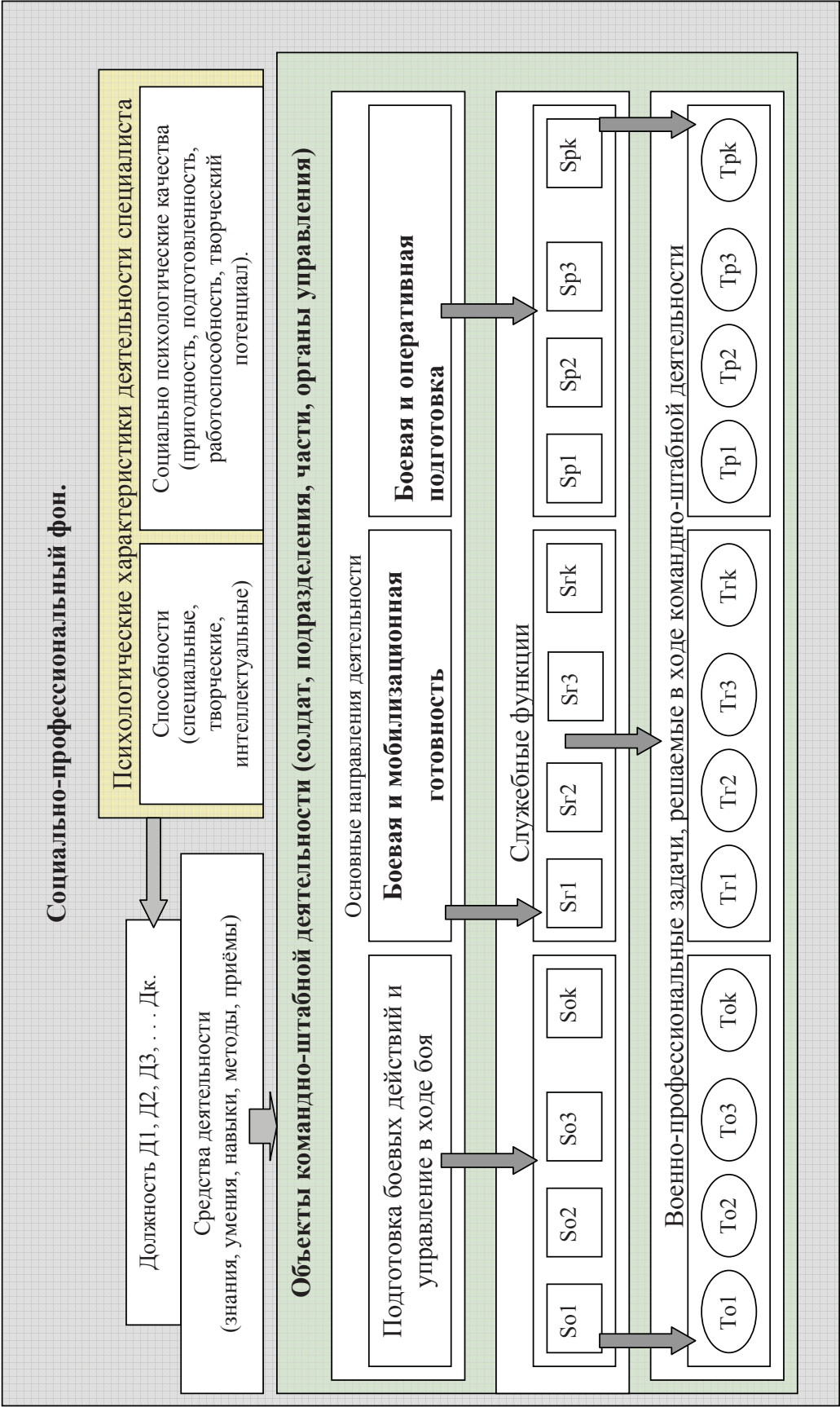
Задача профилактической работы: своевременное предупреждение возможных нарушений в личностном и индивидуальном развитии детей, создание условий для полноценного психического развития на каждом возрастном этапе.

В процессе профилактической работы специалисты проводят комплексное обследование детей с целью ранней диагностики и коррекции возможных отклонений в развитии и адаптации на каждом возрастном этапе (при поступлении в образовательное учреждение, при переходе ребенка из начальной школы в основную, по окончании основной школы).

Диагностическое направление работы определяется ориентацией специалистов на углубленное медико-психолого-педагогическое изучение учащихся на протяжении всего периода нахождения в образовательном учреждении, выявлении индивидуальных особенностей развития каждого ребенка и определении причин возникновения проблем в воспитании, обучении и развитии ребенка.

Во многих случаях педагоги не имеют четкого представления о средствах изучения ребенка специалистами, а врачами игнорируются результаты педагогического обследования и делается упор не на особенности отклоняющегося развития ребенка и динамику, а на клинический диагноз в рамках медицинской классификации.

Социальная реабилитация осуществляется с помощью комплекса средств, направленных на устранение или смягчение дефектов развития, а также специального обучения, воспитания и профессиональной подготовки. Оказание помощи ребенку и родителям в реше-



нии вопросов взаимодействия с окружающим обществом обеспечивает социальный педагог. Именно он осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в образовательном учреждении и по месту жительства.

Социальный педагог проводит своевременную профилактику различного рода отклонений - социального, физического, нравственного, этического и т.д. с конкретной личностью и конкретной семьей. В процессе диагностической работы социальный педагог составляет диагностические карты, «выводя», соответственно, выявленные проблемы на специалистов школы: логопеда, психолога, школьного врача. Наличие такого системообразующего звена позволяет формировать школьную социальную службу защиты детей и их семей, основанную на возможно более раннем выявлении проблем. Основные направления работы включают в себя:

- работу с учащимися,
- работу с родителями,
- работу со специалистами и педагогами,
- работу с представителями учреждений района или города.

Работа с учащимися предусматривает профилактику правонарушений, работу с детьми «группы риска», с опекаемым детьми и детьми из многодетных семей: связь с родственниками опекаемых и их опекунами, помощь в оформлении документов, связь с комитетом социальной поддержки населения, собеседования с ребенком и помощь в решении его проблем (моральных, психологических, материальных), посещение семьи опекаемого с целью изучения условий, в которых живет ребенок,

Содержание работы с семьей можно представить как совокупность нескольких функций:

1. Информационно-просветительская функция:

- 1.1. Сбор сведений о различных типах семей.
- 1.2. Определение характера запроса и реального положения дел в конкретной семье.
- 1.3. Информирование семьи и её право на помощь (о формах и условиях её получения, специалистах, которые могут эффективно помочь в решении проблемы).
- 1.4. Организация встреч с инспектором инспекции по делам несовершеннолетних, специалистами района и города.

2. Диспетчерская функция

Направление семьи или её члена в нужную социальную микроструктуру или к специалисту.

3. Подготовка документов

Составление документации, необходимой для работы с конкретной семьей по её запросу, оказание помощи отдельным членам семьи и написании заявлений и других документов.

4. Посредническая функция

Осуществление связи между семьей и нужными специалистами, организация контактов между ними.

5. Функция эксперта

Предоставление беспристрастной информации о конкретной семейной ситуации (на городской или районной психолого-медико-педагогической комиссии, в суде и т.д.).

6. Контроль

Получение информации о предоставлении семье полагающейся помощи и защита от злоупотреблений, повышенное внимание к семьям «группы риска».

7. Социальный сервис заключается в выдаче пособий, гуманитарной помощи

В работу со специалистами и педагогами входят:

- совместная работа по созданию банка данных о детях, особенно «группы риска»;

- помощь в профориентационной работе: анкетирование, опросы, индивидуальное консультирование, лекции, беседы;

- участие в психолого-медико-педагогическом консилиуме, в работе педагогического совета, методических объединений, оказание помощи специалистам службы сопровождения, классным руководителям, воспитателям группы продленного дня.

Основной организационной формой работы службы сопровождения является психолого-медико-педагогический консилиум, который определяет цели и задачи, тактику проведения коррекционной работы (выбор формы, ход работы, внесение корректив в программу, анализ успешности ее реализации).

Для обеспечения своевременного и полноценного физического и психического развития детей, оптимального состояния здоровья, подготовки жизни в обществе необходимо формировать здоровый образ жизни. Педагог-валеолог участвует в разработке образовательных программ, в планировании мероприятий по охране труда, жизни и здоровья учащихся по направлениям валеологической работы, разрабатывает рекомендации и организует консультационную сеть по формированию и пропаганде здорового образа жизни для участников образовательного процесса.

В процессе медико-педагогической работы, осуществляемой медицинскими работниками, можно выделить несколько этапов:

- сбор и изучение медицинских данных о ребенке;
- совместный анализ наблюдений и материалов педагогом и врачом с учетом того, что дают первые медико-педагогические материалы;
- синтез полученных данных, проведение дифференцированной диагностики, учет динамических изменений вследствие проведения лечебно-оздоровительной работы в медицинском центре.

Руководитель службы сопровождения должен обладать следующими качествами:

- профессиональной компетентностью,
- коммуникативностью,
- способностью к рефлексии.

В процессе взаимодействия руководитель службы сопровождения приветствует экспериментирование, помогает в анализе, поощряет конструктивное несогласие, показывает пример обучения, признает неудачи. Он позитивно настроен в отношении ответственности, командной работы, качества работы, делегирования полномочий и обмена информацией.

На подготовительном этапе руководитель службы сопровождения осуществляет целеполагание, определяет наиболее важные и актуальные темы дискуссий, организует проектировочную деятельность службы.

На этапе функционирования организует взаимодействие специалистов друг с другом и участниками образовательного процесса.

На этапе обобщения осуществляет подведение итогов и ставит задачи, которые необходимо решить в дальнейшем.

Руководитель службы сопровождения должен обладать «административной» установкой (А.Файоль), быть компетентным не только в области управления, но и в области коррекционной педагогики, психологии, медицины. Это возможно при использовании следующей триады:

- курсов подготовки и совершенствования педагогического и медицинского персонала,
- работы в психолого-медико-педагогической консультации или комиссии,
- школы, где осуществляется постоянное обучение и совершенствование педагогического персонала (В.П.Кашенко).

Единство триады выражается в том, что одни и те же лица должны работать во всех

трех организациях.

Организационно-педагогическое поле взаимодействия между участниками образовательного процесса представлено в виде трех составляющих: педагогической, социально-педагогической и психолого-педагогической. *Педагогическая составляющая* направлена на формирование общей культуры личности, осознанный выбор и последующее освоение учащимися профессиональных образовательных программ, обеспечение уровня подготовки, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта, максимальную коррекцию отклонений в развитии при обучении и воспитании детей. *Социально-педагогическая составляющая* способствует социализации личности, осуществлению взаимодействия с семьей, с различными специалистами, включает комплекс мероприятий по воспитанию, развитию, социальной защите личности, социальной помощи, реализации прав и свобод личности обучающихся. *Психолого-педагогическая составляющая* направлена на осуществление комплекса мероприятий по сохранению психического, соматического и социального благополучия учащихся в процессе обучения и воспитания, участие в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности, определение степени отклонения в развитии учащихся и различного вида нарушений социального развития и проведение их психолого-педагогической коррекции.

Медико-педагогическая составляющая взаимодействия в нормативных документах не выделена, но представлена в практике работы коррекционных образовательных учреждений города Москвы.

Управление взаимодействием специалистов в деятельности руководителя коррекционного образовательного учреждения – процесс влияния руководителя на отношения специалистов друг с другом при организации действий или деятельности для оказания максимальной помощи ребенку с отклонениями в развитии, в процессе которого происходит обучение субъектов взаимодействия с различным уровнем профессиональной компетенции.

При организации взаимодействия специалистов наиболее актуальным мотивом для вступления во взаимодействие является четкая регламентация процесса, создание благоприятной атмосферы для его осуществления; условий, при которых каждое взаимодействие будет направлено на качественное выполнение работы и интересно для его субъектов. Важной причиной вступления специалистов во взаимодействие с участниками образовательного процесса является получение конкретного результата, интерес к содержанию работы. В структуре мотивов при вступлении во взаимодействие преобладает практическая направленность, сочетание мотивации достижения с познавательным. Организации успешного взаимодействия способствуют следующие факторы: объективные и субъективные. Объективные факторы связаны с окружающей обстановкой, субъективные – определены личностными качествами субъектов взаимодействия.

Литература:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие, социально-психологические проблемы.- М.: Изд-во Москов. ун-та, 1990.- 240 с.
2. Антропов А.П. К вопросу об организации обучения детей с задержкой психического развития / Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей- СПб.: Изд-во РГПУ, 1999.- С.117-122.
3. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. Для учителя. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1994. - 223 с.
4. Кричевский В.Ю. Управление школьным коллективом.- Л.: Знание, 1985.-32 с.
5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. Учебн. пособие.- М., 1997. - 264 с.
6. Файоль А. Общее и промышленное управление.- М.: Центральный институт труда, 1923.
7. Шевченко С.Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в

- обучении. // Дефектология. - 1995.-N1.-С. 30-37.
8. Шевченко С.Г. Преодолеваю трудности в обучении / О вариативности образования в школе // Завуч. - 1998.- N 3 - С. 93-103.
9. Шипицына Л.М., Иванов ЕС, Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии.- СПб.: Образование, 1995.- 80 с.

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье обоснована необходимость обновления высшего педагогического образования; описана история многоуровневой системы высшего образования в России; определены возможности многоуровневой системы образования для решения задач обновления высшей школы; рассмотрена логика содержательного компонента подготовки магистров педагогики.

Summary

In the given article the necessity of high didactics education renewal is well founded, the history of multi-level High School system in Russia is described, the possibilities of multi-level education system of High School renewal decision are determined and content component of didactics masters training is analyzed.

Динамические изменения современного общества ставят новые задачи для обновления высшего педагогического образования:

- поиск путей повышения качества высшего педагогического образования, обеспечение его опережающей функции в развитии общества;
- реализация современных требований к быстрой адаптации специалиста образования в профессиональной сфере, повышение его мобильности, готовности к непрерывному самообразованию;
- создание условий для перепрофилирования трудовой деятельности за короткий срок;
- повышение уровня образованности нашего общества и формирование профессиональной элиты;
- поиск способов интеграции российской системы образования в мировое образование — сферу деятельности человечества, в которой под контролем общества формируются и получают реализацию внешние и внутренние условия для развития личности в процессе усвоения ценностей как национальной, так и мировой культуры [1].

Успешное решение данных задач в настоящее время связывается с переходом к многоуровневой системе образования.

Эта идея не нова для российской высшей школы. История многоуровневой системы высшего образования в России начинается с середины XVIII века и имеет свои особенности.

В отличие от зарубежных систем образования, в России изначально не было квалификации «бакалавр» - (lat. *baccalaureus*) - в западноевропейских университетах в старину так называлась первая ученая степень, с середины XX века в некоторых странах, например, Франции, так называется лицо, сдавшее государственный экзамен за курс средней школы [2]. В России присваивалась только магистерская степень, в соответствии с указом Петра I.

Магистр (lat. *magister* — учитель, наставник) — в Средние века преподаватель так называемых семи свободных искусств (гуманитарных наук), а в дореволюционной России, а также в Англии, США — ученая степень.

На протяжении многих десятилетий главной задачей магистратуры была подготовка

высококвалифицированных преподавателей, способных к проведению научных исследований.

Степени магистров в России присуждали по кафедрам (в отличие от европейских университетов, где это делалось по-факультетно). Перечень направлений подготовки магистров обновлялся, непрерывно расширяясь каждые 15-20 лет, служа прообразом современного классификатора направлений высшего профессионального образования.

В этом качестве магистерские программы существовали в России вплоть до начала XX века. В советское время вузы были переориентированы на подготовку преимущественно специалистов в прикладных областях, несмотря на то, что потребность в высококвалифицированных преподавателях и исследователях постоянно росла.

В настоящее время под влиянием процессов модернизации, с учетом российского и зарубежного опыта (Великобритания, США, Франция) сформировалась идея многоуровневости, которая закреплена в Федеральном законе «О высшем послевузовском профессиональном образовании» [3].

В указанном документе под понятием «многоуровневость» понимается организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. При этом каждый образовательный уровень имеет свои цели, сроки обучения и характерные особенности. Непрерывность образования предполагает постоянное образование и самообразование в течение всей жизни [3].

Таким образом, многоуровневая система образования предоставляет новые возможности для решения задач обновления высшей школы в соответствии с требованиями современности.

Остановимся на магистерской ступени образования.

Магистратура является второй ступенью многоуровневой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров, поэтому концептуальная основа и цели магистерской подготовки базируются на представлениях о непрерывности и преемственности стадий образовательного процесса, о взаимной проницаемости образовательных программ [4].

Важно также учитывать, что магистратура является базой для подготовки не только преподавателей, но и будущих ученых, уровень общей и профессиональной подготовки которых должен быть адекватен требованиям постоянно изменяющегося общества.

Магистратура позволяет более полно провести диверсификацию научного образования, расширить вариативность подготовки выпускников к научно-педагогической и научной деятельности в аспирантуре и докторантуре, осуществлять научно-прикладные исследования, оперативно включаться в научно-практические проекты в области образования [4].

Данные идеи отражены в Постановлении № 13 Комитета по высшей школе от 13 марта 1992 года, где магистратуре отводится роль образовательного института, целью которого является подготовка магистров наук, чья будущая деятельность должна носить преимущественно исследовательский характер [5].

Заявленные в этом нормативном документе педагогическая и исследовательская ориентации магистерской подготовки, находят свое развитие в Постановлении Госкомвуза РФ от 10 августа 1993 года № 42 «Об утверждении Положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации». В нем определено, что магистерская подготовка состоит из бакалаврской программы по соответствующему направлению и программы третьего уровня, которая должна иметь две примерно равные по объему составляющие - образовательную и научно-исследовательскую [6].

Таким образом, обеспечивается решение нескольких задач обновления высшей школы - формирование профессиональной педагогической элиты, способной к реализации опережающих функций образования в развитии общества, и достижение нового качества

высшего педагогического образования, определяемого требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению 050700 «Педагогика», утвержденного А.Г. Свиначенко 31 января 2005 года (номер государственной регистрации 729 пед/маг (новый) [7].

В соответствии с этим документом выпускник, получивший степень (квалификацию) магистра педагогики, должен быть готов:

- решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний;
- использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных;
- владеть современными методами исследований, которые применяются в области психолого-педагогического образования;
- анализировать результаты обучения в различных типах учебных заведений, включая средние профессиональные и высшие учебные заведения;
- проектировать и реализовывать в практике обучения новое содержание учебных предметов;
- диагностировать уровень образованности обучающихся.

Рассматриваемое направление магистерской подготовки включает в себя ряд программ: «Высшее образование», «Социальная педагогика», «Педагогическая психология», «Психология развития», «Психологическое консультирование в образовании» и другие. Несмотря на то, что межкультурное взаимодействие, несомненно, способно обогатить проблематику указанных программ, найти современные решения для многих задач, стоящих перед педагогами-исследователями, особую актуальность такое взаимодействие приобретает для студентов и выпускников программы «Высшее образование». В связи с подписанием Болонской декларации, интеграцией российской высшей школы в Европейское пространство высшего образования, к 2010 г. возрастает потребность в магистрах педагогики, способных к реализации идей декларации, к осуществлению сближения отечественного и зарубежного высшего образования, к совместному поиску путей решения проблем высшей школы.

Она нацелена на подготовку специалистов, готовых к исследованию психолого-педагогических проблем системы высшего образования, к педагогической и научной деятельности в высших учебных заведениях. В соответствии со стандартом, магистр педагогики по программе «Высшее образование» должен знать:

- фундаментальные принципы, основные достижения, современные проблемы и тенденции развития соответствующей предметной и научной области, ее взаимосвязи с другими науками;
- основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, валеологические аспекты образования, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности студенческого возраста и влияние индивидуальных различий студентов на образовательный процесс;
- основные достижения, проблемы и тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики высшей школы, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;
- правовые вопросы, связанные с функционированием системы образования.

Стандартом также определяются следующие умения будущего педагога-исследователя проблем высшей школы:

- использовать при изложении предметного материала взаимосвязь дисциплин, представленных в учебном плане, осваиваемом студентами;

- использовать результаты научно-исследовательской работы, в том числе и собственной, в качестве средства совершенствования образовательного процесса;
- использовать знания культурного наследия прошлого и современных достижений науки и культуры в качестве средств воспитания студентов;
- создавать творческую атмосферу образовательного процесса.

Реализация данных требований обеспечивается за счет содержания следующих разделов государственного стандарта:

- дисциплины направления;
- специальные дисциплины;
- научная (научно-исследовательская и (или) педагогическая) работа;
- итоговая государственная аттестация.

Выделение указанных элементов в содержании подготовки магистров педагогики позволяет варьировать ее не только за счет специальностей и специализаций, но и за счет разнообразных программ. При этом каждый из разделов выполняет определенные функции.

Так, раздел «Дисциплины направления» включает в себя федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный, на изучение которого отводится 700 часов, предполагает следующие дисциплины: «Современные проблемы науки и образования», «Педагогика и психология профильной и высшей школы», «Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании», «Методология психолого-педагогических исследований».

Содержание национально-регионального (вузовского) компонента, на изучение которого отводится 434 часа, определяется решением Ученого совета вуза. Например, в РГПУ им. А. Герцена данный компонент включает в себя следующие дисциплины: «Методология целостного учебно-воспитательного процесса», «Концепция личностно ориентированного образования», «Иностранный язык», а в Оренбургском государственном университете - «Современные образовательные технологии», «Педагогическое проектирование», «Речевая коммуникация».

Таким образом, данный раздел обеспечивает общенаучную и методологическую подготовку магистрантов по направлению «Педагогика».

Состав и содержание специальных дисциплин (900 часов) также определяются решением Ученого совета вуза в соответствии с особенностями программы «Высшее образование». В этот раздел включены также элективные курсы, содержание которых отражает интенсивно развивающиеся направления педагогических исследований в российских вузах.

Таким образом, образовательная часть программы «Высшее образование» составляет 2034 часа и направлена на общетеоретическую и методологическую подготовку будущих магистров высшей школы, знакомит их с научной проблематикой педагогических исследований учреждения высшего образования.

Ключевую роль в профессиональной подготовке магистров играет научно-исследовательская работа, на которую отводится 2178 часов. Из них 1080 часов идет на подготовку магистерской диссертации, 774 часа - на научно-исследовательскую работу по индивидуальному плану, по 324 часа - на научно-исследовательскую и научно-педагогические практики. Таким образом, в программе представлены два основных направления НИРС - научно-исследовательская работа в семестре и подготовка магистерской диссертации.

Программа «Высшее образование» предполагает включение студентов в самостоятельную систематическую исследовательскую работу, объектами которой являются образовательный процесс в вузе, его организация, индивидуальный образовательный маршрут, образовательные программы, характер взаимодействия между преподавателями и студентами, динамика достижений студентов.

Всесторонняя подготовка студентов-магистрантов к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности включает:

1. Освоение методов, приемов и процедур выполнения научной работы и ведения учебных занятий.
2. Приобретение навыков организации научного и педагогического труда.
3. Изучение и освоение методов и процедур работы с массивом научной информации.
4. Овладение компьютерными и другими техническими средствами, применяемыми в научно-исследовательской деятельности.
5. Накопление опыта планирования и организации научно-исследовательской работы при прохождении научно-исследовательской практики.
6. Накопление опыта планирования и ведения преподавательской работы при прохождении научно-педагогической практики.
7. Приобретение опыта подготовки к публикации научных работ, учебников, учебных и методических пособий.
8. Выполнение научно-исследовательских работ, встроенных в учебный процесс.
9. Участие в дополняющих учебный процесс научных конференциях, семинарах, конкурсах, выставках.
10. Участие в выполнении научно-исследовательской работы в научных коллективах параллельно с учебным процессом, в том числе за плату.

Научно-исследовательская и научно-педагогическая части магистерской образовательной программы предполагают подготовку специалистов той области научных знаний, которую он самостоятельно выбрал [7].

Научно-педагогическая практика проводится в соответствии с нормативными документами в течение семи недель, обычно в третьем семестре обучения в магистратуре, и осуществляется на базе высшего учебного заведения. Цель научно-исследовательской практики – овладение магистрантами современными методами разработки научной проблематики, поиска, обработки и использования научной информации; методами анализа научной литературы; методами трансляции педагогических знаний, формирование профессиональной педагогической позиции во взаимодействии со студентами как партнерами педагогического общения [7].

В соответствии с указанной целью в научно-педагогической практике можно условно выделить два направления деятельности студентов. Первое представляет собой собственно преподавательскую практику по дисциплинам общепрофессионального блока подготовки стандарта, которая осуществляется под руководством куратора магистратуры, преподавателя кафедры педагогики.

Так, например, в Оренбургском государственном университете во время этой работы магистранты:

- разрабатывают стратегии, касающиеся собственной преподавательской деятельности и руководства различными видами студенческой деятельности во внеучебное время;
- работают с учебными программами кафедры педагогики;
- знакомятся с принципами тематического планирования на основе Государственного стандарта и рабочих учебных программ;
- осуществляют самостоятельную подготовку к проведению семинарских занятий: работают с литературой, производят анализ теоретических источников, осуществляют консультации с преподавателями кафедры педагогики и руководителем практики, посещают лаборатории кафедры по научным направлениям и занятия других магистрантов.

Второе направленно связано с ознакомлением магистрантов с системой воспитательной работы и психолого-педагогическим сопровождением студентов в вузе.

По результатам прохождения научно-педагогической практики магистрант представляет пакет отчетных документов. Он может включать в себя: дневник педагогической практики, методические материалы, диагностические материалы по самооценке в условиях педагогической деятельности.

Научно-исследовательская практика в соответствии с учебным планом также длится 324 учебных часов (5 недель). Она нацелена на приобретение обучающимися навыков педагога-исследователя, владеющего современным инструментарием науки для поиска и интерпретации информационного материала с целью использования его в педагогической деятельности.

Содержанием научно-исследовательской практики является: анализ библиографических источников, подготовка статей, докладов и выступлений на научных конференциях, а также экспертная работа, связанная с получением и апробацией новых результатов. Это может быть проектирование образовательных учебных программ для определенного типа учебных заведений (среднего или высшего), а также непосредственная педагогическая деятельность в нем.

Во время прохождения данного вида практики магистрант, выбрав тему для педагогического исследования, связанную с написанием магистерской диссертации, участвует в серии семинаров. В ходе данной работы магистрант совершенствует свои умения в разработке исследовательских программ: учится выбирать и аргументировать тему исследования, работать с источниками, определять объект, предмет, цели и задачи исследования, методологию исследования, анализировать научные концепции, обрабатывать материалы исследования и выступать с его результатами.

Магистерская диссертация призвана показать теоретический потенциал автора, его умение интерпретировать различные концепции и теории, способность к творческому осмыслению анализируемого материала, степень владения профессиональным языком предметной области знаний.

Таким образом, представленная логика содержательного компонента подготовки магистров педагогики позволяет реализовать творческий потенциал личности, простроить ее образовательную траекторию, что, в конечном счете, способствует быстрой адаптации специалиста в профессиональной сфере, повышению его конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. Болонский процесс – императив развития европейского высшего образования – М., 2002.
2. Богуславский М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века). / М.В. Богуславский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики. - Томск : Изд-во науч.-техн. лит., 2005.
3. Батракова И.Н. Анализ хода и результатов исследования научно-методического обеспечения многоуровневого педагогического образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. - СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. Вып. VII. - с. 100 - 112.
4. Заир-Бек Е.С., Соляшжов Ю.В. Технологии обучения научно-исследовательской деятельности как фактор качественной подготовки научных кадров в педагогическом университете // Подготовка специалиста в области образования: Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации: Коллективная монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. - Вып. IX. - С. 96 - 114.
5. Постановлении № 13 Комитета по высшей школе от 13 марта 1992 года.
6. Постановление Госкомвуза РФ от 10 августа 1993 года № 42 «Об утверждении Положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации» // [Электронный ресурс]: Справочная Правовая Система «Гарант» 4.0.
7. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (540000 Педагогические науки). - СПб.: Изд-во РПТУ им. А.И.Герцена, 2000. - 412 с.

Яковлева С.Л.

*кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры иностранных языков № 1;
заместитель декана факультета международных отношений по
научной работе Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола*

РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В США

Аннотация

В статье рассматриваются цели системы высшего образования США, роль высшего образования в повышении социальной мобильности специалиста и причины ее снижения, пути создания равных условий для получения высшего образования представителями различных слоев американского общества.

Yakovleva S.L.

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SOCIAL MOBILITY IN THE USA

Abstract

The article is devoted to the system of higher education in the USA, the role of higher education in social mobility and the reasons of its decreasing; the ways to create equal opportunities for the young people irrespective of their social position and income by the support of low-income families, grants and subsidies, the increase of the quality of education in poor and national minorities schools.

Система высшего образования США преследует две основные цели: экономическую эффективность и социальное равенство в получении образования. Что касается первой, без коллективных усилий в поддержке высшего образования как обществом, так и самим индивидом, без учета социальных аспектов, нельзя ожидать, что вложения в нее будут эффективными. Для ее достижения необходимо выделение кредитов на образование, участие общественных фондов в инвестировании образования и снижение стоимости обучения.

Решение второй проблемы требует обеспечения равных стартовых возможностей для всех молодых людей, сокращения пробела между социальным статусом родителей и будущим финансовым положением детей.

На взгляд большинства американцев, задача колледжей и университетов и состоит в том, чтобы повышать социальную мобильность одаренных молодых людей и создавать мотивацию успеха. Однако препятствием для получения высшего образования и успеха в социальном плане является разница в доходах, которая в стратификационном отношении становится все больше. В элитарных колледжах и университетах почти три четверти всех поступающих принадлежат высшим социально-экономическим слоям общества [8, 126].

Задачу поступить в вузы ставят перед собой около 85 % всех выпускников средней школы [13], но в 2001 г., например, только 44 % учащихся из семей с низкими доходами стали студентами, в то время как из обеспеченных семей – 80 %. [16]. Даже среди учащихся, имеющих одинаковые экзаменационные результаты и принадлежащих одному социальному слою, доля тех, кто поступает в колледжи с четырехлетним (не двухлетним) сроком обучения, из семей с более высоким уровнем дохода значительно выше [12]. Начиная с 1970-х годов, малообеспеченные семьи направляют своих детей в двухлетние колледжи, на чем образование последних, как правило, завершается [15].

Учащиеся из бедных семей и национальных меньшинств в учебном плане менее подготовлены, чем их обеспеченные сверстники, к тому же, как правило, они не имеют информации о стоимости обучения, пособиях и стипендиях для получения высшего образования. Это вызвано, частично, тем, что их родители не учились в вузе и незнакомы с системой, а также отсутствием соответствующей подготовки в средней школе, необходимой для поступления в вуз. Получить хорошее образование и показать хорошие результаты в учебе в начальной и средней школе не всегда удается в школах в бедных и этнических районах вследствие ограниченных ресурсов, выделяемых на образование, как финансовых, так и человеческих. Вряд ли можно говорить об углубленном изучении там предметов, особенно математики [13]. В дополнение ко всему, в этих школах учащимся не прививаются умения и навыки серьезного труда, без которых невозможно преуспеть в учебе. В них, как правило, отсутствует дисциплина, предъявляются невысокие требования к учащимся [8].

Т. Кейн приводит пример с двумя школами в Бостоне: в пригороде, где обучаются белые школьники из обеспеченных семей, и в национальном квартале, где учащиеся также планировали продолжить образование после окончания школы. Однако только треть из них сдала экзамены на поступление в колледж, в то время как количество их ровесников из другой школы составило 97 % [12].

Кроме того, за период между 1980-1990 гг. плата за обучение значительно возросла, увеличилась и разница в семейных доходах различных слоев американского общества, при этом финансовая поддержка малообеспеченных семей была незначительной.

В 1999-2000 гг. наблюдалась следующая тенденция: из семей с уровнем дохода выше 90 тыс. дол. 38 % обучались в четырехлетних частных колледжах, 41 % – четырехлетних государственных колледжах и 21 % – государственных двухлетних колледжах. С уровнем дохода от 60 тыс. дол. до 89 999 дол. доля составила, соответственно, 25 %, 43 % и 32 %. С уровнем дохода от 30 тыс. дол. до 59 999 дол. это соотношение составило 25 %, 40 % и 35 %. С уровнем дохода менее 30 тыс. дол. – 21 %, 39 % и 40 % соответственно [4].

Этот диспаритет в доступности высшего образования ведет к тому, что среди выпускников, оканчивающих вузы, все меньше становится представителей малообеспеченных семей и семей с низким уровнем дохода. В 1998 г. степень бакалавра спустя два года после окончания средней школы получили 51 % выпускников из богатых слоев американского общества и 7 % – из менее обеспеченных семей [17].

Растущее неравенство в получении высшего образования обусловлено также тем, что семьи с высоким уровнем доходов, имеющие 1-2 детей, вкладывают деньги, время и свое влияние для получения детьми лучшего образования на протяжении всего периода обучения: с начальной школы до окончания средней; менее обеспеченные семьи начинают думать о поступлении детей в вузы на более позднем этапе. В 2000 г. семьи с более высоким уровнем дохода на содержание одного ребенка затрачивали в среднем 50 тыс. дол., в то время как в менее обеспеченных семьях – 9 тыс. дол. [18].

Высшее образование должно повышать социальную мобильность специалиста и способствовать тому, чтобы все способные и нацеленные на успех люди достигали его. Для реализации этой функции вузы должны привлекать самых одаренных, способных, мотивированных молодых людей, независимо от социального положения, и предоставлять им образование высокого качества. В дальнейшем рынок труда сделает свой выбор в пользу тех выпускников, кто обладает необходимыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями [11, 841-870]. Поэтому если целью является социальная мобильность как возможность достигать более высокого социального положения, то создание равных возможностей для получения высшего образования является одной из первостепенных задач. Однако если мы зададимся вопросом, насколько высшее образование на данном

этапе развития американского общества способствует социальной мобильности специалиста, то увидим, что представители его различных слоев находятся в неравных условиях. Исследуя связь между полученным школьным образованием и экономическим положением семей, Д. Элвуд и Т. Кейн пришли к следующим выводам:

1) в 1980-1982 гг. из семей с высоким уровнем достатка 80 % детей продолжили образование в колледже, в то время как из малообеспеченных семей – 57 %. Причем из обеспеченных учащихся в колледжах с двухлетним сроком обучения обучались 19 человек, четырехлетним – 55 студентов, 6 человек продолжили учебу в профессиональных училищах. Из учащихся второй группы 12 выбрали профессиональные училища, 16 – двухлетние колледжи и 29 – четырехлетние, т.е. если по количеству студентов, обучающихся в двухлетних колледжах, разница составляет около 16 %, то в четырехлетних колледжах – уже более 47 %.

2) Спустя десять лет общее количество абитуриентов в США выросло на 7 %. Доля выпускников из обеспеченных семей выросла на 10 %, а из семей с низким уровнем доходов – на 3 %. Причем, если доля последних в четырехлетних колледжах снизилась незначительно – на 1 %, то количество студентов из богатых семей в них выросло на 66 %.

Далее Д. Элвуд и Т. Кейн разделили все колледжи и вузы на 4 группы, в соответствии с критериями отбора абитуриентов, и все семьи также на 4 группы: на основе их социального положения, образования и профессии. Оказалось, что в 146 ведущих вузах США, в которых обучается 10 % всех студентов, 74 % принадлежит самым высоким социально-экономическим слоям и только 3 % происходит из малообеспеченных семей. В следующих по рейтингу 253 вузах, где обучается 18 % всех абитуриентов, их доля составляет 46 % и 7 % соответственно. Только в общинных колледжах пропорция примерно одинаковая: 21 % и 22 % [3].

Трудно ответить на вопрос, заинтересованы ли вузы США в привлечении учащихся из семей с низким уровнем дохода. Вузы сами устанавливают критерии отбора абитуриентов в зависимости от результатов экзаменов. Чтобы стать студентом одного из упомянутых выше 146 ведущих вузов США, необходимо набрать более 1000 баллов по экзамену SAT.

SATs – тесты на проверку способностей по отдельным учебным предметам, дающие право поступления в вуз, состоят из двух частей. Первый экзамен (PSATs) сдается на первом году обучения в старшей параллели средней общеобразовательной школы, и в следующем году – экзамен (SATs), результаты которых рассылаются по колледжам и вузам. На основании полученных баллов учащиеся зачисляются в то или иное высшее учебное заведение. Максимальный результат – 1600 (по 800 за гуманитарные и естественнонаучные предметы).

По данным А. Карневалы и С. Роуза, среди абитуриентов самых престижных вузов только 5 % происходили из бедных семей, из них 3 % были зачислены. В целом, 800 тыс. выпускников школ, что в 4.5 раза больше количества всех студентов в этих вузах, имели результат более 1000 баллов [1].

Следовательно, на основании этих данных мы можем сделать вывод о том, что ведущие вузы США могут принимать студентов из малообеспеченных семей без урона для качества образования и требований к абитуриентам. Таким образом колледжи и университеты могли бы сократить зависимость между социальным и экономическим положением семьи и дальнейшими перспективами в жизни. Однако ведущие вузы США неохотно идут на это, поэтому образовательные услуги высшего качества получают студенты из семей с высоким экономическим статусом, и эта зависимость имеет тенденцию к росту.

В то время как связь между социальным происхождением и принадлежностью к классу имущих в США увеличивается, количество выпускников вузов растет незначительно. За последние 20 лет, согласно исследованию Д. Пилата, рассмотревшего процентное соотношение людей с высшим образованием к населению в 14 промышленно развитых странах, в США оно осталось на прежнем уровне в 40 %.

В первую группу Д. Пилат включил людей с высшим образованием в возрасте от 45 до 54 лет, во вторую – 25-34-летних. Оказалось, что самый большой прирост населения с вузовским дипломом наблюдается в Южной Корее – около 30 %. В Испании, Ирландии, Франции и Японии – приблизительно по 20 %. В Канаде, Финляндии и Швеции – около 10 %. В Австралии, Великобритании и Нидерландах прирост составил примерно по 5 %. В Италии он остался на прежнем уровне, и из всех 14 стран снизился только в ФРГ.

По числу лиц с высшим образованием лидируют Канада и Япония (50% населения), США, Финляндия, Швеция и Южная Корея (40 %), за ними идут Испания и Ирландия (38 %), чуть отстают от них Австралия и Франция (приблизительно по 37 %). Великобритания имеет 30 % населения с высшим образованием, Нидерланды – 28 %, ФРГ – 20 % и на последнем месте находится Италия – 15 % [19].

Высшее образование влияет на социальную мобильность специалиста не только потому что доходы семьи влияют на обучение в школе, но и потому, что само обучение влияет на доходы детей в будущем. Например, для белого выпускника из семьи с ежегодным доходом 70 тыс. дол. уровень доходов спустя 9 лет после окончания колледжа на 8 % выше, чем у его ровесника из семьи с уровнем доходов 30 тыс. дол. [7]. В 2000 г. средний доход лиц с высшим образованием (включая и бакалавров, и магистров) был в два с лишним раза больше, чем у лиц со средним образованием [17]. К 2010 г. ожидается, что на рынке труда доля рабочих мест, для получения которых потребуется высшее образование, составит 42 % [14]. Следовательно, высшее образование становится одним из главных детерминантов успеха в получении работы.

Внимание ученых и преподавателей-практиков все более концентрируется на мерах по повышению роли высшего образования в целях социальной мобильности специалиста. Так, Дж. Голдторп выдвигает три условия, ведущие к ограничению классовых различий американского общества: 1) оценка учащегося по способностям, а не по социальному происхождению; 2) получение рабочего места в соответствии со знаниями, умениями и навыками, приобретенными в вузе; 3) привлечение в вузы молодых людей разного социального происхождения [6].

Р. Хейвман и Т. Сидинг предлагают следующие пути создания равных условий для получения высшего образования представителями различных слоев американского общества:

- 1) расширение услуг финансовых структур с целью оказания поддержки учащимся из малообеспеченных семей;
- 2) выделение общественными организациями прямых грантов на обучение;
- 3) федеральные субсидии студентам, обучающимся в низкобюджетных университетах;
- 4) адресная целевая поддержка отдельных студентов федеральными органами и администрацией штатов [8, 125].

В соответствии с данными Совета колледжей США, финансовая помощь студентам в 2003-2004 гг. составила 122 млрд. дол., что на 11 % выше предыдущего года и выше уровня инфляции. Федеральные целевые кредиты составили половину этой суммы. Другие федеральные выплаты составили еще 20 %, из которых выделены в форме грантов и пособий; оставшиеся 30 % – выплаты штатов. Хотя финансовая помощь увеличилась, доля студентов из малообеспеченных семей, получивших ее, уменьшилась в силу того, что приоритет отдавался не наиболее нуждающимся, а наиболее способным [10, с. 137].

В 1970 гг. стоимость обучения оставалась примерно на том же уровне, тогда как в 1980-1990 гг. она возросла в два и даже в три раза больше, чем цена на потребительские товары [5]. Эта тенденция, наряду с неравномерностью роста доходов различных слоев населения, привела к значительному сокращению студентов из малообеспеченных семей, которым требовалось уже не 42 % бюджета семьи, чтобы дать ребенку высшее образова-

ние, а почти 60 %, в то время как у богатых семей рост составил 1 %: с 5 % до 6 % [21].

Для того чтобы улучшить подготовку школьников и повысить их успеваемость, колледжи и университеты должны способствовать повышению качества образования на ступени от детского сада до 12 лет при помощи: подготовки квалифицированных учителей, разработки современных учебных программ, организации обучения по таким программам, содействие в овладении ими детьми из малообеспеченных семей [20].

Несмотря на то, что в вузы поступает 22 % молодых людей из малообеспеченных семей, оканчивают их только 6 %. Это обусловлено их недостаточной академической подготовкой в средней школе. Поэтому в некоторых университетах, таких, как Калифорнийский, существуют специальные курсы для первокурсников, которые посещают около 60 % всех зачисленных студентов. Отметим, что оканчивают университет из них только 39 % [13]. Тем не менее, необходимость этих курсов очевидна. Они повышают успеваемость студентов, ликвидируют пробелы по дисциплинам различного цикла. Количество студентов, посещавших эти дополнительные занятия и получивших диплом бакалавра, в несколько раз превышает количество студентов, не прошедших на них подготовку.

В настоящее время значительная часть федеральных субсидий направляется студентам, обучающимся в престижных университетах. Если сократить эти дотации и направить их в менее известные университеты, как государственные, так и частные, то количество студентов из малообеспеченных семей возрастет.

Поскольку колледжи с четырехлетним сроком обучения и университеты предъявляют высокие требования к абитуриентам, и туда поступают, естественно, самые подготовленные, то и получают они в дальнейшем больше самых разных грантов на основе своих академических результатов и научных исследований. Как правило, эти студенты происходят из семей с высоким уровнем дохода. На взгляд некоторых исследователей, эту финансовую поддержку можно переадресовать другим университетам в форме образовательных ваучеров для студентов из менее обеспеченных семей [8, 143].

Кроме того, в США предлагается использовать опыт Австралии и Новой Зеландии, весьма популярный среди малообеспеченных семей и подхваченный также некоторыми азиатскими странами, по выдаче студентам займов, исчисляемых на основе их будущего дохода, когда специалист, окончивший вуз, возвращает его в течение определенного времени [2].

Если задача высшего образования состоит в том, чтобы повысить шансы на получение высшего образования молодыми людьми из малообеспеченных семей, то существующая система требует пересмотра, и чем скорее, тем лучше. Решение этих проблем требует новаторского подхода и смелых реформ [8, 143].

Система высшего образования США не учитывает разницу в доходах и слабо ориентирована на социальную мобильность. Хотя в вузы поступает все больше студентов, число окончивших их увеличивается медленно. Следовательно, перед американской системой образования стоит задача привлечения в вузы молодых людей из среднего класса и малообеспеченных семей.

Литература:

1. Carnevale, A.P., Rose, S.J. Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions // *America's Untapped Resource: Low-Income Students in Higher Education*, edited by R.D. Kahlenberg. – New York: Century Foundation Press, 2004. – P. 101-156.
2. Chapman, B., Ryan, C. The Access Implications of Income Contingent Charges for Higher Education: Lessons from Australia. // *Economics for Education Review* 24. – 2005. – № 5. – P. 491-512.
3. Ellwood, D., Kane, T.J. Who Is Getting a College Education: Family Background and the Growing Gaps in Enrollment // *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*, edited by S. Denziger and J. Waldfogel. – New York: Russel Sage Foundation, 2000.

4. Education Pays. – Washington: College Entrance Examination Board, 2004.
5. Gladieux, L.E. Low-Income Students and Affordability of Higher Education // *America's Untapped Resource: Low-Income Students in Higher Education*, edited by R.D. Kahlenberg. – New York: Century Foundation Press, 2004.
6. Goldthorpe, J. Education-Based Meritocracy: The Barriers to Its Realization: paper presented to the Centre of Policy Research. – Maxwell School of Syracuse University. – April, 2002. Режим доступа: www.cpr.maxwell.syr.edu/seminar/spring05/goldthorpe.pdf.
7. Grogger, J., Eide, E. Changes in College Skills and the Rise in the College Wage Premium // *Journal of Human Resources* 30. – 1995. – № 2. – P. 280-310.
8. Haveman, R., Smeeding, T. The Role of Higher Education in Social Mobility // *Future of Children*. – Vol. 16. – № 2. – 2006. – P. 126-150.
9. Haveman, R., Smeeding, T. The Role of Higher Education in Social Mobility // *Future of Children*. – Vol. 16. – № 2. – 2006. – P. 125.
10. Haveman, R., Willson, K. Economic Inequality in College Access, Matriculation, and Graduation: paper presented to the conference on Economic Inequality and Higher Education: Access, Persistence and Success. – Maxwell School of Syracuse University, Sept. 23-24, 2005.
11. Hendel, I., Shapiro, J., Willen, P. Educational Opportunity and Income Inequality // *Journal of Public Economics*. – 2005. – № 89. – P. 841-870.
12. Kane, T. J. College Going and Inequality // *Social Inequality* edited by K. Neckerman. – New York: Russell Sage Foundation, 2004.
13. Kirst, M. Overcoming Educational Inequality: The Role of Elementary and Secondary Education with Broad Access to Postsecondary Education: paper presented to the conference on Economic Inequality and Higher Education: Access, Persistence and Success. – Maxwell School of Syracuse University, Sept. 23-24, 2005.
14. Morris, L.M. Low-Income Women and the Higher Education Act Reauthorization // *On Campus with Women: Association of American Colleges and Universities*, 3. – № 3. – Spring-Summer, 2004.
15. Mortenson, T.G. Students from Low-Income Families and Higher Educational Opportunity // *Postsecondary Education Opportunity*. – 1998: 1-2.
16. National Center for Education Statistics // *National Education Longitudinal Study, 1998: US Department of Education*, 2002. – Table 18-1.
17. National Center for Education Statistics // *Digest of Education Statistics: US Department of Education*, 2002. – Table 382.
18. Osberg, L., Smeeding, T., Schwabish, J. Income Distribution and Public Social Expenditure: Theories, Effects and Evidence // *Social Inequality*, edited by K. Neckerman. – New York: Russell Sage Foundation, 2004. – P. 821-859.
19. Pilat, D. Canada's Productivity Performance in Comparative Perspective // *International Productivity Monitor*. – Ottawa: Centre for the Study of the Living Standards, 2005. – № 10. – P. 24-40.
20. Timpane, M., Hauptman, A.M. Improving the Academic Preparation and Performance of Low-Income Students in American Higher Education. // *America's Untapped Resource: Low-Income Students in Higher Education*, edited by R.D. Kahlenberg. – New York: Century Foundation Press, 2004.
21. Trends in College Pricing: College Board. – New York, 2001.

ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева» (ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева) г. Красноярск

ТВОРЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ КУЛЬТУРОСОЗИДАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация

В статье рассматривается возможность изучения сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя через компоненты: когнитивно-рефлексивный, ценностно-ориентационный и операционально-креативный. На примере применения методики творческого решения культуросозидательных ситуаций предлагается один из вариантов формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Yanova Marina

Krasnoyarsk State Pedagogical University by V.P. Astafyev, Krasnoyarsk

CREATIVE SOLVING OF CULTURE-FORMING SITUATIONS AS A METHODIC MODE OF FORMING OF ORGANIZATIONALY – PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHER

Abstract

The ability to study the organizationally-pedagogical culture of future teacher's formation using cognitive-reflective, value-oriental and operative-creative components is depicted in the article. As one variant to form future teacher's organizationally-pedagogical culture the methodic mode of creative solvation of culture-forming situations is given in the point.

В настоящее время проблема воспитания молодых россиян является одной из самых важных и сложных. В государственных документах об образовании отмечается, что образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в воспитании подрастающего поколения, является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира как страны, воспитывающей специалистов с высоким уровнем культуры, науки, образования [1]. Современной школе требуются педагоги, обладающие высоким уровнем профессиональной культуры, демонстрирующие способность к культурному самообразованию и совершенствованию, поскольку только такой педагог может воспитать достойную личность россиянина. Одной из важнейших функций педагога является организационно-воспитательная. Педагогические вузы как образовательные институты готовят педагога к тому, чтобы он стал высококвалифицированным урокодателем, а подготовка его к воспитательной деятельности осуществляется фрагментарно. С нашей точки зрения, данные учебные заведения призваны готовить специалиста, владеющего организационно-педагогической культурой, которая отражает его способность учить и воспитывать подрастающее поколение юных россиян.

Организационно-педагогическая культура педагога является базовым компонентом профессиональной культуры. Профессиональная культура учителя характеризуется своей многокомпонентностью и складывается из когнитивного, психологического, методо-

логического, педагогического и организационного мастерства. Организационно-педагогический компонент во всей его полноте не определяется рамками дисциплин, изучаемых в педвузе, и его изучению уделяется недостаточное внимание. Именно этот компонент отвечает за способность учителя таким образом организовать учебно-воспитательный процесс в школе, чтобы выпускник был нравственно воспитанным, социально ориентированным, способным творчески мыслить, интеллектуально подготовленным к будущей деятельности.

Важнейшими составляющими при формировании организационно-педагогической культуры будущего учителя являются умение пользоваться приобретенными знаниями в области психологии, педагогики, предметной направленности; способность к организации и самоорганизации, способность к культуросодействию и культуросозиданию, стремление к культуротворчеству.

Организационно-педагогическую культуру будущего учителя можно определить как культуру мышления и поведения, основанную на организационно-педагогических знаниях. Учитель, обучая, должен владеть принципами организации образовательного процесса, обладать умением выбора и использования методических приемов, катализирующих у обучающихся процесс формирования качеств высококультурной личности, а значит, способствующих формированию у студентов организационно-педагогической культуры.

Данная культура учителя опирается на понимание сущности организации и преобразования педагогических процессов на теоретическом (овладение научным стилем мышления в области подготовки и организации учебного процесса) и практическом (умение моделировать процесс обучения, творчески решать педагогические задачи, быть способным к организационно-педагогической рефлексии) уровнях. В этой связи уместно говорить о необходимости вузовской подготовки будущих учителей к организационно-педагогической деятельности.

Изучение сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя студентов I и IV курсов географического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева свидетельствуют о том, что многие из них слабо владеют приобретенными знаниями, умениями и навыками в области психологии, педагогики, предметной направленности, не всегда способны к организации и самоорганизации, испытывают затруднения при определении вариантов решения педагогических задач, не готовы и не способны к культуросозиданию и культуротворчеству. Только 17% студентов I курса и 20% студентов IV курса осознают, что для будущей профессиональной деятельности им необходимы профессионально ориентированные организационно-педагогические знания, умения и навыки.

Качественное формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя становится возможным на основании проведения диагностических процедур по определению уровня сформированности данного вида культуры у студентов. С этой целью была разработана минимальная диагностическая программа, позволяющая изучить состояние организационно-педагогической культуры. На наш взгляд, оценочная характеристика уровней организационно-педагогической культуры будущего учителя может быть исследована только при глубоком изучении поведенческих характеристик студентов – будущих учителей с позиции их познавательных, ценностных и деятельностных показателей. На основании этого нами были определены три компонента организационно-педагогической культуры: когнитивно-рефлексивный, ценностно-ориентационный и операционально-креативный.

Когнитивно-рефлексивный компонент характеризует суждения и действия студентов как способных самостоятельно анализировать и соотносить накопленные знания и

культурный опыт организационно-педагогической деятельности; осознающих несостоятельность стереотипных способов решения педагогических задач организационного характера; познающих особенности культуросозидания и культуросоиздания и способных глубоко осмысливать культурные практики; понимающих необходимость постоянного обновления способов организационно-педагогической деятельности; способных критически осмысливать личный опыт организационно-педагогической деятельности и проектирования культурных изменений в ней. Когнитивно-рефлексивный показатель предполагает осмысление и осознание необходимости формирования организационно-педагогической культуры.

Ценностно-ориентационный компонент определяет следующие проявления в поведении студентов – будущих учителей: студенты принимают педагогические ценности как значимые и осознают необходимость их переосмысливания в контексте особенностей организационной культуры учителя; ориентируются на ценности созидания и творчества, способны к культуросозиданию и культуросоизданию, принимают культурные ориентиры педагогического творчества как руководство к действию; оценивают свою организационно-педагогическую культуру с позиции духовно-творческих качеств учителя, его гуманистических идеалов, культурных ценностей; ориентированы на профессионально-культурный модус поведения в практической деятельности. Основные действия: принятие ценностей обучения и воспитания (ценности-знания, ценности-умения, ценности-отношения и другие) и культурных ориентиров педагогического творчества как руководства к действию.

Операционально-креативный компонент характеризует студентов как способных: творчески осваивать информацию культурного характера в контексте ее значимости для организационной деятельности; избирать культурные варианты поведения в процессе организации педагогической деятельности и взаимодействовать на основе принципов согласия и соучастия; проявлять подлинные духовно-творческие качества в процессе организационно-педагогической деятельности и признавать собственную ответственность за ее результаты; владеть способами и приемами организации и делиться опытом с другими; участвовать в разработке творческих проектов, активно осваивать инновационные культурные практики учителей. Операционально-креативный показатель предполагает осознание необходимости создания и собственно разработку операционной модели по формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Критериальные характеристики организационно-педагогической культуры будущего учителя в данной диагностической программе представлены в таблице по определению уровней оценочных суждений о проявлении организационно-педагогической культуры (табл.). **КС** – проявления культуросозидательного характера (характерна ориентация на профессионально-культурный модус поведения, проявляет духовно-творческие качества в процессе организационно-педагогической деятельности, творчески осваивает информацию культурного характера в контексте ее значимости в процессе организационной деятельности); **КП** – проявления культурупотребностного характера (характерно проявление потребности в культуросозидании и культуросоиздании); **ФН** – проявления функционально-нормативного характера (характерно следование нормативным требованиям к организации педагогической деятельности).

Изучение оценочных суждений студентов о критериальных характеристиках организационно-педагогической культуры будущего учителя

Компоненты	Характеристики организационно-педагогической культуры учителя	Оценочное суждение
когнитивно-рефлексивный	Самостоятельно анализирует и соотносит накопленные знания и культурный опыт организационно-педагогической деятельности; осознает несостоятельность стереотипных способов решения педагогических задач организационного характера; познает особенности культуросозидания и культуросохранения и глубоко осмысливает культурные практики; понимает необходимость постоянного обновления способов организационно-педагогической деятельности; критически осмысливает личный опыт организационно-педагогической деятельности и проектирует культурные изменения в ней.	КС
		КП
		ФН
ценностно ориентированный	Принимает педагогические ценности как значимые и осознает необходимость их переосмысливания в контексте особенностей организационной культуры учителя; ориентируется на ценности созидания и творчества, культуросохранения и культуросозидания и принимает культурные ориентиры педагогического творчества как руководство к действию; оценивает свою организационно-педагогическую культуру с позиции духовно-творческих качеств учителя, его гуманистических идеалов, культурных ценностей; ориентирован на профессионально-культурный модус поведения в практической деятельности.	КС
		КП
		ФН
операционально-креативный	Творчески осваивает информацию культурного характера в контексте ее значимости в организационной деятельности; избирает культурные варианты поведения в процессе организации педагогической деятельности и взаимодействует на основе принципов согласия и соучастия; проявляет подлинные духовно-творческие качества в процессе организационно-педагогической деятельности и признает собственную ответственность за ее результаты; владеет способами и приемами организации и делится опытом с другими; участвует в разработке творческих проектов, активно осваивает инновационные культурные практики учителей.	КС
		КП
		ФН

Учитывая тот факт, что формирование профессионала, специалиста, наделенного организационной культурой и ориентированного на культурный модус поведения, возможно только в единстве трех компонентов, необходимо отметить, что в результате применения специальных методик по формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя наблюдаются качественные и количественные изменения характеристик данного качества по всем компонентам. Придавая особое значение развитию способности будущего учителя ориентироваться на профессионально-культурный модус поведения, решать педагогические задачи с позиций творческого подхода и осваивать информацию культурного характера в контексте ее значимости для организационной деятельности, наиболее показательным, на наш взгляд, является ценностно ориентированный компонент. Поэтому дальнейший анализ данных будет осуществлен на примере данного компонента.

Процесс исследования организационно-педагогической культуры будущего учителя и возможности ее формирования с практической точки зрения подтверждается опытно-эксперимен-

тальной работой, которая была организована на базе ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (г. Красноярск). В опытно-экспериментальном исследовании приняло участие 110 студентов, которые были организованы в 4 группы: 2 контрольных (K_1 – 28 чел и K_4 – 28 чел) и 2 экспериментальных ($\mathcal{E}_1$ – 27 чел. и $\mathcal{E}_4$ – 27 чел.), где группы с индексом 1 относятся к первому курсу, а группы с индексом 4 – к четвертому. На начало опытно-экспериментальной работы показатели имели следующие значения. Анализируя критериальные характеристики когнитивно-рефлексивного компонента, выявлено, что в контрольной группе I курса $K_{1/1}$ на культурносозидательном уровне (**КС**) находилось 3 чел. (12,1%), на культуропотребностном (**КП**) – 14 чел. (50%), на функционально-нормативном (**ФН**) – 11 чел. (39%), соответственно. В контрольной группе студентов IV курса $K_{4/1}$ данные распределились следующим образом: культуросозидательный уровень – 10 чел. (38%), культуропотребностный – 15 чел. (51%), функционально-нормативный – 3 чел. (12%). В экспериментальных группах $\mathcal{E}_{1/1}$ и $\mathcal{E}_{4/1}$ результаты были следующими: культуросозидательный уровень – 5 чел. (17,8%) и 9 чел. (30%) соответственно, культуропотребностный – 14 чел. (50%) и 17 чел. (69%), функционально-нормативный – 9 чел. (32,1%) и 2 чел. (7,5%) соответственно. Изучая критериальные характеристики ценностно-ориентационного компонента, следует отметить, что данные были следующими: в контрольных группах I и IV курсов $K_{1/1}$ и $K_{4/1}$ на культурносозидательном уровне (**КС**) находилось 5 чел. (17,8%) и 6 чел. (24%), на культуропотребностном (**КП**) – 14 чел. (50%) и 10 чел. (38%), на функционально-нормативном (**ФН**) – 9 чел. (32,1%) и 2 чел. (7,5%) соответственно. В экспериментальных группах $\mathcal{E}_{1/1}$ и $\mathcal{E}_{4/1}$ результаты были следующими: культуросозидательный уровень – 6 чел. (21%) и 10 (38%) соответственно, культуропотребностный – 13 чел. (46,5) и 16 чел. (53%), функционально-нормативный – 9 чел. (32,1%) и 2 чел. (7,5%) соответственно. Анализируя критериальные характеристики операционально-креативного компонента, установлены следующие значения: в контрольных группах I и IV курсов $K_{1/1}$ и $K_{4/1}$ на культурносозидательном уровне (**КС**) находилось 6 чел. (21%) и 11 чел. (40%), на культуропотребностном (**КП**) – 12 чел. (42,4%) и 15 чел. (51%), на функционально-нормативном (**ФН**) – 10 чел. (35,7%) и 2 чел. (7,5%) соответственно. В экспериментальных группах $\mathcal{E}_{1/1}$ и $\mathcal{E}_{4/1}$ результаты были следующими: культуросозидательный уровень – 5 чел. (17,8%) и 7 чел. (24%) соответственно, культуропотребностный – 13 чел. (46,5) и 18 чел. (74%), функционально-нормативный – 10 чел. (35,7%) и 3 чел. (12%), соответственно. Анализ полученных результатов позволяет заключить, что результаты контрольных и экспериментальных групп различаются несущественно. Вместе с тем, следует отметить, что показатели студентов IV курса несколько выше, чем показатели студентов I курса. Это объясняется тем, что студенты IV курса, являясь студентами старших курсов в системе вузовского образования, имея опыт педагогических практик в школах, понимают необходимость формирования организационно-педагогической культуры, осмысливают значимость владения навыками организационной деятельности, ценят творческий характер педагогической деятельности, стараются проявлять качества хороших организаторов и сознательно работают над повышением своего культурно-профессионального уровня. Изучая критериальные характеристики организационно-педагогической культуры по компонентам, следует отметить, что наименьшие значения наблюдаются по ценностно ориентированному компоненту, что свидетельствует о том, что студенты слабо ориентированы на профессионально-культурный модус поведения, не в полной мере принимают ориентиры педагогического творчества как руководство к действию.

В процессе организации и проведения опытно-экспериментальной работы нами была разработана специальная методика формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя. Данная методика содержит методические приемы, направленные на освоение культуросозидательных и культуротворческих практик, на ориентацию студентов на профессионально-культурный модус поведения. На практических занятиях

студентам экспериментальных групп Э₁ и Э₄ предлагалась к освоению специально разработанная программа «Творческое решение культуросозидательных ситуаций» (ТРКС). С целью возможности оценить свои поступки и поведение других людей, студенты в группах были поделены на 2 подгруппы: исполнители и эксперты. Исполнители являлись непосредственными участниками программы ТРКС, а эксперты выступали в качестве членов жюри. В соответствии с заданием студенты-исполнители составляли диалоги, участвовали в дискуссиях, диспутах, дебатах, в процессе которых обнаруживали примеры некультурного, а порой и недостойного поведения современного учителя. Студенты-эксперты замечали, что действия участников были несогласованными, неорганизованными; что они не ориентированы на профессионально-культурный модус поведения. При экспертной оценке студенты-эксперты бурно выражали несогласие с ситуативным поведением исполнителей, указывали им на недостатки. Согласно данной методике обязательным было последующее посещение курса минилекций и семинаров с элементами практических занятий, включающих в себя творческую работу с культуросозидательными ситуациями. Ситуации и сценки обыгрывались в большой аудитории с присутствием независимой группы – зрителей. Ориентируясь на мнение студентов-зрителей, студенты-эксперты давали оценку, определяли оценочные суждения по той или иной культуросозидательной ситуации. Тем самым, во время таких творческих занятий происходило становление, «взросление», формирование личности будущего учителя, развитие его качеств, определяющих организационно-педагогическую культуру.

По окончании исследования был проведен второй контрольный срез. Полученные результаты свидетельствуют о том, что произошли количественные и качественные изменения в проявлениях организационно-педагогической культуры студентов. Изучая критериальные характеристики ценностно-ориентационного компонента, следует отметить, что в контрольных группах I и IV курсов К_{1/2} и К_{4/2} на культурносозидательном уровне (**КС**) находилось 5 чел. (17,8%) и 10 чел. (38%), на культуропотребностном (**КП**) – 14 чел. (50%) и 17 чел. (42%), на функционально-нормативном (**ФН**) – 9 чел. (32,1%) и 1 (6%) соответственно. В экспериментальных группах Э_{1/2} и Э_{4/2} результаты были следующими: культуросозидательный уровень – 9 чел. (32,1%) и 15 чел. (51%) соответственно, культуропотребностный – 12 чел. (42,7) и 13 чел. (49%), функционально-нормативный – 7 чел. (25%) и 0 (0%), соответственно. Анализ полученных результатов показал, что количество студентов, находящихся на культуросозидательном и культуропотребностном уровнях, увеличилось, а число студентов с характеристиками функционально-нормативного уровня уменьшилось (I курс) или их не стало совсем (IV курс). Качественный анализ данных свидетельствует о том, что в процессе образования студенты, обучающиеся по методике ТРКС, начинают критически осмысливать свой организационный опыт и проектируют культурные изменения в нем, в большей степени ориентируются на профессионально-культурный модус поведения, переосмысливают педагогические ценности в контексте особенностей организационно-педагогической деятельности учителя, становятся более зрелыми с точки зрения их подготовленности к организации учебно-воспитательного процесса, проявляют культурно-педагогические качества. Таким образом, применение в практике подготовки будущих педагогов методики «Творческое решение культуросозидательных ситуаций» способствует формированию их организационно-педагогической культуры.

Литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., «ACADEMIA», 2002. – 24 с.
2. Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии / Д.И. Фельдштейн [Текст] // Доклад на заседании Российской академии образования от 23 января 2008 года. – М. – 2008.

II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бочкова С.Е.

*Коломенский государственный
педагогический институт*

ПЕРЕСКАЗ ТЕКСТА КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ СВОБОДНОМУ МОНОЛОГУ НА ЯЗЫКОВОМ ЗАНЯТИИ

Аннотация

Статья посвящена одной из актуальных проблем методики преподавания иностранного языка на продвинутом этапе – обучение импровизированному высказыванию на основе прочитанного текста. Особое внимание уделяется технологии выявления с помощью устного пересказа эмоционального компонента, спровоцированного чтением текста. Последний призван облегчить поиск тем для обсуждения в языковых группах при обучении свободному монологическому высказыванию. Статья основана на экспериментальном методическом исследовании.

Svetlana Bochkova

Kolomna State Pedagogical Institute

TEXT NARRATION AS A MEANS OF TEACHING FLUENT SPEECH AT A
LANGUAGE CLASS

Abstract

The article is devoted to one of the pressing problems of teaching English as a Foreign Language to intermediate and upper-intermediate students, i.e. teaching fluent speech. The article highlights the mechanism of using the students' emotional component after reading a text to teach them fluent speech in English. The emotional input after reading a text eases to define and cut down the number of topics for discussion after reading a text, which makes the teaching process in groups more efficient. The article is based on the experimental methodological research.

В жизни человек довольно часто прибегает к монологу. Потребность в нем возникает, как правило, в двух типичных ситуациях:

- 1) необходимо сообщить собеседнику какую-либо информацию, имеющую практическую ценность;
- 2) есть желание оказать определенное эмоциональное воздействие на собеседника, заставить его испытать то же, что перед этим испытал сам говорящий.

Одной из целей обучения иностранному языку на продвинутом этапе (языковой вуз) является формирование умения свободного монолога. Независимо от выбранной методики обучения, ключевым моментом в формировании навыков свободного монологического высказывания является мотивация. Чаще всего источником положительной мотивации является преподаватель. Мы полагаем, что в этом качестве может быть использован также художественный текст. Он пробуждает у читателя эмоции, что в свою очередь приводит к формированию эмоционально-оценочного суждения и мотивированного порождения монолога.

В методической практике языкового вуза одной из наиболее популярных форм воспроизведения прочитанного текста является пересказ. В процессе обучения монологу на английском языке мы исходим из того предположения, что воспроизведение прочитанного текста, по сути, состоит из двух процессов, которые различны по своим целевым установкам: восприятие одного текста и порождение другого текста, который сам говорящий

воспринимает как некий эквивалент первого (Рикер, 1995). Таким образом, ментальное представление, хранящееся в памяти говорящего после прочтения художественного текста, развертывается в текст, самостоятельно создаваемый говорящим.

Большой исследовательский потенциал, на наш взгляд, заложен в сопоставлении несоответствий между текстом-пересказом и исходным текстом. В частности, с помощью подобного несоответствия можно выявить круг проблем, затронувших студентов во время прочтения художественного текста, а следовательно, вызвавших у них эмоциональную реакцию на прочитанное. Последнее, по нашему мнению, является сильным стимулом для провокации свободного монолога при условии правильной организации процесса обучения. Несогласия между текстом-источником и текстом-пересказом стоит рассматривать как результат взаимодействия прошлого опыта человека и информации, содержащейся в воспринимаемом тексте. Как раз на этих несоответствиях целесообразно строить обучение свободному монологу.

Для доказательства этого утверждения мы провели методический эксперимент, в котором приняли участие 20 студентов факультета иностранных языков, обучающихся на 1-2 курсах¹. Эксперимент проходил в несколько этапов.

Задачей *первого этапа* был отбор текста для чтения в аудитории. Мы остановились на создании искусственного текста, чтобы сконцентрировать внимание испытуемых исключительно на фабуле текста без ассоциативных связей с автором произведения, временем написания произведения и т.п. В предложенном нами тексте содержится актуальная для студенческой среды тема: мы полагали, что в процессе прочтения она должна была заинтересовать испытуемых и тем самым вызвать эмоциональную реакцию.

Второй этап эксперимента состоял в прочтении текста испытуемыми и его пересказе. По прошествии отведенного на чтение времени (20 мин.) испытуемые по очереди выходили в соседнюю аудиторию и пересказывали текст. Для нас было важно, что участники эксперимента не слышали пересказы друг друга. Все пересказы записывались на аудионоситель. Второй этап завершился созданием скриптов каждого из 20-ти пересказов.

На *третьем этапе* был проведен сопоставительный анализ полученных скриптов и исходного текста. В ходе анализа было выявлено много случаев изменений и трансформаций первоначального текста. Наиболее характерными оказались следующие типы изменений:

1. изменение некоторых фраз и выражений, связанное с попытками выразить заданный смысл иными лексико-грамматическими средствами;
2. опущение фактов из текста при пересказе;
3. добавление новых событий или описаний;

В первом типе несоответствий изменение затрагивает как отдельные слова (*an acquaintance* → *a boyfriend, a guy*), так и всю синтаксическую конструкцию (*they felt a great attachment to each other* → *he loved her and she loved him; the phone rang* → *the telephone called*). По сути, речь идет об использовании контекстуальных синонимов.

Что касается опущения фактов из текста при пересказе, то мы склонны трактовать этот тип изменений как определённую склонность некоторых испытуемых к ограниченной скорости обработки информации за отведенный отрезок времени. Как правило, при пересказе опускались подробности, которые испытуемые просто не запомнили или посчитали незначимыми для упоминания в кратком изложении. Например, когда в оригинальном тексте речь шла о счастливой паре, – молодом человеке и его возлюбленной – которые проводили много времени вместе: ходили в кафе, собирали дома друзей на вечеринки, танцевали на дискотеке и т.п., в некоторых пересказах мы можем проследить склонность к сокращению до фразы: «They were very happy together».

¹ Местом проведения эксперимента был ГОУ ВПО МО «Коломенский государственный педагогический институт» (г. Коломна, Московская обл.)

Большинство испытуемых полагали, что слушателю достаточно будет одной фразы для характеристики состояния счастья влюбленных.

Ключевым моментом для нас является третий тип несоответствий, когда текст-пересказ оказывается более развёрнутым, чем текст-источник. Наличие подробного изложения, на наш взгляд, является одной из наиболее существенных характеристик способности испытуемых к передаче мысли в монологической форме.

В качестве примера приведем выдержки из пересказов некоторых испытуемых. Текст, предъявляемый испытуемым для чтения, содержал достаточно типичную ситуацию для молодых людей: девушка, влюбленная в молодого человека, решает переехать к нему, чтобы в дальнейшем связать с ним свою жизнь; но по прошествии некоторого времени она обнаруживает обман с его стороны. Эта ситуация ранит девушку до глубины души, она даже не видит смысла в жизни. Эпизод в тексте, касающийся измены, нашел отражение в ряде распространенных пересказов, когда испытуемые начали добавлять в устный пересказ не упоминавшиеся в тексте факты:

И₁: ...The young man was Mary's *first love* and she couldn't bare such a betrayal. She didn't want to live any longer...

И₂: ...As Mary had *no one to talk to* about everything that had happened she decided not to fall in love and live any more...

И₃: Unfortunately, Mary was very shy and *couldn't talk about her problems with parents or friends*, so she found the way out – a suicide...

И₄: Mary grew up in a very old-fashioned family and people around didn't teach her to cope with the problems. That's why she decided to commit a suicide instead of trying to take a revenge upon her ex-boyfriend...

Анализируя эти пересказы, мы можем предположить, что такого рода добавления появились не случайно. Вероятно, что для И₁ тема первой любви явилась закономерной причиной подобной реакции героини. Следовательно, эмоционально испытуемый добавляет этот факт в пересказ. Это, в свою очередь, является существенным в методическом отношении при организации дальнейшей работы по обучению монологическому высказыванию с И₁. Аналогично, для И₂ и И₃ тема одиночества в затруднительной ситуации является эмоционально сильной, равно как тема воспитания для И₄.

Сопоставление пересказов в эпизоде о свидании главной героини и ее школьного товарища также стоит особо отметить. В тексте имеются следующие факты, касающиеся свидания: ...*He offered her to go for a walk. Why not go to the movie? If she fancied that idea he could afford two tickets...* В пересказах испытуемых наблюдаются несоответствия третьего типа, например:

И₅: He invited her for a walk *to have some ice-cream or something*... Then they probably went to the movie to watch the latest film.

И₆: 'Let's go for a walk', he asked Mary. 'Or *to the park!*' To please her he even *gave her some flowers and a box of chocolate*.

Из примеров видно, что появились события, связанные исключительно со стереотипизированными представлениями испытуемых о данной ситуации: прогулка на свидании нередко предполагает визит в кафе и/или поход в кинотеатр. Таким образом, и здесь эмоциональный компонент, созданный в процессе ментального восприятия, сыграл свою роль в «расширении» сюжетной линии исходного текста при устном пересказе.

Экспериментальная практика показала, что далеко не все испытуемые склонны к такого рода «расширению» исходного сюжета текста. Тем не менее, в традиционной языковой группе (10-12 человек) совершенно реально найти как минимум двух человек, которых эмоционально затронула одна и та же тема («Первая любовь», «Одиночество в трудной ситуации», «Воспитание подрастающего поколения»). Сопоставление несоответствий пересказов и оригинала помогает довольно легко составить список тем после прочтения текста, на кото-

рые впоследствии студенты мотивированно высказываются и имеют желание выразить свое мнение. Одновременно, такой анализ помогает сформировать на основе тем мини-группы студентов. Как уже упоминалось выше, далеко не каждого может затронуть какой-либо эпизод в тексте; в этом случае студентам можно предложить уже составленный список тем на выбор. Таким образом, становится возможным на следующем языковом занятии организовать обучение монологическому высказыванию в мини-группах.

В нашем мини-эксперименте второе занятие было организовано в 4-х тематических мини-группах. Хочется отметить, что деление по принципу анализа пересказов (сделанное без ведома испытуемых) идет на пользу, т.к. при организации дальнейшего обучения с опорой на эмоционально окрашенные тематические блоки студенты более мотивированы на выражение собственного мнения. В образованных таким образом группах был проявлен исключительный интерес к теме. Однако следует признать, что во время занятия возникли некоторые технические трудности, препятствовавшие вовлечению каждого испытуемого в равной степени в процесс обучения монологическому высказыванию. Несомненно, технология работы в мини-группах после прочтения текста и определения тем требует дальнейшей разработки. Тем не менее, главного мы добились: процент времени, отводимого на высказывания преподавателя, заметно сокращается, замещаясь, таким образом, речью студентов. Последнее является первостепенным компонентом любого языкового занятия по иностранному языку.

Описанный эксперимент подтверждает, что в работе по развитию монологических навыков в высшей школе можно использовать несоответствия текстов-пересказов и текста-оригинала не только для контроля понимания/непонимания текста и корректировки грамматических и лексических ошибок (как это традиционно происходит), но для определения перечня тем для дальнейшей дискуссии, которая, собственно, и будет служить целям тренировки и совершенствования навыков монологического высказывания.

Важно отметить, что шанс совпадения тем, заинтересовавших студентов во время прочтения и выявленных в процессе анализа несоответствий в пересказах, особенно велик в том случае, когда речь идет о проблемах, входящих в личную сферу интересов студентов. При отборе текстов для чтения это очень важно учитывать. В нашем эксперименте мы использовали искусственно составленный текст. Смеем предположить, что если студентам предложить для чтения и пересказа художественный текст, содержащий проблемы, способные их затронуть, то результаты работы по развитию навыков свободного монолога будут не менее успешными. Стоит помнить, что, работая с текстом в аудитории, студенты уделяют основное внимание не столько художественным особенностям (стилистические приемы, язык, стиль автора), сколько реалистичности событий, излагающихся в тексте. Благоприятным оказывается, несомненно, мифопоэтический текст (художественный), в котором автор талантливо рисует образы, захватывающие эмоциональное состояние читателей (Михайлов, 2004).

Неоспоримым остается тот факт, что художественный текст содержит в себе информацию, понимаемую каждым читающим по-своему. На языковом занятии устный пересказ, а также анализ несоответствий текстов-пересказов и текста-оригинала может создать благоприятную почву для логической серии занятий, направленных на обучение свободному монологу.

Литература

1. Ван Дейк Т., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М., 1998. - С. 158-159.
2. Михайлов Н.Н. Художественная литература как социокультурный дискурс. Учебное пособие. – М.: Издательство МГОУ, 2004. С. 282.
3. Рикер П. Конфликт интерпретаций. М., 1995. - С.18.
4. Harris Z. (1952) Discours Analysis // Language, 28, 1-30.

СИСТЕМА ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ КОЛЕБАНИЙ И ВОЛН В КУРСЕ ФИЗИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

Статья посвящена системе демонстрационного эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы. Также в ней раскрыты систематизирующие факторы и приведены основные демонстрации.

D. Golikov

SYSTEM OF DEMONSTRATION EXPERIMENT AT THEME STUDYING “ELECTROMAGNETIC FLUCTUATIONS” AND “ELECTROMAGNETIC WAVES” IN A COURSE OF PHYSICS OF THE BASIC SCHOOL.

Abstract

There is a system of demonstration experiment is resulted at studying of electromagnetic fluctuations and waves in a course of the basic school. Systematic factors are opened and main presentations are given/

Одним из условий успешного формирования у учащихся физических понятий и теорий является система рационально подобранного и тщательно поставленного учебного эксперимента. За основу данной методики взят системный подход как метод научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.

С точки зрения философии, понятие системы (от греческого составленное из частей, соединенное) - это «совокупность предметов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [1]. Каждая система строится на основе систематизирующего фактора – доминирующего компонента, объединяющего остальные компоненты в систему.

Понятие эксперимента (от латинского проба, опыт) определяется как исследование явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении [1].

Для определения содержания, установления места и выявления роли эксперимента и теории в учебном процессе важно выявить основные ступени изучения физических явлений в школе. Анализ этих ступеней позволит определить необходимость того или иного эксперимента в системе демонстрационного эксперимента по физике.

Задача преподавателя физики сводится в конечном итоге к тому, чтобы в результате его совместной работы с учащимися последние познали мир физических явлений и научились применять полученные знания в своей будущей практической деятельности, так как учебный процесс для учащихся является, прежде всего, процессом познания. Для этого в систему учебного физического эксперимента следует включить опыты, составляющие экспериментальную основу современной физики.

В настоящее время наметилась тенденция перехода курса физики к трехэтапному

изучению. На первом этапе, пропедевтическом, в начальной школе учащиеся изучают основные явления окружающего мира в курсе «Окружающий мир». Далее, в первых двух классах основной школы (5,6 классы) учащиеся знакомятся с основными естественно-научными явлениями природы в рамках интегрированного курса «Естествознание». На втором этапе в 7-9 классе основной школы изучается систематический курс физики. На третьем этапе в 10-11 классах - дифференцированные курсы физики, в зависимости от профиля образования, выбранного учащимися.

При таком построении курса изучения физики именно девятилетняя школа должна обеспечить изучение основ физики, что играет важную роль в развитии мышления, формирования научного мировоззрения. В современном, динамично изменяющемся мире учащийся с ранних лет не только окружен, но и пользуется персональным компьютером, проигрывателем CD и DVD дисков, радиоприёмником, сотовым телефоном, плеером и другими приборами. Естественно, что современный образованный человек должен иметь достаточно полное представление как об окружающих его предметах, так и о природных явлениях. Изучение основных разделов физики в основной школе дает возможность учащемуся в дальнейшем более полно познавать мир физических явлений, представленных природой или вызванных физическим экспериментом, наблюдать явления, получать экспериментальные данные для анализа наблюдаемого, устанавливать связь данного явления с ранее изученным, вводить характеристики, т. е. физические величины, измерять их. Кроме того, учащиеся на более раннем этапе обучения знакомятся с приборами и принципом их действия, выявляют основы для введения какого-либо понятия, устанавливают отношение изучаемой величины к ранее изученной и оформляют это отношение в виде функции или уравнения.

Таким образом, при трёхэтапном обучении курс физики в девятилетней (основной) школе должен состоять из системы понятий, законов, гипотез и теорий, дающих представление учащимся о физической картине мира. Именно эта система представляет собой основу физических знаний. Так, из определения понятия «материя» следует, что физические законы устанавливаются при обобщении научных фактов и их теоретическом объяснении. Факты же добываются в процессе эмпирических исследований, связанных с наблюдением явлений, измерением физических величин и фундаментальных постоянных, введением идеальных моделей и проведением математических операций с ними.

На сегодняшний день уже имеется ряд экспериментальных курсов. Примером такого учебного курса могут служить учебники физики [2,3]. Это комплект учебников нового поколения, принципиально отличающийся как отбором фактического материала, так и его изложением. Построенный по концентрической системе, он способствует формированию у учащихся целостного представления о физической картине мира. В нем раскрываются основные понятия и законы механики, молекулярной физики, электродинамики и квантовой физики.

Структура каждого раздела учебника — физическое явление, модели объектов, физические величины, законы, выводы и примеры использования в практике — отражает единство системы научных знаний и методов исследования природы.

В качестве примера изложения учебного материала для основной школы в новом курсе можно рассмотреть темы «Электромагнитные колебания» и «Электромагнитные волны» из учебника [3], так как до этого данные темы традиционно рассматривались после девятого класса.

Система знаний при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы включает понятия, законы, идеи физической картины мира, которые являются составляющими физической теории - электродинамики. Такая система знаний

является основополагающей при образовании системы демонстрационного эксперимента, согласующейся с элементами знаний. Можно выделить две основные функции системы демонстрационного эксперимента. Во-первых, демонстрационные опыты составляют часть содержания учебного материала. Они применяются при введении теоретических обобщений в виде понятий, законов, а также при интерпретации практических применений этих обобщений. Во-вторых, с помощью демонстрационного и любого другого вида эксперимента учащиеся знакомятся с методом познания природы.

Ниже, в табл. 1 показаны темы курса физики основной школы, названия демонстрационных опытов, используемых при формировании понятий, законов, практических приложений.

Таблица 1

Название темы	Название опытов, применяемых для демонстрации теоретических обобщений при изучении электромагнитных колебаний				
	Явления, свойства	Модели	Примеры величин, связи между ними	Законы	Практические приложения
Электромагнитные колебания	Вынужденные колебания (переменный ток). Затухающие колебания. Резонанс	Знаковая модель электромагнитного поля. Идеальный колебательный контур	Мгновенные значения напряжения и силы тока, Действующие значения силы тока и напряжения. Графики зависимости силы тока и напряжения в колебательном контуре от времени	Закон гармонических колебаний и волн (графическая интерпретация)	Генератор переменного тока. Трансформатор. Линии электропередач, Электрический колебательный контур
Электромагнитные волны	Прямолинейное распространение электромагнитных волн в пространстве. Отражение волн. Преломление. Поперечность волн	Гармоническая электромагнитная волна	Демонстрация свойств электромагнитных волн.		Виды радиосвязи: Радиотелеграфная, радиотелефонная, радиовещание

Демонстрация явлений при изучении электромагнитных колебаний происходит на примере переменного тока, представляющего вынужденные колебания, затухающих колебаний, резонанса.

В качестве моделей используются знаковая модель электромагнитного поля и идеальный колебательный контур. Так, учащиеся знакомятся с простейшей цепью переменного тока, в которую включены конденсатор, резистор и источник тока. На этом примере вводится понятие активного и емкостного сопротивлений, которые используются при изучении колебательного контура и свободных электромагнитных колебаний.

Примерами физических величин и связей между ними при изучении электромагнитных колебаний служат мгновенные значения напряжения и силы тока, действующие значения силы тока и напряжения, графики зависимости силы тока и напряжения в колебательном контуре от времени. В виде графической интерпретации представлен закон гармонических колебаний и волн.

Практические применения при изучении данной темы составляют генератор переменного тока, трансформатор, линии электропередач, электрический колебательный контур. При изучении, например трансформатора, основное внимание обращается на его назначение, устройство. Основные понятия темы обобщаются при рассмотрении передачи

электрической энергии по дальним и ближним линиям электропередачи.

Изучение электромагнитных волн предполагает те же составляющие системы демонстрационного эксперимента. Наблюдение явлений и свойств волн происходит на примерах прямолинейного распространения электромагнитных волн в пространстве, отражения волн, их преломления, поперечности волн. Гармоническая электромагнитная волна является физической моделью. Демонстрируются свойства электромагнитных волн. В качестве практических приложений представлены виды радиосвязи: радиотелеграфная, радиотелефонная, радиовещание.

Представленная таблица может служить содержательной моделью при изучении электромагнитных колебаний и электромагнитных волн в курсе физики основной школы.

Демонстрационные опыты при изучении электромагнитных колебаний и волн в школьном курсе физики весьма многочисленны и разнообразны. На одну и ту же тему можно указать несколько возможных вариантов, по-разному решающих поставленную задачу. Нужно отметить, что при изучении некоторых явлений по данной теме возможна постановка демонстраций без использования осциллографа, например при изучении явления резонанса в цепи переменного тока. Но в этом случае опыт будет не столь красочен и станет менее эффективен в педагогическом и методическом плане. А чтобы ещё больше повысить эффективность восприятия опыта, необходимо использовать современные технологии, в том числе и электронный осциллограф L – микро, сочетающим в себе высокий уровень компьютерной технологии и хорошие технические характеристики с простотой в использовании.

В основу подбора опытов были положены четыре направления. Прежде всего, представлены опыты, отражающие процессы, явления и закономерности, являющиеся определяющими для того или иного раздела; затем опыты, раскрывающие типичные применения некоторых изучаемых явлений и закономерностей, наглядно показывающие тесную связь физики с окружающей жизнью (см. табл. 1). Предусмотрено некоторое число опытов, подготавливающих учащихся к физическим практикумам. К ним относятся опыты, демонстрирующие устройство и принцип действия основных лабораторных приборов, например, трансформатора, радиоприемника и передатчика, а также приемы обращения с ними, методы определения некоторых физических величин. Кроме того, в данную систему включены опыты, представляющие собой экспериментальные задачи, которые направлены на формирование исследовательских умений учащихся и помогают углубленному пониманию изучаемого материала, развивая физическое мышление.

Содержание учебного материала составной частью которого являются и опыты, а также этапы изучения материала тесно связано как с действующей школьной программой, так и с программой выбранного нами экспериментального курса и учебника.

При разработке конкретного содержания каждого опыта обращалось внимание на комплектность оборудования. Из многих возможных и различных по характеру установок на одну и ту же тему нами выбиралась такая, которая не требовала бы специального прибора только для данного опыта, поэтому большинство приборов встречается по несколько раз в разных установках. Таким образом, курс физики обеспечивается необходимыми демонстрациями при минимальном комплекте оборудования, что очень актуально для современной школы и особенно - сельской.

Как правило, описанные установки собираются из приборов, выпускаемых промышленностью. Иногда дополнительно применяются и самодельные, упрощенные приборы или приводятся ссылки на источники, где можно найти указания к постановке опытов на самодельных приборах.

Исходя из всего сказанного выше, пример построения системы демонстрационного

эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы может быть представлен в виде следующей схемы.



Изучение электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы необходимо конструировать на основе системного подхода, предполагающего взаимосвязь компонентов двух систем: системы знаний, являющейся составляющей электродинамики, и соответствующей ей системы физического эксперимента. Это способствует повышению интереса учащихся к изучению физики, развитию их активного восприятия учебного материала и позволит им в дальнейшем применять полученные знания для решения практических задач повседневной жизни, а также обеспечения безопасности своей жизни.

В заключении хотелось бы отметить, что эксперимент (в том числе и демонстрационный) в обучении физике в школе является средством ознакомления учащихся с экспериментальным методом познания природы. При этом необходимо избежать недооценки возможностей учебного оборудования, а также упрощенного понимания учащимися сущности экспериментального метода.

Важно помнить, что опыты, наблюдаемые на уроках физики - это учебные опыты. Они несколько отличаются от опытов, проводимых в научной лаборатории, своими целями и точностью измерений. Очевидно, что тот или иной закон природы нельзя проверить (открыть) разовым демонстрационным опытом. Но все это не дает оснований для уменьшения значения школьного учебного оборудования. Оно вполне достойно самого серьезного к нему отношения и позволяет во многих опытах получать, при грамотной эксплуа-

тации, количественные результаты с достаточной для учебной практики точностью.

Литература:

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с.
2. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика 7-8. Учеб. для общеобразоват. учрежд. -М.: Вита-Пресс, 2000 -256 с.
3. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика 9. Учеб. для общеобразоват. учрежд. -М.: Вита-Пресс, 2001. - 288 с.
4. Голиков Д.В. Система физического эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы.// Проблемы развивающего обучения физике в условиях предметной информационно-образовательной среды. Общеобразовательные учреждения, педагогический вуз. Доклады научно-практической конференции. - М.: МГОУ, 2007.- 226 с.
5. Голиков Д.В. Компьютерный осциллограф L-микро и возможные варианты его использования на уроках физики в школе. // Целеполагание и средства его достижения в процессе обучения физике. Общеобразовательные учреждения, педагогический вуз. Доклады международной научно-практической конференции. - М.: МГОУ, 2006. - 208 с.
6. Проблемы формирования обобщений на уровне теории при обучении физике. Педагогический ВУЗ, средние общеобразовательные учреждения. — М.: МГОУ, 2003.
7. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе: Пособие для учителей /В. А. Буров, Б. С. Зворыкин, А. П. Кузьмин и др.; Под ред. А. А. Покровского.— 3-е изд., перераб.— М.: Просвещение, 1979.— (Б-ка учителя физики).— Ч. 2. Колебания и волны. Оптика. Физика атома.— 287 с. ил.
8. Шахмаев Н. М. и Каменецкий С. Е. Демонстрационные опыты по электродинамике. Изд, 2-е, перераб. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1973.
9. Сайт: <http://www.l-micro.ru/>
10. Сайт: <http://www.edust.rong.ru/>
11. Сайт: <http://www.uchkollektor.ru/>

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация

В статье описываются расширенные тезисы диссертационного исследования модульно-компетентностного обучения информатики студентов физико-математического факультета Московского государственного областного университета в контексте фундаментализации образования.

Irena Derevyanko

Abstract

Article describes extended abstracts of the dissertation module-competent teaching informatics of students of physic-mathematic Department of Moscow State Region University in context of fundamental education.

Сегодня профессиональная подготовка специалиста рассматривается как процесс становления личности, осваивающий культурный опыт человечества, осознающий свое место в обществе, способной к саморазвитию и творческой деятельности. И как следствие, в настоящее время сложилась система профессиональной подготовки в педагогическом вузе на основе модели информационной культуры учителя информатики, формирующаяся при изучении комплекса дисциплин согласно ГОС высшего профессионального образования, специальность 030100 [1]: социально-гуманитарного, психолого-педагогического, общеобразовательного, предметного и методического циклов. Предметная подготовка студентов педвуза в области информатики осуществляется в двух направлениях:

- базовая научная подготовка: знания в области информатики и вычислительной техники;
- знания, умения и навыки в информационно-коммуникационных технологиях.

С учетом, что в школьной информатике в настоящее время высока степень междисциплинарной интеграции и, как следствие, информатика приобретает новую значимость - становится реальной научно-теоретической базой для других общеобразовательных наук. Поэтому подготовка будущего учителя информатики должна быть направлена на овладение основами науки, понятийным аппаратом дисциплины и ее сферой применения. С другой стороны, как отмечает Э.И.Кузнецов: “Необходимость адаптации учителя к быстро меняющейся обстановке (изменение операционной среды, содержания школьных курсов информатики, методов педагогического применения новых информационных технологий и т.п.) требует фундаментализации его профессиональной подготовки, что связано с переносом акцентов на применение формальных методов и соответствующего математического аппарата”[2]. Вместе с тем “декларируемое родство математики и информатики в ходе освоения математической компоненты образования чаще всего не находит явного подтверждения, и студенты, изучая математические дисциплины, не склонны видеть в них часть своей профессиональной подготовки”[3].

Нами исследованы возможности фундаментализации предметной подготовка будущего учителя информатики в педвузе. В профессиональной образовательной программе по специальности 030100 есть две дисциплины, которые могут быть центром такого ис-

следования и одновременно - корректором разрыва в подготовке студентов по математике и по информатике: «Математическая логика» и «Компьютерное моделирование»[4]. Данные дисциплины на систематической основе позволяют проследить значительную часть взаимосвязей этих наук. И анализ исходного уровня знаний студентов первого курса, проведенный на кафедре вычислительной математики и методики преподавания информатики Московского государственного областного университета, показывает, что коэффициент усвоения знаний данных тем школьного курса информатики составляет менее 20%. Слабая подготовка обусловлена разрывом между вузовской и школьной программами и уменьшением роли фундаментальной математическо-логической подготовки и ослаблением линии «Моделирование и формализация» в школе за счет технологической составляющей курса «Информатики и ИКТ». Отсюда следует, что подготовка высокопрофессионального учителя информатики в педагогическом вузе напрямую связана с повышением эффективности процесса обучения «Математической логики» и «Компьютерного моделирования». Одним из приоритетов развития системы высшего профессионального образования России, зафиксированных в Программе модернизации российского образования до 2010 года, утвержденной правительством РФ, является повышение качества образования. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, как следствие, переосмыслением цели и результатов образования[5]. Решение этих вопросов рассматриваются в контексте Болонского процесса, реформы которого направлены на формирование подходов к качеству высшего образования, к разработке учебных материалов. Вводится общий язык, позволяющий описать, на что направлены образовательные программы - язык компетенций и результатов. Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы [5] предусматривает разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц, который приходит на смену существующей «знаниевой» парадигме образования. На рис.1 нами приведено сравнение двух парадигм образования.

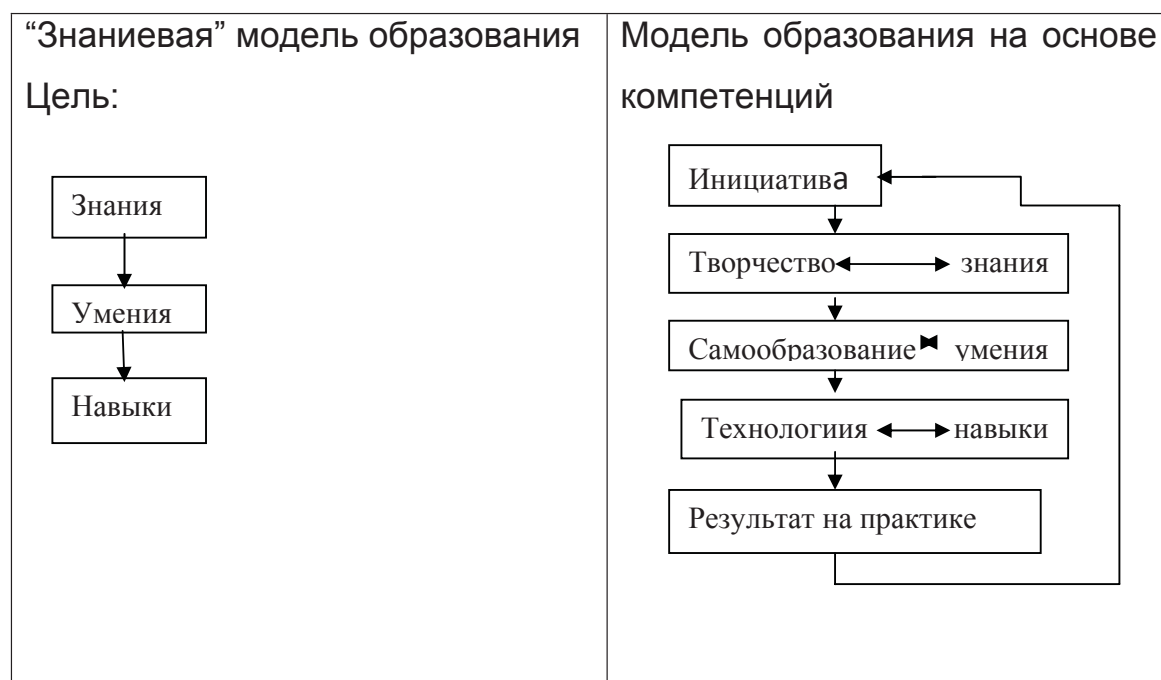


Рис.1. Сравнение двух парадигм образования

Следовательно, компетентность – это интегративное качество личности, содержащее в себе когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которые проявляются в успешной деятельности в определенной сфере. Различают ключевые и профессиональные компетенции [6]. Профессиональная компетентность – это готовность и способность действовать, решать проблемы профессионального характера и уметь оценивать результативность своей деятельности (В.А.Сластенин, А.П.Тряпицына, С.Н.Чистяков). В предметных компетенциях как части профессиональных будущих учителей информатики мы выделим: логико-математические, информационно-технологическую. Логико-математические компетенции связаны с овладением логическими и математическими основами информатики, установлением логико-алгоритмических связей, применение общенаучных методов: анализ, синтез аналогия, сравнения, традукция, абдукция, а также наблюдение, формализация, аксиоматические методы исследования, эвристические методы исследования, агрегирование и др. Структура логико-математической компетентности учителя информатики показана в табл. 2. Ценностно-смысловой мотивационный компонент – это цель, потребность и интерес к данной профессиональной деятельности, формирование личности учащегося через передачу знаний и умений по предмету. Когнитивный компонент – владение теоретическими знаниями, а также умения и навыки применения этих знаний в предметной области “Информатика”, и степень владения знанием определяется полнотой, системностью и глубиной. В.П.Беспалов информационно-технологическую компетентность определяет как интегральную характеристику личности, способной к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютера и развитию компьютерного мышления [7]. Предметные компетенции по информатике, по нашему мнению, оказывают основополагающее влияние на формирование профессиональных компетенций при подготовке будущего учителя информатики. На основе анализа результатов анкетного опроса профессорско-преподавательского состава и студентов физико-математического факультета выделены ключевые компетентности, общепрофессиональные и профессиональные – учителя информатики (и как составные – предметные компетенции). Проведена оценка уровня сформированности некоторых ключевых компетенций, которые определены [7]: коммуникативные, информационные. Для выявления уровня компетенций у студентов – будущих учителей информатики был использован метод анкетирования. В анкете студентам предложено проранжировать степень определения знания, навыка по пятибалльной системе. Таким образом, предложено студенту провести диагностику на основе самооценки. Анкетированию было предложено 80 студентов 3, 4 курса трех специальностей: учитель физики с дополнительной специальностью - учитель информатики; учитель математики с дополнительной специальностью - учитель информатики; учитель информатики. На основании исследования, нами выделены три уровня ключевых компетенций: базовый, основной, продвинутый. Основным уровнем коммуникативной компетентности, по нашему мнению, логично определить как готовность студента к общению с различной аудиторией, выражать мысли в письменной и устной форме, умение работать в коллективе, умение выступать публично. В итоге анкетирования нами был сделан вывод, что у большинства будущих учителей информатики коммуникативная компетентность сформирована. Информационная компетентность для будущего учителя информатики является как ключевой, так и входит в компонент информационно-технологической компетентности.

Структура логико-математической компетентности учителя информатики

Ценностно-смысловой мотивационный компонент	1. Мотив к расширению знаний в логических и математических основах информатики. 2. Мотив развития личности учащихся посредством логико-математической компетентности.
Когнитивный компонент	1. Знание логико-математических основ информатики, информационно-математических моделей, логико-алгоритмических понятий и умение применять полученные знания в профессиональной деятельности, понятием множества и связью с представлением данных; методом семантических таблиц; аксиоматическими, эвристическими и аналитическими методами исследования.
Деятельностный компонент	1. Логико-математический аппарат как средство для решения профессиональных и информационных задач, как средство познания. 2. Логико-математический аппарат как основа работы компьютера, а значит, связь человека с компьютером в процессе обучения.
Результат как педагогическая рефлексия	1. Способность к творчеству и самовыражению в профессиональной деятельности на основе научного мировоззрения. 2. Способность осуществлять логико-математический подход к различным ситуациям в профессиональной деятельности.

Оптимальной технологией реализации компетентностного подхода в образовании [8] является модульная технология. Нами проведено объединение концептуальных оснований компетентностного и модульного подхода в образовании и введено понятие модульно-компетентностное обучение информатики. Модульно-компетентностное обучение информатики представляет собой модель организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает комплекс профессиональных и ключевых компетенций обучающегося, а в качестве технологии ее достижения – модульное построение содержания и структуры подготовки будущего учителя информатики. Модульно-компетентностное обучение – это структурирование учебной информации, содержание обучения и организация работы студентов с логически завершенными учебными модулями.

Модуль совпадает с темой учебного предмета, от темы отличается тем, что в нем все оценивается: практические задания, компьютерный практикум, посещение занятий, стартовой, промежуточный и итоговый контроль. Определены цели, в том числе и в виде соответствующих компетенций, задачи и уровни изучения учебных элементов, навыки и умения. Учебный модуль может быть или достаточным для формирования знаний, умений и компетенций или необходимым, формирующим данную компетентность в интеграции с другими модулями.

Модульно-компетентностное обучение предполагает изменение целей, содержание обучения и способы управления познавательной деятельности. Классификация дидактических целей проходит по двум направлениям:

- по уровням (общеобразовательные, предметные, оперативные);
- по дидактическим функциям (познавательные и операционные).

Проведем классификацию по уровням, как интегрирующие и частные цели. Реализация частных целей обеспечивают учебные элементы данного модуля. По дидактическим функциям мы будем выделять познавательные (гносеологические) и операционные (функциональные) цели. Познавательные цели реализуются при обучении теоретической части содержания учебного материала. Содержание информационного материала модуля происходит по гносеологическому признаку, т.е. на основе базовых понятий и методов

учебной дисциплины – информатики. Модули гносеологического типа разрабатываются для обучения фундаментальным знаниям дисциплины. Операционные цели ставятся для обеспечения практической цели учебного элемента и предполагают формирование умений и навыков студентов. Таким образом, нами апробирована технологическая цепочка проектирования учебного модуля на компетентностной основе.

Первый этап: определяем ключевые и профессиональные компетенции будущих учителей информатики, которые необходимо развивать. Второй этап: представляем предметную дисциплину как систему и выделяем стержневые линии всей дисциплины. Третий этап: составляем технологическую сеть дисциплины, в которой указываем содержательные линии, основные и дополняющие знания, внутрипредметные связи. Четвертый этап: разрабатываем структуру соответствующих компетенций (ключевых и профессиональных, в том числе предметных, например, логико-математическую табл. 2. Пятый этап: определяем комплексную дидактическую цель и каждого учебного модуля, и совокупности тем модуля. Выделяем систему интегрирующих дидактических целей каждой темы в комплексной дидактической цели. Шестой этап. Классифицируем интегрирующие дидактические цели по частным дидактическим целям и формируем учебный элемент, входящий в тему. Седьмой этап: разрабатываем учебный модуль с определенной дидактической целью и частными целями и формируем учебный элемент в составе: целевой установки по ЗУН и для отработки ЗУН на практике (табл. 1), определенных в пункте 4 компетенций; выбираем форму организации и методы обучения; формируем систему контроля и оценки; разрабатываем учебно-методическое обеспечение.

Такое представление качества образовательной компетентности студентов в сочетании с применением модульной технологии служит интегральным критерием эффективности процесса обучения информатики.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, специальность 030100 "Информатика", 31 января 2005г. Номер государственной регистрации №661 пед/сп(новый).
2. Кузнецов Э.И. Общеобразовательные и профессионально-прикладные аспекты изучения информатики и вычислительной техники в педагогическом институте//Автореферат дисс...док.пед.наук.М.,1990. - 38с.
3. Лапчик М.П., Рагулина М.И., Хеннер Е.К. Проблемы фундаментального и прикладного математического образования учителей информатики:[Электронный ресурс]/ М.П. Лапчик, М.И.Рагулина, Е.К. Хеннер–Электрон.ст.-Режим доступа к ст.:<http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-116.pdf>.
4. Антипов И.Н., Бугримов А.Л., Кузнецов В.С. Три составляющие в изучении дисциплины "Компьютерное моделирование": математика+программирование+устройство. Сб.Народное образование в XXI веке//Тезисы научных докладов Международной юбилейной научно-практической конференции, посвященной 70-летию МПУ.-М.:МПУ. - С.4-5.
5. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393 "О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года".
6. Методические материалы к семинару по проблемам формирования базовых компетенций цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин ГОС ВПО. Москва, 6-7 декабря 2005 года М., 2005. - С.5.
7. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения// Педагогика. №4. - 2003. - С.41-45.

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В ВУЗЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: НА МАТЕРИАЛЕ
ЯВЛЕНИЯ СИНКРЕТИЗМА В ПРИДАТОЧНЫХ
ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СОЮЗОМ
QUAND В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Основные проблемы, связанные с анализом синкретизма на уровне сложноподчиненного предложения (на материале французского языка).

Классификация обстоятельственных придаточных основывается, как правило, на семантическом принципе. Различные теоретические подходы к проблеме классификации связаны с явлением семантического синкретизма. Термин «синкретизм» целесообразно использовать применительно к логико-семантическим отношениям на уровне сложного предложения. Синкретичными могут быть в определенных случаях значения цели и следствия, причины и условия, значения условно-уступительные и уступительно-противительные.

О . Nikoulina.

METHODOLOGIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (GRAMMAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE) : PROBLEMES, LIES AU SYNCRETISME SEMANTIQUE DANS LA TYPOLOGIE DES PHRASES DE SUBORDINATION AVEC LE LIEN CIRCONSTANCIEL (A LA BASE DE LA LANGUE FRANÇAISE)

Le critère sémantique qui est utilisé, en règle générale, dans la typologie des phrases de subordination avec le lien circonstanciel. Les problèmes de classement des phrases complexes s'expliquent par le fait que les subordonnées circonstancielles se caractérisent par un certain syncrétisme sémantique. On met en évidence notamment l'existence du lien sémantique entre les subordonnées à valeur finale et conséquentielle, à valeur comparative et de manière, concessive et conditionnelle.

Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении.

Можно грамотно построить собственное высказывание, используя достаточно ограниченный набор грамматических конструкций. Однако это не гарантирует того, что другие люди не будут использовать более сложные структуры в своей речи, что может стать серьезным препятствием для понимания сути высказывания, не говоря уж о тонкостях социолингвистического характера, выражающихся в возможном подтексте сказанного. Если нет достаточного понимания, значит, нет и полноценного общения. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой, и социокультурной компетенции.

В курсах теоретической и практической грамматики французского языка (как составных частей учебной программы для специальных факультетов университетов) отмечают-

ся традиционное стремление синтаксической теории и практики преподавания языков квалифицировать любую единицу однозначно, что противоречит природе языка и не отражает сущности переходных, недифференцированных явлений.

Это относится к классификации придаточных предложений, как и сложноподчиненных предложений в целом и является одним из основных вопросов синтаксиса сложного предложения. В подавляющем большинстве французских (и других) грамматик выделяется три основных типа придаточных предложений: дополнительные, относительные, обстоятельственные. Первые два из них являются относительно унифицированными, тогда как придаточные обстоятельственные, напротив, чрезвычайно разнородны, а поэтому для них необходима дополнительная классификация.

Детальный семантико-синтаксический анализ придаточных предложений позволяет выявить совместимость в одной модели предложения таких, например, значений, как дополнительное и временное, дополнительное и определительное, противительное и условное и другие.

Изучение синкретичных явлений позволяет более гибко классифицировать структурно-семантические типы, выявляет звенья, объединяющие синтаксические структуры в динамическую систему взаимодействующих единиц.

Понятия омонимии, полисемии и синкретизма, парцелляции относятся к тому типу отношений, где одному элементу плана выражения соответствуют несколько элементов в плане содержания. То, что эти явления подводятся под один тип асимметрии, говорит об их близости и вероятной взаимозависимости. Действительно, специфика языка заключается в этом разнообразии и переплетении отношений.

В вопросе установления критериев разграничения омонимии и многозначности среди лингвистов наблюдаются серьезные разногласия. Для ряда лингвистов основным критерием разграничения омонимичных и полисемичных единиц является семантический критерий. Существуют различные определения многозначности. Например, определение, предложенное Ю.Д.Апресьяном, не требует наличия общего значения, достаточно, чтобы каждое из значений было связано хотя бы с одним другим значением (Апресьян, 1995:187) [1].

Многие авторы (Ахманова, 1957; Кузнецова, 1989; Маргулина, 1982; Новиков, 1982; Шанский, 1972; Шендельс, 1970; Шмелев, 1977) [2] отмечают, что выделить «общее» значение не всегда возможно, хотя и существует некоторая связь между значениями многозначного слова. Авторами отмечается существование иерархии значений – главное (инвариантное) и второстепенное значение. Второстепенное значение – это значение, которое приобретает слово под воздействием контекста. Главное значение, напротив, более устойчиво к влиянию окружения, в наименьшей степени зависит от контекста. Этой точки зрения мы будем придерживаться в данной работе.

Омонимия в языкознании трактуется как звуковое совпадение различных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом. Лексические омонимы – одинаково звучащие слова, не имеющие общих элементов смысла (сем) и не связанные ассоциативно. Трудности разграничения омонимии и полисемии приводит некоторых ученых к утверждению, что омонимами целесообразно считать только слова, различные по происхождению (В.И.Абаев) [3].

Некоторые исследователи в качестве объективных критериев разграничения омонимии и полисемии выдвигали словообразовательные и синтаксические характеристики. Однако их значение нельзя признать решающим, поскольку расхождение словообразовательных рядов не непременно связано с разрывом соответствующих значений (часто производные вообще «специализируют» значение производящего), а реализация разных значений слова в различных синтаксических конструкциях далеко не всегда связана с их семантическим разрывом.

Омонимы могут быть разных типов: 1) собственно лексические омонимы - нет никакой связи между лексическими значениями: *лук* (оружие) и *лук* (растение). 2) связанные по происхождению и значению: *prise* (существительное) и конструкция *a ütū prise* (глагол). 3) смешанный, когда слова относятся к разным частям речи и не связаны семантически, так называемая лексико-грамматическая омонимия. Такими явными омонимами являются союз *que* и относительное местоимение *que*. Также автор согласен с мнением лингвистов, полагающих, что ярким примером омонимичного союза французского языка является союз *comme*, значения которого – времени, причины, сравнения – не связаны друг с другом, например: времени- *Comme je passais devant Silhet, la mütairie abandonnüe ou j'avais adorü Grisette, j'entendis un galop.* (F.Mauriac); причинности - *Thüruse regardait le buste de Bernard penchü sur l'assiette : comme il ütait assis a contre-jour, elle ne voyait pas sa face...* (F.Mauriac); сравнения – *Maman m'attendait sur le palier, mais mon point inquiète ni tourmentüü, comme je l'avais imaginüe.* (F.Mauriac).

Сложной является трактовка предложений с союзом *si*, способных, помимо условия обозначать также противопоставление. Многие грамматисты указывают на то, что сложные предложения с союзом *si* могут не иметь условного значения вообще. В частности, одним из не-условных значений предложений с союзом *si* является значение противопоставления (см. Н.М.Васильева) [4]. Данное значение в предложениях с *si* (которые в этом случае иногда обозначаются термином «псевдоусловные») передается соотношением глагольных форм, а именно, только времен индикатива в главном и придаточном. Кроме того, в отличие от условного периода, в котором позиция придаточного не фиксирована, в предложениях с отношением противопоставления придаточное с союзом *si* всегда находится в препозиции : *Si les mots se rüvülaient sans importance, le ton ne l'ütait pas.* (Exbrayat).

Сравним основные характеристики явлений полисемии и омонимии:

	Полисемия (многозначность)	Омонимия
Сходство	1.Наличие звукового совпадения языковых единиц (совпадение в плане выражения).	1.Наличие звукового совпадения различных языковых единиц (совпадение в плане выражения) .
	2.Реализуется только на уровне одной и той же части речи	2.Возможна реализация на уровне разных частей речи (или внутри одной части речи)
Различия:	1. Наличие главного (инвариантного) и второстепенного значения, которое приобретает слово под воздействием контекста.	1.Отсутствие общего значения у омонимичных слов
	2. Отсутствие резкой границы между инвариантным и вариантным значениями.	2.Наличие резкой границы между значениями.
	3. Входят только в один класс (например, союзы)	3. Принадлежность слов к разным частям речи при сохранении им материального тождества (например, союз <i>que</i> и относительное местоимение <i>que</i>).
	4. Могут иметь омонимы (например, подчинительный союз <i>quand</i> и сложный предлог <i>quant a</i>)	

Например, отдельно взятый союз *quand*, то есть союз на уровне лексической единицы, не позволяет выделить в нем ни временного, ни условного, на причинного значения: все значения реализуются только в конкретных условиях его функционирования, то есть в составе сложного предложения. То или иное значение определяется лексическим окружением, грамматической структурой и контекстом. В ряде случаев семантику союза установить трудно даже с опорой на контекст. Отсутствие резкой границы между значениями дает основание говорить о многозначности временного союза *quand*, а не об омонимии.

Многозначность реализуется на уровне союзов, многие из которых потенциально содержат в своей семантической структуре не одно, а несколько значений. Вместе с тем все возможные значения союза не находятся на одном уровне или в одной плоскости

– одно из них является основным, т.е. наиболее общим, остальные – частными. На основе общего значения союза возникает тот или иной тип семантических отношений, реализующийся между придаточным и главным предложениями. Значение союза, которое можно назвать его инвариантным значением, присутствует всегда в его семантической структуре независимо от многообразных и разнообразных частных значений, которые данный союз приобретает в определенных контекстуальных условиях.

Конечно, есть союзы, инвариантное значение которых является единственным, т.е. не подвергается влиянию контекста и не обрастает дополнительными значениями. Так, например, союзы « aussitôt que », « dès que », « jusqu'à ce que », « puisque » и другие имеют постоянное значение (непосредственное следование, временной предел, обосновывающая причина), которое выступает в качестве их инвариантного значения во всех случаях.

Непосредственным толчком к синкретизму являются обычно сдвиги в соотношении формы и содержания языковой единицы. Синкретизм свойствен всем уровням языка и речи, однако каждый из них имеет свои особенности. Синкретизм плана содержания обычно поддерживает синкретизм плана выражения, так как синтезирующиеся свойства в языке соответствующим образом оформляются.

Что касается контаминации, то большинство лингвистов сходятся во мнении, что это – объединение в речевом потоке структурных элементов двух (или нескольких) языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости, в результате которого образуется третий элемент. Например, происходит «обмен» компонентами таких единиц: в русском языке «играет значение» из < «играет роль» + «имеет значение» >, во французском языке « je me souviens » из < je me rappelle + il me souvient >.

Обычно контаминация наблюдается в сфере разговорной речи и является отступлением от литературной нормы. Контаминация наблюдается в сфере фразеологии, морфологии, в синтаксисе. Случаи, когда результаты контаминации приобретают нормативный характер, редки в развитых литературных языках.

Сходство:	Синкретизм	Контаминация
	1.Относятся к тому типу отношений, где одному элементу плана выражения соответствуют несколько элементов в плане содержания.	1.Относятся к тому типу отношений, где одному элементу плана выражения соответствуют несколько элементов в плане содержания.
Различия:	1.Совпадение означающих при различении означаемых	1. Объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости
	2.Применительно к логико-семантическим отношениям на уровне сложного предложения.	2. Встречается в сфере фразеологии, а также в синтаксисе.
	3. Относится к парадигматике.	3. Относится к синтагматике.
	4. В процессе функционирования приобретает нормативный характер	4. Сравнительно редко приобретают нормативный характер
	5.Является литературной нормой	5.Наблюдается в сфере разговорной речи и является отступлением от литературной нормы.

Многие синтаксисты (см. Н.М.Васильева, В.И.Павлова (2005:12), Пицкова Л.П. (2004: 341-342)[5] указывают на то, что классификация обстоятельственных придаточных в грамматиках представляет собой довольно пеструю картину. По образному выражению Мартине, категории придаточных очень «гостеприимны» (tris hospitalières) и каждое новое образование может найти в них всегда свое место (Martinet, 222) [6].

Этот факт в определенной мере неизбежен в связи с тем, что в сфере предложений с обстоятельственным значением имеют место такие явления, как синкретизм и многозначность.

	Многозначность (полисемия)	Синкретизм
Сходство	1. Относятся к тому типу отношений, где одному элементу плана выражения соответствуют несколько элементов в плане содержания.	1. Относятся к тому типу отношений, где одному элементу плана выражения соответствуют несколько элементов в плане содержания.
	2. Является литературной нормой	2. Является литературной нормой
	3. Отсутствие резкой границы между инвариантным и вариантным значениями.	3. Отсутствие резкой границы между чисто инвариантным и вариантными значениями.
Различия:	1. Многозначность реализуется на уровне союзов.	1. Целесообразно применить к логико-семантическим отношениям на уровне сложного предложения.
	2. Отдельно взятый союз на уровне лексической единицы не позволяет выделить в нем ни временного, ни условного, на причинного значения: все значения реализуются только в конкретных условиях его функционирования, то есть в составе сложного предложения.	2. Синкретичными могут быть в определенных случаях значения цели и следствия, причины и условия, значения условно-уступительные и другие.

Понятия полисемии и синкретизма, хотя они и тесно связаны между собой, представляют различные явления. Термин «синкретизм» целесообразно использовать применительно к логико-семантическим отношениям, возникающим на уровне сложного предложения. В нашей работе в качестве определения синкретизма принимается следующее: синкретизм семантико-синтаксических значений – это частное проявление языковой категории формально-содержательной асимметрии, при котором в речевом употреблении в одной структуре совмещаются два (или больше) значения. Синкретизм непосредственно связан с многозначностью союзов.

Многозначность (полисемия) же реализуется на уровне союзов, многие из которых потенциально содержат в своей семантической структуре не одно, а несколько значений, и именно этот признак противопоставляет семантические союзы другим группам союзов (синтаксическим союзам и относительным местоимениям).

Можно сделать вывод о том, что многозначность и синкретизм являются взаимодополняющими друг друга языковыми явлениями и составляющими единое целое. Реализация синкретизма на уровне логико-семантических отношений в сложном предложении возможна благодаря полисемии (многозначности), реализуемой на уровне союзов и союзных выражений.

Во французских грамматиках вопросы синкретизма сложноподчиненного предложения затрагиваются обычно в связи с анализом отдельных типов придаточных. Синтаксисты отмечают, в частности, наличие причины у придаточных временных, уступительных значений у придаточных условия и следствия и др.

Так или иначе, очевидно, что при анализе синкретизма в системе сложноподчиненного предложения с обстоятельственными придаточными определение степени и характера семантических связей должно дополняться установлением и структурных особенностей придаточного предложения, и сложноподчиненного предложения в целом.

Очевидно, что для современного французского языка явление синкретизма в сложноподчиненном предложении столь же характерно, как и для русского и других языков. В то же время, очевидна в этом отношении и специфика французского языка, которая требует углубленного и комплексного анализа на занятиях по теоретической и практической грамматике французского языка (как составных частей учебной программы для специальных факультетов университетов), а также на практикумах по базовому курсу «Теории обучения иностранным языкам».

Примечания:

- 1 Апресян Ю.Д. Избранные труды. Том 1. Лексическая семантика. Синонимические свойства языка. Издание 2-е. - М.: Школа «Языки русской культуры». Издательская фирма «Восточная литература». РАН, 1995. - С. 187.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. - М.: Учпедгиз, 1957. - 294 с.; Маргулина Л.М. Функционирование союзного оборота *tant que* в сложных предложениях: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. - М., 1982. - 25 стр.; Новиков Л.А. Семантика русского языка: Учебное пособие. - М.: Высшая школа, 1982. - 272 с.; Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. Пособие для студентов педагогических институтов. Издание 2-е. - М.: Просвещение, 1972. - 327 с.; Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике: На материале глагольных форм современного немецкого языка. - М.: Высшая школа. - 1970. - 204 с.; Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности №2101 «Русский язык и литература». - Москва: Просвещение, 1977. - 335 с.
3. Абаев В.И. Выступление на дискуссии по вопросам омонимии на открытом заседании ученого совета ленинградского отделения института языкознания АН СССР// Лексикографический сборник. - 1960. - Выпуск IV. - С. 71-76.
4. Васильева Н.М., Павлова В.И. Функционально-семантическая характеристика союзов и их употребление в современном французском языке (основные тенденции). Учебное пособие по грамматике для студентов лингвистического факультета (основная и вторая специальность). Москва: МПУ, 1995. - 68 с.
5. Васильева Н.М., Павлова В.И. Функционально-семантическая характеристика союзов и их употребление в современном французском языке (основные тенденции). Учебное пособие по грамматике для студентов лингвистического факультета (основная и вторая специальность). Москва: МПУ, 1995. - 68 с.
- Васильева Н.М., Пицкова Л.П. Французский язык: Теоретическая грамматика. Морфология. Синтаксис. Ускоренный курс – Москва: Высшая школа, 2004. – 415 с.
6. Martinet A. Grammaire fonctionnelle du français. P., 1979, 1984, Didier, - 276 p.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА КЛАССИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация

В статье анализируются изменения, происходящие в физическом образовании школы и вуза. С целью решения проблемы системной преемственности автор предлагает программу системного пропедевтического курса для студентов-первокурсников технического вуза, рассматривает факторы формирования курса и дает обоснование выбора содержания.

L. Polovnicova

Tobolck, Industrial Institute, A branch of Tyumen State Oil- Gas University

FACTORS OF THE SYSTEMATIC INTRODUCTORY CLASSICAL MECHANICS
COURSE FORMATION AT THE TECHNICAL INSTITUTE

Abstract

The article analyses changes taking place in the process of Physics training at school and at the Institute. The author suggests a program of systematic introductory course for first-year students of the technical Institute aiming at solving the problem of systematic continuity. The author considers factors of course formation and gives reasons for the contents choice.

Изменения, происходящие в последние годы в российском образовании, требуют от высшей школы новых подходов к процессу обучения и воспитания студентов. Согласно европейским стандартам и руководящим принципам Болонского процесса (г. Берган, 19-20 мая 2005 г.), высшие учебные заведения должны демонстрировать качество своей деятельности как в стране, так и на международном уровне. В современных условиях выпускник технического вуза должен быть готов к инновационной инженерной деятельности – к разработке и созданию новых техник и технологий. Известно, что базовые дисциплины, к числу которых относится физика, составляют фундамент построения специальных дисциплин и, в отличие от них, в своей основе не устаревают при развитии науки и техники. Знание фундаментальных дисциплин дает возможность специалисту быстро адаптироваться в мире меняющихся технологий.

Особенностью учебного процесса в техническом вузе является практическая ориентация изучаемых дисциплин, при этом физика представляет собой основу дисциплин технического направления. Например, для специальности 140211 «Электроснабжение» - это электротехника, электромеханика, материаловедение, сопротивление материалов, теоретическая механика и др. В ходе изучения общей физики в техническом вузе формируются системные знания физических теорий; знания содержательной структуры физических теорий; современной физической картины мира; формируется естественнонаучное мировоззрение, идет процесс воспитания научного мышления.

Базой формирования системных знаний в курсе общей физики являются теоретические обобщения на уровне понятий, законов, физических теории и физической картины мира, представления о методах научного познания, достаточно развитое физическое мыш-

ление (понимание основных идей, принципов и проблем физики). Практика работы показывает, что в школьном курсе физики преобладает информационно-рецептурный стиль изложения, при котором основное внимание уделяется описанию эмпирических фактов и рассмотрению дедуктивных следствий физической теории; малое внимание уделено анализу гносеологического генезиса основных законов и модельных объектов теории, месту теоретических обобщений в структуре теории. Отсутствие четкого различения эмпирических закономерностей и теоретических законов, различия основных законов и дедуктивных следствий теории затрудняет формирование системных знаний.

В последние годы наблюдается снижение уровня физико-математической подготовки выпускников полной средней школы. Теоретическое мышление большинства студентов первого курса недостаточно развито. Следует заметить, что прием абитуриентов по договору (внебюджетное место) резко снижает процент желающих получить системное высшее техническое образование, а не просто диплом инженера. В сложившихся условиях проблема преемственности курса физики средней школы и курса физики технического вуза вновь становится актуальной.

Преемственные связи между элементами общей системы физического образования школа-вуз можно реализовать через пропедевтический курс, который станет начальным этапом в освоении курса общей физики вуза. Профессиональное образование в вузе начинается с изучения классической механики - важной фундаментальной физической теории, лежащей в основе современной физической науки. При изучении классической механики формируются знания современных научных методов познания природы. Предлагается построить системный пропедевтический курс на основе классической механики как первой фундаментальной физической теории.

С целью выявления стартовых возможностей студентов первого курса была предложена в 2006-2007 году до начала изучения курса общей физики тестовая контрольная работа за курс средней школы, включающая разноуровневые задания. Первые десять вопросов предполагали проверить знание простейших формул, знание явлений, свойств тел, определение физических величин и их единиц измерения. Вторые десять заданий проверяли умения студентов применять знания в простейших ситуациях и, наконец, последние десять вопросов предполагали проверить умения решать нестандартные задачи. Анализ результатов показал, что студенты лучше справились с заданиями первого уровня, хуже - с заданиями второго уровня, а задания третьего уровня выполнили всего семь процентов студентов. Знания многих студентов ограничены формулами определения понятий и законов. У студентов возникают затруднения в применении знаний в нестандартных ситуациях. Выявлено также, что они не владеют способами действий при решении задач, не умеют переносить знания о математических действиях в ситуации решения физических проблем.

В декабре 2007 года Тобольский индустриальный институт стал участником федерального Интернет – экзамена. Цель которого: оценить степень соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (внешняя независимая оценка результатов обученности студентов). Лишь десять процентов студентов смогли выполнить задания по всем предложенным дидактическим единицам. При этом следует отметить, что такой экзамен решает лишь одну задачу - оценить уровень освоения Государственного образовательного стандарта (т.е. минимальный, базовый уровень подготовки). В информационно-аналитической карте Тобольского индустриального института отмечено, что «Механика» не усвоена студентами нашего вуза, что подтверждает правильность выбора содержания предлагаемого пропедевтического курса.

Содержательная модель классической механики общего курса физики педагогического

вуза достаточно обоснована Р.Х. Казаковым.[4]. Предложенная им методическая система обучения реализует цель формирования системных теоретических общений. Разделяя эту позицию, мы дополняем и развиваем указанное направление применительно к новым условиям реализации преемственности школьного и вузовского образования в условиях технического вуза. С помощью пропедевтического курса возможно решение задач: устранение фрагментарности, разрозненности знаний; формирование системных знаний в единстве с методами познания.

Механика является наглядной физической теорией. При ее изучении важно выявить содержательную структуру и гипотетико-дедуктивную организацию знаний в этой физической теории. Она, как и любая физическая теория, представлена структурными элементами: 1) *основанием*; 2) *ядром*; 3) *выводами* (воспроизведение конкретных фактов). Эти части теории сопоставимы с элементами гносеологического цикла: предметная деятельность, содержательные обобщения, восхождение от абстрактного к конкретному. Каждая из названных крупных частей - «этажей» в процессе познания - охватывает группу элементов теории, над всеми ними «надстраивается» общая интерпретация содержания теории. Теория замкнута не только потому, что отражает цикл познания, но и потому, что в своей предметной области исчерпывающе описывает все явления. Рассмотрим части теории подробнее, на базе которых конструируется вводный раздел (курс) к общему курсу физики технического вуза.

В научном познании выделяют два способа познания: эмпирический и теоретический. Эмпирическое исследование фрагмента действительности является начальным этапом научного познания. Из индуктивного обобщения результатов экспериментаторов выдвигается *научная гипотеза* о закономерностях наблюдаемого явления - *эмпирическая гипотеза*, которая выражается эмпирическим законом. Такие законы образуют *эмпирическое основание физической теории*. Примером эмпирического закона в механике является закон свободного падения Галилея. Но эмпирическое познание физического мира не отвечает на вопрос: почему? Эмпирические законы не объясняют сущности явления, в эксперименте наблюдаются только внешние проявления этой сущности.

Объяснение явления осуществляется на теоретическом этапе познания. На данном этапе выдвигаются теоретические гипотезы: 1) о причинах протекающего явления в определенных условиях, 2) об основных свойствах материальных объектов. Физическая теория оперирует идеализированными копиями реального мира – моделями. Например, в структуре механики Ньютона основными модельными объектами являются: материальная точка, ньютоновское пространство и время. В них учитываются существенные свойства реальных объектов. Из теоретических гипотез строится *концептуальное ядро* физической теории. В него входят: основные модели реальных объектов и внешних условий протекания явления; основные законы, определяющие сущность физического явления. Из основных законов дедуктивно, с использованием математики выводятся *теоретические следствия*, которые можно проверить в эксперименте. Критерием верности физической теории является многогранная успешная производственная деятельность по применению на практике следствий из физической теории.

Основная цель построения физических теорий состоит в том, чтобы свести в единую систему знания, накопленные в области физических исследований. В логико-философской литературе обсуждаются общие закономерности построения теорий, их структура, математический аппарат. Мы опираемся на эти исследования [6,10]. Физическая теория представляет собой систему знаний, ибо «...формой, в которой существует истина, может быть лишь научная система ее» [1,с. 3].

Итак, в содержательную структуру физической теории как концептуальной системы входят диалектически взаимосвязанные элементы: эмпирическое основание теории; кон-

цептуальное теоретическое ядро теории; дедуктивные теоретические следствия.

Физические теории как источник содержания физического образования, представляющие собой концептуальные системы, следует изучать при системном подходе. Л.Я. Зорина отмечает важность формирования представлений о структуре физической теории как критерия сформированности системных знаний [3]. Рассматривая вопрос о формировании представлений о процессе научного познания, В.Н. Мощанский отмечает *функции и значение физической теории*: «Физическая теория, во-первых, позволяет единообразно **объяснить** широкий круг фактов и законов, а во-вторых, она позволяет сделать ряд новых **предсказаний** и выводов, и в этом ее функция и значение» [8, с.18]. Физическая теория имеет гносеологические функции: предсказательную и объяснительную. «Эти функции формализуются через *понятия взаимодействия объектов физической системы и состояния физической системы*: взаимодействие обуславливает изменение состояния физической системы, а результат взаимодействия выражается в теории через понятие состояния и изменения состояния физической системы. В физической теории концепция взаимодействия реализуется совместно с понятием состояния физической системы» [5].

Дидактический аспект концепции взаимодействия проанализирован В.В. Мултановским [9]. В основе современной картины мира автор предлагает рассматривать фундаментальные взаимодействия: гравитационное, электромагнитное, сильное и слабое взаимодействие. Физическая теория занимает определенное место в иерархии теоретических обобщений. Она входит в качестве подсистемы в физическую науку, которая, в свою очередь, формирует физическую картину мира (ФКМ). ФКМ «...следует понимать как идеальную модель природы, включающую в себя наиболее общие понятия, принципы, гипотезы физики и характеризующую определенный исторический этап ее развития» [7, с.71].

Фактором формирования системных знаний, фактором построения системного учебного курса и способом рассмотрения физической теории служит *понятие состояния*. Данное понятие рассматривается в следующих аспектах как:

- философская категория в его онтологическом и гносеологическом аспектах;
- концептуальное общезначимое понятие, гносеологический аспект которого формализуется в физической теории динамическими переменными системы; задается конечным (и, как правило, небольшим) числом динамических переменных - переменными состояния;
- форма концептуального описания физической системы и форма отражения в познании системных свойств физической теории;
- форма выражения предсказательной, объяснительной и методологической функции теорий физических систем [4].

Анализируя особенности реализации содержательного обобщения и формирования теоретического мышления в обучении, В.В. Давыдов выдвигает принципы построения учебного материала [4]. Он отмечает, что все понятия, конструирующие данный учебный материал или его основные разделы, должны усваиваться (обучаемым) путем рассмотрения предметно-материальных условий их *происхождения*, благодаря которым они становятся *необходимыми* (иначе следует понимать, понятия не даются как “готовые знания”). Усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть *выведены* из первых как из своей единой основы, этот принцип вытекает из установки на выяснение происхождения понятия и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному. Обучающиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане. Данные принципы соответствуют этапам и последовательности научного познания: чувственно-конкретное → эмпирически-абс-

трактное → теоретически-абстрактное → теоретически-конкретное и могут быть рассматриваться как общие методы изучения учебного курса физики.

Предметными действиями в физике выступают демонстрационный эксперимент, лабораторный практикум, а также умственные действия с моделями материальных объектов и их отношениями в процессе решения физических задач. Именно с их помощью формируются базовые компетенции: организации и постановки эксперимента, решения задач, знания эмпирического основания физической теории как основного продукта научно-теоретического способа мышления, навыки вывода дедуктивных следствий из концептуального ядра теории и их анализа.

При отборе содержания вводного раздела курса общей физики следует руководствоваться также принципом генерализации, суть которого в формировании системных теоретических обобщений в соответствии с гносеологическим циклом познания на уровне теории, физической картины мира и воспитании на этой основе физического мышления. Структурные элементы знаний составляют систему, поэтому принцип системности является ведущим при конструировании программы исследуемого курса.

Таким образом, классическая механика изучается как фундаментальная физическая теория, в содержательной структуре которой есть эмпирическое основание, концептуальное теоретическое ядро, выводные следствия, и организована она как гипотетико-дедуктивная модель научного знания. А потому содержательная структура вводного курса должна соответствовать структуре классической механики как системы научного знания.

Литература:

1. Гегель Г.В.Ф. Соч. Т.4. Система науки. 4.1. Феноменология духа. М.; Л; АН СССР, 1959. – 440 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.
3. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. - М.: Педагогика, 1978. - 128 с.
4. Казаков Р.Х. Методическая система обучения общей физике в педагогическом вузе. - М.: Изд-во МГОУ (ISBN 5-7017-0560-9), 2003. - 92с
5. Казаков Р.Х. Отражение системных свойств физической теории в содержании физического образования в вузе. Вестник ТИИ №1, 2006.- С.234. Изд. Нефтегазовый университет
6. Казаков Р.Х. Построение курса общей физики на основе понятия состояния физической системы // Преподавание физики в высшей школе. 1999. № 16. -С. 8-9.
7. Мостепаненко М.В. Философия и физическая теория, картина мира и проблема происхождения и развития физических теорий.- Л.:Наука,1969.-240 С.;
8. Мощанский В.Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики, М.:Просвещение, 1989. – 190 с.
9. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. - М.: Просвещение, 1977. -168 с.
10. Эйнштейн А. Физика и реальность. – М.:Наука, 1965. – 359 с.

**ПРОВЕРКА УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИМЕНЯТЬ ЗНАНИЯ В
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЗАКОН И ПЕРИОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
Д.И.МЕНДЕЛЕЕВА. СТРОЕНИЕ АТОМА»**

В статье рассматриваются подходы к проверке знаний и умений учащихся по конкретной программной теме. Знания и умения нельзя рассматривать вне той учебной деятельности, в ходе которой они усваиваются. В процессе усвоения школьниками знаний, формировании, совершенствовании и развитии умений большое значение имеют и репродуктивная, и продуктивная деятельность. Динамика развития деятельности обеспечивается последовательностью перехода от одного уровня к другому (по В.П. Беспалько), с постепенным усложнением вопросов и заданий, как по глубине содержания, так и по виду деятельности учащихся.

I. Pronina

EXAMINATION OF PUPILS AND THEIR ABILITY TO USE KNOWLEDGE WHILE LEARNING THE SUBJECT «MENDELEEV'S PERIODIC LAW AND PERIODIC SYSTEM. THE STRUCTURE OF AN ATOM»

The article deals with various methods to examine pupils in the concrete subject. Abilities and skills are bound up with the studies which make them easier to master.

Both productive activities and reproductive activities are of great importance to pupils who acquire knowledge, perfect themselves and develop their skills. Gradual change from level to a level (according to V.P. Bespalko) provides for dynamic development: the task become more complicated, their contents get more difficult depending on pupils activities.

Знания и умения, которыми учащиеся овладевают в процессе обучения, нельзя рассматривать вне той учебной деятельности, в ходе которой они усваиваются.

«Учебная деятельность – это система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает освоение знаний, овладения умениями и навыками, применение их к решению различных задач» [1].

Одна из ключевых задач в преподавании состоит в обучении школьников применять полученные ими знания и умения, а также устанавливать между ними различные связи. При этом учитель должен учитывать, что делать акцент необходимо, прежде всего, на существенные актуализированные знания, которые являются основополагающими для изучаемого предмета. К таковым относится не только знание основных понятий курса химии, законов, закономерностей, но и знания способов действия, на которых формируются умения учащихся.

Тема «Периодический закон и периодическая система химических элементов Д.И.Менделеева. Строение атома» является основополагающей темой всего курса химии. Основная задача изучения данной темы - раскрытие значения периодического закона для объяснения и предсказания фактов, выявление его роли в развитии современной науки. Учащиеся не осознают, что теоретическое знание может стать «инструментом» познания. Важно научить школьников пользоваться этим «инструментом».

Проверка знаний учащихся по теоретической теме предусматривает предварительную, текущую и тематическую проверку знаний. Так как каждый вид проверки знаний

учитель проводит в разное учебное время, на определенном этапе процесса обучения, то эти виды отличаются психолого-педагогическими задачами, которые они призваны решить.

Под психолого-педагогической задачей будем понимать такую задачу, достижение которой возможно с помощью определенной учебной деятельности.

Виды проверки знаний отличаются задачами, например, задачи предварительной проверки – выявить уровень знаний и умений учащихся, необходимых для изучения нового материала; задачей текущей проверки является оценка динамики формирования знаний и умений у каждого школьника и т.д., а деятельность учащихся отражает специфику этих задач. Поэтому деятельность учеников при разных видах проверки должна отличаться. Динамика развития деятельности обеспечивается последовательностью перехода от одного уровня к другому (по В.П. Беспалько) и поэтапным развитием деятельности при разных видах проверки знаний.

На первых этапах изучения новой темы деятельность учащихся является, прежде всего, репродуктивной. Все средства проверки знаний при разных методах и формах проверки направлены на воспроизведение изучаемого материала. Этот этап очень важен, так как усвоение большого объема знаний и формирование соответствующего количества умений происходит на уровне репродукции, на основе памяти: усвоение знаков химических элементов, правил действий при выполнении разного вида заданий, последовательности выполнения опытов и т.д. Без этих знаний и умений учащиеся не смогут достичь более высокого уровня усвоения. Если у школьников не будут сформированы базовые умения на уровне репродукции, то в дальнейшем будет затруднено их продвижение к овладению более сложными умениями.

По мере изучения темы деятельность учащихся становится продуктивной. Происходит совершенствование различных учебных умений: умений пользоваться химическим языком, законами химии, понятиями; применять логические приемы мышления; фиксировать наблюдения эксперимента, делать выводы и т.д. Качество учебных умений учащихся дает возможность судить об уровне усвоения знаний. При выполнении заданий эвристического характера учащиеся должны опираться на системные теоретические знания и обобщенные умения.

Таким образом, оба вида деятельности, генетически связанные между собой, создают структуру из двух ступеней в полноценном овладении школьниками учебного материала. Для учителя важно оптимально соотнести эти виды деятельности школьников.

Теоретическое содержание темы является материалом для развития памяти, логического мышления учащихся, предметных умений, закрепления общеучебных умений. Усвоение школьниками важнейших понятий данной темы осуществляется постепенно, при планомерном движении от алгоритмического уровня к последующим уровням усвоения знаний (по В.П. Беспалько). Задания ученического уровня усвоения знаний, первого, в преподавании в основной школе практически не используются, так как требуют от учащегося выполнения несложной и несущественной деятельности по узнаванию какого-либо объекта или информации.

Изучению темы «Периодический закон и периодическая система химических элементов Д.И.Менделеева. Строение атома» предшествует **предварительная проверка знаний**. Поскольку школьники знакомы с первыми попытками классификации химических элементов, с понятием амфотерность, то перед изучением нового материала уместно провести предварительную проверку знаний учащихся.

Успех изучения любой темы зависит от степени усвоения того теоретического материала, который изучался на предшествующих этапах обучения. Учитель, применяя предварительное диагностирование знаний учащихся, получает возможность проектировать

изучение нового учебного материала, управлять учебным процессом, выбирать оптимальные его варианты. Кроме этого, результат сравнения начального уровня обученности с конечным позволит измерить «прирост» знаний, степень сформированности умений учащихся, проанализировать динамику и эффективность учебного процесса.

Для того, чтобы данная предварительная проверка дала положительный результат, учащиеся должны повторить к уроку изученный ранее учебный материал. Учащимся предлагаются следующие **вопросы для фронтальной устной проверки, II уровень усвоения знаний (уровень воспроизведения)**:

№1. Какие факты классификации химических элементов вам известны?

№2. Почему классификация химических элементов на металлы и неметаллы явилась несовершенной?

№3. Какие оксиды и гидроксиды называются амфотерными? И т.д.

На первых уроках изучения новой темы во время **текущей проверки знаний** учащимся задаются вопросы на воспроизведение учебной информации, подлежащей усвоению. Деятельность учащихся носит репродуктивный характер. При этом виде деятельности усвоенная ориентировочная основа деятельности, ее алгоритмы и правила только воспроизводятся в различных сочетаниях: от пересказа учебной информации до некоторого свободного воспроизведения и применения в типовых ситуациях.

Учитель задает школьникам, например, следующие **вопросы при фронтальной устной проверке знаний, II уровень усвоения знаний (уровень воспроизведения)**:

№1. Кем и когда был открыт Периодический закон?

№2. Сформулируйте Периодический закон.

№3. Что называется периодом? и т.д.

Примеры заданий в форме теста:

Т 1. Заряд ядра атома и число электронов определяется:

- 1) номером группы, 2) номером ряда,
- 3) порядковым номером, 4) номером периода.

Т 2. Ядро атома химического элемента состоит из частиц:

- 1) только протонов, 2) протонов и электронов,
- 3) электронов и нейтронов, 4) протонов и нейтронов.

Ответы на поставленные вопросы требуют работы памяти школьников. Предложенные вопросы позволят выяснить учителю, воспроизводят ли ученики учебный материал предыдущего урока?

Практикующий учитель знает, что даже правильное воспроизведение учащимся теоретического материала по памяти вовсе не гарантирует правильного применения этого материала в действии.

Текущая проверка знаний включает также вопросы, ответы на которые можно получить в процессе работы с периодической системой химических элементов:

№1. Назовите элементы, порядковые номера которых 5, 9, 12, 16, 20.

№2. Назовите периоды, ряды, группы, подгруппы, в которых расположены химические элементы кислород; натрий; хлор; углерод.

№3. Назовите химические элементы I группы главной подгруппы; VII группы главной подгруппы; I группы побочной подгруппы. И т.д.

Примеры заданий в форме теста:

Т 1. В периодической системе химических элементов количество периодов соответствует числу:

1) 8; 2) 7; 3) 10; 4) 6.

Т 2. Химический знак элемента, расположенного в 3 периоде, II группе, главной подгруппе

1) Be; 2) Ca; 3) Mg; 4) C.

Отвечая на подобные вопросы, школьники формируют умение характеризовать положение химических элементов в периодической системе Д.И. Менделеева. Кроме этого, учащиеся, работая с периодической системой, закрепляют знание химической символики, умение называть химические элементы.

При переводе учащихся к III уровню усвоения знаний важным является момент формулирования задания. Сама формулировка задания может регулировать его сложность. Например, вопрос ученику может звучать так: сколько протонов, электронов и нейтронов содержится в атоме натрия? Но можно этот вопрос сформулировать по-другому: сколько элементарных частиц каждого вида содержится в атоме натрия? Безусловно, вторая формулировка отражает глубину задания. Если ученик не знает, какие частицы называются элементарными, то это незнание может вызвать затруднение при ответе. Также при изменении формулировки задания в мыслительные операции ученика добавляется новое действие, требующее работы памяти.

При переходе к третьему уровню знаний учащиеся должны не только применять полученные ими теоретические знания, но и объяснять каждый этап своих действий.

В вопросах и заданиях III уровня усвоения знаний появляются требования, связанные с такими действиями ученика, как объясни, докажи, вычисли и т.д., то есть школьники должны обосновывать выбор своего ответа.

Например, учащимся можно задать следующие вопросы при **фронтальной устной проверке знаний, III уровень усвоения знаний (применение знаний в знакомой ситуации)**:

№1. В атоме химического элемента электроны располагаются по электронным слоям следующим образом: 2, 8, 7. Ответьте на следующие вопросы: а) Как называется этот химический элемент? Объясните свой выбор. б) Каков заряд ядра атома этого элемента? Почему?

№2. Напишите формулы высших оксидов химических элементов, порядковые номера которых 16, 20. Какой из этих оксидов основной, а какой - кислотный? Объясните свой выбор. И т.д.

По мере изучения данной темы, овладением учащимися теоретическим материалом вопросы и задания постепенно усложняются. Это усложнение происходит не только по глубине содержания вопросов или заданий, но и по виду деятельности учащихся.

Если на уровне воспроизведения учащимся предлагалось задание, например, следующего содержания: составьте схемы строения атомов химических элементов, порядковые номера которых 6 и 8, 7 и 15, то на уровне применения знаний в знакомой ситуации происходит его усложнение и по содержанию, и по виду деятельности. Например:

№3. Что общего и в чем различие в строении атомов элементов, порядковые номера которых 6 и 8, 7 и 15?

Тестовые задания дают возможность учителю проверить не только воспроизведение материала, но и комплексные умения учащихся. Например, тест-соответствие, приведенный ниже, не вызовет затруднение при выполнении у школьника, который знает теоретический материал, умеет анализировать и работать с периодической системой химических элементов:

Т 1. Установите соответствие между символами элементов и последовательностью

чисел, характеризующих распределение электронов по электронным слоям.

- 1) В а) 2,4
- 2) С б) 2,8,4
- 3) Al в) 2,3
- 4) Si г) 2,8,3

Ответ запишите в виде таблицы:

1	2	3	4

Индивидуальная письменно-графическая проверка знаний, III уровень усвоения знаний (применение знаний в знакомой ситуации) позволяет проверить умение школьников применять знания. Средства проверки знаний направлены на формирование и развитие умения учащихся пользоваться такими значимыми для изучения основ химии приемами интеллектуальной деятельности, как сравнение, обобщение и абстрагирование.

«Сравнение – мысленное установление сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам» [2].

На этапе формирования у школьников приема сравнения важна роль учителя. Учитель на конкретном примере, например: сравните строение атомов химических элементов, порядковые номера которых 6 и 14, сделайте выводы; показывает, какие мыслительные операции надо совершить для анализа содержания задания. После этого учитель демонстрирует действия, которые необходимо осуществить для выполнения задания: выявляет общие признаки сравниваемых объектов, устанавливает сходство и различие между ними, обобщает результаты сравнения в виде вывода. Затем школьникам предлагается аналогичное задание:

№4. Сравните строение атомов химических элементов, порядковые номера которых 11 и 15. Сделайте выводы.

Учащимся необходимо попробовать выполнять действия самостоятельно, без подсказок, воспроизводя и применяя информацию об ориентировочной основе выполнения данного действия.

Если учащиеся не владеют такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, то они затруднятся выделить существенные признаки изучаемых объектов. Школьники могут сравнить по одному, причем несущественному признаку или по нескольким непоставимым.

Развитие умения учащихся сравнивать объекты - более сложный процесс, чем его формирование, и осуществляется он с помощью заданий нарастающей трудности, в условиях которых предусмотрена большая самостоятельность действий учащихся.

Например, задание №5 является основой для самостоятельного выполнения учащимися более сложного задания на сравнение изотопов - №6.

№5. Сравните изотопы кислорода. Заполните таблицу:

Изотопы кислорода	Признаки сравнения				Выводы
	Число протонов	Число электронов	Массовое число	Число нейтронов	
16 8O					Что общего в строении атомов изотопов? В чем различие?
17 8O					
18 8O					

Формулируя в графе «выводы» вопросы, учитель, тем самым, способствует формированию умения школьников обобщать – логически завершать предварительно проведенное сравнение.

Для выполнения упражнения №6 школьник должен осуществить совокупность дейс-

твий: выделить признаки сравнения, сопоставить заданные объекты, выделить в каждом из них общие и различные для них признаки, на основании этого сделать выводы. Усложняя задание, учитель развивает умение школьников сравнивать.

№6. Сравните изотопы азота. Сделайте выводы об их сходстве и различии. Заполните таблицу:

Признаки сравнения	14 7N	15 7N	Выводы

Если учащиеся установят перечень признаков сравнения, смогут использовать их для сравнения изотопов, то это будет некоторым достижением в совершенствовании умения сравнивать. При правильном формулировании вывода можно говорить о совершенствовании учащимися умения обобщать.

Деятельность учащихся с соответствующими таблицами стимулирует учащихся к формированию индивидуальных приемов освоения учебной информации.

Абстрагирование – один из важнейших приемов мыслительной деятельности, лежащий в основе изучения химии, - «мысленное выделение одних признаков предмета и отвлечение от других» [2].

Действия учащихся при овладении этим приемом направлены на выявление общих существенных признаков изучаемых в данный момент объектов, на основе которых происходит абстрагирование, затем формирование соответствующих обобщений. «Обобщение - мысленное объединение однородных предметов в некоторый класс» [2]. В завершение происходит конкретизация данных обобщений новыми примерами.

Учитель, формируя умение школьников абстрагировать, предлагает им задания, расположенные в порядке нарастания трудности. Например, в формулировке задания №7 уже указан существенный признак, на основе которого производится абстрагирование.

№7. Руководствуясь знаниями о строении атомов химических элементов, укажите в каждой строке «лишний» химический элемент. Объясните свой выбор.

- 1) Li, Mg, B, C, N, O;
- 2) C, Si, V, Ge, Sn;
- 3) Предложите свой ряд, содержащий один «лишний» химический элемент и объясните, почему он «лишний».

В формулировке задания №8 нет «подсказки». Это упражнение дает возможность проверить умение учащихся оперировать системой признаков. Диагностическая ценность подобных заданий состоит в выявлении умения учащихся выделять существенные и несущественные признаки.

№8. В указанных рядах химических элементов найдите «лишний». Обоснуйте свой выбор. Заполните таблицу.

№	Символы химических элементов	«Лишний» элемент	Обоснование
1	C, Mg, B, N, O		
2	Si, P, S, Na, Cl		
3	Li, Na, Ca, Rb, Cs		
4	Na, K, Mg, Li, O		
5	Предложите свой ряд, содержащий один «лишний» элемент		

Развитие приема абстрагирования можно считать успешным в том случае, когда

школьники овладеют умением не только делать обобщения, но и конкретизировать их примерами.

Задание, имеющее большое значение для проверки умений учащихся применять полученные ими знания в системе – давать характеристику химических элементов, а также образованных ими соединений на основании положения элемента в периодической системе по плану, предложенному учителем. Учащиеся должны осознать, что положение элемента в периодической системе, число электронов во внешнем электронном слое обуславливают свойства веществ, образуемых этим химическим элементом. Теоретическое знание вооружает учащихся умением описывать любой химический элемент периодической системы.

С помощью комплексного задания №9 учитель может проверить усвоение не отдельных элементов знаний, а систему знаний, умений, объединяющую эти элементы, а также информационные связи между ними.

№9. Дайте характеристику элемента, порядковый номер которого 11, по плану:

Положение элемента в периодической системе, характер элемента	Порядковый номер	
	Период	
	Ряд	
	Группа	
	Подгруппа	
	Характер элемента	
	Аг	
	Сравнение свойств с соседями по периоду	
Строение атома	Сравнение свойств с соседями по главной подгруппе	
	Заряд ядра	
	Число элементарных частиц	
	Схема строения атома	
	Электронная формула	
	Число электронов во внешнем электронном слое	
Важнейшие формы существования элемента	Завершен или нет внешний электронный слой	
	Формула высшего оксида, его характер; уравнения реакций, подтверждающих химические свойства	
	Формула соответствующего гидроксида, его характер; уравнения реакций, подтверждающих химические свойства	
	Формула летучего водородного соединения, если образует	

Большинство предметных умений в химии является сложностью для ученика. В этом задании примером сложного умения является типичное умение для обучения химии – дать характеристику химическим свойствам важнейших форм существования элемента. Чтобы дать характеристику свойств высшего оксида элемента и соответствующего ему гидроксида, школьник должен произвести анализ состава этих веществ, для чего необходимо отнести вещества к одному из классов веществ известной ему классификации. Затем, установив причинно-следственные связи состава, строения, по аналогии с другими веществами этого класса дать характеристику общих химических свойств, подтвердив их уравнениями соответствующих реакций.

Использование таких умений при выполнении заданий способствует развитию мышления учащихся и их познавательной деятельности.

Если школьники не умеют устанавливать логические связи в изученном теоретичес-

ком материале, химический элемент, название и символ которого ученикам не известен, встретившийся в задании, может вызвать затруднение в выполнении. Например:

№10. Охарактеризуйте основные химические свойства германия, исходя из его положения в периодической системе. Запишите уравнения реакций.

Это задание иллюстрирует учащимся предсказательную функцию периодического закона. Используя знание периодического закона, строение атома, школьники могут предсказать свойства германия.

Тематическая проверка знаний позволяет проконтролировать усвоение школьниками не отдельных элементов знаний, а систему знаний и умений, объединяющую эти элементы.

Таким образом, проверка умения учеников применять знания начинается с процесса первоначального усвоения знаний и умений, на уровне воспроизведения изучаемого материала. Результатом овладения знаниями на этом этапе является умение мысленно, достаточно полно и правильно воспроизводить учебный материал или способ действия. Проверить сформированность знаний и умений, приобретенных учащимися, можно с помощью вопросов и заданий, при выполнении которых школьники должны повторить содержание изученного или способ действия по образцу. Это соответствует репродуктивному уровню познавательной деятельности.

Процесс совершенствования знаний и умений характеризуется применением знаний и способов действий по аналогии. Это соответствует продуктивному уровню познавательной деятельности. Проверить сформированность знаний и умений учащихся можно с помощью вопросов и заданий, которые расположены в порядке нарастания трудности.

Процесс полного овладения знаниями и умениями заключается в умении учащихся применять знания и способы действия самостоятельно в различных связях, осуществлять «перенос» знаний без напоминания учителем.

Литература:

1. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. - 144 с.
2. Гетманова А.Д. Логика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Омега – Л, 2006. - 416 с.
3. Зуева М.В. Развитие учащихся при обучении химии. – М.: Просвещение, 1978. - 190 с.
4. Минченков Е.Е. Совершенствование умений осуществлять умственные действия. // Химия в школе, 2000 - № 1. - С.10-16; №3. - С.19-25.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЕХАНИКЕ В КУРСАХ ФИЗИКИ ОСНОВНОЙ И ПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье представлена содержательная модель преемственности двухэтапного изучения механики в средней школе. Методические основы содержательной модели преемственности базируются на взаимосвязи системы научных знаний, общенаучных и частных методов познания. Приведены некоторые результаты внедрения содержательной модели в практику преподавания.

O. Safiulina

CONTINUITY OF TRAINING TO THE MECHANIC IN COURSES OF PHYSICS OF
THE BASIC AND FULL HIGH SCHOOL

Abstract

In article the substantial model of continuity to twice stage mechanics studying in high school is presented. Methodical bases of substantial model of continuity are based on interrelation of system of scientific knowledge, general scientific and private methods of knowledge. Some results of introduction of substantial model in teaching practice are resulted.

Главная цель современного образования – становление и развитие личности ученика, его познавательных способностей, формирование обобщенных универсальных знаний и способов учебных действий. В этой связи актуализируются задачи формирования теоретических обобщений (понятий, законов, теорий, физической картины мира) и максимального использования теории развивающего обучения.

В соответствии с педагогической теорией развивающего обучения механика изучается в средней школе на двух ступенях (этапах) обучения. Первый этап её изучения реализуется в основной школе, второй - в профильной средней школе. Так как курс физики основной школы и курс физики профильной средней школы строятся на систематической основе, то возникает проблема преемственности изучения разделов физики, в частности механики.

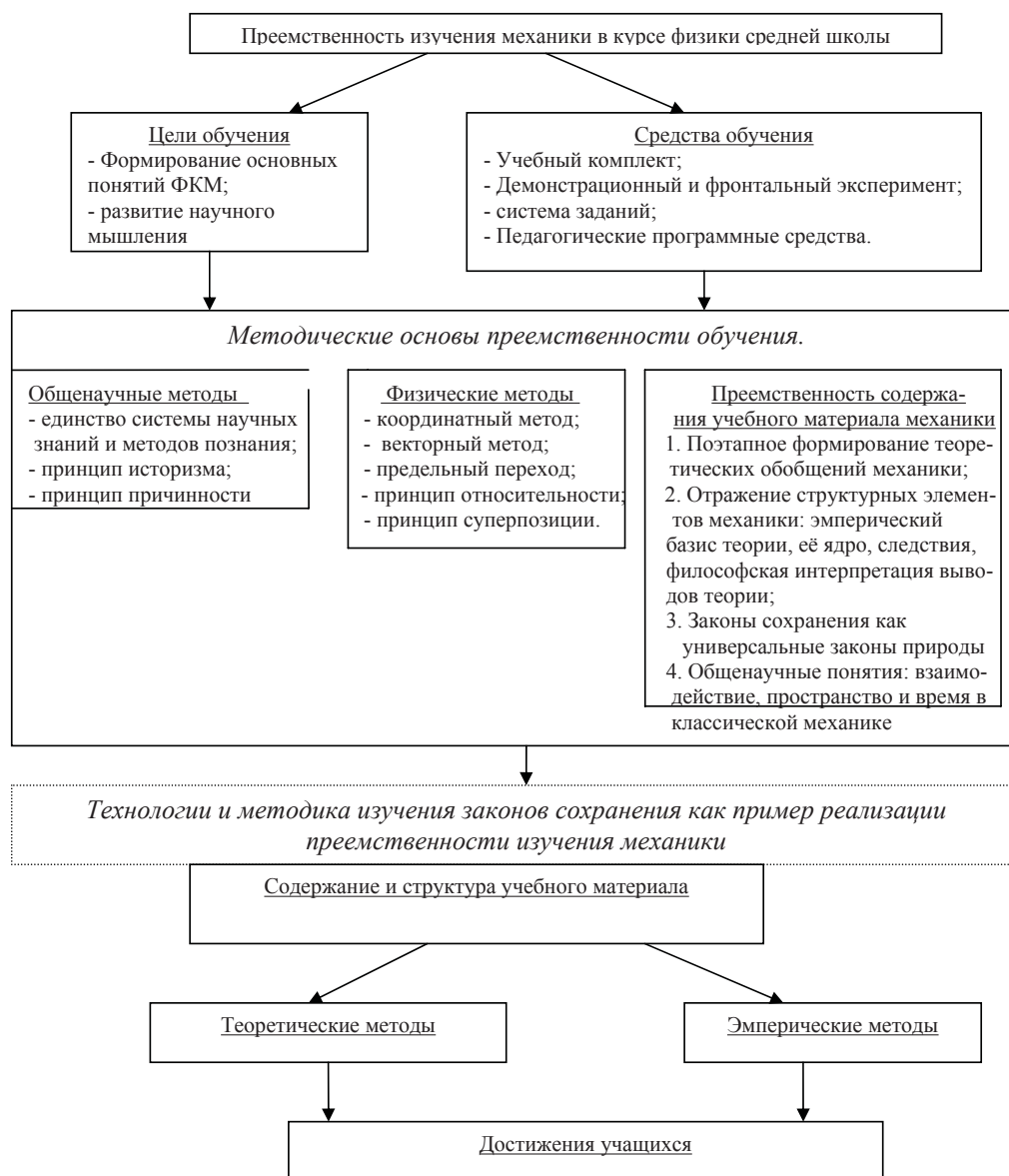
Анализ литературы показывает, что в педагогике преемственность рассматривается как связь предыдущего материала с последующим. Она предполагает рассмотрение и углубление знаний, осмысление пройденного на новом более высоком уровне; развитие знаний при повторении и обобщении учебного материала.

На схеме представлена содержательная модель преемственности изучения механики в средней школе.

Как следует из схемы, методические основы преемственности обучения включают три блока: принципы конструирования содержания механики двух ступеней обучения, взаимосвязь системы научных знаний и методов познания, которая реализуется через общенаучные методы, и частные физические методы исследования природы. Рассмотрим некоторые особенности указанных выше блоков содержательной модели преемственности.

Процесс обучения в средней школе предполагает двухэтапное развитие теоретических обобщений механики: первый этап - курс физики основной школы; второй этап

– курс физики профильной средней школы. Если курс физики основной школы строится на основе системы знаний, включающей факты, понятия, законы и идеи физической картины мира, то курс физики профильной средней школы конструируется на базе фундаментальных физических теорий.



При изучении курса физики в средней школе наиболее полно реализуется принцип взаимосвязи системы научных знаний и методов познания, представляющего собой единство эмпирического и теоретического методов познания. Это единство выражается в структурной схеме, отражающей цикл познания и включающей научные факты, гипотезы, модели, понятия, законы, следствия, практические приложения.

В таблице отражено изучение этапов теоретических обобщений в курсах физики основной и средней школы.

Виды теоретических обобщений	Курс физики основной школы	Курс физики средней школы
Понятия и элементы понятий	Механика Ньютона: перемещение, скорость, ускорение, сила, масса, энергия, кинетическая энергия, потенциальная энергия, центр масс; Механика твёрдого тела: плечо силы, момент силы, мощность, КПД; Гидро-и аэростатика: давление, давление жидкости, атмосферное давление.	Кинематика материальной точки: перемещение, скорость, ускорение (нормальное, тангенсальное), период, период вращения, угловая скорость; Динамика материальной точки: сила, масса, виды сил. Законы сохранения: импульса тела, системы тел, движение тел переменной массы, потенциальная сила, потенциальная энергия, кинетическая энергия, мгновенная мощность, полная механическая энергия системы, абсолютно неупругий удар, абсолютно упругий удар. Динамика периодического движения: первая космическая скорость, вторая космическая скорость, свободные колебания, циклическая частота, период, амплитуда колебаний, затухающие колебания, вынужденные колебания, резонанс. Релятивистская механика: скорость света, чёрная дыра, горизонт событий, собственное время, масса покоя, масса покоя света.
Законы	Первый, второй, третий законы Ньютона; закон всемирного тяготения, закон Гука, закон сохранения механической энергии. Условия равновесия тел, «золотое правило механики». Закон Паскаля, закон Архимеда, правило сообщающихся сосудов.	Закон равномерного прямолинейного движения; закон равнопеременного движения. Преобразования Галилея, закон сложения скоростей, принцип относительности Галилея, принцип суперпозиции сил. Законы Ньютона, закон всемирного тяготения, закон Гука. Закон сохранения импульса, принцип минимума потенциальной энергии, теорема о кинетической энергии, закон изменения полной механической энергии, закон сохранения механической энергии. Закон сохранения момента импульса, закон сохранения полной механической энергии при вращательном движении, второй закон Кеплера, движение планет. Первый постулат СТО, второй постулат СТО, релятивистский закон сложения скоростей
Идеи физической картины мира	Взаимодействие тел, гравитационное взаимодействие, понятия пространства, времени, энергии, сохранения механической энергии. Распространение закона сохранения энергии на механику твёрдого тела. Гравитационное взаимодействие.	Материальность мира, понятия пространства и времени, их свойства. Механическое взаимодействие объектов. Сохранение физических величин. Универсальность законов сохранения. Связь между теориями. Единая механическая картина мира.

В основной школе механическое движение анализируется на основе координатного метода. Уравнения движения в кинематике позволяют решить основную задачу механики: определить положение материальной точки в пространстве в любой момент времени, если известны начальные условия и ускорение. Однако движение рассматривается в основном вдоль прямой с убывающей или возрастающей скоростью при постоянном по модулю и направлению ускорении.

В средней школе кинематическое определение механического движения даётся на основе того, что исходными кинематическими характеристиками движения материальной точки являются характеристика положения координаты $\{x, y, z\}$, радиус-вектор. Основной задачей кинематики является нахождение кинематических уравнений движения.

При изучении механики в курсе физики основной школы применяются эксперимент и моделирование, координатный метод, метод измерений, графический метод определения физических величин. В профильной школе эти методы углубляются и дополняются другими, например, динамическим, методом предельного перехода, принципом относительности.

Так, инвариантность законов Ньютона в инерциальных системах отсчёта утверждается принципом относительности Галилея. Он гласит, что уравнения механики Ньютона, установленные для замкнутой механической системы, не изменяются при переходе из одной инерциальной системы отсчёта в другую. Принцип относительности является одним из ведущих принципов физики. Учебный материал дополняется рассмотрением инвариантности законов сохранения в инерциальных системах отсчёта.

В курсе физики основной школы изучается закон сохранения механической энергии для простейших систем. В курсе физики профильной школы этот закон сохранения распространяется на более сложные системы, состоящие из материальных точек, взаимодействующих посредством консервативных сил. Значительное внимание уделяется решению задач, например, качественной и количественной интерпретации потенциального «барьера», потенциальной «ямы», что важно для подготовки учащихся к усвоению взаимодействия электрических зарядов, молекулярного взаимодействия.

Механика Ньютона в курсе физики повышенного уровня – это физическая теория, то есть упорядоченная система физических понятий, законов разного уровня обобщений и их следствий. Она является составной частью физической картины мира, которая представляет собой «идеальную модель природы, включающую в себя наиболее общие понятия, принципы и гипотезы физики и характеризующую определённый исторический этап её развития» [1, с.71].

В содержательную структуру физической теории, элементы которой систематизированы циклом научного познания, входят: эмпирическое основание теории, теоретическое ядро теории, следствия. Эти части теории сопоставимы с элементами гносеологического цикла: предметная деятельность, содержательные обобщения, восхождения от абстрактного к конкретному. Теория замкнута не только потому, что отражает цикл познания, но и потому, что в своей предметной области исчерпывающе описывает все явления [2].

В эмпирическое основание теории входят научные факты, формализованные понятиями и физическими величинами. Под научными фактами подразумевают научные знания, которые заключают итог предшествующей эмпирической познавательной деятельности. В механике такими фактами являются свободное падение тел, колебательное движение.

Ядром теории служит материал, отражающий сущность широко круга явлений. Сущность выражается в форме законов Ньютона, законов сил, принципов относительности и суперпозиции, гравитационной постоянной. Особая роль в ядре классической механики принадлежит совокупности законов сохранения (закон сохранения импульса, закон сохранения механической энергии, закон сохранения момента импульса).

Следствие, как составляющая теоретических обобщений, является способом восхождения от теоретически абстрактного к теоретически конкретному в научном познании. В этом процессе познания раскрываются внутренние связи физической теории с помощью математических моделей, фундаментального теоретического объекта – материальной точки, а также абсолютно твёрдого тела. В механике на основе законов сохранения рассматриваются: движение тел с переменной массой; реактивное движение (уравнение Мещерского и формула Циолковского); описание соударения шаров (абсолютно неупругий и абсолютно упругий удары); дедуктивный вывод первого и второго законов Кеплера; движение планет; элементы теории малых колебаний; механические волны.

Таким образом, в профильной средней школе основные законы механики Ньютона повторяются в процессе их распространения на другие частные теории механики: механические колебания и волны, вращательное движение твёрдого тела, избранные вопросы небесной механики, а также в процессе изучения законов сохранения с использованием векторного и координатного методов познания.

Для проверки достижений по усвоению знаний была разработана система заданий,

которая позволяла выявить такие уровни знаний, как «информативность», «грамотность» и «компетентность». В процессе выполнения заданий учащиеся должны были показать умение находить причинно-следственные связи между силой и ускорением; формулировать законы сохранения механики; преобразовывать формулы для нахождения скорости и ускорения тела; графического представления энергии; применять теоретические знания по законам сохранения для решения экспериментальных задач.

В проверке участвовало 200 учащихся. Успешность выполнения заданий составила 75-90%. Погрешность измерения ΔK результатов обучения не превышает 8%.

Литература

1. Мостепаненко М.В. Философия и физическая наука. – Л.: Наука, 1969.
2. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977.
3. Педагогическая энциклопедия
4. Сорокин Н.А. Дидактика.: Учебное пособие для студентов пед. институтов. -М.: Просвещение, 1974.

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются различные подходы создания элективных курсов для профильного обучения старшеклассников; определяются задачи элективных курсов математического направления; описывается содержание элективного курса «Задачи с параметром».

Galina Sikorskaya

ON DEVELOPING ELECTIVE COURSES IN MATH FOR MAGNET SCHOOLS

Abstract

This article considers different approaches to building elective courses for high school cycle. In the article, objectives for elective courses in math are defined and curriculum for the course "Parametric problems" is described.

Введение на старшей ступени общеобразовательной школы системы специализированной подготовки - профильного обучения - предусматривается Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года и является одним из её крупнейших направлений.

Экспериментальная отработка введения системы профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях Оренбургской области осуществляется на основании Постановления правительства РФ от 9 июня 2003 г. №334 «О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в образовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) образования», Рекомендаций об организации предпрофильной подготовки учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/2004 учебный год (письмо Минобразования России от 20.08.2003 №03-51 -157ин/13-03), приказа Департамента общего и профессионального образования Оренбургской области от 12.11.2004 №01/05-528 «Об организации эксперимента по предпрофильной подготовке учащихся».

В рамках введения профильного обучения предполагается формирование нового содержания образования, обеспечение его *вариативности*. Данные изменения достигаются за счет разработки профильных учебных курсов.

Под профильным учебным курсом понимается специальная педагогическая система, ставящая целью интегрировать усилия всех составляющих курса в решении задач конкретного направления профилизации. Педагогическую сущность профилирования преподавания учебных дисциплин раскрывает целостная система принципов:

- принцип целенаправленного и оптимального отбора содержания учебного материала, исходя из государственного образовательного стандарта и задач профилизации;
- принцип комплексности;
- принцип целостности;
- принцип научной актуальности;
- принцип приоритета прикладных задач.

Одним из примеров реализации в учебной практике принципов профилирования учебных курсов являются элективные курсы.

Основные характеристики элективных курсов

1. *Избыточность* — мера наличия в учебном курсе такой информации, овладение которой прямо не служит достижению поставленных целей обучения, без которых работа в

принципе возможна, но которые повышают надежность знаний, упрощают понимание и усвоение учебной информации.

2. *Вариативность* — один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России; следствие осознания государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в школе до конца 80-х гг. унификации и единообразия образования. Вариативность — способность системы образования предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий.

3. *Краткосрочность* — форма обучения, получившая широкое распространение благодаря непродолжительности обучения (от 4 недель — 8-часовая программа, до нескольких месяцев — 16-30-часовая программа), интенсивности занятий и их результативности, гибкости обучения в зависимости от интересов слушателей и опорой на имеющиеся знания, умения и навыки.

4. *Оригинальность* содержания всегда определяется личным вкладом автора программы и должна быть видна в реализуемом им курсе. Именно потому элективные курсы по профильной подготовке носят авторский характер. Но такой отпечаток автора должен не просто присутствовать в предлагаемом им курсе, но и расширять его значение, придавать новое звучание, казалось бы, банальным вещам. Оригинальность не обязательно обозначает новизну, это то средство, с помощью которого жизненный опыт автора выражен в наиболее отчетливом и значимом виде.

5. *Нестандартность* — отступление от эталона, устанавливающего комплекс норм, правил, требований к учебному процессу. Выражается в использовании учителем собственной методики обучения, самостоятельным отбором учебного материала, индивидуально построенным планом обучения.

Элективный курс проводится для сравнительно небольшого числа учащихся, изъявивших желание его выбрать. При этом, так как практически уровень учебных достижений учеников одного класса и одной школы различен, одной из важных особенностей элективных курсов является их ориентация на различные группы учащихся.

При создании элективных курсов в своей практике мы придерживаемся следующих правил:

1. Курс должен быть построен так, чтобы он позволял в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные формы работы.

2. Содержание курса, форма его организации должны помогать ученику через успешную практику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы.

3. Отбирая содержание, учитель должен ответить на вопросы: «Почему ученик выберет именно этот курс, а не другой? Чем он будет ему полезен, интересен?».

4. Элективные курсы должны способствовать созданию положительной мотивации ученика.

5. Курсы должны познакомить ученика со спецификой видов деятельности, которые будут для него ведущими, если он совершит тот или иной профессиональный выбор, т. е. повлиять на выбор учеником сферы профессиональной деятельности, пути (направления) получения им образования в профессиональной школе (прежде всего, высшей). Они должны включать пробы по ведущим для данного профиля видам деятельности.

6. Содержание элективных курсов не должно дублировать содержание предметов, обязательных для изучения.

7. Программа курса должна состоять из ряда законченных модулей. Это позволит

ученику, в том случае, если он понял, что его выбор ошибочен, пойти в следующей четверти (полугодии) на занятия по другому курсу.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами были использованы основные подходы создания элективных курсов для профильного обучения:

1. *Фундаментальный* подход предполагал разработку содержания курса в логике перехода от фундаментальных законов и теорий к частным закономерностям, направленного на углубленное изучение предмета.

2. *Методологический* подход основывался на научном методе познания, особенности которого демонстрируются на историко-научном материале.

3. *Универсальный* подход характеризовался группировкой содержания вокруг ряда важнейших понятий, имеющих универсальное значение для науки.

4. *Прагматичный* подход предполагал приобретение определенных знаний и умений, обеспечивающих базовый культурный уровень учащихся и широко используемых в дальнейшей жизни.

5. *Деятельностно-ценностный* подход предполагал знакомство со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения содержания того или иного профиля обучения.

6. *Компетентностный* подход заключался в следующей последовательности действий:

- определение значимых для учащихся данного возраста проблем;
- выделение необходимых умений для их разрешения;
- определение компетентностей, требуемых для решения данного типа задач;
- отбор необходимого содержания;
- разработка методов обучения;
- разработка системы оценивания.

Методы, организационные формы и средства обучения, необходимые для реализации элективного курса, принципиально не отличаются от методов, организационных форм и средств обучения соответствующего предмета в средней (полной) школе. Однако при выборе форм и методов обучения мы придерживаемся той точки зрения, что значительная часть содержания уже известна учащимся, изучающим предмет на профильном уровне, что дает возможность значительно увеличить долю самостоятельной познавательной деятельности школьников.

В профильной школе математика занимает важное место. Учителя математики заинтересованы в ведении элективных курсов, ведь математику, в отличие от других предметов, сдают в большинстве высших учебных заведений (математических, естественнонаучных, технических, экономических, военных, связанных с математической лингвистикой, и т.д.).

Целью создания элективных математических курсов является знакомство учащихся с математикой как с общекультурной ценностью, выработка понимания ими того, что математика является инструментом познания окружающего мира и самого себя.

Одной из важных задач введения элективных курсов математического направления является развитие у учащихся интереса к математике. Ученик должен чувствовать эстетическое удовлетворение от красиво решенной задачи, от установленной им возможности приложения математики к другим наукам. Если в изучении предметов естественнонаучного цикла очень важное место занимает эксперимент, и именно в процессе эксперимента и обсуждения его организации и результатов формируются и развиваются интересы ученика к данному предмету, то в математике эквивалентом эксперимента является решение задач. Собственно весь курс математики может быть построен и, как правило, строится на решении различных по степени важности и трудности задач. Совершенно ясно, что любую теорему тоже можно и нужно рассматривать как задачу, ее доказательство — как

решение этой задачи, а различные следствия из доказательства (использование доказанного в различных областях) — как приложения этой задачи.

Решение задач в таком широком толковании и использование результатов этого решения, в той или иной мере, содержатся во всех программах элективных курсов по математике, разработанных в нашей практике.

Следует отметить особую популярность у учащихся математического профиля элективного курса «Задачи с параметром». Элективный курс «Задачи с параметрами», ориентированный на профильную подготовку учащихся по математике, дает возможность познакомиться с интересными, нестандартными вопросами алгебры и геометрии, развивает творческие способности учащихся; обеспечивает прочное и осознанное овладение учащимися системой математических знаний, развитие интеллектуальных умений.

Основной целью курса является систематизация, обобщение и углубление знаний, полученных школьниками при изучении курса математики и развитие умения математического моделирования - необходимой и очень важной составляющей успешности дальнейшего обучения.

«Умение составлять адекватные математические модели реальных ситуаций должно составлять неотъемлемую часть математического образования. Успех приносит не столько применение готовых жестких моделей, сколько математический подход к явлениям реального мира», - писал В.И. Арнольд. Полноценному же развитию математического моделирования способствуют, в частности, задачи с параметрами. Задачи с параметром создают условия для развития у обучаемых устойчивых представлений о процессе моделирования, учат реагировать на изменение данных в условии, видеть, как такие изменения влияют на полученную модель, определять полноту постановки условия задачи, составлять новые задачи и т.д.

Кроме того, задачи с параметром способны развивать все компоненты математической подготовки: знания и умения, установленные программой обучения; мыслительные операции и методы, присущие математической деятельности; математический стиль мышления; рациональные, продуктивные способы учебно-познавательной деятельности; обладают высокой диагностической и прогностической ценностью.

Задачи такого рода выполняют целый ряд важных дидактических функций:

- формируют, навыки математического моделирования;
- позволяют осуществление неформального изучения математических понятий, межпредметные связи;
- организуют тесное взаимодействие прикладной линии с другими содержательно-методическими линиями курса математики;
- вырабатывают умения, связанные с анализом прикладных задач;
- помогают осознать сущность математического подхода к изучению реальных явлений.

На элективный курс «Задачи с параметром» мы в своей практике отводим всего 70 часов, т. е. 2 часа в неделю:

- I. Введение (4 ч).
- II. Аналитические методы решения задач с параметрами (18ч).
- III. Функции и графики (20 ч).
- IV. Использование графических интерпретаций в решении задач с параметрами (22 ч).
- V. Повторение. Решение задач (6 ч).

Во введении рассматриваем смысл понятия параметра, контрольные значения параметра; постановку задач с параметрами; знакомим учащихся с основными методами решения задач с параметрами.

Посредством изучения аналитических методов решения задач с параметрами мы

систематизируем умения в решении рациональных и иррациональных уравнений, неравенств; формируем умения решать уравнения и неравенства указанных видов с параметрами.

Наряду с решением линейных и квадратных уравнений и неравенств, при каждом значении параметра рассматриваются задачи на определение числа решений системы двух линейных уравнений с двумя переменными, знаков корней квадратного уравнения в зависимости от значений параметра, а также задачи с параметрами, решение которых предусматривает использование свойств квадратичной и линейной функций.

При изучении функций и графиков систематизируются знания учащихся о функциях $y = x^p$ ($p \in R, p \neq 0$) $y = \sqrt[n]{x}$ ($n \in N, n \geq 2$); оттачиваются умения выполнять построение графиков с использованием параллельного переноса, растяжения, сжатия, симметрии. При этом особый акцент делается на обосновании каждого из преобразований графиков и детально отрабатываются правила построения.

Особое внимание уделяется отработке навыка построения областей, заданных неравенствами, системами неравенств; выполнения необходимых преобразований (в том числе выражений, содержащих несколько модулей), направленных на приведение уравнений или неравенств к виду, удобному для изображения линий или областей, заданных уравнениями или неравенствами, соответственно.

При использовании графических интерпретаций в решении задач с параметрами формируется представление о методах решения задач с параметрами с использованием графических интерпретаций; осуществляется процесс обучения анализу исходных данных и на основе анализа - выбору метода решения.

В начале обучения рассматривается вопрос о количестве корней уравнения (в зависимости от значений параметра) при условии его разрешимости относительно параметра. На конкретных примерах учащимся демонстрируется метод использования изображения на плоскости $(x; a)$, где a — параметр; при этом внимание акцентируется на условиях применения способа. Отработка осуществляется в ходе разбора задач, содержащих вопросы о нахождении значений параметра, при котором имеется конкретное число решений; решения имеются или отсутствуют; решения удовлетворяют некоторым условиям. Также рассматриваются задачи о нахождении решений при каждом значении параметра. Далее учащиеся знакомятся с методом использования изображения на плоскости $(x; y)$ и отрабатывают его в ходе решения задач. Вновь делается акцент на условиях использования метода.

Особое внимание уделяется задачам, решение которых возможно осуществить каждым из двух методов; при решении конкретной задачи обсуждаются преимущества и недостатки каждого метода.

В заключении отметим, что новые цели и ориентиры общего среднего образования, вариативность его содержания на старшей ступени школы, многообразие образовательных систем привели к становлению многих новых организационных форм, методов и средств обучения. Тем самым созданы благоприятные условия для создания и разработки элективных курсов, которые являются новыми компонентами методической системы, характерными для профильного обучения и имеющими большой потенциал для модернизации российской системы образования.

Литература

1. Элективные курсы в профильном обучении: Информационное письмо от 13.11.2003 № 14-51-277/13 // Официальные документы в образовании. – 2004. - №2. – С.82-85.
2. Роботова А.С. Элективный курс в профильной школе как введение в науку: Учеб.-метод. пособие/ А.С. Роботова, И.Н. Никонов; Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 80 с.
3. Гетманова А.Д. Логические основы математики: 10-11 кл.: Метод. рекомендации/ А.Д. Гетманова. – М.: Дрофа, 2005. – 176 с. – (Элективные курсы).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация

Данная статья рассматривает формирование профессиональной компетентности будущего лингвиста–переводчика на основе личностно-ценностного подхода и доказывает необходимость данного принципа, ориентированного на личность обучаемого, на его потребности и мотивы. Современное общество нуждается не просто в переводчиках, которые выступают в качестве посредников, играющих второстепенную роль в процессе межкультурной коммуникации, а в квалифицированных языковых консультантах широкого профиля, хорошо знающих не только иностранный язык, но и все сферы жизни, политики и экономики народа, говорящего на этом языке.

Abstract

In this article is observed a forming of professional competence of a future linguist – interpreter on the base of personal - valued approach and is proved a necessity of a proposed principle, focused on a personality of a trainee, his demand and motive. Modern society needs not only interpreters and translators who take their role as a mediator playing a secondary role in the process of inter language communication, but well a killed language consultants of a wide range, who know not only a foreign language, but all spheres of life, politics and economics of a nation, speaking this language.

В современной России все более осознается падение нравственности молодежи, что означает смену ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств, в том числе социальной и экономической неустроенности. Философы, социологи, политологи отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их творческое переосмысление, развернулись дискуссии о путях преобразований в экономике, социальной, образовательной и духовной сферах. Любая стратегия, определяющая на длительный срок пути формирования общественных явлений и процессов, их углубление и совершенствование, включает критерии и нормативы аксиологического класса. В этой связи становится понятным особое предназначение профессионально-ценностных ориентаций молодежи. В данном процессе велика роль учебно-образовательных организаций, представленных в современных условиях учебными заведениями разного типа – школами общего среднего образования, лицеями, гимназиями, колледжами, высшими учебными заведениями.

В настоящее время все больше возрастает актуальность интенсивного изучения иностранных языков в вузах. Это, с одной стороны, социальный заказ, так как в последнее время все больше налаживаются социальные контакты россиян с иностранными гражданами. При этом усвоение языкового материала в современных условиях вызывает большие трудности. В связи с этим в процессе преподавания иностранных языков уделяется большое внимание не только усвоению учебного материала, но и форме научно-педагогической организации учебного процесса, в которой происходит данное усвоение и формирование профессиональных качеств личности студента. Учащийся становится

субъектом своей учебной деятельности лишь в меру того, в какой степени он осознает подлинные цели учения и целенаправленно выполняет учебную работу ради осуществления этих целей, принимаемых как личностно значимые.

Личностью является человек, у которого есть своя позиция в жизни, к которой он пришел в итоге большой сознательной работы. Такой человек не просто выделяется благодаря тому впечатлению, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. Он проявляет самостоятельность мысли, небанальность чувств, какую-то собранность и внутреннюю страстность. Глубина и богатство личности предполагает глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошают ее. Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно проявляется во всем его существе.

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути», утверждал Н.И. Вейнвальд [1:79], который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи».

Н.Д. Гальскова предлагает рассматривать [3:93] реальный учебный процесс как «особым образом организованное общение или особую разновидность общения», важной функцией которого выступает установление взаимодействия преподавателя и учащихся, учащихся друг с другом. При этом учебный процесс есть научно-организованный способ взаимодействия преподавателя и студента, то есть процесс совместной согласованной деятельности его субъектов. Результатом такого взаимодействия становится освоение учащимися речевого опыта в иностранном языке, а также приобщение с его помощью к этнокультурным традициям, в их сопоставлении со своим национальным и речевым опытом в родном языке.

При определении закономерностей обучения иностранному языку следует ориентироваться как на общую концепцию учебного процесса, в центре которой находится личность студента, тогда как при обучении иностранному языку – вторичная языковая личность, так и на общие закономерности персонального освоения иностранного языка в условиях взаимодействия с субъектами учебного процесса.

Специфика образовательной сферы в вузе не только обусловлена социально-экономическим и политическим контекстом, в котором данная сфера функционирует, но и определяется философской концепцией обучения. Господствующая в обществе парадигма отношений «государство – личность» определяет отношение к активности личности в образовательном процессе.

В течение нескольких десятилетий в отечественном образовании в целом и в методике обучения иностранным языкам, в частности, господствовали идеи «активизации» преподавания, в соответствии с которыми в центре учебного процесса находилась не личность, а средства обучения. Исторически сложился образовательный механизм, ориентированный на трансляцию и закрепление определенного объема общей и специальной информации, обладание которой и обеспечивало тот или иной социально-профессиональный статус выпускника вуза. Следовательно, речь идет о том, что традиционная старая образовательная идеология абсолютизировала и гиперболизировала роль средств и методов обучения учащегося, отводя последнему роль объекта обучения.

В условиях модернизации возникает новое понимание ценности личности обучения как активного субъекта, деятеля. Общество конституционно провозглашает приоритетность своих граждан как субъектов социальной жизнедеятельности. Изменение отношений между государством и личностью обуславливает внедрение новой философии образования: личностно-ценностной парадигмы обучения, требующей, в свою очередь,

проведения новой стратегии образовательной политики [4:170]

В соответствии с новой идеологией, качество современного высшего образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими человека способным к постоянному возобновлению информативного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, ответственным за принимаемые решения и профессионально компетентным в сфере выбранной профессии. Иными словами, на смену традиционной педагогике как науке о целенаправленном воздействии обучающего на обучаемого как на объект обучения и воспитания пришла новая, разработанная Е.А.Князевым, *личностно-ценностная концепция образования* [5:45]. В соответствии с данной концепцией, образование из способа подготовки индивида должно быть трансформировано в научно-педагогический способ развития аксиологической культуры, формирования образа мира и человека в нем.

Личностно-ценностная образовательная концепция позволяет осуществить переход от «педоцентризма» к «детоцентризму» и поставить в центр образовательной системы вуза студента, интересы его развития, личностные структуры сознания.

О человеке как о личности можно говорить, лишь начиная с некоторого этапа его жизнедеятельности. Иными словами, не всякий человеческий индивид со своей индивидуальностью является личностью. С. Л. Рубинштейн [10:67] так характеризовал различия между этими понятиями: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему». Поэтому личность весьма часто определяют как систему отношений человека к окружающему миру и к самому себе. Отношение человека к окружающему миру выражается в его взглядах, убеждениях, в его мировоззрении, в его отношениях с другими людьми, а самое главное – в его деятельности (трудовой, учебной или иной). Отношение человека к самому себе выражается в его представлении о самом себе, в его самооценке, в его идеалах, в том, каким бы он хотел себя видеть.

В связи с этим система высшего образования, базируясь на личностно-ценностной концепции, нацелена не на формирование личности в «заданном русле», а на создание условий, в которых студент самостоятельно развивает собственную универсальную сущность, свои профессиональные интересы.

Н.А.Сидорова [11:53] утверждает, что «субъектом коммуникации и речевого общения является языковая личность со всеми ее ценностями, и в то же время в речевом общении субъектом ценностей является языковая личность и ее коммуникативная форма. Речевая коммуникация оказывается небезразличной к ценностям, которые и образуют ее своеобразный общий культурный фон». Поэтому-то преподавателю имеет смысл глубоко изучать личность каждого своего студента, ибо такое изучение даст возможность предвидеть, как поступит тот или иной ученик в той или иной речевой ситуации, оно поможет установить подлинные причины тех или иных особенностей этого студента и что можно ожидать от него в будущем как от профессионала в области речевой коммуникации.

Преподаватель в результате такого изучения личности студента сможет вполне обоснованно и правильно установить, в каком направлении надо вести преподавательскую работу по дальнейшему формированию профессиональной личности каждого учащегося, какие стороны и черты его личности надо укреплять и развивать, а какие изменять.

Возможно целиком и полностью согласиться с А.А. Леонтьевым [7:93] в том, что личностно - ориентированная направленность образования коренным образом меняет его содержание, которое должно:

- способствовать усвоению студентом социального опыта, то есть знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для нормальной профессиональной реализации в

обществе, конкретном социуме;

- стимулировать студента к свободному и креативному мышлению;
- формировать у студента профессиональное мировоззрение, создавать целостную картину мира;
- развивать умение осознанно планировать свое развитие, понимать динамику последнего и самостоятельно учиться;
- развивать в обучаемом систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлекссию, системные знания как средство контроля сформированности картины мира.

Поскольку система обучения иностранным языкам есть один из важнейших элементов общей системы высшего образования, личностно-ценностная концепция применима и к ней. И.С. Якиманская [12:47] отмечает, что «основным принципом обучения иностранному языку является его личностно ориентированная направленность, направленность на языковую личность обучаемого». Языковая личность есть многослойный и многокомпонентный фактор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в языке модели мира.

Принцип ориентации обучения иностранным языкам на формирование в студенте свойств вторичной языковой личности естественно создает актуальной задачу не просто научить студента вести себя как носителя изучаемого языка, но и развить у него способность и готовность осуществлять текстовую деятельность на изучаемом языке, способность к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов.

Очевидно, что реализовать этот принцип возможно лишь в том случае, если система обучения предмету будет максимально ориентирована на личность обучаемого, на его реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития. Поэтому в качестве производного из названного выше принципа может быть следующее: построение учебного процесса должно осуществляться не с позиции логики и системности предмета усвоения, а с точки зрения логики развития личности студента, его субъективного внутреннего состояния, его индивидуальной программы усвоения изучаемого языка. При этом для успешного усвоения изучаемого языка важны не только дисциплина и прилежание, но и проявление студентом собственной активности, удовлетворения от общения с другими участниками учебного процесса.

Таким образом, личностно-ценностный характер обучения иностранным языкам детерминирует необходимость одновременно переосмыслить как обучающую деятельность преподавателя, так и учебную деятельность, и позицию студента, который становится активным субъектом учебного процесса. Преподаватель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие студента к усвоению содержания обучения, - он является научным организатором образовательной деятельности общения на изучаемом языке и с его помощью. Учебный процесс строится не с точки зрения приоритетов учебных средств: главенствующим становится студент как субъект учебно-развивающего процесса. Чтобы реализовать это положение, необходимо внедрять в практику и дидактико-методические технологии, целью которых является не только накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого студента, как будущего специалиста-переводчика.

Иными словами, речь идет о поиске выхода за прагматические рамки языковых аспектов обучения иностранным языкам в сферу личностных отношений и интересов субъек-

ектов педагогического процесса.

Особую роль личностно-ценностный подход к образованию имеет в педагогическом вузе. Во взаимоотношениях преподавателя и студентов важны такие факторы, как взаимное уважение, атмосфера коллегиальности. В процессе обучения иностранному языку студент находится в определенном социальном окружении: постоянно вступает в контакт со своим преподавателем и однокурсниками. Такое взаимодействие формирует у него умение изучать и оценивать качества других людей и коллектива в целом, способствует приобретению *социального опыта* общения с людьми. Этические нормы, которыми пользуются коллеги, преподаватель, их взгляды, отношение к труду, к учебе, дисциплинированность, целеустремленность, уважение друг к другу, вкусы – все это воспринимается учащимися как общественные нормы в творчестве, усваивается ими и будет включено в структуру его поведения.

Эти и другие объективные предпосылки, обусловившие процесс модернизации системы профессионального образования, способны привести к реорганизации системы подготовки специалистов высшей квалификации.

Требования к уровню подготовки выпускника по специальности 031202 -лингвистика и межкультурная коммуникация (квалификация - лингвист, переводчик) определены Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, в котором указывается, что выпускник должен уметь решать задачи, соответствующие его квалификации. Для этого ему необходимо:

- обладать высоким уровнем развития теоретического мышления, способностью соотнести понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными фактами и явлениями профессиональной деятельности, умением творчески использовать теоретические положения для решения практических профессиональных задач;
- владеть системой представлений о связи языка, истории и культуры народа, о функционировании и месте культуры в обществе, национально-культурной специфике стран изучаемого языка и своей страны;
- владеть системой представлений о языковой системе как целостном, исторически сложившемся функциональном образовании, о социальной природе языка, роли языка в жизни общества;
- практически владеть системой изучаемых иностранных языков и принципами ее функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации, понимать особенности межличностной и массовой коммуникации, речевого воздействия.

Все данные требования к качеству профессиональной подготовки будущего лингвиста-переводчика имеют непосредственное отношение и к уровню сформированности у него профессиональной компетентности. Ибо новые условия употребления в обществе иностранных языков, ориентированные на полноценную коммуникацию личности в ходе общения, вызвали необходимость организации обучения межкультурному общению в контексте «социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социализации и экологизации целей и содержания обучения иностранному языку» (В.В. Сафонова), культурологической лингвистике (Г. Пальмер, А. Вежбицкая), лингвострановедению (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), иноязычной культуре (Е.И. Пассов) и не нашли адекватного воплощения в реальной практике языкового образования. Причина такого положения, по мнению Е.И. Пассова [9:123], кроется в несовершенстве существующих подходов к профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка.

Вместе с тем переход высшей школы к реформированию системы профессионального образования на основе личностно-ценностного, культуросообразного, системного и ком-

петентностно-деятельностного подходов подразумевает, прежде всего, необходимость осознания общекультурных и общепсихологических процессов развития цивилизации, определяющих условия формирования нового гуманитарного мышления, обладающего всеобщностью и включающего в себя духовность, нравственность, ответственность, понимание самоценности собственной и иной жизни. Такой подход к оценке качества образования нашел свое отражение в Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, Законе «О федеральной программе развития образования» и других концептуально-нормативных документах.

Как утверждает Н.А. Сидорова [11:197], «ценности личности...находят отражение в языке, управляют коммуникативным процессом, проявляются в нем и служат регулятором и детерминантой не только поведения партнеров по общению, но и их речевого поведения, в частности».

В связи с этим формирование профессиональной компетентности будущего лингвиста-переводчика на основе личностно-ценностного подхода приобретает особое значение, поскольку главной целью и смыслом профессиональной деятельности выпускников факультетов иностранных языков является не только обучение языку, но и самоформирование личности, владеющей языками, стремящейся к познанию, сохранению и передаче культурных ценностей средствами изучаемых языков будущим поколениям россиян, а высокая миссия специалистов в области лингвистики состоит в том, чтобы работать в зоне повышенной речевой ответственности. Здесь следует подчеркнуть особую роль хорошо профессионально подготовленных лингвистов-переводчиков, ибо с расширением сфер международного взаимодействия, увеличением информационных потоков предъявляются высокие требования к специалистам в области межкультурных коммуникаций. Современное общество нуждается не просто в переводчиках, которые выступают в качестве посредников, играющих второстепенную роль в процессе межкультурной коммуникации, а в квалифицированных языковых консультантах широкого профиля, хорошо знающих не только иностранный язык, но и все сферы жизни, политики и экономики народа, говорящего на этом языке.

Литература

1. Н.И. Вейнвальд. Психология личности. - М., 1997.
2. Е.И. Вишневецкий. Воспитательные возможности процесса обучения иностранному языку.- М., 1998.
3. Н.Д. Гальскова. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: АРКТИ, 2003.
4. Е.А. Князев. Личностно-ценностный принцип в высшем образовании //Духовность личности: проблемы образования и воспитания. Монография/ под ред. члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора М.В.Богуславского, канд.пед.наук Т.Б.Игнатъевой- М.: ИТП РАО, 2004 .
5. Е.А. Князев. Высшая школа в период кроссмодернизма// Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. - М.: ИТП РАО, 2007.
6. Е.А. Князев. Генезис высшего педагогического образования в России, - М., 2001.
7. А.А. Леонтьев. Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня. – М.: МГЛУ, 1992.
8. Р.П. Мильруд. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам/ Иностранные языки в школе. – 1995. - №5.
9. Е.С. Полат. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед.вузов и системы повышения квалификации пед.кадров/ Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. – М.: Академия, 2000.
10. С.Л.Рубинштейн, Основы общей психологии. - М., 1999.
11. Н.А. Сидорова. Аксиологическое измерение речевой коммуникации: Монография. – М.: ВУ, 2007.
12. И.С. Якиманская. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников.- М., 1994.

ОБУЧЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИМ ПОНЯТИЯМ НА ТЕКСТОВОЙ ОСНОВЕ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена актуальному вопросу методики русского языка - анализу текста в процессе формирования грамматического строя речи учащихся.

Н. Shelukhina

THE INSTRUCTION OF STYLISTIC CONCEPTS IN THE PROCESS OF THE TEXT ANALYSIS AS THE PRINCIPLE OF THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE PUPILS' SPEECH

Abstract

The article is devoted to the matter of current Russian language methodics which includes the analysis of the text in the process of the formation of the grammatical structure of the pupils' speech.

Грамматический строй речи, являясь основой интеллектуального развития школьников (исследования А.Н.Гвоздева, В.И.Капинос, Т.А.Ладыженской, М.Р.Львова, Р.Б.Сабаткоева, Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичевой и др.), представляет собой совокупность грамматически оформленных образований, участвующих в формировании высказывания.

Обогащению грамматического строя речи способствует целенаправленная систематическая работа по анализу грамматических явлений на текстовой основе, с опорой на текст (сложное синтаксическое целое). Таким образом, учащиеся получают возможность не механически заучивать правила, не распознавать грамматические явления по разрозненным упражнениям, а запоминать языковые явления в потоке речи, анализируя их структурные, системные и содержательные характеристики. Этому способствуют стилистические задания, позволяющие освоить разнообразие синонимичных средств русского языка и решить коммуникативные, познавательные и воспитательные задачи.

Целями стилистических упражнений являются:

- выработка у учащихся чувства языка;
- привитие навыка правильной оценки языковых фактов;
- выработка умения отбирать стилистические средства в зависимости от содержания речи;
- ознакомление школьников с основными стилистическими понятиями и стилистическими свойствами синтаксических средств языка.

Обучение основным стилистическим понятиям предлагаем проводить на текстовой основе, наглядно показывая закономерности функционирования языка в различных типах речи.

Приведем пример урока *«Стилистическое использование различных типов сложного предложения в художественном тексте»* (9 класс).

Цели урока: выработать навыки отбора контекстуально оправданных языковых единиц из числа синонимичных; научить анализировать текст с целью выявления используемых средств языка.

Ход урока

Учащимся предлагается внимательно прочитать текст Л. Андреева.

(Материал взят из сборника «1000 текстов для изложений» под ред. И. О. Родина).

Она никому не принадлежала; у нее не было собственного имени, и никто не мог бы сказать, где находилась она во всю долгую морозную зиму и чем кормилась. От теплых изб ее отгоняли дворовые собаки, такие же голодные, как и она, но гордые и сильные своею принадлежностью к дому. Когда, гонимая голодом или инстинктивную потребностью в общении, она показывалась на улице, – ребята бросали в нее камнями и палками, взрослые весело улюлюкали и страшно, пронзительно свистали. Не помня себя от страха, переметываясь со стороны на сторону, натываясь на заборы и людей, она мчалась на край поселка и пряталась в глубине большого сада, в одном ей известном месте. Там она зализывала ушибы и раны и в одиночестве копила страх и злобу.

Только один раз ее пожалели и приласкали. Это был пропойца – мужик, возвращавшийся из кабака. Он всех любил и всех жалел и что-то говорил себе под нос о добрых людях и своих надеждах на добрых людей. Пожалел он и собаку, грязную и некрасивую, на которую случайно упал его пьяный и бесцельный взгляд.

- Жучка! – позвал он ее именем, общим всем собакам. – Жучка! Пойди сюда, не бойся!

Жучке очень хотелось подойти. Она виляла хвостом, но не решалась. Мужик похлопал себя рукой по коленке и убедительно повторил:

- Да пойди, дура! Ей-Богу, не трону!

Но, пока собака колебалась, все яростнее размахивая хвостом и маленькими шажками подвигаясь вперед, настроение пьяного человека изменилось. Он вспомнил все обиды, нанесенные ему добрыми людьми, почувствовал скуку и тупую злобу и, когда Жучка легла перед ним на спину, с размаху ткнул ее в бок носком тяжелого сапога.

- У-у, мразь! Тоже лезет!

С тех пор собака не доверяла людям, которые хотели ее приласкать, и, поджав хвост, убегала, а иногда со злобою набрасывалась на них и пыталась укусить, пока камнями и палкой не удавалось отогнать ее.

Школьники определяют, о чем идет речь в тексте: о собаке, у которой не было ни хозяина, ни дома. Это и есть тема текста. Тема раскрывается с помощью ключевых слов и словосочетаний: *никому не принадлежала, не было имени; дворовые собаки, в одиночестве.*

Далее выясняем, из каких структурных компонентов состоит текст. Этот текст включает два сложных синтаксических целых.

Дети называют композиционную организацию каждого сложного синтаксического целого текста.

Первое сложное синтаксическое целое состоит из четырех предложений. Зачином является первое предложение. В зачине и определяется микротема этого сложного синтаксического целого - *жизнь бездомной собаки*. Срединная часть раскрывает подробности этой жизни: голодная, одинокая, натываясь на бессердечие мальчишек, собака не находит себе места в мире. В концовке сложного синтаксического целого звучит суждение автора: *бездомная собака озлобилась на всех из-за нанесенных ей обид.*

Учащиеся выделяют второе сложное синтаксическое целое, в котором описывается случай редкой жалости к бездомной собаке. Зачином является первое предложение второго абзаца. Далее следует срединная часть, повествующая о том, как мужик-пропойца хотел приласкать собаку. Дрожа от страха, собака подошла к пьяному человеку, но и он ударил ее.

Концовка содержит вывод: *этот случай заставил собаку больше никогда не верить людям.*

Дети без труда определяют, к какому стилю речи принадлежит данный текст: к книжному стилю, а точнее – к художественному, текст отличается образностью, эмоциональностью. Эта образность речи создается благодаря использованию писателем ярких слов, выражений, принадлежащих к лексике разных пластов: книжной (*гордась своей принадлежностью к дому, бесцельный взгляд*), разговорной (*кормилась, зализывала раны и ушибы, ткнул в бок*), сниженной (*дура, мразь*). Разговорная лексика создает эффект напряженности, помогает автору в создании картины.

Учитель обращает внимание ребят не только на лексические средства, используемые автором для создания образа, но и на синтаксические конструкции текста. Посмотрим на первое сложное синтаксическое целое, которое содержит в основном сложные предложения, характерные для книжного стиля.

Выделяем грамматические основы первого предложения и составляем схему этого предложения.

[— =] ; [= —] , и [— =] , (где = — и =).

Проговариваем: это сложное предложение с разными видами связи. Такое многочленное предложение дает читателю ясное представление о жизни собаки, создает полную картину ее существования. Первая и вторая части сложного предложения связаны бессоюзной связью.

Подводим учащихся к ответу на вопрос: в чем отличие бессоюзных предложений от сложных союзных с точки зрения стилистики? Бессоюзные предложения более резки, чем союзные. Логические отношения между частями бессоюзного предложения нечетки. Это становится более явным при трансформации этого сложного бессоюзного предложения в сложносочиненное предложение: *Она никому не принадлежала, и у нее не было собственного имени.*

Появление между частями сложного предложения связующего звена, выраженного союзом **И**, как бы сглаживает напряженность описания, делая его нейтральным. Трансформация сложного бессоюзного предложения в сложносочиненное привела лишь к описанию фактов из жизни бездомной собаки, констатации ее тяжелой судьбы, а накал, замысел автора потерян. Та резкость, обрывистость, характерная для сложного бессоюзного предложения, подчеркивала смысл описания – резкость, грубость по отношению к маленькому четвероногому существу.

Далее работаем с частями 3 и 4,5, представляющими собой сложноподчиненное предложение. Сложноподчиненные предложения, как мы видим, богаче и многостороннее по своим стилистическим и семантическим особенностям, они выражают сложные грамматические отношения. Сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным подкрепляет тезис необходимой аргументацией (*не мог бы сказать о чем? Где находилась она... и чем кормилась*).

Учитель сообщает школьникам, что в художественной речи широко используются придаточные времени. Ребята подтверждают это утверждение примером из текста:

Когда, гонимая голодом или инстинктивной потребностью в общении, она показывалась на улице, - ребята бросали в нее камнями и палками, взрослые весело улюлюкали и страшно, пронзительно свистали.

Дети самостоятельно составляют схему выделенного предложения.

(Когда — =), — [— =], [— = и =].

Обращаем их внимание на знак тире в этом сложноподчиненном предложении. О

чем он свидетельствует? Школьники вспоминают правило: тире между главной и придаточной частями сложноподчиненного предложения ставится для интонационного выделения (более продолжительной паузы), если придаточное временное стоит перед главной частью.

Затем ребята отвечают на вопрос, какими предложениями пользуется автор при создании образа бездомного животного? Распространенными или нераспространенными? Почему?

Дети выделяют распространенные предложения. Автору важно нарисовать полную картину жизни бездомной собаки, а не просто перечислить факты.

Выделяя грамматические основы всех предложений первого сложного синтаксического целого, определяем состав подлежащего и сказуемого в каждом предложении и выясняем, каких второстепенных членов больше, входящих в состав сказуемого или в состав подлежащего?

Ребята выполняют задание и приходят к выводу о том, что в данном сложном синтаксическом целом состав сказуемых представлен полнее. Особую значимость высказыванию придают обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами. Автору важно не только передать динамику событий из жизни собаки, но и показать обстоятельства, при которых происходят эти действия, одновременность действия (*не помня себя, переметываясь со стороны на сторону, натываясь на заборы и людей, мчалась и пряталась*). Большое количество второстепенных членов, входящих в состав сказуемого, создает атмосферу остроты действия.

Обращаем внимание учащихся и на однородные члены предложения (сказуемые), которые выполняют в тексте выразительную функцию, углубляя мысль автора. Однородные глаголы-сказуемые создают впечатление динамичности, напряженности речи, подчеркивая, как одно событие вытекает из другого (*металась, пряталась, зализывала раны и копил злобу* и др.), а обособленные обстоятельства образуют смысловую градацию при сказуемых (*не помня себя от страха, переметываясь со стороны на сторону, натываясь на заборы и людей; размахивая хвостом и маленькими шажками подвигаясь вперед* и др.).

Обратимся ко второму сложному синтаксическому целому. Школьники выясняют, какое по структуре предложение является зачином в этом сложном синтаксическом целом. Это односоставное неопределенно-личное предложение, в котором все внимание сосредоточено на действии, действующее лицо здесь несущественно, именно поэтому автор и использует такой тип предложения – *важно, что собаку пожалели, не важно - кто*. Это еще больше подчеркивает в четвертом предложении второго сложного синтаксического целого инверсия, придающая особую экспрессивность высказыванию.

В предложении с инверсией внимание также акцентируется на действии, а не на субъекте. Для наглядности перестраиваем с детьми предложение так, чтобы порядок слов был прямой.

Он пожалел и грязную и некрасивую собаку, на которую случайно упал его пьяный и бесцельный взгляд.

Школьники приходят к выводу: в тексте используются такие синтаксические конструкции и стилистические фигуры, которые помогают передать напряженность описываемой картины.

Отличительной особенностью срединной части второго сложного синтаксического целого является наличие прямой речи, которая обогащает структуру всего текста, позволяя живо сочетать чужую разговорную речь (диалог) с авторским повествованием.

Введение в текст чужой речи характерно для различных стилей. Так, в научных произведениях прибегают к цитатам для подтверждения своей мысли, разъяснению выдвиг-

гаемого положения. В официально-деловых текстах возникает потребность в цитатном изложении содержания указов, законов. При этом обеспечивается максимальная точность изложения информации. В публицистическом стиле к информативной функции цитаты добавляется эмоционально-экспрессивная, что усиливает выразительность речи. Структура цитат разнообразна – от словосочетания до предложения. Рассмотрим наш пример из текста. В состав прямой речи входят определенно-личные предложения (*не трону, пойдё сюда*). Эти конструкции являются характерной особенностью разговорной речи, которую автор вводит для создания эмоционально-экспрессивной стороны описания.

Так, прямая речь, как наиболее близкая к живой речи форма передачи чужого высказывания, выделяется особой эмоциональностью. Если мы переделаем предложения с прямой речью в предложения с косвенной речью, то эта экспрессия будет потеряна. (Ср.: *Мужик похлопал себя рукой по коленке и велел собаке подойти*).

Таким образом, автор, вводя прямую речь в текст, не только сообщает информацию, необходимую для развития сюжета, но и рисует облик героя – мужика, у которого своя манера речевого поведения. По тому, какие слова выбирает персонаж, мы многое о нем узнаем.

Итак, диалоги, внутренняя речь героев – все это служит важнейшим средством изображения жизни в ее различных проявлениях.

Далее по тексту опять следуют сложноподчиненные предложения, так характерные для художественного стиля речи. Точность и убедительность конструкций сложноподчиненных предложений подчеркнута правильным использованием средств связи в составе сложных предложений (союзов, союзных слов), которые устанавливают логические связи отдельных предложений в составе сложного синтаксического целого. Так, придаточные временные указывают на время происходящих событий, на то, как быстро изменилось расположение мужика к собаке, как жалость превратилась в грубость, агрессию.

Подводя итоги урока, отмечаем, что употребление сложных предложений – отличительная черта книжных стилей. В художественном тексте обращение к сложносочиненным конструкциям оправдано при описании каких либо фактов, наблюдений. Сложноподчиненные предложения занимают достойное место в любом из книжных стилей. В художественной речи часто встречаются не короткие фразы, а многочленные сложные предложения, которые передают более точную и полную картину события или описываемого образа.

Итак, система работы по анализу текста (сложного синтаксического целого) предполагает формирование у школьников определенных речеведческих понятий, умений воспринимать речь других, развивает логическое мышление учащихся, способствует осознанному усвоению грамматических явлений с опорой на стилистику.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЗНАНИЙ В ВИДЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация

Для эффективного функционирования информационных систем, используемых в обучении, возникает ряд проблем, связанных с представлением, обработкой и использованием знаний. Для доступа и эффективного использования знаний необходима их классификация и структуризация. В нашей работе предложены некоторые подходы решения данной проблемы и приведены показатели эффективности их использования при подготовке будущих учителей информатики.

Tamara Shicknabieva

The Dagestan state pedagogical institute (DGPU), Makhachkala

REPRESENTATION OF KNOWLEDGE AS SEMANTIC MODELS AND AN
ESTIMATION OF EFFICIENCY ON AN EXAMPLE OF PEDAGOGICAL COMPUTER
SCIENCE

Abstract

For effective functioning the information systems used in training, there is a number(line) of the problems connected to representation, processing and use of knowledge. Their classification is necessary for access and an effective utilization of knowledge and структуризация. In our work some approaches of the decision of the given problem are offered and parameters of efficiency of their use are given by preparation of the future teachers of computer science.

На наш взгляд, большое внимание при профессиональной подготовке будущих учителей необходимо отвести наиболее плодотворному методу познания действительности – методу построения моделей, в котором как бы интегрируются все используемые в науке методы познания. В этом плане курсы математики и информатики являются основными, так как одна из важнейших целей обучения информатике – формирование у студентов умения решать различные задачи на компьютере, одним из основных этапов которого является построение математической, компьютерной и информационной моделей.

Следует отметить важность влияния различных предметов вузовского цикла на информатику, которая становится все более значительным. Формирование интереса к учению – одна из проблем, которой посвящаются многие работы. Как отмечают в педагогической литературе, одним из препятствий формирования интереса к учению являются существующие способы организации обучения с использованием ИКТ в школе и вузе. Они препятствуют выявлению связи формальных школьных знаний с конкретным жизненным опытом обучаемых.

При решении творческих задач, к которым относится процесс обучения, “необходимо иметь возможность отображать условия задачи в виде структурированной модели, в которой отражены все необходимые для решения задачи связи между элементами” [1]. Учет связей и последовательности элементов учебного материала особенно важен при обучении на основе компьютерных технологий [2].

Для описания педагогической деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся перспективен информационный подход. В его основе лежит не противореча-

щий дидактике постулат: учителя и ученика в учебном процессе связывает **информация**, которая представляет собой сведения или сообщения, передаваемые ими друг другу в той или иной материальной форме представления. Характеристика учебного процесса с позиций приема, преобразования, усвоения, воспроизведения и передачи сведений во взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся позволяет по-новому трактовать метод обучения, который соответствует технологии, связанной с обработкой учебной информации. Отсюда следует, что и в педагогических технологиях метод обучения должен также отражать принципы, правила и закономерности преобразования учебной информации.

Кроме того, обучение является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях, который предполагает взаимодействие преподавателя, ученика, объекта познания и явлений реальной действительности. Общеизвестные модели в виде графов, матриц, логических уравнений, предикатов, вероятностных и детерминированных автоматов малопригодны для описания процесса обучения, ввиду того, что они более ориентированы на анализ и обобщение количественной информации. Рассматриваемые нами задачи связаны с обработкой смысловой информации, выраженной знаками, и наличием субъективных факторов.

Предлагаемая нами система обучения и контроля знаний основана на логико-семантическом подходе, принципах построения систем искусственного интеллекта, объединяет процедурный и декларативный подход к представлению знаний, базируется на эффективных алгоритмах и эвристических моделях, к которым относятся семантические сети.

В отличие от логических моделей, эвристические модели имеют разнообразный набор средств, передающих специфические особенности той или иной предметной области.

В нашей работе рассматривается представление учебного материала, а также самого процесса обучения в одной из ТКО - семантической сети [...].

Отметим лишь, что выразительность и образность семантических сетей является важным их преимуществом, позволяющим легче выявить и показать логические отношения в учебном материале.

Если при обычной методике обучения еще можно обойтись рассмотрением только глобальных структур, то при программированном обучении связь и последовательность элементов учебного материала оказывается стержневой проблемой.

Использование семантических сетей в качестве инструмента построения структуры знаний, а не в качестве обучающей среды, позволяет передать взаимодействия с компьютером в ведение самих обучаемых, что дает им возможность самостоятельно представлять и выражать свои знания.

В процессе создания компьютерных семантических сетей обучаемые должны анализировать структуры своих собственных знаний, что помогает им включать новые знания в структуры уже имеющихся знаний. Результатом этого является эффективное использование приобретенных знаний.

Пусть функция $S=(X,Y)$ характеризует модель процесса обучения информатике, где $X=\{x_1, x_2, \dots, x_k\}$ – множество, элементы которого соответствуют компонентам учебного процесса.

В частности, в компьютерной семантической модели процесса обучения элементы множества X представлены вершинами, определяющими понятия, характеризующие формы и методы преподавания, а именно: лекция, консультация, стимулирование учения, организация и самоорганизация учебно-познавательной деятельности.

Элементы множества $Y=\{y_1, y_2, \dots, y_e\}$ характеризуют понятия, свойства и факты изучаемой предметной области. В компьютерной SS им соответствуют такие объекты, как логические элементы, триггер, микропроцессор, запоминающее устройство, логи-

ческая операция, логическая функция, таблица истинности и т.д.

Использование SS позволяет организовать информационно поисковый режим, при котором появляется запрос на информацию в зависимости от учебной ситуации. Он выражается в виде набора фактов, предполагающих взаимодействие элементов множеств X и Y . Это приводит к появлению новых, так называемых виртуальных, отношений (2), реконфигурируемых в зависимости от возникающей учебной ситуации.

Таким образом, реализацию процесса обучения во времени можно описать обобщённой моделью $G=\{X, R_1, Y, R_2, P\}$, где R_1, R_2 – множество виртуальных отношений между компонентами учебного процесса и объектами предметной области соответственно, P – виртуальные бинарные отношения, возникающие в процессе обучения между объектами множеств X, Y .

Следовательно, множества X и Y находятся в соответствии, характеризующем взаимодействие процесса познания и изучаемой предметной области. Систематизация данного соответствия в виде бинарных отношений позволяет решать две задачи: реализовать информативный характер обучения, выбрав из соответствия $y = F(x)$ определённый алгоритм обучения с реализацией подмножества $F^* = \{f_1, f_2, \dots, f_k\}$, где $F^* = F$, или диагностический характер процесса обучения с проверкой знаний обучаемого (3).

В данном случае семантические сети используются в обучающих системах в качестве средства передачи информации и обучения студентов. Здесь в процессе обучения учащиеся постигают смысл сообщений, хранящихся в компьютерах и “взаимодействуют” с обучающей технологией.

Далее в нашей работе описывается применение семантических сетей в качестве инструмента построения знаний, а не в качестве обучающей среды. Использование различных технологий (фреймы, продукционные правила, логика предикатов) в качестве инструмента познания позволяет передать взаимодействия учащимся с компьютером в ведение самих обучаемых, что даёт возможность им самостоятельно представлять и выражать свои знания. В данном случае назначением семантических сетей является представление понятий и выявление базовой организации представлений предметной области. Организация семантических сетей способствует обучению, поскольку заставляет обучаемых анализировать базовую структуру изучаемых понятий. В процессе создания семантических сетей обучаемые должны анализировать структуры своих собственных знаний, что помогает им включать новые знания в структуры уже имеющихся знаний. Результатом этого является эффективное использование приобретённых знаний. Разработка семантических сетей требует от обучаемых реорганизации знаний; чёткого описания понятий и связей между ними; глубокой обработки знаний, что способствует лучшему запоминанию и извлечению из памяти знаний, а также повышает способности применять знания в новых ситуациях: связывание новых попыток с существующими понятиями, что улучшает понимание.

Представление процесса обучения в виде семантической сети позволяет применять во внимание различные учебные факторы и учебные ситуации, синтезировать множество вариантов процесса обучения и, соответственно, выбрать оптимальный из них с учётом структурных связей, принципом и методом обучения и требований к учебному процессу. Компьютерные SS могут применяться при изучении любого предмета.

На основе предложенных методологических положений нами разработана автоматизированная обучающая система (АОС) КАСПИИ, которая используется при подготовке будущих учителей математики и информатики в Дагестанском государственном педагогическом университете.

Для структуризации знаний в АОС КАСПИИ разработан следующий алгоритм:

1. выделение базовых объектов учебного материала;
2. разделение базовых объектов на классы понятий (макропонятия);
3. выделение метапонятий и микропонятий;
4. обозначение вершин – событий;
5. установление отношений между понятиями одного уровня;
6. выделение межуровневых отношений.

Разработку образовательных АСМ по конкретным профильным учебным дисциплинам рекомендуется проводить по следующей последовательности:

- классификация понятий в предметной области;
- выделение общих свойств и признаков присущих каждому уровню понятий;
- выделение отличных признаков, каждого уровня понятий;
- установление связей между понятиями, относящимися к одному уровню;
- выделение межуровневых связей.

С учетом выше приведенного алгоритма строим многоуровневую, иерархическую семантическую сеть понятий изучаемой предметной области. К примеру, строим семантическую сеть для учебной дисциплины “Языки и методы программирования”. Учебная дисциплина относится к профильному циклу учебного плана по подготовке учителей информатики. Семантическая модель, приведенная на рис. 1, посвящена теме “Структура программы на языке Паскаль”.

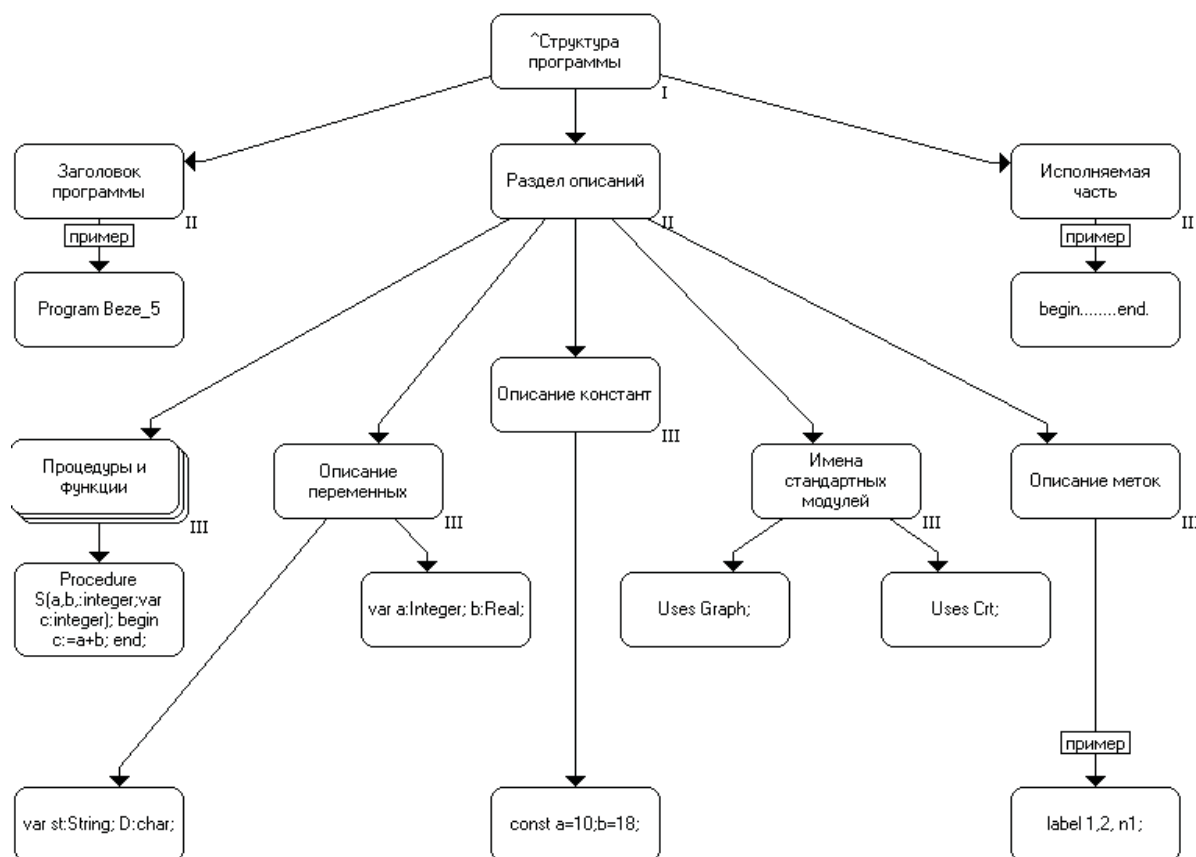


Рис.1. Семантическая сеть по теме “Структура программы на языке Паскаль”.

Как видно из рис. 1, понятия по указанной теме расположены по уровням: на первом уровне - понятие “структура программы”, на втором уровне – понятия “заголовок программы”, “раздел описаний”, “исполняемая часть” и т.д. Понятия одного уровня сгруппированы. На самом низком уровне иерархической семантической модели расположены элементарные более конкретные понятия.

Пользуясь вышепредложенными методологическими и методическими основами представления знаний, разработаны семантические модели по следующим профильным дисциплинам подготовки учителей информатики (специальность 030100):

- Языки и методы программирования.
- Программное обеспечение ЭВМ.
- Компьютерное моделирование.
- Компьютерные сети.
- Архитектура компьютера.
- Информационные системы.
- Основы искусственного интеллекта

С помощью разработанных инструментальных программных средств было проведено обучение студентов экспериментальной группы по предметам профильной подготовки по специальности 030100 (050202). Полученные результаты обучения сравнивались с результатом обучения контрольной группы. Обучающий эксперимент проводился в ДГПУ в течение 2006 - 2008 г.г. (4 семестра) по следующим учебным дисциплинам специальности 050200: программное обеспечение; компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии; компьютерное моделирование; математическая логика; языки и методы программирования. В эксперименте приняли участие 320 студентов I - IV курсов математического факультета, обучающихся по специальности (030100) 050202.

Цель обучающего эксперимента заключалась в проверке эффективности разработанной методики преподавания дисциплин специальности 050200.

УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА:

- место проведения: ДГПУ, кафедра И и ВТ;
- время проведения: 1.09.06 – 30.05.08

(4 семестра);

- контингент студентов: 320 чел. (1 – 4 курсов);
- количество учебных дисциплин: 8;
- количество АСМ: 44;

На первом этапе эксперимента осуществлялся входной контроль экспериментальной и контрольной групп студентов по идентичным тестам. Тесты входного контроля для различных учебных дисциплин приведены в приложении к диссертации. Результаты тестирования студентов приведены в таблицах №1 и №2.

Таблица 1

2006/07 уч.г.

курсы	I		II		III		IV	
	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа
Ср.балл	3,3	3,25	3,86	3,84	3,76	3,75	3,86	3,92

Таблица 2

2007/08 уч.г.

курсы	I		II		III		IV	
	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа
Ср.балл	3,3	3,25	3,86	3,84	3,76	3,75	3,86	3,92

Анализируя результаты тестирования, нетрудно заметить, что уровень знаний контрольной и экспериментальной групп примерно одинаковый.

Для сравнения результатов проверки знаний необходимо определить критерии эффективности применения ИКТ в обучении. Педагогами и исследователями, работающими в данной области [3, 5], предлагаются различные параметры и показатели качества.

Эффективность методики проверялась по следующим критериям: качество усвоения учебного материала студентами, уровень успеваемости, время преподавателя на изложение темы и контроль знаний студентов, время студентов на изучение темы.

Коэффициент качества усвоения K_a определяется:

$K_a = a/p$, где a – количество правильно выполненных существенных действий в оцениваемой деятельности;

p – общее количество существенных действий [10].

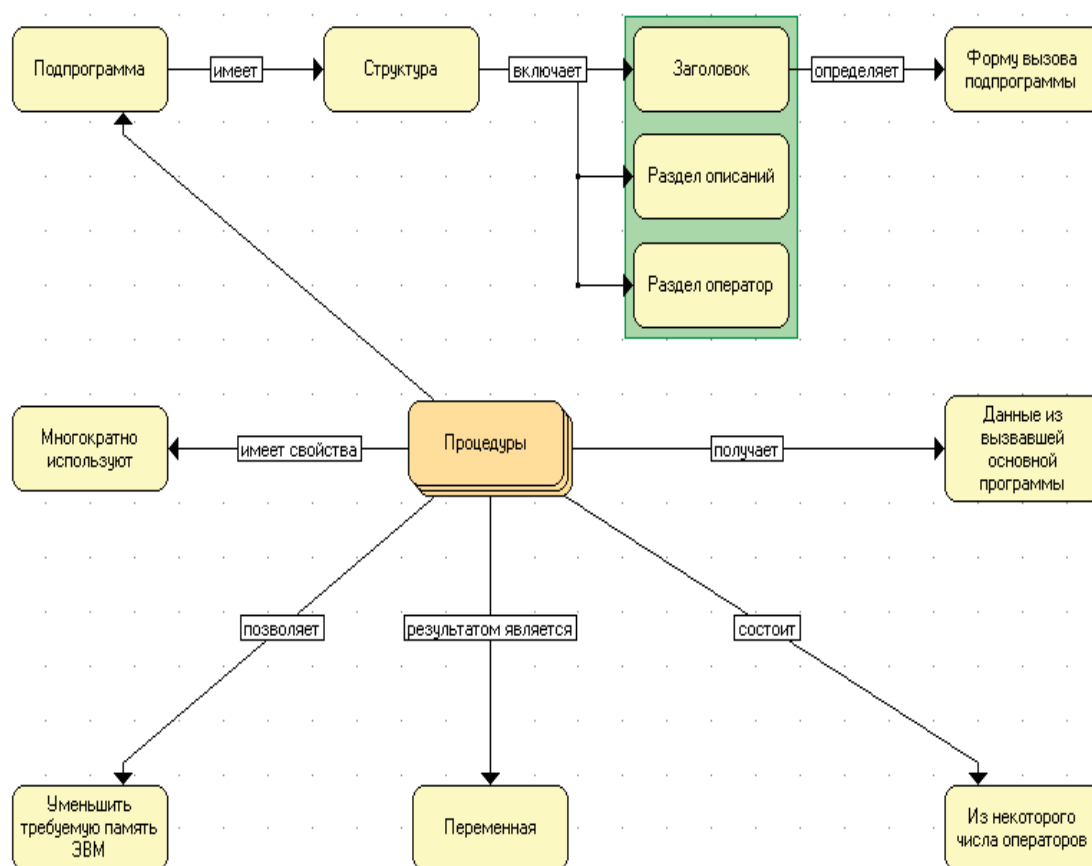
Уровень успеваемости можно оценить через средний балл, полученный студентами по данной теме []. Для этого использовались соответственно коэффициенты $K_y = B_y/B_k$ и $K_y = M_y/M_k$, где B_y, B_k – средний балл в экспериментальной и контрольной группах, M_y, M_k – процент хорошо успевающих студентов в экспериментальной и контрольной группах [27].

В результате педагогического эксперимента и после обработки данных были получены следующие значения показателей:

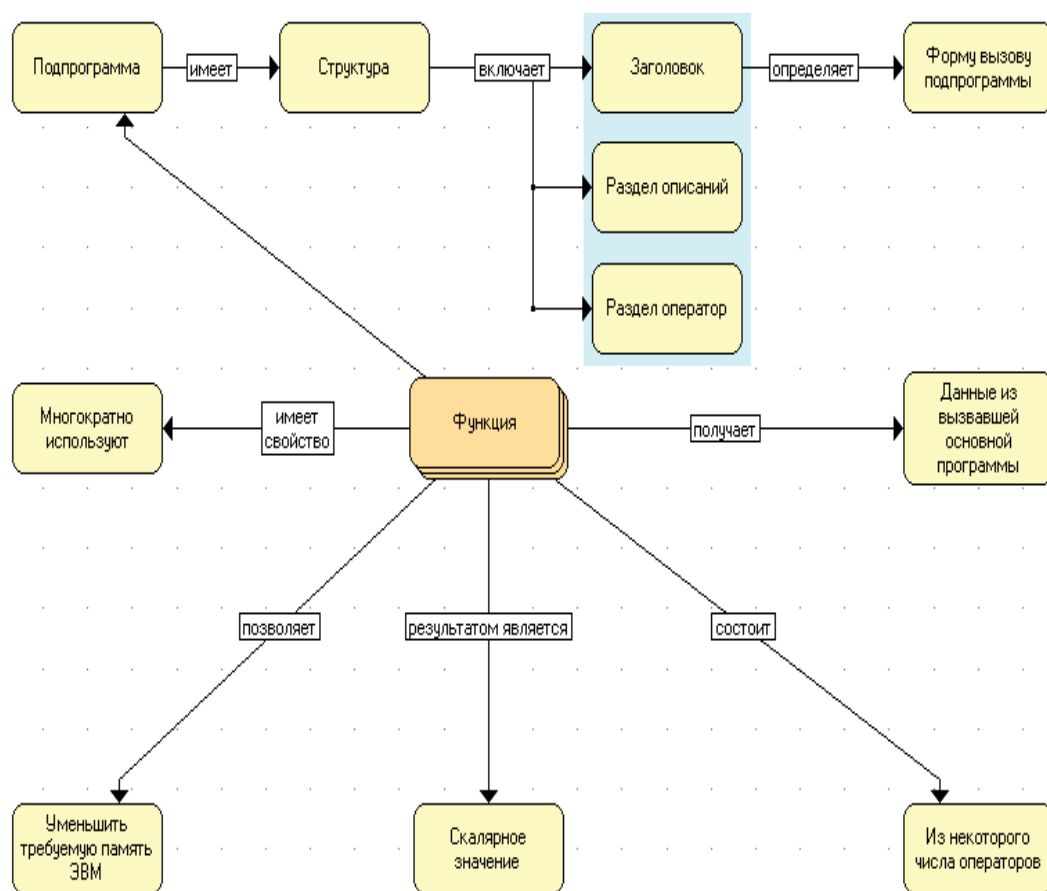
Средний балл в экспериментальной группе оказался в 1, 3 раза выше, а процент хорошо успевающих в 1, 2 раза выше, чем в контрольной группе. Наибольший эффект от использования обучающей системы КАСПЕЙ заключался в сокращении времени преподавателя на изложении учебного материала, что демонстрируют примеры, приведенные на рис. 2, 3, 4.

Рис.2. Фрагмент семантической сети по теме “Назначение подпрограммы - процедуры языка Паскаль”.

На рис. 2 приведены основные свойства, структура и назначение подпрограммы в виде процедуры.



Соответственно, на рис.3. приведена семантическая сеть по теме «Назначение подпрограммы - функции языка Паскаль».



На рис.4 приведена обобщенная семантическая модель по теме «Назначение подпрограммы в виде процедуры и функции языка Паскаль».

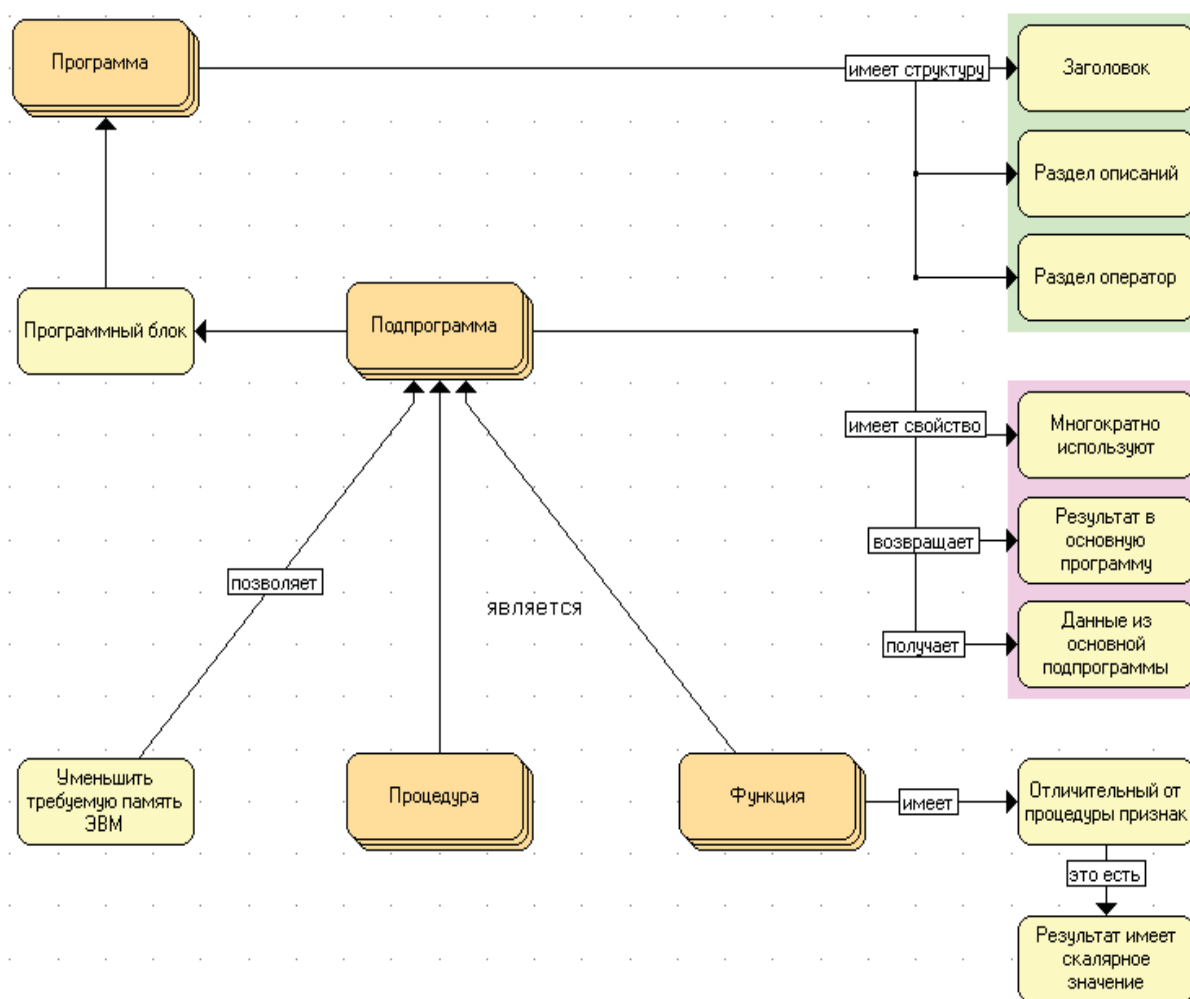


Рис.4. Обобщенная семантическая модель по теме “Назначение подпрограмм в виде процедуры и функции языка Паскаль”.

Обобщая приведенные на рис. 2, 3, 4 семантические модели, следует подчеркнуть, что традиционным способом преподаватель излагает данные темы в отдельности в течении лекции (2х45 мин), когда обе темы можно обобщить, выделив общие свойства и присущие им специфические признаки, и изложить в течение 45 мин, что демонстрирует обобщенная семантическая модель на рис.4.

В случае применения АОС КАСПИЙ преподаватель затратит на объяснение темы в 2 раза меньше времени, чем традиционным способом.

Такой подход к организации знаний при разработке интеллектуальных обучающих систем информатике позволяет значительно сократить время обучения, уменьшить объем памяти, занимаемой базой знаний и данных. Модель в виде иерархической семантической сети, являясь логической структурой изучаемой предметной области, показывает также последовательность изложения учебного материала.

Преимущества предлагаемой нами модели процесса обучения особенно значимы при контроле знаний обучаемых [8]. Семантическая сеть подразумевает смысловую обработку информации компьютером, которая необходима при обработке ответов обучаемых.

При контроле знаний необходимо по заранее известным понятиям предметной области построить с помощью инструментальных программных средств на экране ПК соответствующую изучаемым понятиям семантическую сеть, и далее модель знаний обучаемого сравнивается с моделью в базе данных по искомой теме и тем самым осуществ-

вляется контроль знаний обучаемых. Такая организация контроля знаний способствует качественному обучению, поскольку обучаемые анализируют базовую структуру изучаемых понятий и представлений, связывая с ними новые понятия.

Итак, в нашей работе модель процесса обучения информатике представлена в виде АСС, на базе которой создан учебно-программный комплекс. Практическая реализация учебно-программного комплекса потребовала принятия во внимание следующих особенностей:

- необходимость обработки семантической информации;
- необходимость оптимального представления структур данных в виде списков, таблиц;
- организация диалога на стадии отладки системы с человеком для уменьшения сложности решаемых задач;
- модульность программы с использованием возможностей разных языков программирования;
- использование графических возможностей компьютера и выбор языков программирования с учетом этого.

Специфические особенности, позволяющие применять модель процесса обучения в виде АСС по дистанционной форме:

1. При обучении по дистанционной форме обучения (ДФО) преобладает самостоятельная работа обучаемых.
2. Процесс обучения по ДФО является одним из видов информирования, основой которого является семантический диалог.
3. В качестве модели представления учебного материала выбрана одна из моделей представления знаний – СС (в нашем случае – АСС, её выбор обоснован в § 1.3. диссертационного исследования).
4. В виде АСС представлен также и непосредственно сам ход обучения.
5. Рассматриваемая в нашей работе технология представления процесса обучения информатике (никто не ограничивает вместо информатики рассматривать процесс обучения любой другой учебной дисциплине) по ДФО позволяет: распознавать уровень подготовки обучаемого, способности к восприятию информации в том или ином виде и осуществлять адекватный контроль знаний.

Кроме того, со временем совершенствуется аппаратная часть ПК, развивается программное обеспечение, а предложенная нами модель в виде АСС пригодна в качестве модели обучения в этих условиях, и, более того, модель является открытой и можно её дополнить новыми знаниями, терминами в области информатики по мере их появления.

Итак, представление учебного процесса в виде семантической сети позволяет: обеспечивать индивидуальный темп обучения при реализации обратной связи, деятельностный подход при выборе решения задачи с учетом учебных ситуаций; связывать новые понятия с существующими понятиями и представлениями; осуществлять реорганизацию знаний.

Литература

1. Соломатин Н.М. Информационные семантические системы. М.: Высшая школа, 1989.
2. Назаретов В.Н., Ким Д.П. Техническая имитация интеллекта. М.: Высшая школа, 1986.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Высшая школа, 1986.
4. Попов Э.В., И.Б.Фоминых, Е.Б. Кисель, М.Д.Шапот. Статические и динамические экспертные системы. - М.: Финансы и статистика, 1996. - 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гришаева Ю.М.

Экологическая культура личности как результат коэволюции природы и общества.....3

Дарамаева А.А.

Вопросы формирования внутренней микросреды личности.....10

Дудина О.Н.

Педагогические условия формирования профессиональной позиции будущего менеджера туризма14

Жукова Е.Ю.

Педагогическая технология формирования гуманного отношения к природе как средство нравственного воспитания школьника.....19

Журавлева О.Н.

Проблема гуманитарного обновления содержания современного школьного учебника.....26

Кошман С.Н.

К вопросу о создании региональной системы социализации детей-сирот.....32

Крыхтина С.Ю.

Опытно-экспериментальная работа по формированию творческих способностей у учащихся в условиях внеклассной работы учреждения дополнительного образования44

Линенко О.А.

Анализ экологического сознания студентов технического вуза: эмпирическое исследование.....54

Миняйло И.Н.

«Школа родительского мастерства» как психолого-педагогический ресурс повышения компетентности родителей в соуправлении образовательным процессом.....62

Орешкина А.К.

Формирование педагогических систем высшего педагогического образования в условиях образовательного процесса непрерывного образования.....66

Прянишникова О.Е.

Воспитательная функция оценки при использовании полностью положительной десятибалльной шкалы.....70

Ростовцева Н.А.

Организация взаимодействия специалистов в коррекционном образовательном учреждении.....75

Сикорская Г.А.

Подготовка магистров педагогики в системе двухуровневого университетского образования.....83

Яковлева С.Л.

Роль высшего образования в повышении социальной мобильности специалиста в США.....89

Янова М.Г.

- Творческое решение культуросозидательных ситуаций как методический прием формирования организационно–педагогической культуры будущего учителя.....95

II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бочкова С.Е.

- Пересказ текста как прием обучения свободному монологу на языковом занятии.....101

Голиков Д.В.

- Система демонстрационного эксперимента при изучении электромагнитных колебаний и волн в курсе физики основной школы.....105

Деревянко И.А.

- Модульно-компетентностный подход к предметной подготовке учителя информатики в педагогическом вузе111

Никулина О.Ю.

- Особенности методики преподавания теоретической и практической грамматики в вузе филологического профиля: на материале явления синкретизма в придаточных обстоятельственных предложениях с союзом *quand* в современном французском языке.....116

Половникова Л.Б.

- Факторы формирования системного пропедевтического курса классической механики в техническом вузе.....122

Пронина И.И.

- Проверка умения учащихся применять знания в учебной деятельности при изучении темы «Периодический закон и периодическая система Д.И.Менделеева. Строение атома».....127

Сафиулина О.А.

- Преимственность обучения механике в курсах физики основной и полной средней школы.....135

Сикорская Г.А.

- Из опыта разработки элективных курсов математического направления в профильной школе.....140

Строгая О.Ю.

- Аксиологические аспекты образования в системе вузовского обучения иностранным языкам.....146

Шелухина Е. Г.

- Обучение стилистическим понятиям на текстовой основе как принцип формирования грамматического строя речи учащихся.....152

Шихнабиева Т. Ш.

- Представление знаний в виде семантических моделей и оценка эффективности на примере педагогической информатики.....157

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 16000 до 20000 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.

Краткие сведения о «Вестнике МГОУ»

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году.

Многосерийное издание университета – «Вестник МГОУ» – включено в перечень ведущих рецензируемых и реферируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикрепленный файл на сайте www.mgou.ru).

Первый номер 2008 г. по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй- 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в рефератах.

Подписка на журнал осуществляется через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»

в каталоге «Газеты и журналы», 2008, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу vest@mgou.ru прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

а) авторскую анкету:

– фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура);

– адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;

– номера контактных телефонов (желательно и мобильного);

– номер факса с кодом города;

– адрес электронной почты;

– желаемый месяц публикации;

б) аннотацию на русском и одном из иностранных языков (примерно по 400 знаков с пробелами);

в) текст статьи;

г) список использованной литературы.

Оплата плановых статей сторонних авторов происходит после принятия статьи ответственным редактором предметной серии и должна покрыть расходы на ее публикацию.

Требования к отзывам и рецензиям

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно: 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов; 2) отмечается научная и практическая значимость статьи; 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

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).

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: vest@mgou.ru. Конт.тел. (499)265-41-63. Наш адрес: Москва, ул. Радио, д.10А, комн.98.

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов. Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» - профессор Волобуев Олег Владимирович.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»
№4

Подписано в печать: 5.11.08
Формат бумаги 60х86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Уч.-изд. л. 11,64. Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз. Заказ №.102

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.
т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.