

ISSN 2072-8557

В

ЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика

№1/2009

Вестник
Московского государственного
областного университета

СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА»

№ 1

Москва
Издательство МГОУ
2009

**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
Коницев 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
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, доцент

Редакционная коллегия раздела «Общая педагогика»:

Крившенко Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор)
Бенеш Павел – почетный профессор, декан педагогического факультета Карлова университета, Прага, Чехия
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

Редакционная коллегия раздела «Открытое образование»:

Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, профессор
(ответственный редактор)
Хапаева С.С. – кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 1.
– М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 150 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.

© МГОУ, 2009
© Издательство МГОУ, 2009

РАЗДЕЛ I ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Балицкая И.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (ОПЫТ США, КАНАДЫ И АВСТРАЛИИ)

В статье рассматривается опыт реализации мультикультурного образования в учебных заведениях США, Канаде и Австралии. Рассмотрены такие формы образовательной практики, как трансформация учебных планов, разработка специальных методов обучения, анализ школьной образовательной среды на наличие в ней скрытых форм дискриминации и др. Результатом реализации вышеперечисленных видов образовательной практики является системная перестройка школьной среды в духе мультикультурализма.

Ключевые слова: мультикультурное воспитание и обучение, расово-десегрегированные школы, образовательная среда, заинтересованное обучение, культурные особенности учеников, релевантный учебный план.

В учебных заведениях США, Канады и Австралии активно осуществляется педагогическая деятельность, которая именуется мультикультурным воспитанием и обучением (multicultural education). Речь идет о воспитании и обучении «в процессе культурно разнообразного взаимодействия, направленного на установление благоприятных отношений взаимобоопыта и взаимопонимания между представителями различных культур» [1].

Образовательные учреждения США, Канады и Австралии берут за основу существующие модели, разработанные учёными и пытаются воплотить их на практике, учитывая при этом особенности школ и специфику национального состава учащихся. Учёные трёх стран в своих исследованиях и разработках во многом опираются на положения одного из ведущих теоретиков мультикультурного образования, американского педагога Дж.Бэнкса, который считает, что школа должна отражать цели современного общества.

Бэнкс видит педагогические цели в воспитании активных, информированных граждан, способных принимать значимые решения во благо сообщества, способных принимать осознанные решения по социальным вопросам и осуществлять эффективные меры для того, чтобы решить их.

Как указывают многие учёные и практики США, Канады, Австралии, при организации процесса обучения основной акцент должен ставиться на воспитании у школьников умения жить в обществе: «Учащиеся должны стать думающими, заботливыми людьми, хорошими соседями. Можно быть очень умным человеком, но не уметь жить в общем социальном окружении» [2].

Учебные заведения рассматриваются как модели общества, где учащиеся получают навыки успешной деятельности в нём и опыт взаимодействия с его членами. Австралийский учёный Дж. Вуд так определяет ценность школьной среды для учащихся: «Школа – это место, где ученики получают первые знания об обществе. Здесь дети общаются с людьми, которые не являются их родственниками и, таким образом, учатся взаимодействовать с теми, кто отличен от них» [6]. По этой причине учёный говорит о предпочтительности расово-десегрегированных школ, будучи уверен, что только такие школы могут представить всё многообразие современного общества.

Всё чаще в педагогическом сообществе США, Канады и Австралии звучат мнения о том, что школы и классы должны объединять существующие в обществе слои населения: представителей всех рас, этнических групп и социальных слоёв, детей с физически-

ми недостатками и представителей многих других нетрадиционных групп. При правильной организации обучения и воспитания такие условия будут благоприятными для всех представленных в учебном процессе учащихся.

Педагоги США, Канады и Австралии приходят к пониманию, что для реализации заявленных целей недостаточно обычных занятий по этническим курсам, которые базируются на простом запоминании отдельных исторических фактов и национальных традиций. В связи с этим определяется необходимость системной перестройки всех компонентов учебного процесса и тщательного анализа сложившейся в школе образовательной и воспитательной среды.

В педагогике США, Канады и Австралии отходят в прошлое концепции, согласно которым идеи мультикультурализма должны отражаться в каком-то определенном направлении образования, аспекте обучения, типе учебного заведения. Широкие возможности подготовки школьников к жизни в многонациональном мире видятся в перестройке школы для формирования подлинных убеждений демократии и плюрализма. Для этого предлагаются педагогические модели с учётом целей мультикультурного образования.

Так, американский учёный П. Горски настаивает в этой связи на критическом пересмотре методов обучения, учебного плана, учебных материалов, системы взаимоотношений в классе и школе, оценок и контроля знаний. Два других американских ученых, К.Слитер и К. Грант, выделяют следующие условия создания мультикультурной образовательной среды: 1) высокие ожидания от школьников; 2) стиль учения, отвечающий особенностям всех учащихся; 3) гибкий учебный план; 4) принятие точки зрения возможности множества подходов и решений, 4) отражение идей плюрализма в системе контроля и оценки знаний; 5) пересмотр принципов группировки учащихся и деления на академические потоки; 6) использование мотивирующих ролевых моделей; 7) использование потенциала внеклассной работы [3].

Подходы к реализации мультикультурного образования могут вытекать из критики условий академической неуспеваемости различных групп школьников. На таких подходах стоит американский исследователь С.Нието. Главными причинами низкой успеваемости С.Нието считает группу взаимосвязанных факторов: расизм, дискриминацию, низкие ожидания в отношении школьников – представителей недоминирующих социальных и этнических групп. С.Нието предлагает обучение, направленное на преодоление этих факторов. Она видит причину возникновения предрассудков в том, что школьная среда во многом копирует сложившийся в обществе стиль неприятия многообразия. Примером приводится стремление учителей подавлять детское любопытство по поводу цвета кожи, отличных черт лица и пр. Показывая нежелание обсуждать эти вопросы, учителя, таким образом, сами привлекают к ним ненужное внимание. Также причиной нежелания обсуждать эти вопросы служит и то, что в рамках подавляющей культуры на эти различия смотрят негативно. Следовательно, и учителя испытывают неприятные чувства, затрагивая эти вопросы. Дети быстро усваивают эту недосказанную истину – говорить о различиях плохо. Разговор в классе о различиях, а также о том, как эта проблема проявляется в обществе, часто заканчивается молчанием. Но, как считает С.Нието, эти проблемы тем не менее проявляются, но скрыто и негативно. Обидные клички по национальному признаку, отвержение людей других национальностей и другие проявления враждебности могут быть следствием этого молчания [4].

Существенная роль в достижении поставленных задач мультикультурного обучения и воспитания отводится учителю. Имеется в виду, что учитель несёт в учебный процесс свои взгляды и убеждения, включая предубеждения и стереотипы, и что мировоззрение учителя накладывает отпечаток на то, какие знания он хочет донести до учащихся, внося свой подтекст в эти знания. Как замечает Дж.Бэнкс, учитель, который верит, что Колумб

открыл Америку, и учитель, который полагает, что до прихода Колумба Америка была населена людьми, обладающими богатой культурой, вносят разный подтекст в воспитание и обучение. По мнению Дж.Бэнкса, учителя являются продуктом образовательной системы с предысторией расизма и дискриминации. Поэтому деятельность педагогов может отражать такой традиционный опыт образования. Они неосознанно будут повторять практику соответствующего воспитания [2].

Многие американские, канадские и австралийские учёные подчёркивают, что учителю недостаточно иметь добрые намерения относительно всех без исключения школьников. Ему необходимо осмысливать и анализировать собственные предубеждения и стереотипы, которые он несёт в себе, даже при самом добром отношении к учащимся. Подобные скрытые предрассудки могут проявляться в разных ситуациях, например, когда учителя совершенно неосознанно спрашивают чаще мальчиков, чем девочек, или могут принимать работу у одного ребёнка и не принимать у другого. Часто дети – афроамериканцы и латиноамериканцы жалуются на то, что учителя ожидают высоких оценок только от белых школьников. Результаты для таких школьников могут быть самыми печальными – учитель изначально не верит в их способности хорошо учиться.

По мнению большинства идеологов мультикультурного образования, учебный процесс должен быть изменён таким образом, чтобы выработать у учителей высокие ожидания от всех без исключения учеников и превратить школы в подлинно антирасистские учебные заведения. Ожидание высоких академических успехов от школьников означает, что они не только усвоят знания и навыки, необходимые для определённого этапа обучения, а также получат необходимые навыки для обучения после окончания средней школы. Учителя выясняют, что помогает им в учёбе, а что мешает; определяют, как восполнить пробелы в знаниях, постоянно общаются с учащимися, так как верят в способности школьников достигать самых высоких результатов. Учителя, которые возлагают небольшие надежды на школьников, как правило, проводят неинтересные занятия, которые не мотивируют школьников к активному участию в учении. Школьники теряют интерес и соответственно реагируют на обучение в школе, и учитель видит подтверждение своим ожиданиям. Всё это образует замкнутый круг, который трудно разорвать. Единственный способ исправить эту ситуацию – спросить себя: как бы вы обучали этих школьников, если бы они были одарёнными – и учить их таким образом [6]. Учителя с высокими ожиданиями стремятся подтолкнуть своих учеников к получению знаний, которые в дальнейшем помогут ученикам - в следующем классе, при подготовке в колледж и т.д.

В США, Канаде и Австралии придают большое значение мультикультурной подготовке учителя. Для того чтобы успешно работать в мультикультурной среде, учитель должен быть готов к диалогу с другой культурой, быть способным с пониманием встретить другую шкалу ценностей, понять и принять чужое «Я». Для этого учитель в первую очередь должен хорошо осознавать собственные культурные ценности и затем помогать школьникам – представителям разных групп идентифицировать их собственные.

В контексте многообразия общества, ведомого принципами равенства и свободы, идея об «обучении через сотрудничество» или *заинтересованного обучения* (relational teaching) предполагает, что учителя несут особую ответственность перед людьми, с которыми они вступили во взаимоотношения в сфере образования. Всё чаще звучит мнение о том, что в межкультурных взаимоотношениях заинтересованные учителя-исследователи должны действовать как этнографы, изучающие все оттенки межкультурных взаимоотношений. Канадский исследователь Волкотт считает, что в межкультурных ситуациях учителя могут действовать как этнографы, рассматривающие школу как культурное поселение. Используя этнографические исследовательские методы, такие, как полевые заметки, наблюдение за учениками, интервью с детьми, родителями, членами сообщества,

учителя могут узнать о культурных особенностях школьников, их особых стилях учения и коммуникации. Учителя, занимающие позицию этнографа, нацелены на исследование культурных особенностей учеников, понимание, как эти культурные особенности формируют стиль учения и общения. В противном случае ему грозит неудача. К примеру, у индейцев принято обучать детей через наблюдение. Они обычно не задают вопросов, а внимательно наблюдают за старшими. В школе индейские дети сталкивались с совершенно иной ситуацией. Учителя неиндейского происхождения хотели, чтобы индейские школьники активно задавали вопросы и отвечали на них. Для школьников такая ситуация оказалась неразрешимой: они не могли последовать этим указаниям, т.к. считали это неуважением к учителю. Каждый раз, когда учитель задавал им вопрос, дети опускали глаза, поскольку это был их способ выразить свое уважение к старшим. Они понимали, что учителя воспринимали их поведение как желание игнорировать урок, но ничего не могли с собой поделать. Многие школьники-индейцы предпочитают сидеть на занятиях в конце классов. Они слушают и слышат все, но не вступают в дискуссии, так как подобное поведение считается для индейцев проявлением неуважения. Педагоги в подобных межкультурных ситуациях должны признать, что им многому можно научиться от самих школьников, для того чтобы обучать, учитывая культурные особенности.

Мультикультурное образование призвано обеспечивать всех школьников равными возможностями для достижения своего потенциала. Методы обучения, как утверждает Дж.Вуд, должны быть достаточно гибкими и отражать различные стили учения: «Ученик не должен быть пассивно послушным, а быть активным участником в жизни школы и класса, где можно получить модели социального поведения. Задания и упражнения в школе выполняются с поддержкой, а не с указаниями учителя» [6].

Существенно важным Дж.Вуд в поликультурном образовании считает следование многообразным стилям учения, которые свойственны культуре школьника. Некоторые школьники усваивают материал лучше, если читают его. Другие – когда делают полный обзор. Третьим нужна комбинация методов. Некоторые нуждаются в организационных заданиях (временной график, график заданий или письменные рекомендации). Часть предпочитает минимум заданий, опираясь на собственное творчество [6].

Мультикультурное образование связывается с рядом общих дидактических концепций. Одна из них – концепция Х.Гарднера о соответствии стиля обучения и типов интеллекта (Гарднер выделяет восемь типов интеллекта). Между тем, как считают сторонники мультикультурализма, школа сфокусирована в основном на двух типах интеллекта: лингвистическом и логико-математическом. Считается, что мультикультурное образование должно учитывать и использовать множество других типов и стилей обучения. Таким образом, учителя реализуют обучение, исходя из разных стилей, принятых в различных культурах. Учителя, в свою очередь, на практике получают знания о культуре, которые необходимы для успешного обучения школьников различного происхождения.

Учебный план рассматривается педагогами США, Канады и Австралии важным источником мультикультурного образования. С этой точки зрения он подвергается пересмотру и усовершенствованию. Давно канул в историю подход, предлагающий простое введение этнического компонента в традиционный учебный план. Дж.Бэнкс предложил четыре подхода, которые можно использовать для встраивания мультикультурного компонента в учебные планы: метод (полезных) вкладов, когда систематически отмечаются события, связанные с национальными героями, праздниками, кухней и различными культурными элементами; аддитивный подход, выражающийся в добавлении мультикультурного компонента в учебные планы без изменения их базовой структуры; трансформационный подход, когда изменяется структура учебных планов, в результате чего школьники получают возможность рассматривать проблемы, события, концепции и темы в перс-

пективе различных этнических и культурных групп; действенный подход – школьники самостоятельно принимают решения по важным гражданским, социальным и личным проблемам и предпринимают действия, способствующие решению таких проблем.

В США, Канаде и Австралии предпринимаются активные попытки усовершенствовать учебный план с точки зрения мультикультурного образования. Так, Ассоциация по разработке учебных планов Австралии выдвигает следующие требования к учебным планам (1992): учебный план должен являться продуктом социальных, исторических, политических и экономических факторов. Он должен включать отбор, интерпретацию, представление и оценку культурных знаний, умений и ценностей. Аналогичные дидактические требования к учебным планам выдвигаются американскими и канадскими учёными. Так, С. Нието особо подчёркивает такую характеристику учебного плана, как его способность отвечать опыту, культуре и языку каждого ученика. Она называет подобные учебные планы «включающими» (inclusive) [4], т.е. они имеют обратную связь с родителями и местной общественностью. Многими исследователями подчёркивается важность включения в учебные планы информации о собственной семье, культуре, местном сообществе.

Подобное требование к учебным планам К.Грант и К.Слитер определяют как «релевантный» или «соответствующий» (relevant) учебный план. Материал в таком плане должен быть представлен так, чтобы он отвечал интересам и опыту школьников. При таком условии процесс обучения будет больше мотивировать учащихся. Например, изучение успешных школ для латиноамериканцев показало, что них использовались культурно-релевантные учебные планы. Это значило, что учителя считали своих учеников способными к достижению высоких результатов и рассматривали их культурное воспитание как важный источник, на котором будет строиться знание. Они серьёзно воспринимали вопросы и интересы учеников и рассматривали то, чему научились школьники дома или в их сообществе как «фундаментальную основу», на которой будет построено академическое знание. На уроке учитель вовлекает учащихся в диалог со своими сверстниками и учителями в сложные дискуссии. Оценка интересов, вопросов, языка и культуры школьников не означала ослабления академической подготовки, а предполагала учет указанных аспектов как трамплин для новых комплексных академических знаний [5].

Постулатом мультикультурного образования считается тезис о том, что многообразие общества должно находить своё отражение в преподавании учебных дисциплин. Предполагается, что успех того, как будет выбран и использован материал, отражающий жизнь мультикультурного общества, зависит во многом от учителя. Учитель должен быть способен определить, подходит ли материал для введения в содержание его дисциплины. Мультикультурное образование потребовало разных форм внеклассной работы. Эта деятельность рассматривается как способ стимулировать больший интерес к школе и развивать особые таланты и способности школьников.

Исходя из этих задач, Австралийская ассоциация учебных планов выработала следующие рекомендации по осуществлению мультикультурного образования.

Мультикультурное образование должно помочь всем без исключения учащимся повысить академическую успеваемость по всем предметам посредством использования методов обучения и материалов, которые отвечают социокультурному опыту школьников; тип учения школьника и методы обучения учителя должны быть подвергнуты тщательному анализу, и на их основе разработана эффективная образовательная стратегия;

1) учитывается система вербальной и невербальной коммуникации учащихся; в стиль общения учителя и учеников вносятся необходимые изменения для того, чтобы достичь большей активности учащихся в процессе получения знаний;

2) мультикультурное образование должно отражать особенности жизни местного

сообщества. Учитель должен хорошо знать особенности жизни людей в местной общине, знать, как живут семьи;

3) мультикультурное образование должно пронизывать все уровни учебного плана, дополнительные материалы, наглядные пособия. Информация о жизни представителей национальных меньшинств должна быть частью учебного плана каждой дисциплины независимо от того, насколько культурно многообразен класс;

4) мультикультурное образование должно касаться социальной и исторической реальности страны, помогать школьникам лучше понимать события, происходящие в обществе;

5) мультикультурные источники познания пополняются путем обращения прежде всего к реалиям местных сообществ.

Как видим, педагогами США, Канады и Австралии осознано, что осуществление мультикультурного образования требует системы педагогических мер, позволяющих превратить школу в модель многообразного толерантного общества, где воцарится этика гуманных индивидуально ориентированных отношений, воспитания и обучения.

Литература

1. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. - М.: Сфера, 2007. С. 206.
2. Banks J.A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J.A.Banks & C.A.Banks (eds.) Handbook of Research on Multicultural Education (pp.3-24) New York: Macmillan, 1995.
3. Grant C.A., Sleeter C.T. Turning on Learning/Five Approaches for Multicultural teaching. Plans for Race, Gender and Disability/ John Wiley & Sons, Inc., 2000.
4. Nieto S. Affirming Diversity/The Sociopolitical Context of Multicultural Education.- 4th Ed. Pearson Education Inc., 2004, p.400
5. Sleeter C.E., Grant C.A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender (4th ed.) New York: Wiley, 2002, p.13
6. Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education/ George H. Wood- New York, etc., Plume, 1993, p.93

IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES (USA, CANADA AND AUSTRALIA)

I. Balitskaya

The article describes multicultural education practice experience in American, Canadian and Australian schools. The implementation of multicultural education ideas requires special forms of educational practice such as multicultural inclusive curriculum, special methods of teaching to prepare citizens for active participation in a democratic society, analyses of school environment in order to find hidden forms of discrimination. All this changes suggests transformation of school environment

Key words: Multicultural education and training, school rasovo-desegregiro-bathrooms, the educational environment, interested training, cultural osoben-nosti pupils, the relevant curriculum.

ИСТОЧНИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

Статья посвящена научному анализу особенностей педагогического управления организационно-методическим обеспечением процесса профессиональной подготовки будущих учителей-воспитателей. Дана характеристика источников профессионально-педагогического становления студентов педагогической академии, овладение которыми повышает уровень их общеличностной и профессионально-педагогической зрелости.

Ключевые слова: личностно-ориентированная педагогика, педагогическая система, управление педагогическим процессом, социальная педагогика, профессиональное становление студентов.

В условиях кардинальных изменений социально-экономической жизни нашего общества, гуманизации и демократизации современной школы, возросла потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов по обучению и воспитанию младших школьников, способных осуществлять инновационную деятельность в контексте личностно-ориентированной педагогики, с использованием комплекса воспитательно-развивающих средств.

Вопрос о важности исследования психолого-педагогических проблем подготовки будущих учителей обусловлен возрастанием роли человеческого фактора в различных сферах жизни общества. В одной из своих основных работ, посвященных проблеме человекознания, Б.Г.Ананьев подчеркивал исключительно важное значение исследования человека как субъекта труда, субъекта познания, коммуникации и управления, как предмета воспитания [1, 5]. Психологические рекомендации в этом случае реализуются опосредованным путем: через организацию объективных условий (в широком смысле) и детерминант жизнедеятельности человека, в частности, психолого-педагогических – в организации педагогического процесса и деятельности учителя.

Анализируя проблему выделения глобальных показателей и соответствующих критериев управления качеством образования, Б.С.Гершунский отмечает, что в философии образования в настоящее время предложены два заслуживающих серьезного внимания показателя: менталитет как глобальная характеристика мировоззренческих и поведенческих параметров личности и (что несколько сложнее по системе аргументации, но крайне важно) стремление к наиболее полной жизненной самореализации с учетом собственных способностей. Последний показатель качества требует расчленения на: а) формирование убежденности в том, что есть смысл жизни человека; б) знание о собственных способностях и путях их реализации на основе соответствующим образом приобретенных и необходимых предметных знаний, умений, навыков, творческих параметров [2, 75]. Указанные автором характеристики имеют принципиальное методологическое значение для нашего исследования, поскольку могут быть положены в основу моделирования образа выпускника любого учебного заведения (и промежуточных моделей), а далее служить для декомпозиции (расчленения) общих ценностей и целей образования на множество локальных, структурированных и конкретизированных целей (и соответствующих показателей качества) на разных этапах образования с указанием необходимых средств достижения этих целей и методов оценки. При этом необходимо учитывать, что научная организация педагогического управления требует от управляющей подсистемы системного анализа ситуаций, построения модели управляемого объекта, его возможных модификаций, моделирования процесса профессиональной деятельности управленца и поведения

личности обучающегося как составной части управляемой педагогической системы.

Управление педагогическим процессом становления высококвалифицированных специалистов по образованию и воспитанию младших школьников в период обучения на факультете педагогики и методики начального образования педвуза связано с получением и переработкой соответствующей информации и включает в себя четыре блока: 1. блок сбора информации. Оценка самой информации при этом осуществляется на основе исследования мотивации субъекта, выяснения уровня профессиональной компетентности и опыта управленческой деятельности; 2. блок постановки цели, принятия решения, разработки программы действий. Блок связан с построением гипотезы, образа желаемого результата; 3. процессуальный блок. Он связан с практической деятельностью по решению поставленных задач управления; 4. блок, включающий в себя контроль и оценку результатов управленческой деятельности, сравнение результатов с поставленными целями.

Направленность управления педагогическим процессом включает формирование интересов, развитие мотивационно-потребностной сферы личности и установку на профессиональную подготовку студента. Для того чтобы обеспечить повышение качества подготовки будущих школьных учителей, необходимо постоянно вскрывать и приводить в действие психолого-педагогический механизм управления процессом развития и закрепления у студентов глубокого внутреннего устремления к профессионально-деловому самосовершенствованию, тесно связанного с постоянным ростом педагогической культуры.

На уровне методологического анализа особенностей педагогического управления необходимо отметить, что большинство исследователей ориентируются на формирование и развитие познавательной мотивации, познавательных способностей обучаемых на разных уровнях образовательной системы, но не затрагивают вопросы мотивации как функции управления. Однако, по нашему размышлению, в деятельности преподавателя высшей школы данная функция занимает особое место, поскольку выступает основным инструментом, с помощью которого реализуются стимулирующие цели управления. Если попытаться выделить специфику функции стимулирования и мотивации при управлении качеством человека в системе высшего образования, то следует обратить внимание на механизм, обеспечивающий не только возможность реализации разнообразных функций управления, но и взаимосвязь технологической и управляющей подсистем, определяемых как управленческое взаимодействие.

Управление процессом развития и закрепления у студентов глубоко внутреннего устремления к постоянному и неуклонному росту педагогического мастерства требует достаточной информации: о содержании педагогического процесса, его функционировании на основе присущих ему принципов, о методах и формах решения управленческих проблем; о направленности образования и задачах формирования устремленности конкретной личности; о внутреннем содержании личности студента, ее установках, потребностях, ценностных ориентирах; о методах и средствах, источниках, определяющих эффективное функционирование педагогического процесса и организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки будущих учителей-воспитателей.

На основе проведенного анализа научно-педагогической литературы были выявлены следующие требования, необходимые для построения модели управления: модель управления должна носить этапно-уровневый характер; соответствовать цели и предмету управления; быть адекватной поступающему потоку информации; отражать как динамику педагогического процесса, так и управление этим процессом; соответствовать уровню взаимодействия участников процесса управления; быть адаптивной, учитывать изменяющиеся условия управления педагогическим процессом.

Разработка новых образовательных технологий параллельно с изменениями в цивилизационном процессе приводят к необходимости постоянного развития и совершенствования системы образования, которая в настоящее время включает в себя все более возрастающую номенклатуру учреждений. Эта система учитывает наличие разных этапов развития человека, различных специфических для каждого этапа проблем, которые требуют для решения сочетания усилий разных специалистов в многочисленных организационных формах.

Очевидно, что возможность осуществления научно-методической работы в образовательном учреждении, программирование управленческих действий по выбранной системе характеристик связаны с выявлением принципиально новых ценностных оснований и целевых ориентиров проектируемых изменений в сфере образования, в котором моделируются как отдаленные, так и ближайшие шаги общественного регионального развития, учитываются не только нужды, история и перспективы конкретных регионов в целом, но и интересы и цели людей, проживающих на данной территории. Достаточные условия для научного проектирования новой образовательной системы созданы в научных концепциях А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Л.П. Крившенко, И.И. Легостаева, Т.Ю. Ломакиной, А.М. Новикова, М.М. Поташника, В.В. Рубцова, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой, Г.П. Щедровицкого.

Новые социальные условия жизнедеятельности нашего общества существенно повлияли на систему образования высшей школы, расширили возможности выбора студентами дополнительных специальностей, что позволяет им конкурировать на рынке труда. Ориентация содержания гуманитарного образования на реальные проблемы и потребности социума повлияла на организацию подготовки студентов-заочников по специальности «Социальная педагогика» на базе ГОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия», осуществление организационно-методической и исследовательской работы в данном направлении.

Разрабатываемая нами система профессионального образования социального педагога строится на принципах целостности и преемственности по отношению к основной специальности учителя начальных классов; основывается на психолого-педагогических закономерностях социальных процессов и явлений; предполагает достижение конкретных целей образования и практической деятельности специалистов в области социальной педагогики. Подготовка к качественному и высококвалифицированному выполнению практических функций и социальных ролей предполагает углубленное специализированное обучение на основе разносторонней базовой подготовки специалиста.

Реализация образовательной программы профессиональной подготовки студентов-заочников по дополнительной специальности «Социальная педагогика» позволяет использовать социально-защитный механизм образовательных учреждений, расширить круг образовательных услуг в системе высшего педагогического образования в соответствии с социальными потребностями региона, учитывать индивидуальные возможности обучающихся и закреплять выпускаемых специалистов в регионе. Проблема, на наш взгляд, заключается в искусстве проектирования образовательного процесса, эффективном использовании преимуществ традиционной заочной формы обучения, внедрении инновационных методик обучения с ориентацией на региональный социальный заказ, в обеспечении учебного процесса современной научной, методической и учебной литературой, в использовании информационных технологий для осуществления качественного учебного процесса.

Преподаватели Стерлитамакской государственной педагогической академии учитывают в работе то немаловажное обстоятельство, что зона профессионально-педагогического самосовершенствования их подопечных ощутимо беднее по своему педаго-

гическому содержанию, чем аналогичные жизненно-практические обстоятельства их сверстников-студентов из вузов, функционирующих в таких крупных центрах, как столица Российской Федерации г. Москва, столица Республики Башкортостан г. Уфа, центр Уральского региона г. Екатеринбург. Поэтому мы и наши коллеги стараемся по возможности наполнить образовательно-воспитательный контекст и досуговое времяпрепровождение студентов полноценной в познавательном отношении и педагогически значимой жизнедеятельностью. Для этого мы целенаправленно используем соответствующие доступные здесь источники информации, позволяющие обучающимся в вузе юношам и девушкам целеустремленно подниматься к актуальным вершинам профессионально-педагогической культуры.

В настоящее время мы концентрируем свое наставническое внимание на восьми источниках такого рода, научное представление которых сопровождается демонстрацией присущего каждому из них обучающе-образовательного и воспитательно-развивающего потенциалов, овладение которыми повышает уровень общеличностной и профессионально-педагогической зрелости наших студентов.

Первый источник профессионально-педагогического становления будущих учителей-воспитателей в условиях функционирования педвуза – образовательно-воспитательный процесс учебного заведения во всем богатстве его многоликих проявлений, его обучающе-образовательный и воспитательно-развивающий потенциал.

Поучительное теоретико-методологическое обоснование высокой социальной значимости и исключительной научной целесообразности осмысленного включения в содержание профессиональной подготовки регулярного пополнения наставнической информации о всех имеющих отношение к этой работе психолого-педагогических феноменах и учебно-воспитательных реалиях, о логике их расположения в структуре учебных курсов, о методике преподнесения информации об их сути, содержании и методике донесения до сознания обучаемых в многолетней профессионально-подготовительной деятельности вуза. Трактовка сущности изучаемых учебных дисциплин как носителей обобщенной информации о функционировании образовательно-воспитательной среды, демонстрация ее использования в предметном обогащении профессионально-личностной культуры будущих учителей-воспитателей.

Научно-психологическая интерпретация специфики и особенностей проявления внутренней взаимосвязи профессионально-педагогического мастерства вузовских наставников и происходящих в сознании личности будущего учителя-воспитателя изменений в потребностно-мотивационной, интеллектуально-мировоззренческой, эмоционально-волевой, деятельно-поведенческой сферах. Предметно сориентированное рассмотрение сути поэтапного восхождения будущего учителя-воспитателя как субъекта собственного общеличностного и профессионального самосовершенствования.

Предоставление студентам реальной возможности сравнивать и сопоставлять личное искусство разных преподавателей факультета по предметно-профессиональной подготовке питомцев, размышлять над тонкостями ситуативного выбора ими наиболее приемлемых методических приемов, оптимальных технологий работы в сходных жизненно-практических обстоятельствах.

Второй источник – учительско-воспитательский опыт профессиональной деятельности общеобразовательных, специальных и дополнительных образовательно-воспитательных учреждений.

Достойная индивидуально-творческого заимствования постановка педагогами задач целенаправленной подготовки детей к самостоятельной жизни, к включению в интеллектуальную, трудовую, идейно-нравственную, правовую, экологическую, экономическую, эстетическую, физкультурно-спортивную и иную социально значимую жизне-

деятельность общества. Методологически обоснованное использование в качестве фундаментальной научной основы для проектирования и управления образовательно-воспитательной деятельностью в многонациональном детско-юношеском сообществе школы содержания общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей. Предоставление молодому поколению Отечества путем дифференциации образовательно-воспитательных учреждений по направлениям деятельности благоприятных условий для всестороннего развития и последовательного совершенствования всех пригодных для профессионального самоопределения природных задатков.

Третий источник – педагогически сориентированное содержание публикуемых средствами массовой информации материалов об образовательно-воспитательной деятельности учреждений с педагогической направленностью.

Профессионально-журналистское преломление в доступных массовому читателю, зрителю и слушателю изданиях и передачах прогрессивных педагогических идей, а также оригинально-авторского применения их в образовательно-воспитательной деятельности, подготавливающей подрастающее поколение к жизни и труду. Аналитическое, экспертно-оценочное описание использования в школах примеров героического участия земляков в ратных событиях и трудовых деяниях республиканского и государственного масштабов, в научных открытиях, в культурно-массовых мероприятиях. Привлечение внимания общественности к практике лучших педагогических коллективов по приобщению молодого поколения национальной республики к традиционным видам и способам хозяйствования, ремеслам, культуре оформления жилища, одежды. Транслирование и научное исследование фактов подключения наставниками своих подопечных к массовым народным празднествам, гуляниям и т. п. в целях их интернационального воспитания, поликультурного образования, эффективной социализации. Демонстрация позитивно воспринимаемой местными жителями практики высокорезультативного освоения детьми, подростками, юношами и девушками национальных видов спорта, народных подвижных игр и т. п.

Четвертый источник: учебная и методическая литература по специальности.

Рекомендуемое будущим учителям-воспитателям содержание данного источника позволяет создать в сознании обучающихся своеобразное панорамное видение каждым выпускником вуза базы применения знаний по специальности. Литература такого рода способствует четкому очерчиванию реальных границ распространения специально-предметного действия в системе образования. Ее содержание формирует в сознании обучающихся стержень для опредмеченного обогащения и упрочения специально-предметной и профессиональной педагогико-методической культуры.

Пятый источник: научно-педагогическая литература.

Научные монографии, а также диссертации по итогам научно-педагогических исследований и их авторефераты способствуют своим содержанием проникновению студенческого сознания в глубь интересующих будущих учителей-воспитателей психолого-педагогических фактов и явлений. Логикой проведения научно-педагогических исследований их авторы учат новое поколение педагогов программировать и приводить в движение процессы всестороннего развития подопечных, а на этом фоне – отслеживать характер и особенности содержания отдельных личностных качеств и свойств под влиянием наставнических воздействий, прививают будущим специалистам культуру гуманистического развивающего воздействия на подопечных.

Ознакомление будущих педагогов с массивом доступных монографических и реферативных представлений хода и итогов научно-педагогических исследований вносит в профессиональное сознание обучающихся методологически ценное организующее начало, высоконаучный управленческий момент, поднимает их сознание на достаточную высоту и широту восприятия психолого-педагогических феноменов и школьно-произ-

водственных реалий. Целенаправленная проработка источников научно-педагогического характера – ключ к искусству научного описания изменяемой специалистами-педагогами образовательно-воспитательной среды, а соответственно – и творческого представления результатов собственных поисков в курсовых и дипломных работах, в докладах и публикациях студентов.

Шестой источник: художественная литература о школе и учителе в образовательно-воспитательном контексте.

Художественно-творческим обобщением и воспроизведением картин функционирования различных звеньев системы образования у разных стран и народов литература этого рода способствует формированию в сознании будущего специалиста представления об общественно-исторической обусловленности характера и содержания подготовки подрастающих поколений к полноценному участию в историческом процессе. Ее содержание приближает сознание студентов к непосредственным образовательно-воспитательным реалиям прошлого и настоящего, к поучительной конкретике функционирования института воспитания в истории человечества, опредмечивает генезис возникновения и становления современной системы образования. Художественная и публицистическая литература о школе и учителе-воспитателе раскрывает разнообразные стороны педагогического новаторства и творчества учителей и родителей в области социализации и повышения уровня многообразной культуры детей.

Седьмой источник – образ жизни народов, населяющих сегодняшний Башкортостан, его обучающе-образовательный и воспитательно-развивающий потенциал.

Организуемое вузовскими наставниками погружение будущих учителей-воспитателей в образ жизни местных народов позволяет формировать и укреплять в их сознании убежденность в том, что историческое величие и высокая духовность здешних этносов предопределена их стремлением к сохранению и преумножению гуманистической культуры как опыта народного воспитания. На примере лучших школ Республики Башкортостан студенты педвуза профессионально анализируют и положительно оценивают возможность перенесения опыта семейного воспитания в образовательное пространство школы. Студенты осваивают образцы сотрудничества школы, семей учащихся и местной общественности в разнообразной подготовке подрастающих поколений к расширенному воспроизводству своей регионально-этнической культуры, к созиданию новых материальных и духовных благ.

Восьмой источник: мировая и национальная культура.

Провозглашенная государством и субъектами Российской Федерации в соответствующих законах об образовании декларация о необходимости постижения обучающейся молодежью мировой и национальной культуры как цели функционирования системы образования воспринимается и расценивается нами в качестве отправного пункта содержания всех педагогических систем страны. Основательное познание феноменов мировой культуры способствует освоению будущими учителями-воспитателями явлений национальной культуры, а те, в свою очередь, содержательно обогащают и объективируют в сознании студентов соответствующие феномены культуры мировой. Осмысление данного факта способствует проникновению студенческого сознания в существеннейшие сферы изучаемых психолого-педагогических явлений и управление ими на достаточном теоретико-методологическом уровне.

Осуществленный мониторинг динамики профессионального становления студентов позволяет сделать вывод, базирующийся на результатах контрольных срезов, проведенных до и после проведения экспериментальной работы. Целью исходного среза было изучение уровня их знаний об источниках профессионально-педагогического становления. По результатам выполненного теста студенты относились к одному из трех

уровней: 1-й уровень (низкий) - 60,3%, 2-й уровень (средний) – 37,2%, 3-й уровень (высокий) – 2,5% (в экспериментальной группе); соответственно - 61,3%, 36,8% и 1,9% (в контрольной). Результаты исходного среза подтвердили выводы констатирующего эксперимента о необходимости проведения специально организованной работы по организационно-методическому обеспечению восхождения будущих учителей-воспитателей на повышенные уровни профессиональной зрелости; поиском и задействованием в деятельности факультета максимальной совокупности доступных студенчеству источников профессионально-педагогического становления. Развертывая указанный потенциал этих источников в образовательно-воспитательном процессе педагогической академии, наш педагогический коллектив добивается значительных показателей в гражданском и профессиональном становлении будущих учителей-воспитателей. На контрольном этапе низкий уровень составил 16,2%, средний - 52,6%, высокий - 31,2% (в экспериментальной группе), низкий уровень составил 43,9%, средний - 42,3%, высокий - 13,8% (в контрольной).

Методическое подкрепление профессиональной подготовки учителей-воспитателей на основе использования определенного комплекса источников и методических приемов – важный фактор оптимизации процесса обучения студентов, способствующий наращиванию потенциала общей и профессиональной культуры.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1969. – 327 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Интер Диалект, 1997. – 697 с.
3. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Пед. общество России, 2001. – 36 с.
4. Крившенко Л.П. Управление профессиональным самоопределением молодежи: Монография. – М.: Изд-во МПУ «Народный учитель», 1999. – 157 с.
5. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Известия РАО. – 2000. – № 3. – С.80–88.

THE SOURCES OF STUDENTS PROFESSIONAL PEDAGOGICAL DEVELOPMENT

Natalya Golovneva

Sterlitamak State Pedagogical Academy, Sterlitamak

The article is devoted to scientific analysis of the peculiarities of pedagogical control to provide methodical potential of future instructors professional training.

The author gives the definition of sources of students professional pedagogical development, mastering of which raises the level of students personal and pedagogical maturity.

Key words: The lichnostno-focused pedagogics, pedagogical siste, management of pedagogical process, social pedagogics, professional formation of students.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Метод проектов, возникший ещё в 1920-е годы, в последнее время вновь становится востребованным в школьной практике. Данная статья, в основе которой лежит богатый практический материал, рассматривает особенности использования проектной деятельности на уроках литературы.

Ключевые слова: метод проектов, ролевые, игровые, творческие и научно-исследовательские проекты, эмоционально-чувственное восприятие, мультимедийные пособия, литература эпохи сентиментализма, структурирование информации.

В последнее время всё большее внимание школьных учителей привлекает вновь возрождающийся в системе отечественного образования метод проектов. Появилось большое количество публикаций, освещающих историю метода проблем как в Америке, где он и зародился, так и в России, где его распространение было связано с педагогической деятельностью С.Т. Шацкого в послереволюционные годы. Обращает на себя внимание тот факт, что сегодня мало кто из отечественных учителей решается на использование метода проектов, мотивируя это тем, что подобный метод весьма трудоёмок, он занимает почти всё время учителя, да и очевидные результаты приносит далеко не всегда сразу. Кроме того, почему-то принято считать, что проект в большей степени применим там, где заранее предполагается определённый практический результат: на уроках химии, физики, биологии, языка. Литература же, в силу того, что часто оперирует отвлечёнными категориями, ускользает от учительского внимания. Подобное отношение учителей-словесников представляется не вполне оправданным, поскольку использование проектной методологии позволяет обогатить преподавание литературы в школе, сделать его не только ярким, насыщенным, но и глубоким, выводящим учеников на иную степень осмысления изучаемой дисциплины.

Многообразие видов проектной деятельности даёт возможность построить обучение таким образом, чтобы оно максимально учитывало индивидуальные особенности детей, специфику их мышления, мировосприятия. Многолетняя практика организации проектной деятельности даёт возможность выделить некоторые её виды, особенно действенные именно в школьном преподавании литературы.

1. Ролевые, игровые проекты, которые особенно привлекательны как на ранних ступенях введения в проектную деятельность, так и при изучении драматических произведений. Учащиеся самостоятельно избирают для себя такие роли, которые вызывают у них интерес. Практической реализацией такого проекта может стать спектакль, литературный праздник, подготовленная радиопередача «Театр у микрофона».

2. Творческие проекты. Характеризуя этот вид проекта, следует оговориться, что любая проектная деятельность является творческой, поскольку предполагает самостоятельное или частично самостоятельное осмысление ребёнком интересующей его проблемы. Творческие литературные проекты могут приобретать разнообразные виды в зависимости от специфики художественных произведений, интересов и склонностей учащихся. Видеофильм, издание литературного альманаха, создание анимационного фильма на основе литературного произведения или же на основе ассоциаций, связанных с творчеством определённого писателя – все эти варианты возможны. В последнее время очень актуальным стало создание собственного сайта, посвящённого творчеству определённого писателя или поэта.

3. Научно-исследовательские проекты по сути представляют собой маленькое самостоятельное исследование поставленной проблемы. В процессе работы учащиеся

знакомятся с большим количеством литературы по данной тематике, учатся вычленять главное, значимое в подобранном материале, в дальнейшем именно на этой основе создавая свою концепцию, своё видение решения поставленной задачи.

Именно использование означенных видов проектов в системе, когда каждый предшествующий этап является стартовой площадкой для последующего, позволяет словеснику не только оживить восприятие художественного произведения, но и сформировать у учеников собственную оценку, собственное восприятие, способность осмыслить литературный факт не как отдельное явление, а как определённую закономерность исторического и литературного процесса. Ведь литература – предмет живой и личностный, требующий, прежде всего, эмоционального включения, собственного восприятия. А ведь этого сейчас по большей части нет в наших детях, привыкших, к сожалению, к готовым знаниям, стандартным клише, воспринимающих знания как разрозненный набор необходимых фактов.

В случае, если работа с детьми построена предметником грамотно, участие в научно-исследовательском проекте становится высшей точкой, позволяющей осмыслить избранную проблему уже не только с позиции эмоционально-чувственного восприятия, но и как вклад в русскую, мировую культуру, явление в области научного знания. Конечно, понятие «научность» здесь по большей части условно. Однако для школьника оказывается очень важным тот факт, что он, обладая определённой суммой знаний и умений, в состоянии сделать собственное, пусть даже маленькое открытие, тем самым воплотив теоретические знания в непосредственный практический результат.

Школьная практика убеждает в том, что к 8 классу учащиеся проявляют интерес к исследовательской работе, умеют обобщить результаты самостоятельного поиска в письменных работах, а также создавая собственные мультимедийные пособия. Интерес учащихся гимназического класса вызвал проект «Сентиментальное путешествие». Тема проекта возникла как реакция на дискуссию, возникшую в классе после прочтения повести Карамзина «Бедная Лиза». Современный школьник не всегда в состоянии должным образом понять как главную героиню этого произведения, так и мотивы, побудившие писателя к написанию данной повести. Говорить об этом в форме менторского указания представляется бессмысленным. Вот почему классу было предложено самостоятельно разобраться в этом вопросе. Название проекта, его специфика определились тогда, когда при обсуждении повести стало понятно, что фигурой Карамзина и исследованием русского сентиментализма здесь едва ли можно ограничиться. В ходе обсуждения произведения был выдвинут целый ряд тем и проблем, заинтересовавших учеников. В соответствии с этими интересами был определён порядок работы над проектом и форма участия в нём каждого. Было решено создать своего рода энциклопедию сентиментализма, в которой можно было бы подчерпнуть информацию не только о поэтах и писателях, но и об особенностях сентиментализма в Англии, Франции, Германии, России. Естественно, что выполнение такого проекта предполагает привлечение материалов из области живописи, архитектуры, декоративно-прикладного искусства, а самому скептически настроенному ученику было поручено написать вступительную статью к этой энциклопедии. В результате у сборника, который был призван завершить исследование, получилась следующая структура:

1. Сентиментализм как культурное явление конца 18 – нач. 19 века. (вступительная статья).
2. Особенности английского сентиментализма.
Творчество Лоренса Стерна, Ричардсона, Томаса Грея.
3. Французский сентиментализм. Руссо, Бернарден де Сен-Пьер.
4. Особенности русского сентиментализма. Сентиментализм в поэзии (Львов, Кап-

нист, Н.М. Муравьев). Творчество Богдановича, Карамзина.

5. Влияние сентиментализма на культуру и искусство.

Носовой платок как символ сентиментальной культуры. Язык цветов. Влияние сентиментализма на архитектуру и декоративно-прикладное искусство.

Работа над данным проектом осуществлялась в течение 7 месяцев и включала следующие этапы.

1. Постановка общей цели проекта.
2. Работа по сбору информации.
3. Оценка и систематизация информации.
4. Выработка тактики и стратегии выполнения задания.
5. Реализация проекта.
6. Защита и презентация проекта.

На протяжении всех этапов работы осуществлялись как групповые, так и индивидуальные консультации участников проекта. Необычайно ценным в работе детей стало то, что, имея ориентировочный список литературы для изучения поставленного вопроса, ученики редко им ограничивались. Заинтересовавшись тематикой, каждый из них вносил в проект что-то своё, новое и интересное. Так, неожиданно в исследовании по истории носового платка возникла живописная тема, когда одна из учениц сделала подборку живописных полотен, на которых присутствовал данный знак эпохи или же было передано соответствующее эмоциональное состояние (Ватто «Французские актёры», Грёз «Чувствительность», Фрагонар «Поцелуй украдкой», а также гравюры из модных журналов начала 19 века).

Не менее интересным стало исследование сюжетов на мейсенском фарфоре, особенностей стиля рококо, позволившие детям сделать целый ряд наблюдений, связанных с влиянием сентиментальной культуры. В результате работы учащиеся получили очень целостное представление о литературном процессе, начавшемся во II половине 18 – начале 19 веков. Был сделан вывод о том, что в этот период важной и значимой становится личность человека, яркие проявления индивидуальных черт. Человек перестаёт быть только гражданином, подданным, винтиком существующей системы – он интересен сам по себе. Изменилась и позиция человека, ставшего своеобразным мерилom окружающей действительности.

Конечно, цепь логических заключений, к которым пришли учащиеся, не нова. Однако важность их заключается в том, что они были сделаны самостоятельно, на основе имеющихся материалов (литературных, справочных, изобразительных и т.д.). Знания, полученные таким образом, обрели свою целостность и системность, они перестали быть навязываемым со стороны материалом, став собственным опытом участников проекта.

Хотелось бы чуть подробнее остановиться на выводах, сделанных одной из участниц проекта, работавшей над темой «Носовой платок как символ сентиментализма». Говоря о том, что носовой платок стал важнейшей деталью как мужского, так и женского костюма в Европе, ученица сделала следующий вывод: «Не мудрено, что платок как атрибут горести и страдания надолго утвердился на трагической сцене. Героине Корнеля и Расина непременно имели в своем арсенале носовой платок для эффектных рыданий и грациозных взмахов при разлуке. Платок, таким образом, становился на сцене символом глубокого душевного переживания».

Знаменитая картина Антуана Ватто «Французские актёры», запечатлевшая образы и пластику прославленных исполнителей французской сцены XVII в., изображает пик страданий персонажей посредством не только жестов, но и двух носовых платков: крошечного, похожего на белую бабочку, в руках героини, и огромного, как детская пеленка, платка в руках у рыдающей служанки». Интересен итог исследования: «Изучая историю

такого незамысловатого предмета, как носовой платок, невольно приходишь к выводу, что особую популярность он имел в эпоху сентиментализма. Именно тогда он стал превращаться в символ глубокой утонченной человеческой души, и даже искренности. Ведь наедине с этим аксессуаром его обладатель не был скован светскими условностями, правилами приличия, а вел себя естественно, непринужденно. То есть человек проявлял настоящие качества своей личности. А ведь это и было предметом интереса сторонников сентиментализма. В результате носовой платок можно считать одним из символов этого направления в искусстве».



Важной составляющей частью проекта стала и заключительная конференция «Особенности русского сентиментализма». Основываясь на фактах, полученных в результате работы над проектом «Сентиментальное путешествие», учащиеся получили возможность более полно представить себе особенности русского литературного процесса. Ведь именно через такое живое, реальное сопоставление это стало по-настоящему возможным. Сама конференция была построена таким образом, что в работе, помимо непосредственных докладчиков, участвовал весь класс. Всему классу и всем участникам проекта, выполнявшим исследование по отдельным темам, был предложен ряд вопросов, на которые необходимо было ответить, основываясь на представленных материалах:

1. Что взял русский сентиментализм у зарубежного?
2. Каковы различия зарубежного и русского сентиментализма? Чем они обусловлены?
3. С чем связан тот факт, что сентиментализм относится к непродуктивным творческим методам?

Кроме того, проделанная работа оценивалась в соответствии с заранее объявленными учителем критериями. Подобный самоанализ позволил учащимся 8 класса с большим вниманием и ответственностью отнестись к выполняемой работе. Критерии оценки были следующие:

1. Разнообразие использованных источников.
2. Оригинальность и ценность собранного материала.
3. Умение делать самостоятельные выводы на основе исследовательского материала.
4. Структура и логика работы.
5. Оригинальность в подаче исследовательской темы.
6. Соответствие общим задачам проекта.

Участие в проекте «Сентиментальное путешествие» позволило решить целый комплекс существующих в школьной практике проблем. В условиях вечного недостатка времени на изучение литературных произведений дети тем не менее познакомились не только с основными сентименталистскими произведениями эпохи, с кругом авторов, гораздо более широким, чем предусматривает школьная программа, но и с исследованиями в этой области, среди которых были книги Г.А. Гуковского «Карамзин и сентиментализм», Е.И. Осетрова «Три жизни Карамзина» и др., изучили богатый искусствоведческий материал. Несомненно, важным стал тот факт, что инициатива в изучении подобных материалов внешне шла отнюдь не от учителя, а принадлежала самим ученикам. За время работы над проектом восьмиклассники освоили целый ряд существеннейших умений и

навыков, крайне необходимых не только современному школьнику, но и современному человеку вообще.

1. Умение пользоваться различными информационными ресурсами, самостоятельно систематизировать информацию и отсеивать лишнее.

2. Умение доказательно отстаивать собственную точку зрения.

3. Работа над созданием собственной поведенческой стратегии для достижения поставленной цели.

4. Умение на основе обработанной и отструктурированной информации создавать текст статьи.

Полученный результат – яркое свидетельство целесообразности использования проектной деятельности на уроках литературы.

DESIGN ACTIVITY OF PUPILS AT LESSONS OF THE LITERATURE

Svetlana Gorbachevskaja

The method of the projects which have arisen still in 1920th years, recently again becomes demanded in a school practice. Given clause in which basis the rich practical material lays, considers features of use of design activity at lessons of the literature

Key words: Method of projects, role, game, creative and scientifically-issledovatel'skie projects, emotionally-sensual perception, multimedia grants, the literature of an epoch of sentimentalism, information structurization..

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Экологическое образование в России сегодня находится на новом витке своего развития, отражая общую для всего российского образования тенденцию к переходу в мировое образовательное пространство. Компетентностный подход в образовании в современных условиях становится методологическим принципом для разработки содержания экологического образования, ориентированного на ценности устойчивого развития. Экологическая компетентность личности формируется на основе качественных показателей ключевых компетенций и имеет метапредметную сущность. Экологическая компетентность студентов педагогического вуза зависит от уровня профессионально-педагогической компетентности студентов, поскольку реализуется в их будущей эколого-педагогической деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование, мировое образовательное пространство, компетентностный подход, модернизация российского школьного образования.

Специфика задач, стоящих перед современным российским образованием сегодня, позволяет характеризовать его как нестабильную динамично развивающуюся систему. Трансформация целей при конструировании педагогических систем неизбежно ведет к переоценке их системообразующих звеньев. Например, социальный заказ общества, представляя собой высшую ступень в иерархической структуре целей образования, в настоящее время определяет соответствующее содержание и направления его развития. Экологическое образование в динамике обновления и совершенствования современных педагогических систем не является исключением. За последние двадцать лет произошла смена целей экологического образования, прежде всего, в направлении развития его личностно-деятельностного компонента, а именно, от формирования экологической ответственности личности до формирования способности учащегося «... самостоятельно переносить и комплексно применять общеучебные умения и предметные знания для проектирования и организации экологически безопасной жизнедеятельности (действий, поведения) в учебных (модельных) социально проблемных экологических ситуациях в интересах устойчивого развития, здоровья человека и безопасности жизни» [4, 5]. Нетрудно заметить практикоориентированность новых целей, их направленность на формирование умения решать проблемы, планировать свою деятельность в малопредсказуемых условиях. Смена целей экологического образования продиктована объективной сменой парадигм образования, что нашло свое отражение в принятии Россией в 2005 году международных обязательств о вхождении в европейское образовательное пространство и подписании Европейской стратегии «Образование в интересах устойчивого развития».

Компетентностный подход в образовании в настоящее время привлекает к себе огромное внимание со стороны исследователей-педагогов. Существует множество определений понятия «компетентность», нам представляется возможным акцентировать внимание читателя на наиболее, на наш взгляд, интересных с позиции адекватного определения содержания и функций образования, основанного на компетенциях (*competence-based education — CBE*).

Прежде всего, определим отличия между понятиями «компетентность» и «компетенция».

Компетентность – способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованного суждения по какому-либо вопросу [2, 299].

Компетенция – знания, опыт, осведомленность в какой-либо области [2, там же].

В Стратегии модернизации российского школьного образования (2001 г.) также

обоснован компетентностный подход и дано следующее определение понятия «компетентность»: «Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.» [9, 7].

Представляет особый интерес, на наш взгляд, т.н. «формула компетентности», предложенная М. А. Чошановым [7, 23]:

Компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления.

А.В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность» следующим образом [8, с. 1]:

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. *Компетентность* – владение, обладание учащимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. *Компетентность* – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

И.А. Зимняя [6, 5] трактует *компетентность* как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а *компетенции* представляет как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека.

Исходя из сказанного выше, под *экологической компетентностью* педагога следует понимать его способность и готовность к эколого-педагогической деятельности, направленной на создание и поддержание эффективной экологической образовательной среды, способствующей повышению уровня экологической культуры всех участников педагогического взаимодействия.

В свою очередь, *экологическая компетенция* студента педагогического вуза – это необходимый уровень его подготовки, включающий ценности и смыслы экологической (эколого-педагогической) деятельности, базовые экологические знания, а также опыт решения социально-значимых экологических проблем на основе практической экологической деятельности. Экологическая компетенция личности формируется, несомненно, на основе ключевых (базовых) компетенций.

В настоящее время в международном образовательном сообществе нет единого мнения по классификации ключевых компетенций личности. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» (1996 г.) Жак Делор сформулировал по сути ключевые компетенции (key competencies) или «четыре столпа», на которых основывается образование [3, 37]:

- «научиться познавать;
- научиться делать;
- научиться жить вместе;
- научиться жить».

И.А. Зимняя выделяет три основные группы ключевых компетенций, теоретически основываясь на следующих положениях [6, 5-6]:

- человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев),
- человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);
- компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);
- профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование;
- исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Для нашего исследования также представляет большой интерес классификация, которую предложил А. В. Хуторской, основываясь на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности учащегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе [8, 3-5]:

- Ценностно-смысловые компетенции.
- Общекультурные компетенции.
- Учебно-познавательные компетенции.
- Информационные компетенции.
- Коммуникативные компетенции.



Рис. 1. Взаимосвязь ключевых компетенций с процессом формирования экологической компетенции студента педагогического вуза (по А.В. Хуторскому [5, 3-5], с изменениями и дополнениями)

- Социально-трудовые компетенции.
- Компетенции личностного самосовершенствования.

Рассмотрим краткое содержание ключевых компетенций в отношении их взаимосвязи с экологической компетенцией студента педагогического вуза, поскольку методологической основой экологического образования сегодня выступает компетентностный подход, реализующийся в междисциплинарности и ориентированности *каждой* из ключевых компетенций на цели образования для устойчивого развития (см. рис. 1):

- **ценностно-смысловые компетенции** как аксиологические **основания** экологической компетенции;
- **общекультурные компетенции** как **основания** для формирования экологической компетенции на основе эффективного социального взаимодействия;
- **учебно-познавательные компетенции** как эпистемологические и гносеологические **основания** экологической компетенции;
- **информационные компетенции** как необходимый **ресурс** для формирования

экологической компетенции;

- **коммуникативные компетенции** как **фактор** развития и обогащения экологической компетенции;

- **социально-трудовые компетенции** как **фактор** социализации экологического сознания личности для формирования экологической компетенции;

- **компетенции личностного самосовершенствования** как **потребность и мотив** формирования индивидуальной экологической компетенции.

Таким образом, при определении экологической компетенции студента педагогического вуза необходимо учитывать ключевые компетенции, являющиеся базисом экологического образования как части образования вообще, и, несомненно, следует акцентировать внимание на специфике современного экологического знания, проблемная канва которого сегодня имеет ярко выраженный социально-экологический контекст. Например, в концепции общего экологического образования для устойчивого развития, разрабатываемой в настоящее время в РАО, объектом изучения выступают «социально-проблемные экологические ситуации и экологически ориентированная учебно-социальная практика по их решению» [4, 4]. Под социально-проблемной экологической ситуацией следует понимать «...совокупность противоречивых, конфликтных обстоятельств, условий, отношений в системе «Человек – его деятельность – социоприродная среда» разного уровня и масштаба как результат социальных, экономических и экологических последствий деятельности человека» [4, там же].



Рис. 2. Экологическая компетентность будущего педагога с позиции профессионально-педагогической компетентности

Формирование экологической компетентности будущего педагога, конечно, не следует рассматривать вне формирования его профессионально-педагогической компетентности (см. рис.2).

Экологическая компетентность педагога может эффективно реализоваться, на наш взгляд, в системе его будущей эколого-педагогической деятельности через создание экологической образовательной среды для всех участников педагогического взаимодействия. Под *экологической образовательной средой* мы понимаем систему педагогичес-

кого сотрудничества, направленную на реализацию идей образования для устойчивого развития.

Таким образом, проблему формирования экологической компетентности студента педагогического вуза следует рассматривать, на наш взгляд, с позиции оптимального соотношения содержания ключевых компетенций с содержанием экологической компетенции; здесь имеется в виду проблема разграничения метапредметности современной экологии (что имеет отношение к ключевым компетенциям) и специфики базового экологического знания. А также, на наш взгляд, необходимо учитывать особенности (как процессуальные, так и особенности результата) формирования профессионально-педагогической компетентности в связи с тем, что экологическая компетентность педагога рассматривается нами как способность и готовность к эколого-педагогической деятельности (см. рис.2). В связи с изложенным выше, следует выделить ряд проблем, разрешение которых, по мнению автора, будет способствовать повышению эффективности экологического образования будущих педагогов в современных условиях:

- проблема обоснования места и роли экологической компетенции в системе ключевых, общепредметных и предметных компетенций студента педагогического вуза;
- проблема выявления степени зависимости экологической компетентности от качества профессиональной компетентности студента педагогического вуза;
- проблема критериального анализа содержания феноменов «экологическая компетентность» и «экологическая компетенция» и др.

Литература

1. Бганба В. Р. Социальная экология: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 309 с.
2. Большой словарь иностранных слов/Сост. А. Ю. Москвин. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. – 731 с.
3. Делор Ж. Образование: сокровище скрытое. UNESCO, 1996.
4. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования//Экологическое образование, №3. – 2007. – С.3-8.
5. Захлебный А. Н. О подготовке концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития//Экологическое образование, №2. – 2007. – С.3-5.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал “Эйдос”. - 2006. - 5 мая.
7. Пистунова Л. Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза: Дис. ... канд. пед. наук. - Кемерово, 2006.- 205 с.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал “Эйдос”. - 2005. – 12 декабря.
9. <http://metod.dvpion.ru>. - 9 с.

Ecological competence-based education of students in higher pedagogical school

Y. Grishaeva

Ecological education in Russia today is on the new turn of its development and reflects the general tendency of the whole Russian education for transition in global educational area. Competence-based education in modern conditions becomes a methodological principle for research the subject matter of ecological education in orientation to sustainable development values. Personal ecological competence is based on the qualitative parameters of key-competences and has over subject matter. Personal student ecological competence in higher pedagogical school depends on the level of professional pedagogical competence since realized in the coming eco-pedagogical activity.

Key words: ecological formation, world educational space, competence the approach, modernisation of the Russian school education.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье рассматриваются проблемы развития социальноответственной личности, способной принимать такие решения, которые соответствуют нормам, принятым в обществе. На основании проведенного теоретического исследования была проведена экспериментальная работа, которая предполагала измерение уровня социальной ответственности студентов Сахалинского государственного университета.

Ключевые слова: социальная ответственность, экономическое образование, ключевые компетентности, регуляция поведения, социальные нормы, уровни социальной ответственности.

Существенные изменения, произошедшие в последние десятилетия в жизни российского общества, в его ценностно-целевых ориентирах, ориентация в концепции модернизации российского образования на подготовку высококвалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего знаниями, умениями в своей профессии и смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию; требования потенциального работодателя к будущему специалисту в сформированности не только ключевых компетентностей, но и ответственности как способности личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, сопричастности к общему делу обуславливают актуальность проблемы воспитания социальной ответственности.

В научных исследованиях существуют различные теоретико-методологические подходы к разработке понятия «ответственность» и определению «социальная ответственность». При рассмотрении этимологии термина «ответственность» следует заметить, что данное слово появилось в русском языке сравнительно недавно. В словаре В.И. Даля понятие «ответственность» напрямую связывается с глаголом «отвечать» [1, 24]. В германско-романской группе языков это понятие появилось несколько раньше, чем в русском, в частности, существительное «Verantwortung» встречается со второй половины XIV века. Во французском языке, согласно словарю П. Роббера, существительное «Responsabilité» впервые зафиксировано в 1783-1784 гг. В английском языке употребление термина «Responsible» датируется 1787 годом [2, 9]. За исключением отдельных оттенков, «ответственность» в английском, немецком и французском языках означает исполнение обязанностей, долга, необходимость отчитываться. Так, с позиций современного английского языка С. Кови [3] рассматривает ответственность (responsibility) как «ответ – способность», где response – ответ, ability – способность выбирать ответ.

Различные аспекты ответственности рассматривались еще философами древнего мира. Например, древнекитайский мыслитель Конфуций (Кун Фу-Цзы) рассматривал это понятие как исходное, способствующее установлению порядка [4, с.184-185]. Изучению ответственности уделяется внимание в произведениях античных философов Платона и Аристотеля. В философии Платона утверждалось, что порочная душа «блуждает... одна во всякой нужде и стеснении... А души, которые провели свою жизнь в чистоте и воздержанности, находят и спутников и вожатых среди богов...» [4, 82]. Аристотель рассматривал понятие ответственности во взаимосвязи со свободой воли и свободой выбора, ставил вопрос об ответственности за поступки, совершенные в силу незнания, когда возможно предвидеть результаты своих действий [4, 85-95].

Теоретическое обоснование рассматриваемого понятия получило в западноевро-

пейской философии XVII-XVIII веков в работах Т. Гоббса, Дж. Локка, Д. Юма [5; 6].

Социальные корни ответственности усматривали и революционные демократы В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Добролюбов. Так, А.И. Герцен полагал, что преступность как явление общественной жизни подчинена общему закону причастности и объясняется внешними условиями жизни людей. В.Г. Белинский видел причины преступности в системе общественных отношений [7, 10-11].

В современном издании Философского энциклопедического словаря дается следующее определение: «Ответственность – философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований» [8, 457].

Таким образом, вокруг понятия «ответственность» мы обнаруживаем все, что интерпретируется как выбор, свобода, принятие решения. Но, наряду с этим, мы также находим такие понятия, как тяжелое бремя, груз ответственности, вина, грех и наказание за них. Концептуальное поле слова «ответственность» весьма обширно, что дает возможность, с одной стороны, всестороннего изучения данного понятия, а с другой – изучение его как некоторой характеристики личности человека.

Социально-экономическое развитие общества определяется объективными законами. Их нельзя ни отменить, ни исправить. Поэтому всякие попытки человеческой деятельности без учёта уровня материальной и духовной зрелости общества обречены на неудачу и вызывают лишь издержки как экономического, так и политического характера. Необходимым элементом социального регулирования и контроля поведения людей в обществе является социальная ответственность.

Социальная ответственность возникает тогда, когда поведение человека имеет общественное значение и регулируется социальными нормами. Регулировать поведение людей возможно и необходимо только при условии относительной свободы человеческих действий, суть которой заключается в способности человека выбирать свою линию поведения, самостоятельно определять направленность своих поступков. Определённые социальные нормы выражают необходимые требования, предъявляемые обществом, государством, коллективом к своим членам, - вести себя определённым образом, поступать соответственно интересам данных социальных образований.

На основании анализа работ отечественных исследователей мы понимаем под социальной ответственностью интегративное качество личности, выступающее показателем её социальной зрелости и определяющее поведение человека на основе осознания им социальных норм, ценностей и самоограничения собственных действий.

Нами предложено рассматривать социальную ответственность как результат педагогического воздействия и выделить три основных уровня его развития: преконвенционный, конвенциональный, постконвенциональный.

1. Преконвенциональный уровень сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений человека основывается главным образом на принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям. Устойчивость моральным оценкам придают действиям окружающих, абсолютно некритично, как атрибут поступка, за который последует наказание или поощрение.

2. Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда человек принимает оценки своей референтной группы. Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются не критично, а как истина в последней инстанции. Закон выполняется ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания. Эти правила могут быть достаточно общими, и не выработанные самим человеком, они не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той человеческой

общности, с которой человек идентифицируется.

3. Постконвенциональный уровень, который достигается редко даже очень известными и уважаемыми людьми. Этот уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут отличаться от норм референтной группы. Речь идет о поиске всеобщих оснований человеческого достоинства.

На основании проведенного теоретического исследования была проведена экспериментальная работа, которая предполагала измерение уровня социальной ответственности студентов Сахалинского государственного университета. Данное исследование проводилось среди студентов 1-3 курсов Института экономики и востоковедения, специальность 060400 (080105.65) – финансы и кредит (81 человек). В качестве комплекта диагностических методик были использованы:

1) методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), в редакции Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда;

2) методика изучения – опросник самоотношений (ОСО) В.В. Столина;

3) методика психодиагностического тестирования (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского.

Результаты исследования представлены в виде табл. 1.

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Методика изучения – опросник самоотношений (ОСО) В.В. Столина			
	Юноши	Девушки	Общее значение
1 курс	38,40%	37,50%	37,95%
2 курс	31,60%	38,20%	34,90%
3 курс	33,89%	34,52%	34,21%
Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), в редакции Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда (в процентах)			
1 курс	50,00%	52,30%	51,15%
2 курс	43,15%	47,72%	45,44%
3 курс	48,20%	52,50%	50,35%
Методика психодиагностического тестирования (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского (в стенах)			
1 курс	5,53	6,59	6,06
2 курс	4,82	6,32	5,57
3 курс	5,18	6,06	5,62

Полученные результаты были обобщены с привлечением мнения экспертной группы.

Таблица 2

УРОВНИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Уровень	Юноши	Девушки	Общее значение
1. Преконвенциональный	19,70	26,80	23,25
2. Конвенциональный	47,30	47,90	47,60

3. Постконвенциональный	33,00	25,30	29,15
-------------------------	-------	-------	-------

К основным результатам опытно-экспериментальной работы по выявлению уровня социальной ответственности у студентов можно отнести:

- а) возможность повышения социальной активности студентов в научной, общественной и творческой деятельности;
- б) возможность повышения успеваемости студентов;
- в) возможность повышения удовлетворенности осознанием ими собственной социальной позиции в обществе.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого русского языка. - М., 1955. - Т.3. - 536 с.
2. Бобкова Е.Н. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Кострома, 2004. - 19 с.
3. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. - М.- Тула, 1993.- В 2-х т.- 457 с.
4. История философии в кратком изложении. - М., 1991. - 516 с.
5. Шлекин С.И. Философское осмысление права. - М., 2004.- 256 с.
6. Юм Д. Трактат о человеческой природе или попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам. - М., 1996.-Т.1.- 655 с.
7. Губачев М.Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества: Автореф. дис. канд. филос. наук. -Уфа, 2004.-17 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Ф.Ильчева- М., 1983.- 469 с.

THE SOCIAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE ECONOMISTS

Al'fiya Gulevskaya

Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk

The development problems of socially-responsible individual, who is capable of making such decisions that answer the regulations accepted in the society, are taken into consideration in the article. As a matter of basic research, experimental work was made that supposed the social responsibility level measurement of the students of Sakhalin State University.

Key words: social responsibility, economic education, key competence, behaviour regulation, social norms, levels of social responsibility.

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье раскрыты особенности работы региональной системы социализации детей-сирот; отражены функции специализированных учреждений для несовершеннолетних, осуществляющих защиту прав и законных интересов детей, нуждающихся в особой защите государства; представлены результаты анализа кадрового состава специалистов, работающих в специализированных учреждениях Московской области.

Ключевые слова: региональная система социализации детей-сирот; социальная поддержка детей-сирот; специализированные учреждения для несовершеннолетних; функции специализированных учреждений.

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 по делам 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 безнадзорности 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, возрасту, 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, оставшимся 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 учреждениях²

№ 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, полученные 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 безвестно 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 по решению органа опеки и попечительства, по направлению КДН	22,5

Как видно, наиболее частым путем попадания ребенка в специализированное учреждение 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.

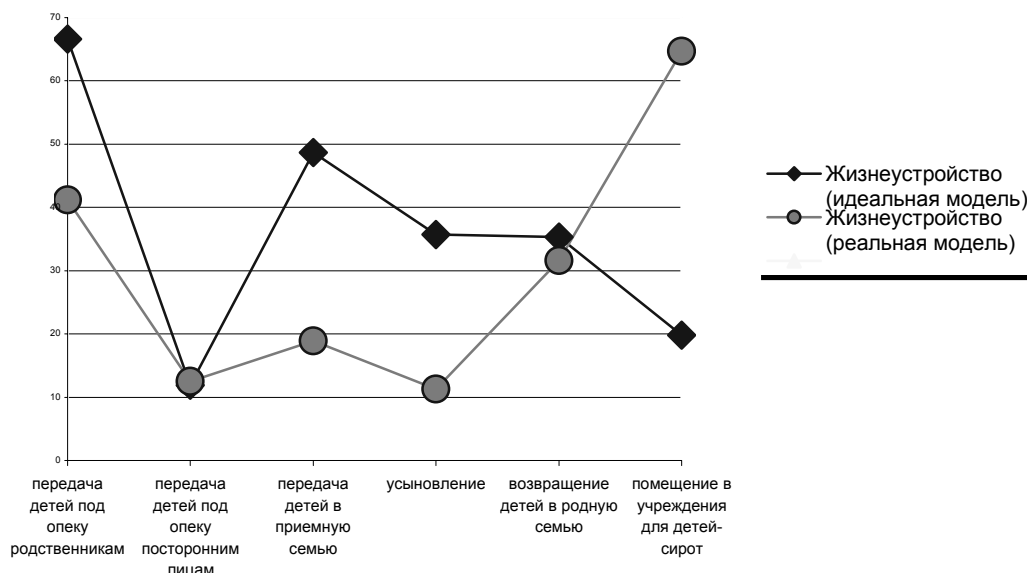
Учитывая трудную жизненную ситуацию, в которой находятся принимаемые в учреждения дети, не вызывает удивления тот факт, что совершенно здоровых лиц среди них нет. Дети могут иметь социально значимые заболевания (в т.ч. педикулез), острые простудные заболевания, иногда хронические заболевания. Встречаются также случаи, когда после обследования ребенка и определения 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, распространенной^b. 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 глубоки 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.

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 осуществляется, 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, 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 ком-

плексе 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.

Примечание

- 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.

Koshman S.N.

THE STAFF OF THE ORPHANO SOCIALIZATION REGIONAL SYSTEM.

The article reveals the work peculiarities of the orphano socialization regional system; reflects the function of the special institution (boarding schools) for minors, protecting their rights and interests; the analysis of the staff (personnel) working in special institutions (boarding schools) of Moscow region is presented.

Key words: regional system of socialisation of children-orphan; social support of children-orphan; specialised establishments for minors; functions of specialised establishments.

АНАЛИЗ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ С УЧАЩИМИСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается анализ деятельности педагогов с учащимися детской музыкальной школы. Объектом исследования были отобраны педагоги детской музыкальной школы №1 г. Волгограда, имеющие стаж педагогической работы от 20 до 45 лет, большой опыт работы в Детской филармонии. Всеми респондентами отмечается необходимость организации художественно-развивающей среды. Также одной из самых важных задач по формированию творческих способностей у учащихся всеми педагогами определяется возбуждение и поддержание интереса к внеклассной деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, внеклассная деятельность, субъект-субъектные отношения, гуманистическая культура воспитания, уровни педагогической культуры, диагностическая карта, художественно-развивающая среда.

В настоящее время интерес к классическому искусству несколько утерян. Большие конкурсы при поступлении в музыкальные школы и школы искусств ушли в прошлое. Сталкиваясь с реалиями сегодняшнего дня, школам необходимо внести изменения в педагогическую деятельность, чтобы сохранить данную отрасль образования.

Наш анализ опыта работы Детской филармонии даёт основание выстроить модель оптимального развития детей с разным уровнем способностей с целью формирования их общей культуры и приобщения к общечеловеческим ценностям.

Цель – анализ, структурирование и разработка методики организации внеклассной, внешкольной работы Детской музыкальной школы как учреждения дополнительного образования с целью формирования творческих способностей у учащихся.

Для диагностики уровня развития творческих способностей мы использовали технологию организации творческого (развивающего) пространства образовательного учреждения, разработанную К.Я. Вазиной [3]. В своей работе она пишет: “В зависимости от реальности творческого проекта зависит не только качественный результат, но и моральное удовлетворение, самоутверждение, вера в себя. Данная технология даёт реальную возможность увидеть и создать среду для развития способностей учащихся”.

Критериями уровня проявления и развития творческих способностей приняты следующие:

1. Качественно новые отношения между учащимся и преподавателем, построенные на понимании, уважении, доброжелательности.
2. Заинтересованное отношение учащегося к общечеловеческой культуре как к источнику развития своих потребностей и способностей.
3. Уважительно-требовательное отношение к себе как пропагандисту, носителю и транслятору культуры.
4. Переход развития в саморазвитие, самообразование, расширение эрудиции, кругозора учащегося.
5. Установление тесной взаимосвязи с учебным планом и программой, межпредметные связи (фортепиано, музыкальная литература, история, теория музыки), что помогает глубоко осознать смыслообразующие отношения к занятиям музыкой, реализовать программу самосовершенствования (подбор репертуара, самостоятельное разучивание его, подбор литературы и иллюстраций).
6. Социальное развитие личности ученика, становление гражданских качеств, патриотизма, гордости за величие отечественной культуры.

Данные критерии отобраны на основе метода наблюдения субъект– субъектных отношений: а) учитель – ученик; б) ученик – ученик; в) учитель – родитель; г) ученик – родитель, а также включения учащегося в творческую деятельность методом создания

воспитывающих ситуаций.

Считаем также уместным подчеркнуть необходимость:

- знания преподавателя о творческой деятельности учащихся, её видах и особенностях;

- синтеза теоретических знаний и практического опыта преподавателя по формированию творческих способностей учащихся;

- привлечения опыта педагогов, работающих в системе дополнительного образования и активно участвующих во внеклассной деятельности. Анализ и систематизация этого опыта позволяет обогатить педагогическую теорию и практику, т.к. внеклассная деятельность учреждения дополнительного образования и её ценность недостаточно проанализированы в научной и методической литературе.

Однако подтверждение оптимальности этих условий требует обобщения существующего опыта развития творческих способностей учащихся в процессе внеклассной деятельности. Учреждения дополнительного образования (детские музыкальные школы) работают с детьми индивидуально, поэтому формирование и развитие творческих способностей у учащихся – процесс уникальный.

При выявлении педагогических условий формирования творческих способностей на основе опыта педагогов – практиков в русле нашего исследования целесообразно использование концепции “рассеянных” методических знаний, разработанной В.М. Монаховым. Её главная идея – масштабная работа по систематизации методического знания, обладателем которого выступает учитель-практик. Механизм реализации этой концепции призван собирать, систематизировать, научно обосновывать эти знания. Определённую часть своих собственных, уникальных методических знаний, умений, способностей учитель вообще обычно не осознаёт и удостоверяется в их наличии, существовании, и даже в научной значимости, лишь попадая в условия и среду, когда реально, в новой обстановке им решаются новые задачи, и начинается педагогическое творчество на достаточно высоком уровне. Найти такой механизм инвентаризации этих знаний, по мнению В.М. Монахова, – основная цель предлагаемой концепции[6].

При анализе опыта работы преподавателей-практиков, помимо учёта высоких достижений в педагогической деятельности (многолетняя, постоянная работа в Детской филармонии, высокий процент успеваемости в классе и успешно закончивших музыкальную школу), мы учитывали уровень их педагогической культуры, который связывается в современной педагогической науке (Е.В. Бондаревская) с иной культурой воспитания, основывающейся на внутренней свободе, творчестве, действительном, а не мнимом демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребёнка. Только обладающий гуманистической культурой воспитания учитель может организовать учебный процесс на принципах педагогической поддержки. Гуманистическая культура воспитания, как считает Е.В. Бондаревская, есть качественно иное измерение человеческих взаимоотношений (равноправия, равноценности, уважения и доверия). А это требует существенного повышения уровня педагогической культуры.

Е.В. Бондаревская выделяет её основные показатели:

- гуманистическую педагогическую позицию учителя по отношению к детям и его способность воспитывать их;

- психолого-педагогическую компетентность и развитое педагогическое мышление, способность решать с позиции ученика возникающие проблемы;

- владение педагогическими технологиями и образованность в сфере преподаваемого предмета;

- опыт творческой деятельности, умение обосновывать как систему свою собственную педагогическую деятельность (воспитательную, дидактическую, методическую),

способность разрабатывать авторский образовательный проект;

– способность саморазвития, культуру профессионального поведения, умение саморегуляции собственной деятельности, общения.

В соответствии с этими показателями Е.В. Бондаревская выделяет 5 уровня педагогической культуры:

1) педагог защищает права и интересы детей, любит их, заботится об их самочувствии, проявляет доброту и уважение к каждому ученику, независимо от его успехов в учебе, ответственно относится к своим функциям воспитателя, у детей и родителей пользуется любовью и уважением;

2) учитель реализует целесообразные педагогические требования к организации воспитания и обучения, понимает психологию детей, умеет анализировать образовательную ситуацию, причины детского поведения, принимать педагогически обоснованные решения, предвидеть их социальные последствия;

3) преподаватель интересуется наукой, владеет разносторонними, глубокими знаниями по предмету, умеет выбирать, разрабатывать оригинальные индивидуальные программы и технологии обучения, возбуждает интерес к обучению у учащихся, добивается положительных результатов в обучении и развитии детей;

4) педагог осуществляет творческое воспитание и обучение, имеет свой индивидуальный педагогический почерк, рассматривает и совершенствует собственную педагогическую деятельность как систему (методическую, дидактическую, воспитательную) и умеет дать ей теоретическое обоснование, имеет авторские творческие методические разработки, участвует в инновационной деятельности, научно-исследовательской работе, создаёт новые образцы педагогической практики, оказывает методическую помощь коллегам в освоении инноваций;

5) учитель проявляет высокую культуру поведения во всех обстоятельствах педагогического взаимодействия, способен к нравственно-волевой саморегуляции, занимается профессиональным самовоспитанием и самообразованием, являет собою образец культурного человека[2].

Для диагностики уровня педагогической культуры нами использовалась “Диагностическая карта изучения, оценки и самооценки педагогической культуры”, разработанная Е.В. Бондаревской и Т.Ф. Белоусовой[2].

Диагностическая карта включает выявление: а) активной педагогической позиции; б) профессионально-личностных качеств (отношение к педагогическому труду, интересы, духовные потребности, профессионально-нравственные качества, личностно-педагогическая саморегуляция); в) профессиональных знаний, умений (профессиональные умения: информационные, организаторские, коммуникативные умения, умения планирования учебно-воспитательной деятельности, умения анализа и самоанализа, умения морально-волевой саморегуляции. Умения педагогической техники); г) творческих умений.

Для анализа опыта работы педагогов нами отобраны те, у кого выявлен высокий уровень педагогической культуры, т.е. сформированы все её компоненты и ярко выражена потребность в её дальнейшем совершенствовании. По данным исследований, для развития творческих способностей, особенно в процессе внеклассной работы, недостаточно только врождённых задатков и характерологических черт ученика. Велико значение непосредственного воздействия преподавателя, задача которого состоит в том, чтобы с учётом задатков и характерологических черт ввести личность каждого ученика в режим творческого развития, пробудить в нём мотив познания, самосовершенствования. Квалификация преподавателя, опыт работы, использование им передовых методов, приёмов и средств обучения, характер отношений между учителем и учащимся оказывают решаю-

щее воздействие на формирование и развитие творческих способностей, и в том числе в процессе внеклассной деятельности[4].

Для анализа диагностики уровней педагогической культуры были отобрано педагоги Детской музыкальной школы №1 г. Волгограда, имеющие стаж педагогической работы от 20 до 45 лет, большой опыт работы в Детской филармонии.

Первоначально нами был осуществлён теоретический анализ, который был направлен на выявление условий, способствующих формированию и развитию творческих способностей детей в процессе внеклассной деятельности. Согласно логике нашего исследования для формулирования этих условий необходимо также привлечение опыта современных педагогов, активно участвующих в работе Детской филармонии, поскольку проверка эффективности этих условий экспериментальным путём не представляется возможной (т.к. занятия в музыкальной школе – индивидуальны, дифференцированы). Это определяет логику данного этапа исследования: анализ (в контексте выявленных условий) опыта современных педагогов учреждения дополнительного образования по формированию творческих способностей у учащихся в процессе внеклассной работы.

Достаточно динамичным, гибким методом изучения педагогических явлений и процессов является *беседа*, применение которой имеет свою специфику. Это - метод психолого-педагогического исследования, организуемый с целью выяснения индивидуальных особенностей личности (мотивационной и эмоциональной сфер, знаний, убеждений, интересов, предпочтений, установок, отношения к среде, коллективу и т.д.). Данные, добытые этим методом, носят объективный характер.

Интервью является разновидностью беседы. Интервью – способ получения социально-психологической и педагогической информации с помощью устного опроса. Различают два вида интервью: свободное (не регламентированное темой и формой беседы) и стандартизированное (по форме близкое к анкете с заранее данными вопросами). Границы между этими видами интервью подвижны и зависят от сложности проблемы, цели и этапа исследования. Степень свободы участников интервью определяется наличием и формой вопросов, складывающейся эмоциональной атмосферой, а уровень получаемой информации – богатством и сложностью ответов.[1,5] Беседа носит характер взаимного обмена информацией, а в интервью один спрашивает другого, воздерживаясь от собственных высказываний по затронутому вопросу, чтобы не повлиять на мнение собеседника. Интервью бывают групповые и индивидуальные.

В связи с вышесказанным нами в доступной форме формулировались (в соответствии с полученными результатами теоретического анализа) вопросы, направленные на выяснение интересующих нас моментов. Вопросы ставились достаточно широко, с использованием синонимов, близких понятий с целью активизировать сознание педагогов, вызвать процесс самоанализа, самонаблюдения (интроспекции), что позволит более точно интерпретировать полученные результаты при соотнесении их с выявленными теоретическими положениями.

Методы наблюдения, беседы, интервью предполагают интерпретацию, истолкование, понимание, разъяснение. С одной стороны, респондентами поставленных вопросов, с другой – полученных исследователем результатов. Это требует уточнения понятий, таких, как понимание и интерпретация. Выбор именно перечисленных вопросов подтвердился тем, что часто преподаватели, участвовавшие в опросе, сами (без направляющих вопросов со стороны исследователя) затрагивали эти проблемы.

Беседы носили интроспективный характер на основе самонаблюдения, рефлексии педагога. Они фиксировались с помощью технических средств (диктофон), после чего литературно оформлялись нами и отдавались на доработку и правку педагогам. Это позволило удостовериться в правильной трактовке, правильном понимании ответов респон-

дентов.

Всеми респондентами отмечается необходимость организации *художественно-развивающей среды*, так как “если заниматься только уроками музыки, возможно, из ребёнка получится неплохой профессионал. Но ведь для того чтобы стать настоящим музыкантом или знающим любителем музыки, и просто - интеллигентным человеком высокой музыкальной культуры, кругозор должен быть очень широк, потому что все образы, которые рождаются у человека для воспроизведения в музыке, должны появиться в той жизни, которая его окружает. Это есть питание, без которого просто невозможно обойтись, и в этом детская филармония помогает как нельзя лучше. Общекультурное, музыкальное развитие ребёнок получает гораздо большее, чем только посещая занятия в музыкальной школе” (из беседы с И.П. Пеняевой). Педагогами отмечается, что среда является одним из определяющих факторов в развитии творческих способностей ребёнка, говорится о необходимости *художественного обогащения среды* за счёт “разнообразия и обилия впечатлений от художественной жизни” (Э.В. Саутова) с целью расширения кругозора ребёнка, о важности “музыкально и художественно развить, усовершенствовать ученика” (В.Е. Ремезов), “зажечь в нём факел интереса к музыке, жизни, миру” (С.И. Смирнов). Это свидетельство того, что приоритетным в развитии творческих способностей ребёнка считается его общее и общекультурное развитие, которому подчиняются все технические моменты в обучении. Педагоги подчёркивают важность создания музыкальной, культурной среды вокруг ребёнка, накопления им слухового опыта. Говорят о необходимости посещения концертов, театров, художественных выставок, прослушивания записей, чтения книг и т.п., “чтобы и звук, и цвет, и слово, - абсолютно всё развивало. Поэтому та среда обитания для детей, которая рождается в процессе подготовки концерта или концерта-лекции в нашей филармонии, им просто необходима” (И.П. Пеняева). При этом отмечается важность последующего обсуждения услышанного и увиденного ребёнком. Важным компонентом в организации музыкально - художественной среды, в том числе в процессе внеклассной деятельности, является воздействие личности учителя – “музыканта-художника” (100% ответов обследованных педагогов). Это определяется также как важный момент в формировании многих необходимых качеств у ученика. “Педагогу необходимы такие качества, как настойчивость в достижении цели, педагогическая воля, целеустремлённость, чтобы с помощью своего эмоционального потока, энергетики он “заражал” своим трудом, примером, мог увлечь ученика” (из беседы с В.Е. Ремезовым). Художественная среда в Детской филармонии создаётся также педагогами за счёт предметной обстановки в школе: вывешиваются афиши предстоящих концертов, создаются стенды, посвящённые наиболее интересным мероприятиям, то есть создаётся среда, вызывающая увлечённость концертной деятельностью, творчеством.

Возбуждение и поддержание интереса к внеклассной деятельности всеми педагогами определяется как одна из самых важных задач по формированию творческих способностей у учащихся (так считают 100% обследованных педагогов). “При подготовке номера для концерта я стараюсь разбудить интерес ребёнка, развить его “вширь и вглубь”, чувствую, когда нужно “потоптать” с ним на месте, когда - пойти вперёд. А всё потому, что нам интересно общаться друг с другом, интересно заниматься музыкой” (из беседы с Г.И. Лукиной). Одна из главных целей организации внеклассной работы – это творческое участие со стороны ребёнка. Все проводимые мероприятия (концерты, концерты-лекции, музыкальные салоны, костюмированные тематические концерты и т.д.) способствуют самовыражению, творческому развитию детей, принимающих участие в их организации и проведении, (так считают 100% обследованных педагогов). Необходимость подобных мероприятий связывается педагогами также с тем, что они очень объединяют детей, обеспечивают тесное общение, сопереживание, помощь друг другу,

появляется общая увлечённость делом, возникает дружба между ними. Что также чрезвычайно способствует творческому развитию, общему развитию, воспитанию ценных человеческих качеств, “позволяет углубить природные способности, раскрыть лучшие человеческие качества” (Л.С. Себрякова). Таким образом, сведения, полученные в ходе бесед с педагогами, убеждают в необходимости ведения и чёткой организации внеклассной работы в учреждении дополнительного образования (детская музыкальная школа) параллельно с образовательным учебным процессом и эффективности формирования и развития творческих способностей учащихся в ходе её осуществления.

Литература:

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей./ Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004 - 128 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность/Е.В. Бондаревская// Педагогика.-1999.-№3.- С.37-43.
3. Вагина К.Я., Костыко Г.М., Ключев Ф.В. Управление новым типом учебного заведения. Концепция, опыт. - Челябинск, 1996., 140 с.
4. Воронникова Е.Н. О совершенствовании учебного процесса в музыкальных школах.//Педагогика, 2001. - №4. - С.44-47.
5. Кан-Калик В.А. , Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990., - 135 с.
6. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. - Волгоград: Перемена, 1995. - 151 с.

THE ANALYZE OF TEACHER' WORK WITH THE PUPILS OF CHILD MUSIC SCHOOL

S. Krychtina

This article considers revising of teacher's activities with the pupils of music school. The subject of reseated were the teachers of musical №1 in Volgograd, who has seniority of teaching 20 – 45 years, the great experience in Child's Philharmonic Society. All respondents note the necessity of organization of artistic – developmental sphere. All teachers determine the excitement and keeping interest to out – of – school activities too.

Key words: creative abilities, out-of-class activity, the subject-subject of the relation, humanistic culture of education, levels of pedagogical culture, the diagnostic card, the is art-developing environment.

ПРИНЦИП СУБСИДИАРНОСТИ И СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В ЕС*

Статья показывает место сферы образования в системе компетенций ЕС и роль принципа субсидиарности в процессе формирования и реализации европейской образовательной политики.

Ключевые слова: сфера образования, принцип субсидиарности, законотворческий процесс, Европейское Сообщество, рынок образовательных услуг.

Разрушительные последствия Второй мировой войны и желание европейских государств избежать подобных катастроф в дальнейшем заложили основу процесса европейской интеграции. Однако на начальном этапе построения европейского сообщества приоритет отдавался построению экономического союза, что отражено в Парижском и Римском договорах 1951 и 1957 годов. Исходя из поставленных целей, в эти Договоры были включены пункты, посвященные профессиональному обучению и переподготовке, что было неразрывно связано с намерениями сообщества построить общий рынок товаров, услуг и капитала (ст. 118, 125 и 128 Договора о ЕЭС).

Сфера образования практически не затронута в раннем законотворческом процессе и в тексте Договора об учреждении Европейского экономического сообщества (Договор о ЕЭС), что свидетельствует об отсутствии видения роли образования в качестве средства достижения экономических целей. Лишь в последние годы образовательная политика на европейском уровне стала приобретать все более важное значение.

Намерения построить интегрированный экономический, а затем и политический союз нашли свое отражение в целом ряде договоров, дополнений к ним, административных взаимодействий и законодательных актов. В результате чего ЕС начал приобретать значительные полномочия в различных областях политики. Передача властных полномочий на европейский уровень имела ряд особенностей и проходила формально и неформально [1]. Формально наделение компетенцией европейского уровня осуществлялось вследствие межгосударственных соглашений и пересмотра договоров [1]. Однако уже в начале 1960-х гг. передача компетенции потеряла свой ограниченный характер, а первоначально применявшийся межправительственный подход претерпел серьезные изменения [2].

Постепенно ЕС вышел за рамки лишь регулирования экономики и стал заниматься вопросами окружающей среды, социальной политики, здравоохранения, образования и др. Основной причиной этого явилось то, что разделение полномочий между европейским уровнем и странами-членами, как это было представлено в учредительных договорах, когда Европейское Сообщество акцентирует внимание на экономической интеграции, а социальное регулирование остается в ведении государств, привело к дерегулирующему давлению. Кроме того, десятки отличных друг от друга норм, правил и законов, принятых в странах-членах сообщества в одних и тех же областях, создали препятствия для реализации намеченных целей, что вызвало необходимость выработки и принятия единых регулирующих мер.

Одним из инструментов разработки и реализации политики является первичное и вторичное законодательство [3]. Договоры и основополагающие акты вместе с дополнениями и протоколами образуют важный источник мандатов и правовой базы для европейских институтов и для их законотворческой деятельности. Однако упоминание данной области политики в главе договора не означает, что ЕС эффективно выполняет свои полномочия в этой сфере [3]. Кроме того, ЕС может предпринимать шаги в областях, которые едва упоминаются в договорах или не упоминаются вообще, как это было, например, в случае с образовательной политикой вплоть до 1992 года. Иными словами,

является ли ЕС активным в данной области политики, и насколько важным является его присутствие в ней, остается вопросом, на который нельзя ответить, опираясь только на договоры [3].

В этом случае важным источником информации является вторичное законодательство, которое включает в себя ряд «жестких» (регламенты, директивы, решения) и «мягких» законодательных актов (рекомендации, мнения, заключения, руководства и др.).

Цифровые показатели для измерения включенности ЕС в определенные области политики обнаруживают, что спектр прерогатив, переданных на уровень ЕС, значительно расширился в последние десятилетия и особенно в 1990-х годах и отошел от первоначально выданного Договором о ЕЭС мандата. Так, в период с начала 1970-х и до конца 1990-х выпуск вторичного законодательства, включая и решения Суда ЕС, увеличился в несколько раз. Интерес представляет увеличение количества «мягких» законодательных актов, которые часто служат основой для последующего появления документов, обладающих обязательной силой [3]. Рост количества рекомендаций и мнений, а также Белых и Зеленых книг особенно заметен в 1990-е годы. При этом примечательно, что резкое увеличение таких документов произошло в двух периферийных областях политики: образование и социальная сфера (см. табл. 1).

Таблица 1

Законодательная активность ЕС в области образования, культуры
и исследовательской сферы

Законодательный акт	1971-75 гг.	1976-80 гг.	1981-85 гг.	1986-1990 гг.	1991-95 гг.	1996-2000 гг.
Регламенты, директивы, решения	15	40	73	104	180	136
Рекомендации и мнения	2	2	4	1	68	92
Белые книги					1	
Зеленые книги					3	2

Источник: Alesina A., Angeloni I., Schuknecht L. What does the European Union do? RSC. No. 2002/61.

Развитие наднациональной политики в области образования в ЕС характеризуется последовательными шагами. Спектр интересов и деятельности сообщества в этой сфере изменялся от одного периода времени к другому, в зависимости от принятых на тот момент политических и экономических целей и программ.

Существует целый ряд классификаций стадий развития образовательной политики в ЕС. Опираясь на наличие правовой базы для обеспечения возможности реализации инициатив в области образования на европейском уровне, можно выделить следующие основные этапы.

- Начальный этап, который берет начало с 1951 года с подписания Договоров в Париже и Риме.
- Этап становления, который начинается с 1963 года, когда впервые встретились министры, ответственные за профессиональную подготовку в странах-членах сообщества и сформулировали 10 общих принципов для профессионального образования.
- Этап построения сотрудничества (1971-1992 гг.), опирающегося на программы сообщества в области образования и профессиональной подготовки.
- Этап введения сферы образования в компетенцию ЕС (1992 -1999 гг.), и согласование образовательной политики с другими областями политики сообщества.

• Начало нового тысячелетия ознаменовало новый этап в развитии образовательной политики – построение европейской зоны образования. Выработаны общие цели для национальных систем образования и разработан новый метод управления для их реализации – открытый метод координации.

Министры образования стран сообщества впервые встретились для обсуждения вопросов сотрудничества в 1971 году. В результате принятых резолюций 1974 и 1976 годов, а также ст. 128 Договора о ЕЭС, в 1976 году была запущена первая программа действий в области образования. Вслед за ней было инициировано еще около 28 программ и проектов в этой сфере [4]. Большинство из них были нацелены на борьбу с безработицей, которая явилась следствием экономических потрясений 1970-х гг. и очевидной неспособностью европейской экономической системы решить возникшие проблемы [5].

Значительное расширение деятельности сообщества в области образования произошло в 1980-е годы благодаря решениям Суда ЕС, который широко интерпретировал ст. 7 (недопущение дискриминации), ст. 48 (свобода передвижения людей), ст. 128 (положение о профессиональном образовании) Договора о ЕЭС и приобрел непрямую компетенцию в решении вопросов, связанных с образованием. Это дало право Комиссии и Совету принимать законодательные акты в области профессионального образования, что явилось основой для начала реализации целого ряда программ. В 1986 году была начата реализация программы Comett, за которой последовали Erasmus, Petra, Eurotecnet, Lingua, Iris. Таким образом, начиная со сферы профессионального образования, эти программы позволили постепенно охватить значительный сектор сферы образования [4]. При этом бюджет, выделенный на реализацию этих программ, также возрос с 18,9 млн. экю в 1984 году до 140 миллионов в 1990 году [6].

Следствием принятия Единого Европейского Акта 1986 года явилась очередная волна инициатив в области образования, а ранее запущенные программы были дополнены новыми, и, в ряде случаев, был увеличен срок их реализации.

Все программы, реализовывавшиеся в период между 1974 г. и серединой 1990-х гг. опирались на: ст. 128 Договора о ЕЭС, Общие принципы профессионального образования и подготовки 1963 года и соглашение о сотрудничестве в области образования, принятое в 1974 году. Таким образом, первые инициативы в области образования со стороны сообщества не имели четкой и ясной правовой базы [4].

Несмотря на то, что вопросы, связанные с образовательной политикой, должны были проходить через Совет и утверждаться путем голосования по принципу единогласия, растущий разрыв в фактическом масштабе осуществления политики в этой сфере и отсутствии правовой основы для этого стал слишком очевидным. Именно в этот период правовой неуверенности Суд ЕС выступил сильным политическим актором в решении вопросов, связанных с образовательной политикой на европейском уровне.

В 1989 году Совет и министры образования государств-членов сообщества приняли заключение о сотрудничестве в области образования, отметив, что сотрудничество должно опираться на два фундаментальных принципа: уважение лингвистического и культурного разнообразия и принцип subsidiarity [7].

Это решение было не случайным. Конец XX столетия охарактеризовался периодом надежд и разочарований. Эйфория от падения Берлинской стены и коммунистического режима сменилась неуверенностью в завтрашнем дне и проблемами, последовавшими с намерениями включить страны ЦВЕ в состав ЕС. В этом контексте ЕС часто воспринимался гражданами государств-членов как отдаленная бюрократия, в действиях которой не было видно отражения нужд и ожиданий рядового европейца [8]. В сообществе росло недовольство против централизации власти в Брюсселе и непрекращающегося расширения полномочий европейских институтов [2].

Кроме того, интернационализация экономической и политической деятельности не сопровождалась появлением транснационального политического или социального сообщества. Не только появление и развитие ЕС, но и глобализация экономики вообще привели к возникновению и расширению так называемого «рынка без государства», с вытекающими отсюда проблемами с демократичностью и законностью. Частично такое сочетание обеспокоенности наций касательно потери политического авторитета государств, отрицательного воздействия на внутреннюю политическую жизнь государства внутри ЕС и отсутствие адекватного политического сообщества на уровне ЕС повлияло на решение ввести принцип субсидиарности в Договор ЕС в 1992 году [9].

Несмотря на активизацию деятельности в области образовательной политики на европейском уровне, страны-члены и их граждане негативно относились к расширению полномочий ЕС в данной сфере. Свидетельством этому служит и проведенное среди жителей сообщества исследование Евробарометра. Целью исследования было выяснить мнения жителей европейских стран касательно того, на каком уровне: национальном или европейском, должна проводиться образовательная политика. Респондентам был задан вопрос: «Некоторые полагают, что решения в определенных областях политики должны приниматься на национальном уровне (правительством), в то время как в других областях политики решения необходимо принимать совместно в рамках Европейского Сообщества. Как должны, по Вашему мнению, приниматься решения в области образования?» (см. табл. 2).

Таблица 2

Желаемый уровень реализации образовательной политики
(мнения жителей стран ЕС)

страна	Европейский уровень (%)		Совместно в рамках сообщества / совместно на национальном и европейском уровне (%)		На уровне национального правительства / национальном уровне (%)		Не знаю (%)	
	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000
Австрия*	-	0	-	28,0	-	67,0	-	5,0
Бельгия	0	0	24,0	31,0	69,0	66,0	7,0	3,0
Дания	0	0	23,0	23,0	75,0	74,0	1,0	3,0
Франция	0	0	36,0	33,0	61,0	63,0	3,0	3,0
Германия	0	0	29,0	35,0	67,0	60,0	4,0	4,0
Греция	0	0	43,0	28,0	50,0	69,0	6,0	3,0
Ирландия	0	0	26,0	31,0	69,0	65,0	5,0	3,0
Италия	0	0	46,0	50,0	49,0	46,0	4,0	4,0
Люксембург	0	0	29,0	28,0	66,0	65,0	5,0	6,0
Португалия	0	0	38,0	25,0	51,0	66,0	11,0	8,0
Испания	0	0	41,0	37,0	54,0	58,0	4,0	5,0
Нидерланды	0	0	32,0	31,0	64,0	67,0	3,0	2,0
Соединенное Королевство	0	0	23,0	17,0	75,0	77,0	2,0	6,0
Финляндия	-	0	-	25,0	-	72,0	-	3,0
Швеция	-	0	-	26,0	-	71,0	-	3,0
Итого: ЕС	0	0	34,0	33,0	61,0	62,0	4,0	4,0

Источник: Eurobarometer, 2001

Примечание: * Отсутствие данных за 1991 год в ряде стран означает, что страна на тот момент не входила в состав ЕС.

Результаты опроса ясно показывают, что подавляющее большинство опрошенных отдают приоритет национальному уровню, полностью исключая единоличное решение вопросов, связанных с системой образования на европейском уровне. Причем показатели за 10-летний период времени не имеют значительных отличий, что говорит о важном значении, которое национальные системы образования играют в жизни общества и государства. И это не случайно, т.к. система образования до сих пор воспринимается как социетальная ценность и средство сохранения культурного разнообразия Европы. Кроме того, образовательная политика, возможно, является одним из последних государственных инструментов для политической социализации, формирования идентичности, обеспечения демократической стабильности и экономического преуспевания [7].

К началу 1990-х во время переговоров по Маастрихтскому договору было решено внести в новый Договор статью об образовании, которая бы позволила разделить функции и роль сообщества и национальных государств в этой сфере.

Договор об образовании Европейского союза, подписанный в Маастрихте в 1992 году (Маастрихтский договор) впервые представил сферу образования в системе компетенции сообщества, отразив это в ст. 126-127 (ст. 149 и 150. Амстердамского договора). Статья 126 Маастрихтского договора гласит: «Сообщество будет содействовать развитию качественного образования путем поощрения сотрудничества между государствами-членами и, если необходимо, поддерживая и дополняя их действия, полностью уважая при этом ответственность государств-членов за содержание обучения и организацию образовательных систем и их культурное и лингвистическое разнообразие» [10].

Несмотря на введение образования в сферу интересов и компетенции сообщества, согласно статьям Договора, ответственность за содержание и реализацию образовательной политики осталась за государством в соответствии с принципом субсидиарности. Действия сообщества, таким образом, ограничивались поощрением сотрудничества, поддержкой и дополнением действий национальных государств.

Для устранения демократического дефицита, возникшего к началу 1990-х годов, в Маастрихтский договор был введен также принцип субсидиарности. Принцип субсидиарности гарантирует автономию более низкого уровня власти от вышестоящего или местного уровня власти от центрального. Таким образом, он обеспечивает разделение полномочий между разными уровнями власти. В статье 3b (ст.5 Амстердамского договора) сказано, что «Сообщество должно действовать в пределах своих полномочий, определяемых настоящим Договором и поставленными перед ним здесь целями. В областях, которые не подпадают под его исключительную компетенцию, Сообщество действует в соответствии с принципом субсидиарности, если и поскольку цели действия не могут быть достигнуты в достаточной мере государствами-членами и поэтому, в силу масштаба и эффекта предполагаемого действия, могут быть более успешно достигнуты Сообществом. Любые действия Сообщества не должны идти далее того, что необходимо для достижения целей настоящего Договора» [10].

Как отмечает А. Хингель, образование представляет собой идеальную область политики для реализации принципом субсидиарности своей роли в полном объеме, где самый оптимальный уровень принятия решений – это национальный и субнациональный, и где инициативы могут полностью интегрироваться в национальную институциональную специфику, учитывая при этом исторические и культурные особенности [11].

Хотя формально введение принципа субсидиарности в Договор подразумевало в основном его использование в качестве критерия для разграничения компетенций между наднациональными институтами и странами-членами, тем не менее, язык текста Договора не смог прояснить эти взаимоотношения. Все стороны сошлись во мнении, что он послужил скорее для запутывания смысла, а понятие дано расплывчато и двусмысленно.

Каждый уровень пытался интерпретировать и применять принцип в соответствии со своими представлениями [9, 12].

На первый взгляд кажется, что статьи Договора об образовании, компетенциях и субсидиарности полностью исключают какие-либо возможности нежелательного вмешательства или влияния на национальную систему образования со стороны наднациональных институтов. Однако, как отмечает Г. Дейвис, «каждый уровень смотрит на предпринимаемые меры в соответствии со своими целями. Таким образом, государства-члены и их составляющие части смотрят на меры, касающиеся ... образования и задаются вопросом, смогут ли они в достаточной мере регулировать эти вопросы. Конечно, могут! У них больше знаний касательно сферы образования, чем у сообщества и они больше знают о факторах, влияющих на эту сферу в их собственном государстве. С этой точки зрения, кажется, что субсидиарность на их стороне. Однако они ошибаются, думая, что защита национальных предпочтений и культуры и является «целью» мер, которые должны быть в достаточной мере достигнуты. Субсидиарность касается только целей, которые преследуются на самом высоком уровне. Для того, чтобы понять субсидиарность, государства-члены должны смотреть с точки зрения сообщества и отложить в сторону свои автономные национальные интересы» [13].

По мнению автора, проблема, которая продолжает стоять перед лицом сообщества – это конфликт целей между разными уровнями управления. Субсидиарность, однако, не решает вопрос конфликта интересов. Принцип не обращается к ситуациям, когда разные уровни пытаются решать разные вопросы. Без общей цели это не имеет никакого смысла. Субсидиарность подразумевает принятие и важное значение цели и ставит вопрос о том, кто будет решать эту задачу [13].

Вскоре после подписания Маастрихтского Договора государства-члены ЕС осознали, что положения об образовании в Договоре не остановили активных действий Суда ЕС в области образования, так же, как и не остановили активной законодательной деятельности Европейской Комиссии и Совета в этой сфере [6].

Более того, по словам Х. Эртла, Еврокомиссия и другие Европейские институты еще до вхождения Договора 1992 года в силу стали опираться на гибкую интерпретацию субсидиарности, чему доказательством служит Меморандум по профессиональному образованию в ЕС, подготовленный Европейской Комиссией в 1991 году, где сказано о необходимости объединения национальной и наднациональной политики [4]. Белую Книгу 1995 года и Зеленую Книгу 1997 года также можно рассматривать как результат подобной политики. Оба документа представляют собой гибкую интерпретацию субсидиарности Еврокомиссией, которая позволяет предпринимать шаги по направлению к более согласованным системам образования стран сообщества [4].

Резолюции, директивы и решения органов ЕС и в частности, Европейской Комиссии, количество которых увеличилось в 1990-х, также способны создавать давление на национальные системы образования и подготовки с целью движения к большему сближению и согласованию [4].

В результате, государства-члены начали искать новый политический инструмент, который бы соответствовал следующим требованиям:

- позволил национальным государствам осуществлять постоянный контроль за процессом принятия решений и, в особенности, за политической повесткой дня, которыми традиционно занималась Европейская Комиссия;
- позволил задействовать Еврокомиссию с её инфраструктурой и богатыми информационными ресурсами, опытом и возможностями для осуществления исследовательской деятельности;
- оградил европейское образование от пакетных сделок;

- не позволил Суду ЕС заниматься вопросами образования;
- позволил странам, не входящим в состав ЕС присоединиться к совместным усилиям в области образования и профессиональной подготовки [6].

Таким инструментом явился открытый метод координации (ОМК), официально заявленный на Лиссабонском саммите в 2000 году и принятый в системе образования в 2001 году. Это новый политический режим, в котором ЕС как институциональная система имеет ограниченный контроль и влияние, а политическая координация ставит в центре формирования политики национальные государства (подробнее см.: *Ломакина И. Высшее образование в России. 2006. - № 12*).

ОМК опирается на принцип субсидиарности и децентрализованный подход. Таким образом, при введении этого нового метода управления была вновь подчеркнута роль принципа субсидиарности как основного принципа осуществления образовательной политики в Европейском союзе.

Необходимо отметить, что к открытому методу координации, как и принципу субсидиарности, отношение неоднозначное как в самих государствах, так и на европейском уровне. По оценке многих ученых и специалистов, принцип субсидиарности так и не смог выступить эффективным инструментом влияния на действия со стороны институтов сообщества [14; 15].

Среди основных возможных причин того, почему принцип не принес ожидаемых результатов выделяют следующие.

- принцип субсидиарности не смог достичь цели по обеспечению принятия решений «как можно ближе к гражданам».
- безразличие и даже неприятие принципа со стороны некоторых европейских институтов и государств-членов.
- безразличное отношение к принципу со стороны Суда ЕС [14].
- недостаточное научное обоснование и понимание принципа субсидиарности со стороны ученых и практиков [16].

Желание сделать принцип более действенным привело к его реформированию. Так Амстердамский договор 1997 года был дополнен протоколом, посвященным применению принципов субсидиарности и пропорциональности.

В задачи Конвента по будущему Европы также входило реформирование принципа субсидиарности. С этой целью была создана специальная рабочая группа по субсидиарности, в рамках которой были сделаны следующие принципиальные рекомендации.

- В обязанности Европейской Комиссии включить прикрепление «листа субсидиарности» ко всем своим предложениям и проектам законодательных актов.
- Установить «систему раннего предупреждения», позволяющую национальным парламентам предоставлять свое мнение уже в самом начале по поводу того, согласуется ли предложение Европейской Комиссии или других европейских институтов с принципом субсидиарности.

Эти предложения вошли в протокол по применению принципов субсидиарности и пропорциональности Лиссабонского договора, подписанного главами государств и правительств 27 стран-членов ЕС 13 декабря 2007 года.

Кроме этого, новый Договор внес поправки и в текст статьи, касающейся использования принципа субсидиарности, признав роль регионального и местного уровней власти в процессе принятия решений, чего добивались политические лидеры немецких земель еще при принятии Маастрихтского договора 1992 года. Для системы образования это имеет важное значение, т.к. многие вопросы в области образования в ряде европейских стран входят в компетенцию региональных и муниципальных властей.

Согласно внесенным изменениям, национальные парламенты смогут войти в сферу

европейского законотворчества и политики, где до настоящего времени они фактически являлись аутсайдерами и могли повлиять на процесс принятия решения и систему компетенций ЕС только в рамках неформальных переговоров или путем контроля за позицией своих правительств [2]. Предоставление национальным парламентам полномочий по проведению мониторинга применения принципа и возможность национальным государствам, включая региональный и местный уровни, выразить неодобрение выносимым на обсуждение предложениям на почве субсидиарности призвано усилить правовую сторону принципа [14].

Кроме того, Лиссабонский договор 2007 года представил категоризацию компетенций, обозначив области исключительной компетенции ЕС, совместной компетенции ЕС и государств-членов и области дополнительной, вспомогательной и поддерживающей компетенции [17]. Договор включил сферу образования и подготовки в 3 группу компетенций (ст. 2 Е Лиссабонского договора 2007 г.), подчеркнув при этом невозможность гармонизации в областях политики, относящихся к последней группе компетенций (ст. 2 А (5) раздела «Категории и области компетенции Союза»): «В определенных областях и при условиях, изложенных в Договорах, Союз будет обладать компетенцией по осуществлению действий по поддержанию, координации и дополнению действий государств-членов, таким образом, без замещения их компетенции в этих областях.

Юридически обязательные акты Союза, принятые на основе положений Договоров и относящиеся к этим областям не повлекут гармонизации законов и регулирующих мер государств-членов» [17].

Дальнейшая реализация принципа субсидиарности в образовательной политике ЕС, как и само развитие европейской образовательной политики, зависит от целого ряда факторов, в том числе от уровня интеграции, эффективности функционирования ЕС как политической, институциональной и правовой системы, конкурентоспособности европейского образования на мировом рынке образовательных услуг и т.д. Тем не менее, очевидно, что принцип субсидиарности останется главным принципом осуществления образовательной политики в Евросоюзе и в дальнейшем.

Литература:

1. Scott A. The role of concordats in the new governance of Britain: Taking subsidiarity seriously? Harvard Law School. Working Paper 8/00. 2000.
2. Bausili Anna V. Rethinking the methods of dividing and exercising powers in the EU: Reforming subsidiarity and national parliaments. NYU School of Law. Working Paper 9/02. 2002.
3. Alesina A., Angeloni I., Schuknecht L. What does the European Union do? RSC. No. 2002/61.
4. Ertl H. European Union programmes for education and vocational training: development and impact. SKOPE Research Paper No. 42, 2003.
5. Communication from the Commission (2000): An employment agenda for the year 2000: issues and policies.
6. Walkenhorst H. The changing role of EU education policy – a critical assessment. Paper for the EUSA Ninth Biennial Conference. March 31 – April 2, 2005 – Austin, USA.
7. Conclusions of the Council and the ministers for Education meeting within the Council of 6 October 1989 on cooperation and Community policy in the field of education in the run-up to 1993. Official Journal C 277, 31/10/1989.
8. Education in Europe: policies and politics. (Eds.) J.A. Ibáñez-Martín; G. Jover., Kluwer Academic Publishers, 2002. pp. 3-4.
9. Búrca G. de Reappraising subsidiarity's significance after Amsterdam. Harvard Law School. Working Paper 7/99. 2000.
10. Treaty on European Union. Official Journal C 191, 29 July 1992.
11. Hingel A. Education policies and European governance. Contribution to the Interservice groups on European governance. DG EAC/A/1 (Development of educational policies). European Commission. 2001.
12. Levy R. Subsidiarity, accountability and the management of EU programmes. Paper to be delivered at European

- Community Studies Association Conference, Charleston, 11-14 May 1995.
13. Davies G. Subsidiarity as a method of policy centralization. ILF. The Hebrew University of Jerusalem Law Faculty. Research Paper No. 11-06, 2006
 14. Wyatt D. Could a “Yellow Card” for national parliaments strengthen judicial as well as political policing of subsidiarity? Oxford. 2006.
 15. Wyatt D. Subsidiarity. Is it too vague to be effective as a legal principle? / European Studies at Oxford. Whose Europe? National models and the Constitution of the European Union. Papers of a Multi-Disciplinary Conference held in Oxford in April 2003. pp. 86-97.
 16. Endo K. Subsidiarity & its enemies: To what extent is sovereignty contested in the mixed commonwealth of Europe? RSC No. 2001/24. European University Institute, 2001.
 17. Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community. Official Journal of the European Union C 306, 17.12.2007.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №08-06-00451a.

Abstract: The article shows the sphere of education in the EU competence system and the role of the principle of subsidiarity in the process of formation and implementation of European educational policy.

Key words: education sphere, principle subsidiarity, legislative process, the European Community, the market of educational services.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕНСИВНОГО ИНФОРМАТИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО КУРСУ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В отечественном образовании идет поиск отбора и использования таких образовательных методов и технологий, дидактических форм, которые резко повысят качество и интенсификацию учебного процесса обучения. Разработка и широкое распространение компьютеризированных средств обучения могут стать продуктивным решением проблемы ускоренной модернизации образования с целью повышения его качества.

Ключевые слова: качество процесса обучения, компьютерные средства, безопасность жизнедеятельности, методология мультимедийных средств обучения, опорные конспекты.

Одной из наиболее важных задач современной педагогики является повышение эффективности и интенсификация учебного процесса. В первую очередь это коснулось обновления системы обучения, ее интенсификации, информатизации, компьютеризации и т.д. Технология обучения как комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивает постановку педагогических целей, содержательные информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых. Такой системный подход необходим для развития современного отечественного образования и является решающим аргументом в пользу ее эффективности.

Методология использования в различных формах организации и проведения занятий программных мультимедийных средств в значительной степени определяет состав требований, выбор технологий и принципы формирования единого подхода к характеру, уровню и формам представления материала при создании электронных обучающих средств [1]. При этом методические аспекты электронных средств поддержки обучения отстают от развития технических аспектов. Отставание в разработке методологических проблем, «нетехнологичность» имеющихся педагогических методик являются одними из основных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения новых информационных и коммуникационных технологий в образовании [1]. В настоящей работе мы попытаемся сократить указанное отставание в методологии создания электронных (или компьютеризированных) средств обучения.

Будем рассматривать процесс обучения как взаимосвязанную целенаправленную деятельность преподавателя и обучающихся, которая осуществляется с помощью средств обучения - носителей учебной информации. В средствах обучения сосредоточено педагогически обработанное содержание обучения. Средства обучения выступают также и в роли средств презентации содержания обучения, контроля и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Универсальность обучения с применением электронных средств обучения может быть обусловлена созданием целостных дидактических систем (систем форм, методов и средств обучения), адекватных закономерностям познавательной деятельности обучающихся (поэтапность процесса обучения) и условиям дидактических задач. Средства обучения как подсистема целостной дидактической системы обладают высокой адаптивностью к индивидуальным возможностям обучающегося за счет вариативного целеполагания. Для этого проводится тщательное структурирование всего учебного материала и его распределение по элементам комплекта средств

обучения в соответствии с их дидактическими возможностями. Высокая эффективность работы любого обучающегося с электронными средствами обучения должна быть обеспечена системой методических рекомендаций.

Основой для создания компьютерных и любых других средств обучения могут служить так называемые опорные конспекты (ОК) [2, 3]. В них представляется реальное содержание обучения в виде системы опор, где место и содержание каждой из них определено структурно-логическими связями. В рамках работы, ведущейся в Московском государственном индустриальном университете по разработке дидактических основ и созданию компьютеризированных учебников, нами созданы опорные конспекты по разделу «Организация охраны труда на рабочем месте» (курс «Безопасность жизнедеятельности») для педагогов профессионального обучения. Созданию электронных опорных конспектов предшествовала работа по постановке дидактической задачи, в том числе задание целей обучения, отбор и структурирование содержания, задание исходных уровней обученности. В процессе структурирования содержания выявлена система смысловых связей между элементами тем (учебными вопросами) и между темами соответствующих разделов. Макроструктура курса БЖД представлена на рис.1. Рассматриваемый нами раздел входит в часть 2 «Охрана труда».

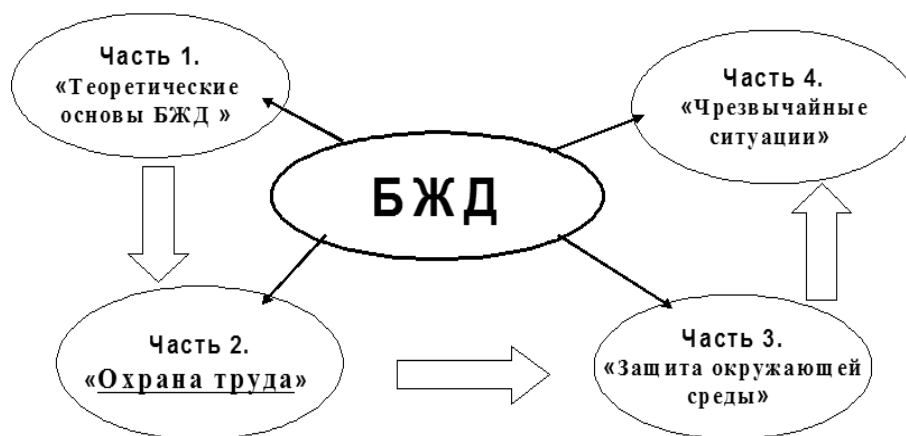


Рис.1. Макроструктура курса БЖД.

Линейная макроструктура раздела 2 «Организация охраны труда на рабочем месте» имеет следующий вид:

1. Классификация, расследование и учет несчастных случаев.
 - 1.1. Понятие несчастного случая на производстве и профессионального заболевания.
 - 1.2. Порядок расследования НС на производстве.
 - 1.3. Анализ травматизма.
 - 1.4. Порядок расследования профессионального заболевания.
 - 1.5. Порядок возмещения вреда, причиненного НС или ПЗ.
2. Аттестация и сертификация рабочих мест на производственных объектах.
3. Обучение, инструктирование и проверка знаний по охране труда.

Результаты структурирования содержания учебного материала отражены также в структурно-логических схемах (рис.2), которые были приняты за основу опорных конспектов и их электронных аналогов.

Электронный ОК по разделу «Организация охраны труда на рабочем месте» создан в соответствии с закономерностями и принципами обучения, он предназначен для дости-

жения гарантированного качества обучения на требуемом уровне. Как показано выше, ОК - один из основных элементов современного комплекта средств обучения как составляющей целостной дидактической системы форм, методов и средств обучения. Опорные конспекты и их электронные аналоги служат базами знаний компьютерных и любых других средств обучения. Можно сказать, что ОК – это содержательное ядро современного учебника, фундамент для построения всего комплекта средств обучения.

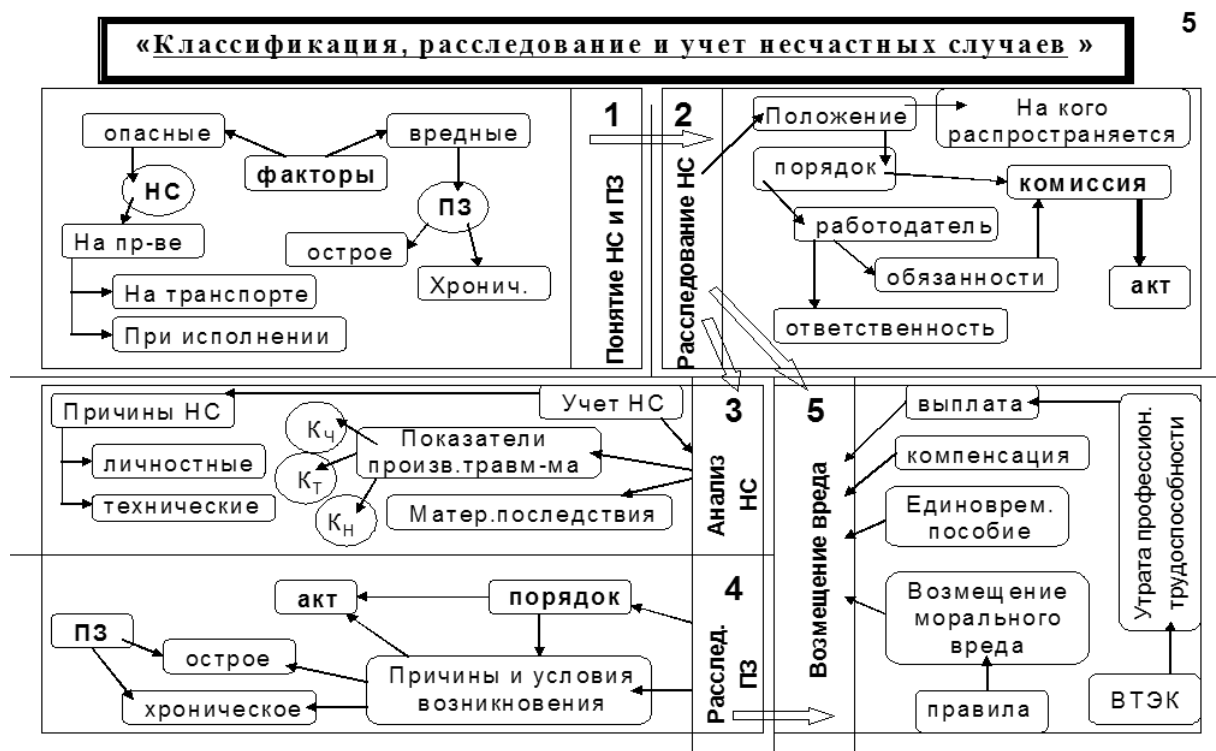


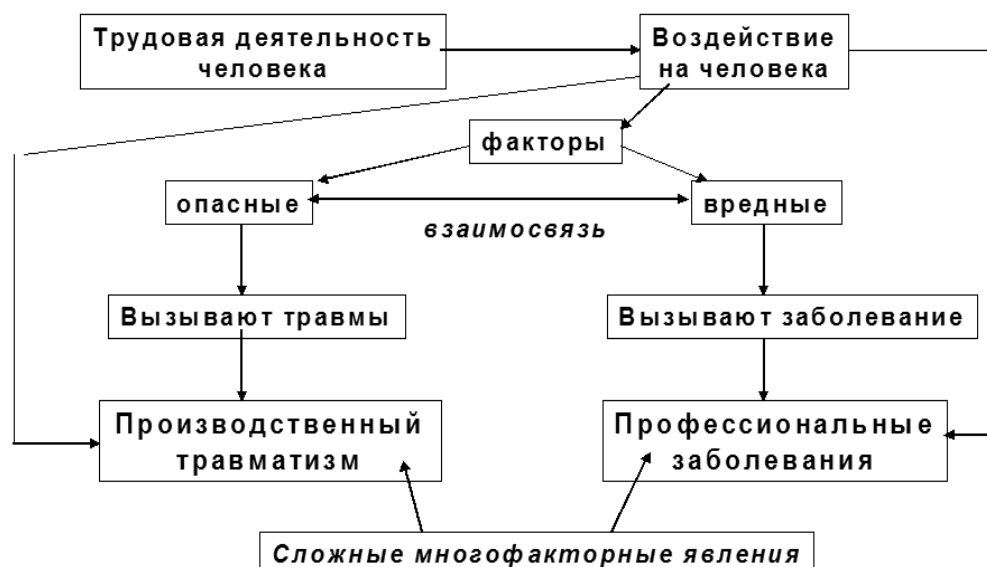
Рис.2. Структурно-логическая схема темы «Классификация, расследование и учет несчастных случаев»

Система опорных конспектов - это система кадров, отражающая содержание учебных вопросов темы или раздела и раскрывающая смысловые связи между ними. Главное назначение ОК состоит в сжатом, образном представлении реального содержания и микроструктуры учебного материала. В ОК отражается минимально необходимое и вместе с тем наиболее важное научное и практическое знание о предмете. Примеры кадров ОК по теме «Классификация, расследование и учет несчастных случаев» представлены на рис. 3. В дополнение к кадрам ЛОС, раскрывающим основное содержание учебного материала, в него включены кадры, содержащие макроструктуру темы, в том числе – структурно-логическую схему (рис.2).

Электронный ОК - это компьютерная программа, отражающая последовательность изучения материала определенного объема (темы, раздела, дисциплины), раскрывающая содержание входящих в него учебных элементов (кадров), а также существующие между ними смысловые связи.

Современные инструментальные системы (оболочки) позволяют создавать кадры, элементы которых строятся поэтапно. ОК по разделу «Организация охраны труда на рабочем месте» создан в офисном приложении MS «Power Point».

1. «Понятие НС на производстве и профессионального заболевания»



1. «Понятие НС на производстве и профессионального заболевания»

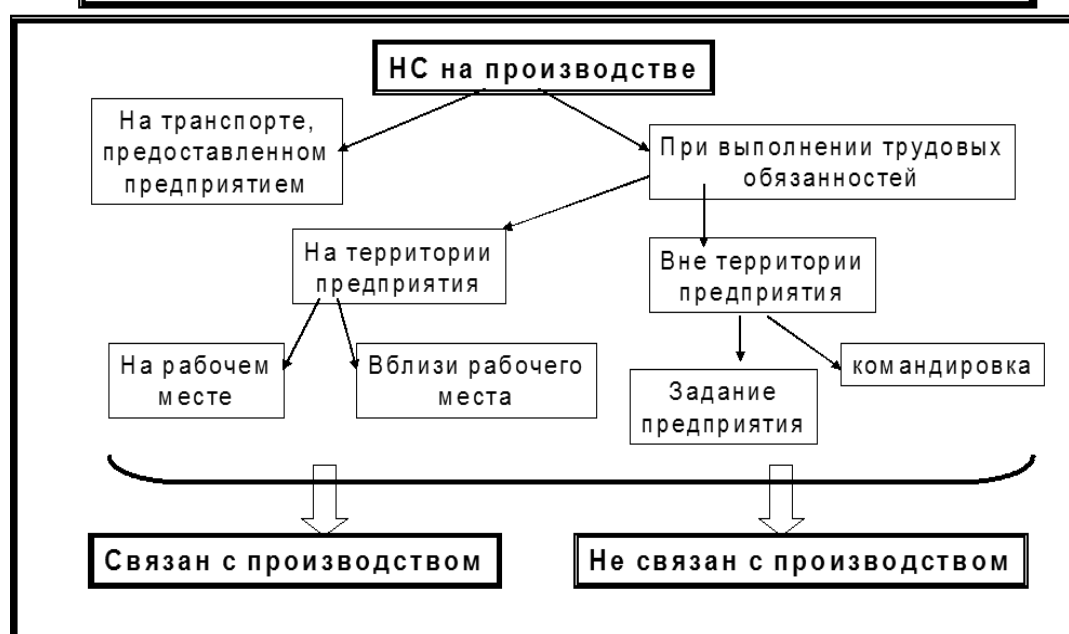


Рис. 3. Примеры кадров опорного конспекта.

Электронный ОК может использоваться как лекционный комплект средств обучения с соответствующими дидактическими возможностями. Каждый из его кадров может строиться по задуманному преподавателем сценарию, который при необходимости довольно просто изменить или дополнить. Кадры ОК могут служить созданию проблемных ситуаций, вызывающих активную мыслительную деятельность обучающихся в ходе рас-

смотрения основных вопросов лекции. Электронный опорный конспект должен найти широкое применение на практических занятиях. Обучающийся может использовать ОК в период самостоятельной работы над теоретическим материалом, а также для получения справок при решении типовых задач. Кроме того, опорный конспект – это алгоритм действий.

Таким образом, опорный конспект – это комплексное многофункциональное средство обучения, которое создается преподавателем при проектировании и реализации дидактической системы и технологии обучения по предмету в целом. Это уникальное на сегодня средство обучения предназначено для презентации и подробной проработки учебного материала, для формирования ориентировочной основы действий, получения справок при решении конкретных проблемных ситуаций.

Литература

1. Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. // Технологии создания электронных обучающих средств. // М.: МГИУ, 2002.
2. Золотарев А.А. // Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения (Дидактические основы создания эффективных систем обучения). Раздел 1-6. // М.: МГИУ, 2003.

DESIGNING INTENSIVE INFORMATIVE EDUCATION IN THE COURSE OF "LIFE SAFETY"

Galina Lukashina

Moscow State Industrial University (MSIU)

Extensive research is being presently carried out in the field of education in Russia in order to find and select for usage such educational methods and technologies as well as didactic forms which would allow to critically improve the quality and intensity of the educational process. Designing and extensive application of computerized means of education may be a productive way to solve the problem of rapid enhancement of education with the view to improve its quality.

Key words: quality of process of training, computer means, safety abilities to live, methodology of multimedia tutorials, basic abstracts.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТА ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В РОССИИ

В данной статье рассматриваются сущность и социально-педагогические аспекты института опеки и попечительства в России, а также их законодательное регулирование. Здесь отмечается, что судьба граждан, чьи права и интересы нуждаются в специальной защите, может быть решена только через социальные институты и в соответствии с действующим законодательством. Особо выделяется педагогический аспект проблемы и характеризуется специфика понятий «опека» и «попечительство».

Ключевые слова: институт опеки и попечительства в России, законодательное регулирование, дееспособность, государственная и правовая поддержка.

На каждом историческом этапе перед обществом стоят задачи обустройства детей, стариков, инвалидов, обеспечения их жизни и защиты интересов. Цивилизованное общество считает человека наивысшей ценностью, а поэтому обращает на данную проблему особое внимание. Однако нельзя не видеть и того, что забота о тех согражданах, которые не в состоянии позаботиться о себе самостоятельно, – вынужденная обязанность любого социального коллектива, любого государства. Объективно существуют как минимум две естественные, природно-социальные, причины существования в законодательстве норм об опеке и попечительстве [7, 78]:

- необходимость не допустить снижения численности населения, ибо выживание и развитие общества как социальной системы напрямую зависит от числа детей, их здоровья, уровня образования и нравственности.

Семья, род, нация, страна, да и мировое сообщество в целом - нуждаются в будущих строителях, врачах, солдатах и, наконец, налогоплательщиках.

Это обстоятельство особенно важно для тех стран мира, в которых демографическое состояние характеризуется как депопуляция (это когда разница между смертностью и рождаемостью становится слишком значительной - как в последние десятилетия в России), и общество просто вынуждено бороться за жизнь и здоровье каждого ребёнка, брать на себя заботу о нем тогда, когда родители его оставили;

-желание сформировать у молодежи чувство ответственности за судьбу старшего поколения. Психологами давно доказано, что отношение человека к своим родителям во многом зависит от того, как относились его родители к своим предкам. Уход за престарелым членом семьи выступает в качестве наглядного примера, модели будущего поведения для ребенка. Пренебрежение к старости со стороны среднего поколения со всей закономерностью влечет впоследствии такое же отношение и к нему.

Практика показывает, что наиболее благоприятным способом устройства лиц, нуждающихся в уходе или воспитании, является проживание их в семье родных и близких. Необходимость в общении – естественная потребность личности, и ее реализация в полной мере возможна лишь при проживании в семье, с теми людьми, кто близок в силу родства или иных личных отношений [7, 67].

Судьба граждан, чьи права и интересы нуждаются в специальной защите, может быть решена в соответствии с действующим законодательством одним из следующих способов (см. табл.):

Законодательное регулирование опеки и попечительства

Ребенок, оставшийся без попечения родителей, может быть:	-усыновлен; -передан под опеку (попечительство) физического лица; -помещен в воспитательное или иное учреждение; -передан в приемную семью или устроен иным способом, предусмотренным законом субъекта Российской Федерации
Гражданин, признанный судом недееспособным, может быть:	-передан под опеку физического лица; -помещен в медицинское или социальное учреждение
Гражданину, ограниченному судом в дееспособности	-назначается попечитель (физическое лицо)

Термин «опека (попечительство)» используется законодателем в различных смысловых значениях. Это:

во-первых, форма охраны прав и интересов гражданина (вид правовой помощи);
во-вторых, система правовых связей, правоотношений лиц (закон употребляет термин «опека устанавливается»);
в-третьих, институт законодательства [6, 112].

Опека (попечительство) – это одна из форм охраны прав и интересов тех граждан, которые не в состоянии самостоятельно осуществлять свои права и исполнять свои обязанности (недееспособных или не полностью дееспособных граждан) [6, 113].

Согласно ст. 31 ГК РФ, «Опека и попечительство устанавливаются для защиты прав и интересов недееспособных или не полностью дееспособных граждан. Опека и попечительство над несовершеннолетними устанавливаются также в целях их воспитания» [2, с.18]. В отличие от помещения в социальное или иное учреждение, опека (попечительство) предполагает предоставление каждому подопечному индивидуального «помощника» (опекуна, попечителя). Ввиду того, что опекун (попечитель) проводит с подопечным больше времени, уделяет ему больше внимания и заботы, преимущества данной формы очевидны.

При определении круга лиц, которые могут быть назначены опекунами или попечителями, родственные или иные семейные связи с подопечным учитываются, однако не являются обязательными. В то же время назначенный опекун или попечитель может являться одновременно членом семьи подопечного лица. Например, семейное законодательство признает опекунов и попечителей несовершеннолетних членами семьи по отношению к своим подопечным.

Опекун (попечитель) должен заменить подопечному самых близких людей. Поэтому на такое лицо возлагается одновременно ряд *функций*:

- забота о физическом состоянии подопечного (уход, обеспечение питанием, лечение);
- контроль за действиями подопечного, недопущение причинения ему вреда;
- представление интересов подопечного вовне, защита этих интересов [5, с.90].

В этих целях опекунам присвоен статус законных представителей подопечного, а попечителям предоставлено осуществлять такое представительство в отдельных правоотношениях (например, гражданско-процессуальных). Это основные функции опе-

кунов (попечителей), которые предусмотрены для всех случаев, за исключением установления попечительства над гражданином, ограниченным в дееспособности в соответствии со ст. 30 ГК РФ. Кроме того, опекуны или попечители несовершеннолетних граждан обязаны также заботиться об их обучении и воспитании, а также проживать совместно с подопечными (за исключением случаев, предусмотренных п. 2 ст. 36 ГК РФ) [3].

Отличие опеки (попечительства) от помещения лица в медицинское или иное учреждение, приемную семью определяется соотношением статуса опекунов (попечителей) и иных лиц, на которых возлагаются аналогичные функции. Статья 35 ГК РФ указывает, что при помещении гражданина в лечебное, воспитательное или иное аналогичное учреждение последнее является опекуном (попечителем) гражданина. Так, в России предусмотрено существование стационарных учреждений социального обслуживания:

- социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних и социальных приютов для детей;

- центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей [9];

- стационарных отделений центров социальной помощи семье и детям (постановление Минтруда РФ от 19 июля 2000 г. № 52 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр социальной помощи семье и детям» // Бюллетень Минтруда РФ. 2000. № 8). Такая формулировка представляется не совсем точной: следовало бы, очевидно, указать на то, что на данное учреждение возлагается исполнение обязанностей опекуна (попечителя).

Статус опекуна (попечителя) включает, как отмечалось, не только комплекс прав и обязанностей по отношению к подопечному, но и целый ряд иных прав, установленных законом. Так, опекуны или попечители детей имеют право на стандартный налоговый вычет в двойном размере [4].

Значительная часть правовых последствий, вытекающих из назначения опекуна или попечителя, представляет собой меры государственной поддержки в отношении данного лица. Это субъективные права, принадлежащие этому физическому лицу, а не самому подопечному (за исключением, пожалуй, права на получение денежных средств на питание, одежду, обувь для ребенка). Такие права предоставляются законом гражданину именно в связи с тем, что он безвозмездно взял на себя нелегкое бремя забот о недееспособном или не полностью дееспособном лице [8, 5]. Поэтому называть опекуном или попечителем какое-либо учреждение неверно. Учреждение, куда помещено (на постоянной основе) подопечное лицо, лишь выполняет функции опекуна или попечителя, а следовательно, и несет ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение им своих обязанностей. Так, психиатрическая больница, исполняя функции опекуна, должна участвовать в гражданском процессе от имени и в интересах гражданина, помещенного в больницу для лечения.

Более точной, чем в ст. 35 ГК РФ, является используемая ст. 147 Семейного Кодекса РФ следующая формулировка: «Детям, находящимся на полном государственном попечении в воспитательных учреждениях, лечебных учреждениях, учреждениях социальной защиты населения и других аналогичных учреждениях, опекуны (попечители) не назначаются. Выполнение их обязанностей возлагается на администрации этих учреждений».

Необходимо также различать опекунов (попечителей) и приемных родителей ребенка. Согласно нормам, установленным гл. 21 СК РФ, приемная семья образуется на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в семью, заключаемого между органом опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью). В соответствии с договором ребенок передается на определенный срок, а на содержание каждого ежемесячно выплачиваются денежные средства [1]. Основное же отличие состоит в основании

возникновения правоотношений. Опекун или попечительство возникают из назначения (административного акта), а приемная семья – из договора.

Опека – как вид правовой помощи устанавливается в целях защиты интересов малолетних и граждан, признанных в судебном порядке недееспособными вследствие психического расстройства, при котором назначенный административным актом опекун (физическое лицо) является законным представителем подопечного и может совершать от его имени все юридически значимые действия.

Попечительство как вид правовой помощи устанавливается над несовершеннолетними в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет, а также над гражданами, ограниченными судом в дееспособности вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотическими средствами.

Таким образом, опека (попечительство) как форма охраны прав и интересов недееспособных и не полностью дееспособных граждан обладает следующими признаками, позволяющими отличить их от сходных правовых явлений:

- защита прав и интересов подопечного действиями определенного физического лица;
- возникновение правоотношений на основании административного акта;
- право опекуна (попечителя) совершать в интересах подопечного все или отдельные юридически значимые действия без специального полномочия.

Как было отмечено выше, второй смысл понятия «опека (попечительство)» означает систему правоотношений. В отношениях, связанных с установлением опеки или попечительства, можно выделить следующие правовые связи [6].

1. Отношения опекун (попечитель) – подопечный.
2. Отношения опекун (попечитель) – орган опеки и попечительства.
3. Отношения опекун (попечитель) – третьи лица, перед которыми он выступает как законный представитель подопечного в материальных или процессуальных правоотношениях.

Во взаимоотношениях опекуна (попечителя) с органом опеки и попечительства нет равенства. Такая правовая связь возникает на основании административного акта, предусмотренного ст. 35 ГК РФ, о назначении опекуна или попечителя. Законодательство не требует от опекуна или попечителя подачи заявления о назначении, однако необходимо получение его согласия на такое назначение. По действующему законодательству, отношения опекунов (попечителей) с органами опеки и попечительства регулируются законом, а не договором, что не дает сторонам возможности выбирать вариант поведения. Орган опеки и попечительства наделен по отношению к опекуну (попечителю) властными полномочиями, что проявляется, например, в возможности отстранения опекуна от исполнения им своих обязанностей.

В правоотношениях опекуна (попечителя) с самим подопечным, напротив, отсутствует властное подчинение, как и в связи, например, с лицом, которому подопечный гражданин причинил вред. Такие отношения регулируются гражданским законодательством.

Задачи правового регулирования отношений в сфере опеки и попечительства состоят в том, чтобы [6, 45-46];

- закрепить правовое положение нуждающихся в попечении лиц;
- установить обязанности соответствующих органов государственной власти и управления по обеспечению их интересов;
- предусмотреть систему льгот и гарантий для тех лиц, которые добровольно взяли на себя заботу о других гражданах;
- обеспечить контроль за соблюдением прав и интересов подопечных граждан.

Отношения в сфере опеки и попечительства регулируются, прежде всего, нормами

международного права. В соответствии с п. 4 ст. 15 Конституции РФ, «Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора».

В современном международном праве действует целый ряд актов, направленных на охрану интересов детей и иных лиц, нуждающихся в опеке или попечительстве. Рассмотрим некоторые из них:

- Европейская конвенция «О признании и исполнении решений относительно опеки над детьми и восстановления опеки» (заключена 20 мая 1980 г. в рамках Совета Европы в г. Люксембурге);

- Декларация «О социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях» (принята 3 декабря 1986 г. Резолюцией 41/95 Генеральной Ассамблеи ООН);

- Всемирная декларация «Об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (принята 30 сентября 1990 г. в г. Нью-Йорке);

- Конвенция «О защите детей и сотрудничестве в отношении иностранного усыновления» (29 мая 1993 г., Гаага) и целый ряд других.

Перечисленные документы, за исключением конвенций, не являются международными договорами, т. е. не требуют присоединения к ним, однако являются общепризнанными нормами и принципами международного права, а потому требуют учета при правовом регулировании отношений в сфере опеки и попечительства на территории России.

В то же время существуют и договоры, в которых участвует Российская Федерация. Прежде всего - это Конвенция ООН «О правах ребенка», вступившая в силу для СССР 15 сентября 1990 г., которая закрепляет самостоятельность ребенка как субъекта права и обеспечивает [3]:

- защиту его от дискриминации со стороны любых лиц, в том числе опекунов;
- обязанность опекунов «должным образом управлять и руководить ребенком в осуществление им признанных Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка», закрепляя право избирать при этом методы воспитания;
- ответственность родителей и законных опекунов за воспитание и развитие ребенка;
- обязанность присоединившихся к Конвенции государств оказывать родителям и опекунам «надлежащую помощь», а также закрепляет иные гарантии прав несовершеннолетних.

В международных соглашениях, устанавливающих права иных нуждающихся в опеке (попечительстве) лиц, Россия не участвует.

Литература

1. Семейный кодекс Российской Федерации. - М., 2005.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. - М., 2005.
3. Конвенция ООН «О правах ребенка». - М., 2001.
4. Закон Краснодарского края от 10 июля 2001 г. «Об организации деятельности органов опеки и попечительства в Краснодарском крае» //СЗ РФ, 2002. - № 11.
5. Дзграева А.З., Кузнецова И.М., Ларионов В. И. и др. Работа отдела народного образования по охране прав несовершеннолетних: Книга для учителя. - М., 1989.
6. Михеева Л.Ю. Опека и попечительство. - М., 2004.
7. Михеева Л.Ю. Представительство прав и интересов подопечных // Современное право, 2001. - № 7. - С.

22–27.

8. Понятовская О. Усыновление под контролем государства // Ваше право, 1997. № 33.

9. Постановление Правительства РФ от 27 ноября 2000 г. № 896 «Об утверждении Примерных положений о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации» // СЗ РФ, 2000. № 49. - Ст. 4822).

THE SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF CARE AND GUARDIANSHIP INSTITUTION IN RUSSIA

I. Mushkina

Sochi State University of Tourism and Resort Business

In the article the author has considered the essence and social-pedagogical aspects of care and guardianship institution in Russia and their legislative regulation. The author has paid attention that the citizen's fortunes can be solved only through the social institutions and according to the law currently in force. It is especially distinguished the pedagogic aspect of the problem and characterized the specificity of such terms as "care" and "guardianship".

Key words: guardianship and guardianship institute to Russia, legislative regulation, capacity, the state and legal support.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФИЛИЗАЦИИ ШКОЛЫ

В статье, на основании проведенного анализа исследований готовности учителя к профилизации школы, обозначена проблема подготовки учителей к осуществлению профильного обучения старшеклассников; рассмотрен вопрос о сути профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения.

Ключевые слова: профильная школа; реализация идей профильного обучения; уровни профессиональной готовности, профессиональная компетентность.

В программе модернизации образования наибольшее одобрение в обществе вызвала идея профильного обучения старшеклассников.

Необходимость введения в современном школьном образовании именно профильного обучения обусловлена тем, что растущие информационные потоки и высокотехнологичные производства требуют не исполнителей узкой специализации, а специалистов с высоким базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, заниматься самообразованием. Эти качества и могут быть развиты благодаря профильному обучению, создающему реальные условия подготовки школьников к перспективным потребностям рынка труда, к их ориентации на конкретные «меню профессиональных карьер».

Очевидно, что новой школе нужен и новый учитель. Учитель профильной школы обязан быть не просто высококвалифицированным специалистом в области преподаваемого предмета, но и должен обеспечивать проектирование индивидуальных образовательных траекторий школьников, позволяющих им завершить профессиональное самоопределение и сформировать способности и компетентности, необходимые для успешного продолжения образования в выбранном направлении.

В результате обзора исследований, проведенных рядом российских ученых на предмет готовности учителя к профилизации школы, выяснилось, что в среднем 36% педагогов отмечают, что для успешной работы в условиях профильной школы им необходимо пополнить знания в области содержания преподаваемого предмета; примерно треть респондируемых признались, что плохо освоили информационные технологии, а 22% - что недостаточно хорошо владеют методиками преподавания своих учебных дисциплин. На основании вышесказанного заключаем, что проблема подготовки учителей к осуществлению профильного обучения старшеклассников - очень серьезная проблема; в рамках федерального эксперимента по профилизации школы нет достаточной системной работы по ее решению. И как следствие, учитель не готов к трудностям, которые объективно возникнут у него при массовом переходе к профильному обучению, предъявляющему особые требования к построению учебных курсов, структуре учебно-методических материалов, а также к организационной форме преподавания профильных дисциплин и элективных курсов.

Правоммерно говорить о том, что представленные здесь материалы и анализ исследования еще раз подтверждают известный тезис: нельзя получить качественное образование, не имея учителя-профессионала.

По мнению руководителей школ, существующая технология повышения квалификации педагогических кадров малоэффективна и явно не способна в массовом порядке готовить учителей к введению профильного обучения. Утолить связанный с профилизацией «информационный голод» руководителей школ и органов управления образованием посредством семинаров и конференций также сегодня явно невозможно.

Сейчас необходимо вести речь не столько о повышении квалификации педагогов и подготовке их для работы в профильной школе, сколько о создании комплексной системы, способной обеспечить профессиональную готовность педагогов к реализации идей профильного обучения.

В связи с этим, думаем, необходимо рассмотреть вопрос о сути профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения.

По мнению М. А. Викулиной, профессиональная готовность «определяет состояние относительной завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению педагогом профессиональной деятельности, которая основывается не только на предметных, но и на методологических знаниях» [1, 31].

Проведенный теоретический анализ соотношения понятий «профессиональная готовность», «профессиональная подготовка», «профессиональная пригодность», «профессиональная компетентность» позволяет конкретизировать определение профессиональной готовности педагога к реализации идей профильного обучения.

Профессиональная готовность педагога к реализации идей профильного обучения — это устойчивое интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием необходимости и устойчивым желанием работать в системе профильного обучения, а также наличием определенного минимума теоретических знаний и практических умений для обеспечения качественного и доступного образования учащихся на старшей ступени общеобразовательной школы с учетом интересов, склонностей и способностей школьников[5].

В связи с переходом школы на профильное обучение, очевидно, возникают и новые цели инновационной деятельности педагогов по реализации идей профильного обучения.

По мнению Н.В. Немовой, задачи инновационной деятельности работников по реализации идей профильного обучения в соответствии с элементами системы включают в себя изменения в самой педагогической системе, что влечет за собой постановку соответствующих задач в деятельности работников образования.

В педагогической системе переход на профилизацию школы предполагает изменения: по набору учащихся профильных классов; по целям и содержанию среднего (полного) общего образования; по планированию учебного процесса; по системе в целом; по технологиям обучения; по системе контроля и оценки знаний учащихся; по системе управления.

Соответственно, изменения в педагогической системе влекут за собой изменения и в деятельности работников образования. Образовательная система профильного обучения представляет собой разновидность личностно ориентированного образования, построенного на принципах дифференциации, индивидуализации, интеграции, вариативности, развития и деятельности учащихся в процессе обучения [2]. Успех в реализации идей профильного обучения во многом зависит от профессиональной готовности всего педагогического корпуса к данной инновационной деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему профессиональной готовности педагога, в своих исследованиях в основном используют термины «профессиональная готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «профессионально-педагогическая готовность» (С. С. Акимов, Т. Н. Банщикова, М. В. Литвинцева, Т. И. Руднева и др.) [3;4].

Теоретический анализ различных подходов к изучению феномена профессиональной готовности показывает, что структура профессиональной готовности педагога к реализации идей профильного обучения представляет собой совокупность трех компонентов: личностно-мотивационного, научно-теоретического и деятельностно-практического.

Активность личности педагога профильной школы обеспечивает личностно-мотивационный компонент, именно поэтому данный компонент является системообразующим. Функциями научно-теоретического компонента являются определение значения и степе-

ни использования возможностей других компонентов для достижения цели инновационной деятельности. Функцией деятельностно-практического компонента является осуществление процесса деятельности.

Анализ психологической и педагогической литературы показал разные подходы к выявлению уровней профессиональной готовности (И. Б. Готская, Н. Д. Хмель). Мы придерживаемся мнения Ю. В. Ворониной, которая, учитывая специфику профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения, выделила три уровня профессиональной готовности педагога к их реализации: элементарный уровень, функциональный уровень и компетентностный уровень.

Первый, элементарный, уровень профессиональной готовности педагога к реализации идей профильного обучения заключается в наличии сомнения педагога в необходимости введения системы профильного обучения, его уверенность в безрезультативности инновационной деятельности по реализации идей профильного обучения, сопротивление участию в реализации идей профильного обучения, отсутствие интереса к проблемам профильного обучения.

Второй, функциональный, уровень профессиональной готовности педагога к реализации идей профильного обучения означает отсутствие у педагога значимости введения профильного обучения, неуверенность в получении ожидаемых результатов профильного обучения. У такого педагога проблемы профильного обучения вызывают интерес, но стремления к дополнительному поиску информации по данной теме не выражены или отсутствуют; характерен средний творческий потенциал и средняя способность к принятию творческих ответственных решений. Такой педагог работает по разработанным уже кем-то конкретным методикам, у него нет творческого отношения к работе, ему трудно перестраиваться.

Для педагогов, профессиональная готовность которых к реализации идей профильного обучения находится на компетентностном уровне, характерны: высокий творческий потенциал, ярко выраженная способность к принятию творческих ответственных решений, высокая готовность к риску, выражающаяся в стремлении к переменам в профессиональной деятельности; характерна способность к психологической адаптации, высокая конкурентоспособность, высокий самоконтроль и коммуникативный контроль. Деятельностно-практический компонент профессиональной готовности у такого педагога сформирован полностью, педагог вносит в выполняемые действия элементы своей авторской системы: самостоятельно разрабатывает авторские методические продукты в области профильного обучения.

Именно данный уровень профессиональной готовности является начальным этапом формирования профессиональной компетентности при реализации идей профильного обучения, включающей в себя способность к осуществлению следующей системы действий.

1. Осуществление диагностики образовательных возможностей обучающихся; оказание помощи старшеклассникам в рефлексии их интересов, способностей, социального, профессионального и культурного самоопределения; проведение диагностических опросов, отслеживание результатов обучения.

2. Участие в разработке модели выпускника профильного класса; умение определять конечные результаты его образовательной деятельности по конкретному учебному предмету, реализуемому в профильном классе.

3. Оказание помощи обучающимся в проектировании их индивидуальных образовательных программ.

4. Осуществление обоснованного программно-методического обеспечения образовательного процесса:

- участие в проектировании учебного плана профильного класса;
- самостоятельная разработка образовательной программы по предмету с учетом

требований государственного образовательного стандарта, образовательных потребностей конкретных старшеклассников, особенностей профиля обучения;

- осуществление отбора научно обоснованного содержания учебных занятий, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и профиля обучения;

- разработка личностно ориентированных технологий обучения; разработка учебно-методических комплектов для элективных курсов, исследовательской и проектной деятельности, учебных практик, организации самостоятельной работы.

5. Консультация обучающихся по вопросам самоорганизации их образовательной деятельности; по вопросам духовно-нравственного самосовершенствования, технологии творческой деятельности.

6. Разработка и использование различных критерий изучения образовательных и личностных достижений старшеклассников.

Названный перечень видов деятельности, на наш взгляд, должен не только стать предметом коллективного обсуждения и разработки методической службы школ, но, самое главное, одним из основных направлений подготовки магистра педагогики, выпускника педагогического и классического университетов. Молодой человек, успешно освоивший курс магистерской подготовки по профильному обучению, получивший качественную подготовку, как теоретического, так и практического характера, будет в последующем не только сам первоклассным специалистом своего дела, но, самое главное, сможет оказать школе неоценимую помощь в становлении грамотного, научно обоснованного процесса профилизации, в своевременной поддержке работающих уже учителей, в развитии профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения.

Литература

1. Викулина М.А. Структура поэтапного становления будущего педагога в условиях высшего образования : сущность ключевых понятий / М.А. Викулина // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. : Concepts and terms in pedagogics and education. Collected Works. Number 3: BegriffSapparat der padagogik und bildung. Sammelband der wissenschaftlichen Beitrage. 3. Ausgabe. 2005. - С 30—32.
2. Афанасьева Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников : методическое пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. - М.: АП-КиПРО, 2004. - 73 с.
3. Акимов С.С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С.С. Акимов // Информационные технологии в образовании : VIII откр. науч.-практич. конференция студентов и аспирантов. - СПб. : Изд-во СПбГУИТМО, 2005. - С. 15—17.
4. Банщикова, Т. Н. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом / Т.Н. Банщикова, С.В. Путеева // Сб. науч. тр. Северо-Кавказск. гос. технич. ун-та : серия «Гуманитарные науки». - Ставрополь : СевКавГТУ, 2005. - № 2 (14). - С. 14—17.
5. Воронина Ю. В. Диагностика и формирование профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения : учебно-методическое пособие / Ю. В. Воронина; Мин-во образования и науки РФ, Федер. агентство по образованию, Оренб. гос. пед. ун-т. — Оренбург: Изд-во ОПТУ, 2007. — 192 с.

TEACHER'S PROFESSIONAL READINESS TO REALIZATION OF SUBJECT-ORIENTED IDEAS AS THE BASE OF SCHOOL SUBJECT ORIENTATION.

G.A. Sikorskaya

This article accentuates teacher's preparing problem to realization of senior pupil's subject-oriented training ideas basing on the carried out analysis of teacher's readiness to the school subject orientation.

Keyword

Subject oriented school;

Realization of subject-oriented training ideas;

Levels of professional readiness;

Professional competence.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ КУЛЬТУРОСОЗИДАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Организационно-педагогическая культура является одной из значимых составляющей личности будущего учителя. В статье рассматривается возможность изучения формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на основе разработки и реализации методики творческого решения культуросозидательных ситуаций. Также проведена диагностика сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Ключевые слова: организационно-педагогическая культура учителя, методики творческого решения культуросозидательных ситуаций, ценности и ориентации будущего учителя, мотивация к обучению.

Подготовка учителя к возрождению и сохранению культурных ценностей является одной из ключевых задач становления образовательной политики России. В основополагающих государственных документах об образовании отмечается, что «общенациональные интересы воспитания подрастающего поколения являются важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира как страны с высоким уровнем культуры, науки, образования» [1]. Высшее педагогическое образование имеет огромное значение для подготовки будущего педагога как потенциального воспитателя достойной личности россиянина. В современном мире к будущему учителю предъявляется множество требований, которые в большей степени сводятся к проблемам приобретения и совершенствования знаний, подготовке учителя как предметника.

Наряду с повышением требований к будущему учителю как специалисту-профессионалу педагогической деятельности, становится актуальным поддержание его культурного уровня, развитие способности грамотно организовать учебный процесс, проявление его способностей к культуросозиданию, культуротворчеству. Решение данной проблемы требует смещения акцента в обучении с подготовки высокопрофессионального учителя-методиста, учителя-предметника на развитие высококультурной личности учителя, владеющего общей культурой и ее организационно-педагогической составляющей. Перед педагогами профессионального образования стоит задача по подготовке специалиста, который способен организовать обучение в русле культуросозидания и культуротворчества. Таким образом, подготовка будущего учителя как специалиста с организационно-педагогической культурой является одной из самых актуальных проблем современной профессиональной педагогики. Подготовить высокопрофессионального специалиста, владеющего организационно-педагогической культурой, проявляющего способность к культурному самообразованию, культуросозиданию, культуротворчеству, возможно только в системе образования.

Организационно-педагогическая культура педагога характеризуется своей многокомпонентностью и складывается из когнитивного, психологического, методологического, педагогического и организационного мастерства и является базовым компонентом профессиональной культуры будущего учителя. 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, способствующих формированию качеств высококультурной личности с высоким уровнем организационно-педагогической культуры [2,

68]. Данная культура учителя раскрывается в организации и преобразовании 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 акцент в обучении должен быть смещен к подготовке будущих учителей к организационно-педагогической деятельности.

Организационно-педагогический компонент подготовки будущего учителя во всей его полноте не определяется рамками дисциплин, изучаемых в педвузе, и его освоению в образовательном стандарте уделяется недостаточное внимание. В содержании образовательной программы по подготовке будущих учителей изучению дисциплин, направленных на воспитание, развитие организационных способностей педагога, формирование организационно-педагогической культуры специалиста отводится всего от 40 до 72 часов за весь курс обучения [3], хотя организационно-педагогическая культура педагога, как отмечалось ранее, является базовым компонентом профессиональной культуры.

Владение организационно-педагогической культурой рассматривается нами как качество будущего учителя, позволяющее ему успешно осуществлять процесс обучения. Исследование мнений преподавателей (150 чел.) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева на предмет подготовки обучающихся как будущих профессионалов с позиции организационно-педагогической направленности их деятельности показал, что будущие специалисты не считают обязательным работать в направлении освоения культурных практик и ошибочно полагают, что им не обязательно развивать способности к культуросозиданию и культуротворчеству, не готовы принимать культурные ценности как руководство к действию. Педагоги отмечают, что студенты – будущие учителя уверены, что если они знают свой предмет, то они уже хорошие специалисты, организаторы и хорошие воспитатели.

Результаты изучения сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя студентов I – IV курсов географического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева свидетельствуют о том, что только 16% студентов I курса, 15% студентов II курса, 18% студентов III курса и 20% студентов IV курса, участвующих в опросе, осознают, что для будущей профессиональной деятельности им необходимы профессионально ориентированные организационно-педагогические знания, умения и навыки. Как отмечают 96% педагогов и методистов педагогических практик, 80% студентов не в полной мере 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. Педагоги, участвующие в опросах, указывают на необходимость более глубокого изучения дисциплин, направленных на формирование высококультурной личности будущего учителя, повышение уровня его общей культуры и ее организационно-педагогической составляющей.

Было также проведено исследование мнений будущих учителей о приоритетных качествах, необходимых для формирования организационно-педагогической культуры. С целью изучения сформированности организационно-педагогической культуры студентов нами была разработана минимальная диагностическая программа, отражающая качества и проявления будущего учителя как высококультурного и организованного, способного к культуроосвоению и культуросозиданию, стремящегося к культуротворчеству. Формирование специалиста с высокой организационно-педагогической культурой возможно только в единстве его познавательных, ценностных и деятельностных признаков. Содержа-

тельную сторону экспресс-диагностики по изучению состояния организационно-педагогической культуры студентов составляют утверждения, отражающие их представления о необходимости понимания и осмысления организационно-педагогического опыта и способах его приумножения, освоения культурных практик, необходимости придерживаться культурных стратегий поведения в процессе получения образования. Это отражает познавательную составляющую данной методики. Ценностная составляющая освещена в утверждениях, способствующих выявлению ценностей, личных предпочтений и ориентаций будущего учителя, способности ценить приобретенный педагогический опыт. Деятельностная сторона данной методики представлена утверждениями, отражающими способность учителя организовать учебный процесс, выстроить модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

В разработанной диагностической программе студентам младших (I,II) и старших (III,IV) курсов, участвующим в эксперименте, предлагается 19 утверждений об отношении учителя к организационно-педагогической культуре. Студенты должны оценить предложенные суждения в контексте их собственного отношения по частоте проявления, используя условные обозначения: В – всегда, Ч – достаточно часто, И – иногда.

Экспресс – диагностика проявлений организационно-педагогической культуры будущего учителя

№	утверждения	Оценка
1	Для меня важно осмысливать и творчески приумножать приобретаемый организационно-педагогический опыт .	
2	Осознаю необходимость творческого решения педагогических задач .	
3	Мне бы хотелось в профессиональной деятельности придерживаться поступков, характеризующих меня как творческого, высококультурного учителя.	
4	Ценности культуросохранения, культуросозидания и творчества я принимаю как руководство к действию.	
5	Успешность в профессиональной деятельности напрямую зависит от моего умения культурной организации и переноса педагогического опыта на новые ситуации .	
6	Стремлюсь обогащать свои знания о культурных способах организации педагогической деятельности .	
7	Считаю, что в процессе педагогической деятельности необходимо придерживаться культурных стратегий поведения.	
8	Оцениваю свою профессиональную деятельность через призму духовного творчества, что обеспечивает высокую эффективность взаимодействия с Другим .	
9	Способен взаимодействовать на основе принципов согласия и соучастия.	
10	Стремлюсь принимать и глубоко осознавать профессионально значимые ценности.	
11	Способен к переосмыслению педагогических ценностей.	
12	Для меня характерна ориентация на ценности культуросохранения, культуросозидания и творчества	
13	Предпочитаю творческое освоение информации любым другим способом	
14	В процессе деятельности ориентируюсь на профессионально-культурный модус поведения.	
15	Всегда руководствуюсь принципами культуросохранения и культуросозидания как основополагающими нормами профессиональной деятельности.	
16	Предпочитаю критически осмысливать и оценивать свой педагогический опыт.	
17	Понимаю необходимость обновления способов моей педагогической деятельности.	
18	Признаю собственную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.	
19	Проявление духовных качеств в процессе профессиональной деятельности для меня обязательны.	

Количественный анализ полученных на начало опытно-экспериментальной работы данных показал, что всего 27% студентов младших курсов и 26% студентов старших курсов – будущих учителей обращаются к поиску творческих вариантов решения педагогических задач, 39% и 42% студентов младших и старших курсов, соответственно, понимают, что в процессе педагогической деятельности необходимо придерживаться культурных стратегий поведения; 29% и 31% - не способны глубоко осмыслить и оценить свой педагогический опыт; 38% и 35% - не ориентированы на ценности культуросозидания, культуросозидания и культуротворчества; только 23% студентов младших и 24% студентов старших курсов считают важным осмысливать и приумножать приобретаемый организационно-педагогический опыт, 22% и 26% - принимают ценности культуросозидания, культуросозидания и культуротворчества как руководство к действию.

Анализ результатов опроса показал, что студенты имеют достаточно слабые представления о ценностях, которыми должен обладать будущий учитель, вскрыл слабые ориентации на организационное поведение в процессе взаимодействия. Сравнительный анализ полученных данных студентов младших и старших курсов показал следующее: студенты младших (I, II) курсов, не полностью осознавая значимость проявлений организационно-педагогической культуры будущего учителя, чаще отмечали такие утверждения, как: осознаю необходимость творческого решения педагогических задач, стремлюсь обогащать свои знания о культурных способах организации педагогической деятельности, стремлюсь понимать и глубоко осознавать профессионально значимые ценности, что характеризует их стремление к познанию и осмыслению, а значит, подчеркивает ведущее значение познавательной составляющей. Студенты старших (III, IV) курсов, оценив преимущества и слабые стороны педагогической профессии во время педагогических практик в школах, осмыслив принципы взаимодействия с учениками в процессе образования, указывали на важность утверждений, определяющих ценностную и деятельностную составляющие: ценности культуросозидания и культуросозидания я принимаю как руководство к действию, способен к переосмыслению педагогических ценностей, предпочитаю творческое освоение информации любым другим способом, в процессе деятельности ориентируюсь на профессионально-культурный модус поведения, для меня важно осмысливать и приумножать приобретенный организационно-педагогический опыт, осознаю необходимость творческого решения педагогических задач.

Недостаточная подготовленность студентов осмыслить и творчески приумножать приобретаемый ими организационно-педагогический опыт, их неполное представление о педагогических ценностях, неспособность принимать ценности культуросозидания, культуросозидания и культуротворчества как руководство к действию обращают внимание педагогов и психологов на глубину данной проблемы, ориентируют их на поиск творческих вариантов ее решения.

Обращение педагогов к поиску творческих вариантов решения педагогических задач и осознание студентами необходимости их творческого решения позволяют заключить, что активное применение творческих заданий в образовательном процессе необходимо и оказывает влияние на формирование личностных качеств будущего учителя и, в частности, его организационно-педагогической культуры. Согласно полученным данным, 92% всех опрошенных студентов предпочитают выполнение творческих заданий традиционным упражнениям на занятиях.

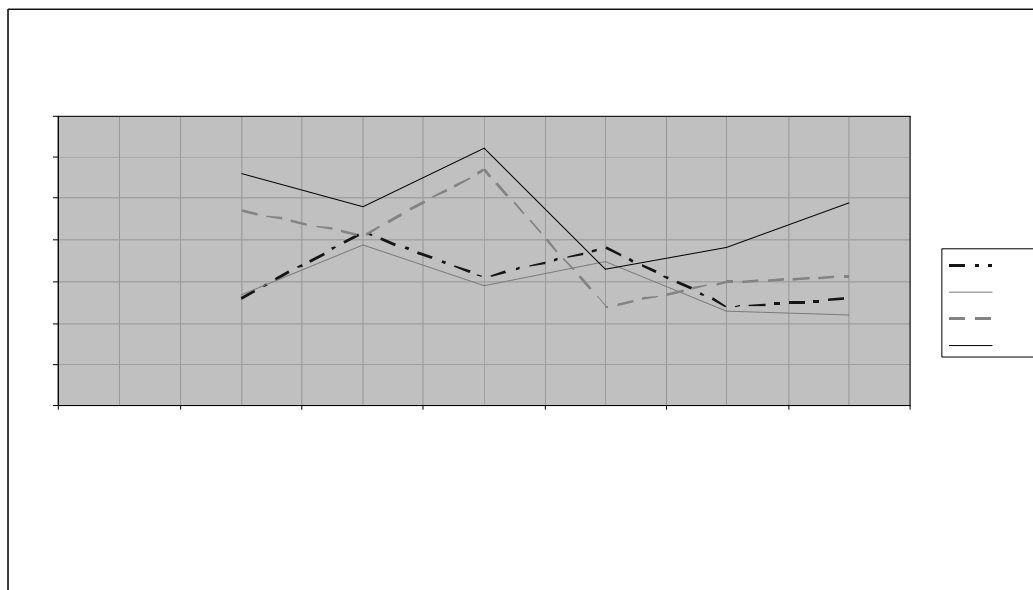
С целью удовлетворения потребностей студентов, повышения их мотивации к обучению нами была разработана методика творческого решения культуросозидательных ситуаций (ТРКС). Применение данной методики способствует проявлению творческих способностей студентов, ориентирует их на профессионально-культурный модус поведения, студенты начинают принимать ценности культуросозидания и культуросозидания

как руководство к действию, оценивают свой педагогический опыт с позиций культурных способов организации педагогической деятельности. Разработанная нами методика ТРКС предусматривает: разработку творческих проектов, драматизацию и обсуждение ситуаций на предмет проявления участниками качеств культурного и высокоорганизованного человека, использование на занятиях специально разработанных культуросозидательных ситуаций. Студентам предлагается творчески инсценировать различные ситуации, предполагающие поведение в университете (колледже), в гостинице, в ресторане, на стадионе и т.д. При этом студенты адекватно реагируют на проявление «любого рода бескультурья», пассивность и безразличие окружающих людей, нетерпимость к окружающим, безынициативность и пассивность в вопросах урегулирования конфликтов. В процессе анализа культуросозидательных ситуаций студенты внимательно и детально изучают причины того или иного поведения участников, и в результате они начинают понимать, что негативного результата можно было избежать, если бы собеседники проявляли педагогическую толерантность, участники действия были ориентированы на профессионально-культурный модус поведения; студенты стремились к изучению педагогических практик других студентов и учителей и брали бы с них пример.

После реализации методики ТРКС нами была проведена повторная диагностика сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя. Количественный анализ результатов опроса показал, что 47% студентов младших курсов и 56% студентов старших курсов – будущих учителей ориентированы на поиск творческих вариантов решения педагогических задач; 41% и 48%, соответственно, понимают, что в процессе педагогической деятельности необходимо придерживаться культурных стратегий поведения; 57% и 62% - способны осмыслить и оценить свой педагогический опыт; 33% и 24% - не ориентированы на ценности культуроосвоения, культуросозидания и культуротворчества, 30% студентов младших и 38% студентов старших курсов считают важным осмысливать и приумножать приобретаемый организационно-педагогический опыт, 31% студентов младших и уже 49% - старших курсов, принимают ценности культуроосвоения, культуросозидания и культуротворчества как руководство к действию.

Результаты опытно-экспериментального исследования отражены на диаграмме, показывающие изменения, произошедшие в экспериментальных группах младших и старших курсов, занимающихся по методике ТРКС: $\mathcal{E}_{1/1}$ и $\mathcal{E}_{4/1}$ — для экспериментальных групп студентов младших и старших курсов на начало опытно-экспериментальной работы; $\mathcal{E}_{1/2}$ и $\mathcal{E}_{4/2}$ - для экспериментальных групп студентов младших и старших курсов на окончание опытно-экспериментальной работы.

Диаграмма



Полученные данные показали, что положительные изменения произошли в проявлениях организационно-педагогической культуры будущего учителя. Опытные данные характеризуют студентов как будущих специалистов, в большей степени придерживающихся культурных стратегий поведения в педагогической деятельности, ориентированных на культуросозидание, готовых к культуросозиданию и культуротворчеству.

Качественный анализ полученных данных на окончании опытно-экспериментальной работы показывает, что студенты понимают необходимость осмысления педагогических ценностей и стремления обогащать свои знания о способах решения педагогических задач, выражают готовность к освоению организационно-культурных практик, стремятся обогащать свои знания о культурных способах организации педагогической деятельности. Студенты приходят к убеждению, что необходимо принимать ценности культуросозидания и культуросозидания как руководство к действию, начинают более 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.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., «ACADEMIA», 2002. – 24 с.
2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 224 с.
3. Государственный Образовательный стандарт высшего профессионального образования Министерства образования и науки РФ.

STUDING OF EFFECT TO FORMULATE FUTURE TEACHER'S ORGANIZATIONALLY-PEDAGOGICAL CULTURE ON BASIS OF CULTURAL SITUATIONS CREATIVE SOLVING

Organizationally-Pedagogical Culture is one of the main characteristic of future teacher's personality. The ability to formulate the organizationally-pedagogical culture of future teacher's is depicted in the article. Also diagnostics of formulating of future teacher's organizationally-pedagogical culture is carried out.

Key words: Organizational-pedagogical culture of the teacher, value and orientation of the future teacher, motivation to training.

РАЗДЕЛ II

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Адоняев Д. Ю.

МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В статье показана роль эвристических методов решения творческих задач в процессе формирования специальных дизайнерских знаний и умений студентов в вузе. Изложен анализ изучаемой проблемы. Предложены методы решения творческих задач в системе формирования профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров.

Ключевые слова: компетенция дизайнера, системное проектирование объекта дизайна месту использования случайностей, морфологический метод, метод мозгового штурма, синектика, бионика и биомеханика в дизайн-проектировании.

В настоящее время приоритетным направлением профессиональной подготовки будущего дизайнера в вузе является формирование компетентного, конкурентноспособного специалиста как творческой личности, реализующей себя в дизайнерской (проектной, конструкторской, исследовательской, производственной) деятельности по созданию новых оригинальных вещей, гармонично организованной и комфортной предметно-пространственной среды. Решение творческих проектных задач, исследовательская и творческая деятельность, связанная с творческими проектными решениями, созданием изделий, обладающих эстетической ценностью, могут быть наиболее продуктивными только при сформированной профессиональной компетенции дизайнера. Она характеризуется совокупностью специальных знаний и умений, профессионально важных качеств личности специалиста, необходимых для решения разнообразных профессиональных задач в области дизайнерской деятельности.

Исследованиям в области теории и методики обучения дизайну были посвящены работы Н.В.Воронова, А.В.Иконникова, В.Ф.Сидоренко, В.И.Толстых и др.; обучению проектной деятельности, профессиональной подготовке в области дизайна – работы А.В.Богомолова, И.Я.Герасименко, Л.В.Левицкого, Е.Н.Ковешниковой, К.С.Кошенова, М.Н.Марченко, С.Г.Мизевича, В.Ф.Рунге, Л.М.Холмянского, В.Т.Шимко и др.

Формирование и реализация профессионально-практической компетенции дизайнера (как составляющей его профессиональной компетенции) определяется её профессиональной направленностью (включающей мотивацию, интересы, потребности). Система специальных дизайнерских знаний будущего специалиста развивается в процессе учебно-профессиональной деятельности и находит свое выражение в творческой активности, самореализации в творческой деятельности. Система этих знаний и соответствующих им умений формируется в процессе приобретения и реализации опыта творческой дизайнерской деятельности, показателем которой является продуктивность и оригинальность результатов этой деятельности.

Профессионально-практическая компетенция будущего дизайнера состоит из теоретической компетенции (объединяющей специальные знания в области дизайнерских дисциплин) и технологической компетенции (объединяющей специальные знания способов профессиональной деятельности дизайнера, умения их выбирать и эффективно использовать в профессиональной деятельности). Результатом сформированности профессионально-практической компетентности становится сформированность специальных дизайнерских знаний и умений, а также - дизайнерского мышления. На художес-

твенно-графических (и родственных) факультетах вузов формирование профессионально-практической компетенции (комплекса специальных дизайнерских знаний и умений) студентов наиболее оптимально проходит в условиях специально организованного образовательного процесса.

Процесс формирования специальных знаний и умений мы рассматриваем как совокупность трех составляющих компонентов: содержательного, процессуально-технологического, креативно-развивающего.

Содержательный компонент включает: ценностные ориентации, специальные дизайнерские знания (профессиональные художественно-изобразительные знания, интегрированные знания из различных областей науки и техники, знания по технической и компьютерной графике; знания методов решения творческих задач, знания методов и способов проектно-конструкторской деятельности и др.).

Процессуально-технологический компонент включает: развитие различных видов дизайнерской деятельности, которые находятся во взаимосвязи художественно-образной, изобразительной, графической, инженерно-технической, конструкторской, макетной, исследовательской деятельности; освоение различных методов решения профессиональных дизайнерских проблем, творческих задач в области дизайна, которые объединяются в три группы: а) аналитические и эвристические методы; б) методы моделирования; в) опытно-экспериментальные методы.

Этот компонент включает также методы обучения дизайнерской деятельности. К ним мы относим: проблемный метод обучения (моделирование проблемных ситуаций, имитирующих реальную проектную деятельность дизайнера; предпроектное исследование, проблемные лекции и лабораторно-практические занятия по антропометрическим, эргономическим исследованиям и пр.); методы обучения, активизирующие различные виды поисковой и творческой работы студентов с учетом специфики дизайнерской деятельности (к ним относятся: предварительная разработка эскизного проекта, выполнение дизайн-проектов, создание и диагностическое испытание моделей, проектное макетирование); применение инновационных подходов к организации педагогических технологий профессиональной подготовки будущего дизайнера, т.е. таких технологических процедур обучения, которые обеспечивают полноценное формирование профессиональной компетенции будущего дизайнера.

Креативно-развивающий компонент процесса формирования специальных знаний и умений необходим для обеспечения развития профессионально-направленной личности будущего дизайнера, его индивидуального стиля работы, формирования эстетических идеалов, развития дизайнерской культуры и мировоззрения; для формирования профессионально важных качеств личности специалиста, развития творческих способностей применительно к оригинальной и функционально сложной деятельности дизайнера; для приобретения и эффективного использования опыта творческой художественно-образной и проектно-конструкторской деятельности студента.

На основании анализа профессиональной творческой проектно-конструкторской деятельности студентов художественно-графического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета (ВГГУ) мы выделили характерные показатели поэтапного процесса создания новых объектов дизайна: неординарность программы поиска решения проблемы; многовариантность решения творческой задачи; самостоятельность в оценке промежуточных и конечных вариантов дизайнерского решения; оптимальность самостоятельного выбора конкретного метода (или комплекса методов) эффективного и оригинального решения дизайнерской проблемы. Соответственно, творческая проектно-конструкторская деятельность студентов понимается нами как специальная интеллектуальная деятельность по обеспечению качества технического решения

с точки зрения функциональных, эргономических, эстетических, технологических и психологических факторов.

Нами разработана организационно-методическая модель формирования специальных знаний и умений студентов художественно-графического факультета в области дизайна, включающая цель, этапы, критерии и уровни сформированности этих знаний и умений, которая предусматривает изучение методов решения творческих задач, дизайнерских проблем.

Опытно-экспериментальная работа по формированию специальных знаний и умений студентов художественно-графического факультета ВГГУ в области дизайна показала, что процесс системного проектирования объекта дизайна есть процесс решения сложной многомерной задачи, направленной на создание целостного и уникального информационного образа, объединяющего многочисленные компоненты в общую структуру объекта дизайна (единство его художественного образа и объемно-пространственной структуры).

В современном системном проектировании в области дизайна известны разнообразные методы (и соответствующие им алгоритмы) решения многомерных технических задач. Данные методы успешно используются в процессе поиска решений и построения графических информационных моделей, содержащих базу заданных функциональных характеристик компонентов объекта дизайна и сведения о возможности их совместимости. Поэтому в процессе поиска решения поставленной творческой задачи разрабатываемый проект трансформируется добавлением или изъятием определенных целостных блоков информации. При этом интеллектуальная деятельность дизайнера направлена на фиксацию основного стратегического плана решения (работает логическая составляющая), с одной стороны, и на изменение, ввиду различных ограничений и противоречий в поле поиска, исходной концепции проекта (работает интуитивная составляющая), с другой стороны.

Мы считаем, что создание информационных графических моделей в процессе анализа, самостоятельного выбора и использования конкретных методов решения дизайнерских проблем является необходимым условием формирования у студентов интеллектуальных и творческих умений, входящих в состав профессионально-практической компетенции, необходимой для будущей дизайнерской деятельности.

Результаты экспериментальной работы по формированию специальных знаний и умений студентов художественно-графического факультета ВГГУ показали, что наиболее эффективными (и часто применяемыми) были аналитические и эвристические методы решения творческих задач.

Наиболее простым, опирающимся скорее на спонтанность творческого мышления и интуицию студентов, явился метод проб и ошибок. Суть этого метода заключается в переборе всевозможных вариантов решений. Логика эвристических процедур на занятиях сохранялась, как правило, при участии преподавателя, который помогал студентам развивать и анализировать выдвигаемые ими идеи (гипотезы, варианты художественно-образных решений), постепенно подводя их к наиболее оптимальному решению дизайнерской проблемы.

Следующим методом решения творческих задач явился метод контрольных вопросов. Этот метод сформировался на основе предыдущего. Суть его заключается в составлении списка наводящих вопросов, которые делают перебор вариантов осмысленным, упорядоченным, целенаправленным. Этот метод устанавливает направление поиска решения дизайнерской проблемы, определяет конкретные промежуточные задачи исследовательского характера, дает возможность студентам преодолеть психологическую инерцию, устоявшиеся стереотипы мышления.

К предыдущим методам по спонтанности творческого мышления, активизации ин-

туции студентов мы относим метод использования случайностей. Он основан на генерировании разнообразных ассоциаций и использовании случайностей с последующим комбинированием идей, отбором целенаправленных конкурирующих решений дизайнерских проблем для их предварительной разработки.

В практике обучения дизайнерской деятельности широко применялся морфологический метод решения творческих задач. В основу этого метода положен морфологический анализ, суть которого заключается в исследовании структурных связей и взаимоотношений между объектами дизайна, явлениями, идеями. Этот метод характеризуется тщательным изучением нескольких заданных параметров, по которым проводится анализ объекта дизайна, с последующим поиском различных сочетаний этих параметров (характеристик проектируемого объекта) для достижения наилучшего варианта решения дизайнерской проблемы. Морфологический анализ также относится к анализу формы объекта дизайна. Изучается функциональный аспект его внешней формы, эргономические характеристики, техническое назначение, выбор материала для улучшения эстетических и потребительских качеств объекта дизайна.

Самое эффективное, единственно верное, решение дизайнерской проблемы в процессе обучения студентов, как правило, дает метод мозгового штурма. На занятиях студенты коллективно выдвигают большое количество любых идей без предварительного качественного анализа. Затем эти идеи (как равноправные) подвергаются всестороннему анализу, тщательно выбирается наилучшая из них.

При обучении студентов дизайнерской деятельности на старших курсах мы применяем разновидность метода мозгового штурма – синектику. Этот метод, в отличие от предыдущего, сконструирован более жестко, поскольку в группе будущих дизайнеров должен быть сильный лидер, который контролирует поиск решения дизайнерской проблемы. В основном мы применяли синектику для решения серьезных технических проблем с учетом функциональных, эргономических и технологических факторов.

Превосходные результаты в творческой проектно-конструкторской деятельности студентов художественно-графических факультетов дало использование бионики и биомеханики (в частности, биологических прототипов в дизайн-проектировании). Этот метод актуализации знаний о разнообразных природных формах, уникальных возможностях различных видов животных и растений приспособляться, адаптироваться к условиям жизни в природе рассматривается нами как катализатор оригинальных идей для создания новых конструкций, внешнего облика объекта дизайна. На основе изучения с эстетической точки зрения нюансов природной формы, цвета, уникальных свойств биологических материалов студенты художественно-графических факультетов по-своему решали творческие задачи, создавая художественные образы, находя новые оригинальные решения дизайнерской проблемы.

Наличие взаимосвязи и взаимозависимости названных эвристических методов решения творческих задач в области дизайна позволило нам наиболее оптимально реализовать целенаправленное формирование профессионально-практической компетенции студентов (интегрирующей специальные знания в области дизайнерских дисциплин, включая знания эффективных методов решения творческих задач в профессиональной деятельности дизайнера).

Проведенный анализ итоговых работ студентов художественно-графического факультета ВГГУ, представленных в виде творческих дизайн-проектов, показал увеличение в 1,9 раз в экспериментальных группах и 1,2 раза - в контрольных группах динамики формирования профессионально-практической компетенции. Результатом успешного функционирования организационно-методической системы формирования профессионально-практической компетенции студентов явилось значительное повышение компетентности и профессионального мастерства будущих дизайнеров.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. –М.: Прогресс, 1974. - 314 с.
2. Брызгов Н.В., Воронежцев С.В., Логинов В.Б. Проектная графика. Практикум. –М.: МГХПУ им. С.Г.Строганова, 2005. -158 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. -2 изд. – М.:Искусство, 1968. - 576 с.
4. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна. – М.: МЗ Пресс, Изд-во «Социально-политическая мысль», 2005. – 368 с.
5. Сомов Ю.С. Композиция в технике. -3 изд. – М.: Машиностроение. 1987.- 228 с.
6. Марченко М.Н. Теоретические основы развития способностей к дизайнерской деятельности. – Краснодар: КубГУ. 2002. – 249 с.
7. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование. –М.: Архитектура-С, 2004. - 160 с.
8. Эстетические ценности предметно-пространственной среды: Под. Ред. А.В.Иконникова; ВНИИ техн. эстетики. –М.: Стройиздат, 1990. -335 с.

METHODS OF THE DECISION OF CREATIVE PROBLEMS IN FORMATION OF THE PROFESSIONAL - PRACTICAL COMPETENCE THE FUTURE DESIGNERS

D. Adonjaev

In article the role of heuristics of the decision of creative problems is shown during formation of special design knowledge and skills of students in high school. The analysis of an investigated problem is stated. Methods of the decision of creative problems in system of formation of the professional - practical competence of the future designers are offered

Key words: the competence of the designer, system designing of object of design to a place of use of accidents, a morphological method, a method of brain storm, ñèìâèòèèà, bionics and biomechanics in design designing.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье представлена разработанная и экспериментально проверенная система взаимодействия педагога с родителями в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое развитие детей, трехуровневость взаимодействия системы дополнительного образования с родителями, социологическое обследование детей, кружковая работа.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», свободное развитие личности является одним из приоритетных принципов государственной образовательной политики. Его реализация возможна лишь при условии объединения усилий всех заинтересованных государственных институтов. Сегодня многое меняется в сфере дополнительного образования детей. Эта открытая образовательная система вобрала многие черты семейного воспитания, совмещая в себе добровольные занятия, тесные деловые контакты, общение между взрослыми и детьми. Вместо обособленности и формальной связи с родителями, в дополнительном образовании мы идем к сотрудничеству, включаем родителей в образовательный процесс.

Среди многих взрослых, окружающих ребенка, особое место занимает педагог дополнительного образования. Именно он чаще всего является тем авторитетом, который оказывает существенное влияние на становление и развитие личности ребенка. Это связано с рядом особенностей профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.

Первое - ребенок, выбирая для себя интересное направление деятельности, имеет возможность выбора педагога.

Второе - педагог дополнительного образования чаще всего бывает высоким профессионалом в избранном направлении деятельности, привлекая этим ребенка, являясь для него эталоном, образцом.

Третье - организация жизнедеятельности в детском объединении строится на иных основаниях, нежели в школе, ребенку более комфортно, отношения педагога и ребенка более неформальные, открытые, искренние.

Таким образом, педагогу дополнительного образования предоставлены большие возможности для организации образовательного процесса, помощи ребенку в его обучении, воспитании и развитии: путем организации социально значимой деятельности, формирования детского коллектива, решения важных возрастных проблем.

Но деятельность педагога дополнительного образования будет гораздо эффективнее, если социальными партнерами педагога станут родители.

2008 год В.В. Путин объявил «Годом Семьи». Для ребенка самая близкая и значимая образовательная среда - семья. Он подражает родным в речи их, поступкам, привычкам, движениям. Он впитывает дух внутрисемейных отношений и переносит их в свои отношения с окружающими. По поведению ребенка вне семьи можно судить, какова атмосфера семьи, в которой он растет. Отклонения в поведении ребенка являются сигналами к тому, что в семье неблагополучно. Образ жизни семьи, отношения, которые складываются в ней, система духовных и материальных ценностей, царящих в ней, существенно влияют на формирование мировоззрения и убеждений детей и подростков.

Базисной основой социализации детей является семья, и все социальные институты должны работать на семью, но в нашем государстве долгое время господствовало иное

мнение. Ребенок воспитывался как «винтик» государственной машины, поэтому семья была отстранена от государственного воспитания в любом образовательном учреждении (детском саду, школе, специальном учебном заведении). Семью просили не вмешиваться, т.е. не мешать воспитательному процессу, что нанесло существенный урон семейному воспитанию. Сегодня предпринимаются попытки изменить взгляд на роль семьи. Практика убедительно свидетельствует, что отличительной особенностью системы дополнительного образования детей является активное участие родителей и семьи.

В самом общем виде ответ на вопрос о взаимоотношениях семьи и педагога, семьи и учреждения дополнительного образования детей состоит в признании необходимости взаимосвязи, взаимопреемственности, взаимодополнения в образовательной деятельности. И то, и другое - это два основных и равноправных субъекта социального воспитания и дополнительного образования детей. Родительская общественность должна чувствовать себя не «бедным родственником» педагогического коллектива, а его соратником и партнером при разработке и реализации конкретных образовательных целей средств, программ педагогических действий с учетом контингента данного образовательного учреждения и его семейно-бытового окружения.

Родители имеют право защищать законные права и интересы детей; выбирать формы обучения; получать объективную информацию об освоении ребенком образовательной программы; консультироваться с педагогом дополнительного образования по проблемам воспитания и обучения; участвовать в управлении образовательным учреждением, регламентирующим организацию образовательного процесса. Это одна из принципиальных позиций в деятельности учреждений дополнительного образования детей. Если массовая школа является образовательной, и родители редко появляются там, даже если их вызывают, то в формировании контингента дополнительного образования детей они проявляют самый непосредственный интерес. Это вызвано не только тем, что в ряде случаев родителям приходится платить за посещение их детей. Важную роль играют два других обстоятельства:

во-первых, родители вовлекаются в творческую жизнь детей: сначала через поиск и покупку особых материалов и инструментов, нужным детям для углубления знаний (и таким образом круг семейных интересов расширяется по инициативе детей и педагогов учреждений), а затем - посредством интереса к творческим успехам своего ребенка, посещения выставок, смотров, концертов;

во-вторых, опросы выяснили, что учреждения дополнительного образования детей решают две важные для родителей и детей внутрисемейные проблемы. Чем старше ребенок, тем больше беспокоит родителей проблема полезного заполнения свободного времени ребенка, группа его общения, в которую он попадает, а значит, и его духовное и творческое развитие. У детей возникают более прочные дружеские отношения на основе общего творческого дела. С товарищами по классу многие дети, как выясняется, связаны лишь формальными узами, а на самом деле многие из них страдают от одиночества или навязанного соседства. В то же время, в учреждениях дополнительного образования обнаруживается (в опросах), что именно здесь подростки находят себе подлинных товарищей, чему бывают рады и родители.

Взаимодействие семьи и учреждения дополнительного образования детей в интересах развития личности ребенка осуществляется через:

- программы совместной деятельности детей и родителей различной направленности;
- семейные культурно-экскурсионные программы;
- занятия в университете социально-правовых и медико-педагогических знаний для родителей;

- традиционные встречи многодетных семей;
- благотворительные праздники и концерты для семей, в которых воспитываются дети-инвалиды;
- встречи опекунов детей, оставшихся без родителей;
- семейные клубы, мастерские.

Эти и другие формы совместной работы с родителями реализуются в государственных и муниципальных учреждениях дополнительного образования детей. Сегодня практически каждый крупный Центр, Дворец творчества детей имеет авторскую программу сотрудничества с семьей.

Хочется обратить особое внимание на дополнительное образование в муниципальных образовательных учреждениях Рузского района Московской области. В МОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа» был проведен эксперимент. На протяжении 4 лет все внеклассные мероприятия, мероприятия кружков, проходили вместе с учениками и родителями. Родители учащихся класса были первоначально вовлечены во все мероприятия класса и школы. Взаимоотношения с родителями складывались по следующей схеме:

- взаимное знакомство (изучение потребностей родителей в дополнительном образовании в целом, а также в услугах конкретного учреждения, а затем - на основе анализа полученных данных - формирование соответствующего пакета предложений);
- общение с родителями в процессе посещения детьми учреждения;
- взаимодействие с родителями с целью вызвать конструктивные изменения в их отношениях с детьми;
- участие в Фестивале искусств, который проходил в конце учебного года.

Каждый из этих четырех аспектов предусматривает работу над содержанием программного педагогического пакета, социологическую работу, психологическое обеспечение.

Работа по изучению потребностей родителей осуществляется при совместной работе школьного психолога, социального педагога, завучей по воспитательной работе и классных руководителей. При проведении мониторинга выяснилось, что:

- в тех классах, где в дополнительное образование вовлечено более 70% детей, родительские собрания посещают от 80% до 90% родителей;
- за период эксперимента количество кружков и секций увеличилось;
- посещаемость учащимися кружков и секций увеличилось почти в 2 раза.

Данные социологических исследований мнений родителей о деятельности студий и кружков помогают адекватно спланировать работу педагогов дополнительного образования; оценить, насколько востребованы введенные новые технологии, выяснить, какие организационные проблемы существуют в творческих коллективах и как их преодолеть, своевременно внося коррективы.

Анализ результатов социологических исследований, ориентаций и установок родителей в сфере нравственно-эстетического развития детей помогает понять, какие качества родители стремятся воспитать в своих детях и какими методами они предпочитают пользоваться, какие трудности испытывают. С учетом индивидуальных особенностей как самого ребенка, так и его родителей, каждому ребенку подбирается соответствующий род занятий, стыкующийся с семейным воспитанием. Все кружки, клубы и секции в школе - бесплатные.

С сентября 2008 года в школе работает 35 кружков, что позволяет учитывать различные интересы и способности учащихся. В кружках занимается 365 человек (83% учащихся школы). Это кружки:

- Танцевальный
- Вокальная группа

- Хоровое пение
- Изостудия
- Юный эколог
- Фольклорный
- Умелые руки
- Лепка из глины
- Разные материалы
- Юный техник
- Мини-футбол
- Гандбол
- Софтбол
- Баскетбол
- Настольный теннис
- ЮИД
- Литературный салон
- Школьная газета «Отличник»
- Шейпинг
- Туристический
- Военно-патриотический клуб
- и другие.

Руководители кружков стараются раскрыть потенциал каждого ребенка во внеурочное время, предоставляют возможность реализовать себя посредством какой-либо деятельности. Кружководы со своими учениками участвовали в следующих конкурсах:

- Международный экологический «Зеленая планета»;
- Всероссийские «Моя Москва», «Наш современник», «Поделись улыбкою своей»;
- Областной «Моя Россия»;
- Районные «Рождественский», «Пасхальный», «Юные таланты Московии» и т.д.

Занятия в спортивных секциях и кружках

		2004-2005 учебный год	2005-2006 учебный год	2006-2007 учебный год	2007-2008 учебный год
1	кол-во кружков спортивных секций	17	17	22	21
2	кол-во учащихся, занимающихся в секциях и кружках	180	294	298	312
3	процент охвата	38%	71%	71%	73%
4	участие в				
	- районных конкурсах, соревнованиях	4	20	23	23
	- областных конкурсах, соревнованиях	-	-	1	1
	- всероссийских конкурсах,	-	2	1	4

Помимо конкретных образовательных целей, администрация МОУ «Дороховская СОШ» перед педагогическим коллективом ставит задачи повышение общего культурного уровня семьи, формирования и укрепления традиций рода, возрождение традиций интеллигенции, в центре которых всегда было нравственное и семейное образование. На сегодня уже понятно, что падение нравственности, рост правонарушений среди несовершеннолетних невозможно остановить без укрепления взаимодействия педагогов и родителей.

Семья – важнейший институт социализации подрастающего поколения. Это персо-

нальная среда жизни и развития ребенка. В связи с этим становится ясно, что работа педагога дополнительного образования с родителями его воспитанников приобретает особое значение. Ему необходимы знания о ситуации в семье, о месте и роли ребенка в ней, о неблагоприятных, успешных или пагубных детско-родительских отношениях. Семья всегда играла кардинальную роль в социализации детей, в то время как учитель, воспитатель, педагог не всегда могут своевременно прийти на помощь родителям.

В связи с приходом в школу и в систему дополнительного образования психологов, социальных педагогов, социологов, возникает возможность целенаправленной и профессиональной работы с родителями как в индивидуальном, так и в групповом плане. Подобная работа является прерогативой профессиональной команды специалистов, вооруженных соответствующим инструментарием, что не под силу педагогу или учителю, который порой не в состоянии заметить изменения в психическом развитии детей в результате неправильного воспитания.

Именно в семье ребенка складывается его нравственный облик и характер, его отношения к действительности, усвоение общепринятых норм и культурных ценностей. Работа по программе «Семья» является одной из важнейших. Основной целью проведения данной программы является взаимодействие семьи и школы, создание благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей. Задачами этой программы является профилактика бродяжничества, совершения правонарушений и преступлений несовершеннолетними, индивидуальная работа с семьями из группы риска - «трудными» учащимися, информационное обеспечение родителей и детей, формирование потребности в здоровом образе жизни, оказание социальной, психологической, педагогической помощи родителям и детям.

Для этого в МОУ «Дороховская СОШ» проводится выявление учащихся группы риска; изучение психолого-педагогических особенностей детей, где проводятся наблюдения в урочное и внеурочное время; социологические обследования учащихся девиантного поведения; вовлечение учащихся во внеклассную деятельность и в кружковую работу, проводятся беседы с учащимися, их родителями, в ходе которых они получают консультацию. Проведено совместное исследование с социальным педагогом школы, где была выявлена группа риска учащихся в количестве 19 человек.

Всех детей группы риска мы стараемся вовлечь во внеклассную и кружковую работу. Этих детей привлекают спортивные кружки и секции.

Анализ анкетирования родителей показал ослабление воспитательной функции семьи, поэтому были организованы выступления психолога школы на родительских собраниях, даны индивидуальные консультации психолога и социального педагога, а также детей и родителей с работниками социальной службы. Показателем эффективности работы является тот факт, что родители сами стали приходить в школу и интересоваться успехами ребенка, сократилось количество пропусков занятий детьми без уважительной причины.

Администрация школы уделяет внимание использованию диагностических методик для изучения интересов и возможностей учащихся, формированию у педагогов готовности к осуществлению индивидуального и дифференциального подходов к обучению. Был проведен ряд исследований и мониторинг учащихся родителей и учителей.

Взаимодействие с родителями в системе дополнительного образования детей ориентировано на психологическую работу с семьей в целом. Эта работа имеет сложившуюся трехуровневую структуру.

Первый уровень – «Забота о ребенке». Сопровождение этого уровня ориентировано на те семьи, которые обозначены развитием, воспитанием, обучением детей. Именно по инициативе таких родителей ребенок появляется в секциях и кружках нашей школы.

Второй уровень – «Просветительский». Он ориентирован на две основные категории семей: семьи, в которых родители ощущают дефицит психолого-педагогических знаний, и семья с детьми школьного возраста, где доминантой родительского поведения является отстраненность. Дети именно из этих семей самостоятельно приходят записываться в кружки и студии, а родители часто даже и не знают об их творческих успехах. В рамках школы родилось новое направление психологической работы с родителями - презентация творческих коллективов школы и их руководителей. Стало традицией закрывать учебный год фестивалями кружков школы, где почетными гостями фестиваля являются родители. Родители ближе знакомятся с преподавателем, с творческими планами коллектива, студии. Таким образом, гармонично складываются отношения в диаде «педагог – родитель». Форма и содержание психологических мероприятий этого уровня определяются поставленными целями: популяризация психолого-педагогических знаний; повышение родительской компетенции; утверждение приоритета уважительного отношения к человеческим ценностям.

Третий уровень – «Реориентационный». Он включает индивидуальное и семейное консультирование, а также психологический тренинг для родительской группы.

Цель этого уровня достигается путем решения следующих задач:

- углубление родительского влияния на ребенка;
- освоение новых приемов семейного воспитания.

Таким образом, выбор соответствующего уровня психологического сопровождения осуществляется самой семьей. Первый и второй уровни являются мотивационными, и только на третьем преследуется основная цель – психологическое сопровождение семьи в процессе посещения ребенком кружков, секций, студий.

Педагогу дополнительного образования очень важно, к каким результатам он придет в конце совместной деятельности с родителями. Поэтому на протяжении всего его общения с детьми и их родителями он должен работать в модели “результативное взаимодействие”. Как показывает наш опыт, только единство семейного и социального воспитания приведет к должному образовательному эффекту, как в системе дополнительного образования, так и в образовании в целом. Система дополнительного образования и общего образования должна работать, как единое целое.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании».
2. Виноградова Л.И. Семья и школа – партнеры в воспитании. //Внешкольник -М., 2002. - г.№5.

Svetlana Afanas'eva

In given article the developed and experimentally checked up system of interaction of the teacher with parents in system of additional formation is presented.

Key words: Moral-aesthetic development of children, interactions of system of an additional education with parents, sociological inspection of children, work in study group.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению методических приемов изучения грамматики русского языка, которые способствуют развитию речевых умений школьников. Кроме того, в работе описывается коммуникативно-деятельностный подход к обучению, призванный формировать у школьников коммуникативную и лингвистическую компетенции.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, развитие речевых умений, грамматика русского языка.

До недавних пор в методической науке бытовало представление о том, что, обучая ребенка знанию родного языка, пониманию отдельных языковых явлений, мы тем самым “автоматически” формируем у него представление о мире, в котором он живет. Так как нам, филологам, известно о связи языка и мышления, языка и сознания, мы считали, что знания о строении языка достаточно для развития мышления и формирования представления об окружающей действительности. Сложилось так, что курс школьной грамматики стал представлять собой видоизмененную, адаптированную, учитывающую возрастные психофизические особенности детей вузовскую программу современного русского языка. При этом цели и задачи обучения студентов-филологов и школьников разные, а на деле получается, что из каждого ученика мы пытаемся вырастить и хорошего лингвиста, и хорошего математика, биолога, географа, музыканта и так далее. Современному обществу, государству нужен не просто человек, обладающий набором определенных знаний, умений и навыков, а коммуникабельный культурный гражданин, нестандартно мыслящий, умеющий адаптироваться в любой неординарной ситуации. Становится очевидным несоответствие между запросами социума, современности и настоящим положением, сложившимся в школе, которая не готова формировать в представлениях учеников единую картину мира, учить их осознанию места и роли человека в природе и обществе. На наш взгляд, задача современной школы – развить способности ребенка, дать ему возможность познать самого себя, окружающий мир, воспитать носителя культурных норм. Достижения современной науки в области гуманитарных дисциплин позволяют сегодня создавать такие технологии, которые помогают решать задачу воспитания и развития личности школьников.

Остановимся на том, какой вклад может внести учитель-словесник в решение данной проблемы. Русский язык – особый учебный предмет в школе. Его исключительность подчеркивается тем, что это родной язык, которым школьники владеют, на нем ведется преподавание всех остальных предметов. Парадокс заключается в том, что в настоящее время изучение структуры языка, его орфографии и пунктуации не помогает ученику даже усваивать другие школьные предметы, не говоря о понимании им окружающего мира, а в век развитых технологий теряется смысл девятилетнего обучения грамотности. Складывается такая ситуация, что самым нелюбимым предметом становится родной язык, возможности которого неисчерпаемы и не используются учителями-словесниками в полную силу.

Перенесем акцент обучения русскому языку с формирования знаний о его системе на развитие способностей ребенка, научим школьников строить представление о мире, в котором они живут, осознавать собственную деятельность, понимать окружающих их людей – родителей, сверстников, учителей, авторов учебных пособий и других собесед-

ников. Почему именно эта задача так важна? В языке актуализируются представления людей об окружающем мире, знания человека, его мировоззрение. Научив ребенка видеть взаимосвязь между человеком, языком, действительностью и окружающим миром, мы поможем ему понять самого себя, свое окружение, адаптироваться в жизни, научим осознанно пользоваться тем средством общения и познания мира, которое дано ему природой.

Если акцентировать внимание на способности человека производить речевые поступки, осуществлять речевую деятельность, то для нас важным и интересным становится способность ученика создавать собственные тексты и понимать прочитанное, то есть та сторона языковой личности, которая определяется деятельностью производства речи и ее восприятия. Основополагающими понятиями в таком случае становятся понятия речевой деятельности и коммуникации, то есть речь идет о развитии способностей кодирования и декодирования мыслительной информации, а также умений выстраивать обмен этими мыслями, идеями, информацией, то есть строить коммуникацию.

Известно, что усвоение языка ребенком с раннего детства происходит в процессе коммуникации, вербального взаимодействия автора и адресата с целью понимания, методом самонаучения, как установили ученые-психолингвисты. Это говорит о том, что ребенок в общении начинает осваивать окружающий мир. Малыш знакомится с предметами, действиями, их характеристиками, свойствами, узнает названия окружающих его вещей. Пытаясь самостоятельно говорить и встречая понимание взрослых, он постепенно овладевает формализованным механизмом языка, научается использовать слова для выражения собственных потребностей. Ребенок неосознанно овладевает речевой деятельностью. Это коммуникативное умение является тем основанием, на котором необходимо строить процесс обучения родному языку. Осмысление учеником коммуникативной деятельности, в том числе и собственной, позволит ему не только понять природу языка, но и развивать себя как личность. Н.И. Жинкин установил, что в особом механизме коммуникации происходит образование смысла в речи, то есть сама ситуация общения способствует проявлению внутренней, содержательной стороны лингвистического знака [6, 78].

Таким образом, в настоящее время задачей ученых-методистов и школьных учителей становится разработка методов и приемов такой модели обучения родному языку, при которой учебная деятельность школьника представляет собой сложное переплетение коммуникативной деятельности и деятельности юного лингвиста-исследователя родной речи, называемой “квазилингвистической” [1, 56]. Такой подход к обучению принято называть коммуникативно-деятельностным.

Рассмотрим основной элемент учебной деятельности школьника на уроке русского языка – ситуацию коммуникации, которая предполагает наличие обратной связи – такого момента в обучении, когда слушающий обязан интерпретировать высказывание собеседника, выясняя степень понимания (“я понял, что вы говорите о ...”). В этот момент и задействуются процессы мыследеятельности, так как собеседники вынуждены для адекватного понимания соотносить содержание представлений, понятий, которые имеются в их опыте. Таким образом, всякий процесс понимания высказывания включает в себя и речевую, и мыслительную деятельность.

Создание такой ситуации возможно на уроке-коммуникации, когда, “изучая родной язык, овладевая нормами речи культурного человека, ученик это делает при помощи тех же языка и речи в специально организованной речевой ситуации по специально оговоренным правилам” [2, 6].

Проанализируем фрагмент урока русского языка в 8 классе, на котором школьники знакомятся с грамматическими значениями словосочетаний: определительными, изъяс-

нительными, обстоятельными. Для исследования ученикам предлагается текст: отрывок из рассказа И.С. Тургенева “Лес и степь”.

“И как же этот самый лес хорош поздней осенью, когда прилетают вальдшнепы! Они не держатся в самой глуши: их надобно искать вдоль опушки. Ветра нет, и нет ни солнца, ни света, ни тени, ни движения, ни шума; в мягком воздухе разлит осенний запах, подобный запаху вина; тонкий туман стоит вдали над желтыми полями”.

Перед тем как начать анализировать текст, мы должны определить путь, по которому будем следовать к цели урока. Сначала мы читаем – находимся в позиции читателя и стараемся понять текст: мы определяем лексические значения всех неизвестных ранее слов; пытаемся строить образ, рисовать картину происходящего; соотносим полученный образ с имеющимся в собственном опыте. В результате мы выходим на смыслы текста. Затем наша задача в позиции лингвиста понять, какими языковыми средствами пользовался автор для выражения своей мысли. Такое сложное построение необходимо для того, чтобы выявить грамматическое значение, “вычитая” из смысла текста лексическое значение словосочетаний.

Позиция учителя на уроке – методическая, это значит, что он направляет деятельность учащихся по следующей схеме: от выделения грамматической основы предложения к анализу словосочетаний группы подлежащего, сказуемого и т.д.

Учитель: – Давайте узнаем, что хотел сказать нам автор в первом предложении. Это предложение сложноподчиненное, где зависимая часть, выраженная обстоятельством придаточным времени, обозначает время действия того события, о котором говорится в первой части. Давайте разберемся, кто или что производит действие в первой части предложения?

Ученики: – *Лес.*

Учитель: – Какое действие производит лес?

Ученики: – *Лес (каков?) хорош.*

Учитель: Правильно, предикат этого предложения не называет действия предмета, а дает ему авторскую характеристику – хорош. Таким образом, значение грамматической основы этого предложения – характеристика предмета речи.

Учитель: – Что же говорится о лесе?

Ученики: – *Этот же самый лес.* Автор-рассказчик нам указывает на лес, уточняя и усиливая наше внимание на том, что он уже нам о нем рассказывал.

Учитель: – Когда этот лес нравится автору, когда он наиболее привлекателен, по мнению рассказчика?

Ученики: – *Хорош осенью*, а далее уточняется - поздней осенью. Следующая часть предложения указывает, что в тот момент, *когда прилетают вальдшнепы*. Вальдшнеп – это лесной кулик, на них обычно охотятся.

Учитель: – Давайте попробуем предположить по этой фразе, кем был автор-рассказчик?

Ученики: – Он, наверное, был охотником и часто ходил в этот лес, и зимой, и летом, и осенью, и весной. Поэтому он этот лес знал хорошо, любил его.

Учитель: – Как много мы узнали из одного предложения. Давайте теперь проверим себя, верны ли наши предположения. Мы с вами уловили авторское чувство – любовь к родной природе, а чувство – это эмоция, в предложении она выражается специальными средствами, вспомните, какими.

Ученики: – Это предложение восклицательное!

Учитель: – Правильно, по эмоциональной окраске оно восклицательное. Мы определили с вами синтаксическое средство выражения эмоции, есть еще и морфологические средства – слова определенных частей речи, которые использует автор в этом тексте.

Найдите их, для определения лексического значения этих слов пользуйтесь словарем.

Ученики: – Частица *и* в начале восклицательного предложения усиливает выразительность и подчеркивает связь с предшествующими высказываниями; *же* – усилительная частица, употреблена для выделения слова *этот*, после которого она стоит, имеет значение “именно этот лес”.

Учитель: – Давайте теперь выпишем все словосочетания этого предложения в следующем порядке: группа предмета речи, группа предиката и далее, определим их лексическое значение.

Ученики: – *Этот лес* – словосочетание подчеркивает, что автор ведет речь об упоминаемом им лесе. *Этот самый* – уточняет указание автора на лес. *Как хороши* – наречие *как* со значением “до какой степени, до чего” в этом словосочетании определяет степень авторской характеристики леса. *Хороши осенью* – определяет время года, когда лес нравится автору. *Поздней осенью* – подчеркивает завершающий период этого времени года.

Учитель: – Основное значение этого предложения – выражение авторского чувства по отношению к лесу, о котором он рассказывает. Какую роль играют выделенные словосочетания? Автор не дает развернутую характеристику леса, а указывает и уточняет, отсылая нас к своим предыдущим текстам, подчеркивает степень своего чувства по отношению к исходящему периоду любимого времени года, когда там появляются лесные кулички.

Рассмотрим следующее предложение: *Они не держатся в самой глуши: их надобно искать вдоль опушки*. Это бессоюзное сложное предложение выражает причинно-следственные отношения. Исследуем его аналогично предыдущему. Выделяем основы: *они не держатся, надобно искать*, определяем их значение: “кулички не любят находиться; при усердии их можно обнаружить”, выписываем словосочетания и устанавливаем их лексическое значение: *не держатся в глуши* – не любят удаленную от окраины часть леса, *самой глуши* – уточняет место нахождения, *надобно искать вдоль опушки* – определяет место поиска у края леса, *надобно искать их* – т.е. прилагать усилия по нахождению вальдшнепов. Установим общее значение этого предложения: птицы любят край леса, поэтому искать их надо там.

Сгруппируем полученные словосочетания в три столбика по значению:

Дополнительные отношения	Обстоятельственные отношения	Определительные отношения
Зависимое слово обозначает объект действия	Зависимое слово характеризует действие или состояние со стороны условий осуществления	Зависимое слово обозначает признак предмета, который мыслится в единстве со своим носителем
надобно искать вдоль опушки	как хорош – степень проявления признака	этот лес
надобно искать их	хорош осенью – время события	этот самый
	не держатся в глуши – место действия	поздней осенью
	надобно искать вдоль опушки – место действия	самой глуши

Учитель: – Пользуясь приведенной таблицей, сделаем вывод, на какие три группы по значению делятся словосочетания.

Ученики делают вывод о том, что по значению словосочетания бывают дополнительными, обстоятельственными и определительными, объясняют, как они понимают то

или иное грамматическое значение.

Применяя полученные знания, замечаем, что в первом предложении, где говорится о чувстве автора, используются определительные и обстоятельственные словосочетания, характеризуя предмет мысли и состояние автора. Так как второе предложение рассказывает о привычках птиц и содержит совет охотникам, то в нем есть как дополнительные, дополнительно-обстоятельственные, так и определительные словосочетания.

Прежде чем перейти к этапу закреплению материала, мы должны убедиться, достигли ли мы своей цели проделанной работой.

Учитель: – Давайте вспомним, какую цель мы ставили перед собой на уроке и ответим на вопрос, что же такое грамматическое значение словосочетания, как его можно объяснить, отличается ли грамматическое значение словосочетания от его лексического значения?

Ученики: – Лексическое и грамматическое значения слов отличаются друг от друга. Если нам нужно определить лексическое значение словосочетания, например, *большой дом*, нам достаточно представить предмет большого размера. Чтобы определить грамматическое значение, нам необходимо обращать внимание на слова. Главным словом в этом словосочетании является слово *дом*, оно называет предмет, зависимое слово – *большой*, оно называет характеристику этого предмета по размеру.

Итак, можно сделать вывод, что между главным и зависимым словом в словосочетании возникают отношения, которые можно разделить на три вида: определительные, когда зависимое слово называет признак главного слова (*зеленая трава*), дополнительные, когда зависимое слово называет объект действия главного слова (*читать книгу*), обстоятельственные, когда зависимое слово характеризует действие, названное главным словом (*запрыгать от радости*). Поэтому грамматическое значение словосочетания выражает отношение между словами.

Учитель: – Что же мы должны сделать, чтобы понять, какое грамматическое значение выражено тем или иным словосочетанием?

Ученики: – Чтобы выявить грамматическое значение словосочетания, надо определить главное слово, от него поставить вопрос к зависимому слову. По вопросу мы легко можем установить тип отношений: какой? и т.д. – определительные; кого? что? и т.д. – дополнительные (объектные); куда? зачем? почему? и т.д. – обстоятельственные.

После заполнения таблицы ученики могут ответить на вопрос, между словами каких частей речи возникают те или иные отношения. Так, определительные отношения свойственны именам существительным, находящимся в позиции главного слова, и прилагательным, местоимениям, причастиям – в зависимой части. Это происходит потому, что предметы, окружающие человека, называются словами – именами существительными, их свойства, признаки, их характеристика может выражаться словами – именами прилагательными, причастиями. Обстоятельственные отношения возникают между глаголами, причастиями, местоимениями, наречиями, прилагательными – в главной позиции и наречиями, существительными, местоимениями – на месте зависимого слова. Объясняется это тем, что слова перечисленных частей речи могут называть действие, его признак, с одной стороны, и признак действия или признака, с другой. Дополнительные отношения возникают между глаголами, отглагольными существительными, прилагательными в позиции главного слова и существительными – в зависимой части. Слова тех частей речи, которые находятся в главной части, могут обозначать действие, а слова зависимой части – предмет, на который это действие переносится.

Таким образом, раскрывая грамматическое значение словосочетаний приведенного отрывка, мы смогли понять мысль автора, прочувствовать глубокие переживания, которые охватывают человека при созерцании родной природы. Увидеть некоторые законо-

мерности восприятия мира русским человеком, которые отражаются в языке.

Коммуникативная деятельность ученика на уроке, если рассматривать ее с лингвистической точки зрения, связана с тем, что для построения связной по смыслу речи, как и для понимания высказывания, недостаточно знаний значений отдельных лексем и грамматических законов построения речи. В речевую структуру входят не только грамматические, но и смысловые связи.

Когда говорящий подбирает слова, он не выбирает каждое отдельное слово из лексикона, в памяти у него возникает целая языковая конструкция, способная наиболее точно передать замысел речи. Например, при произнесении слова *тонкий*, в нашем сознании возникает основное его значение: “небольшой в поперечнике, в обхвате”. И.С. Тургенев для передачи смысла “над полем видна полоса полупрозрачного воздуха” использовал такую конструкцию: *тонкий туман стоит вдали над желтыми полями*. Таким образом, семантическая структура слова (*тонкий* – “небольшой размер”, “не сильно мешающий просмотру”), в основе которой лежат сенсорные образы и наглядные представления, его способность к расширению сочетаемости (*тонкий* – *дерево, ткань, капля воды* и т.д.) позволяет говорящему передавать возникший смысл.

Работа понимающего заключается в том, чтобы определить предмет речи, то есть реконструировать смысловые связи высказывания и преобразовать их в модель действительности или смысл данного отрезка речи.

Чтобы понять, как приходится действовать человеку, ставящему цель понять текст, рассмотрим особенности этой языковой единицы. Текст любого произведения можно рассматривать как минимум с двух позиций – со стороны системы языка и как продукт речемыслительной деятельности автора [9, 304]. С лингвистической точки зрения актуальным становится лексическое наполнение произведения и его грамматическое выражение, а также стилистическая и фонетическая окраска. Другими словами, анализируя языковые средства, использованные автором, можно понять смысл данного произведения. С другой стороны, текст является речевым произведением, и тогда наряду с теми языковыми средствами, при помощи которых автор сумел передать свою мысль читателю, важным и актуальным становятся представление автора об окружающей действительности, а также механизмы передачи его собственных представлений читателям. Для того чтобы понять намерение создателя некоего конкретного текста, войти в его построения, чувства, мироощущение, необходимо рассматривать содержательную сторону произведения как деятельность. Это означает, что читателя, старающегося понять смысл произведения, интересуют не только те или иные языковые средства выражения мысли, но и то, как и почему автор использовал данные языковые единицы и конструкции, какую роль они сыграли в содержательной составляющей текста.

Так, семантическое содержание или семантика текста становится тем мыслительно-языковым и мыслительно-речевым целым, разными аспектами которого являются языковое и мыслительное содержание, которое, в свою очередь, можно представить как сочетание различных сем, минимальных единиц содержания, входящих в состав лексических, словообразовательных и грамматических значений языковых единиц речевого произведения.

Рассмотрим семантическое содержание текста на разных уровнях языка. На лексическом уровне мы исследуем лексическое значение слова, которое можно представить как набор семантических признаков, отображающих в сознании и закрепляющих в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении действительности. Так, далее в тексте этого рассказа читаем: *высокие сухие былинки не шевелятся*. Восстанавливаем значения слов и получаем: “*большая омертвевшая трава не двигается*”. Мы представляем поле, поросшее травой, которая уже засохла.

Лексическое значение слова в этот момент для нас выступает как общее, инвариантное значение всех словоформ данной лексемы (при ее однозначности), или одно из инвариантных значений лексемы (при многозначности). В связи с этим лексема представляется нам, с одной стороны, как потенциально многозначная единица системы языка, и с другой – как единица типового синтаксического контекста, обладающая только актуальным значением.

На морфемном уровне для нас актуальным становится словообразовательное значение – значение словообразовательного аффикса, являющееся частью лексического значения производного слова. От лексического словообразовательное значение отличается тем, что его внешнее формальное выражение связано с аффиксальными, а не корневыми морфемами и соответствующими деривационными моделями. Рассмотрим: *Сердце то вдруг задрожит и забьется* – нас интересует глагольные лексемы, в которых можно выделить приставку *за-* со значением “начало действия”, т.е. общее значение этой фразы можно передать следующим образом: “сердце начало трястись, колотиться”.

На грамматическом уровне языка мы обращаем внимание на особенности грамматического значения слов, словосочетаний, предложений. Этот тип значений представлен интегральными и общекатегориальными семами и представляет собой отвлеченное языковое значение, присущее ряду слов, словоформ, синтаксических конструкций и находящее в языке свое регулярное, стандартное выражение. В системе грамматических значений объективируются знания о предметах и явлениях действительности, их связях и отношениях. Рассмотрим фразу *высокие сухие былинки не шевелятся* с точки зрения грамматического значения. Мы можем представить следующую картину: поле, поросшее высокой засохшей травой, автор описывает осень – трава успела вырасти и высохнуть, день безветренный, стебли сами по себе двигаться не могут, ничто их не колышет, нет и дождя – трава сухая.

Таким образом, референциальные, несинтаксические грамматические значения отражают свойства предметов и явлений внеязыковой действительности, а реляционные, синтаксические, указывают на связь словоформ в составе словосочетаний и предложений или на связь основ в составе сложных слов. Субъективная модальность, субъективная оценка – вежливость, непринужденность, то есть то, что имеет отношение говорящего к тому, о чем идет речь, также выражается грамматическими значениями.

Описывая понятие языкового значения, для нас важно подчеркнуть (вслед за Л.С. Выготским и Г.П. Щедровицким) его процессуальный характер [5, 228; 9, 94], иначе говоря, в процессе речемыслительной деятельности человек конструирует языковые значения, восстанавливая семы, и таким образом возникает речевой смысл. Необходимо отметить, что, принимая точку зрения Г.П. Щедровицкого, смысл для нас является особой действительностью, состоящей из конфигураций связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации [9, с. 159]. Таким образом, это особая форма взаимодействия языкового знания с представлением человека о мире, о внеязыковой действительности.

Взаимодействие между этими видами знания, языковым и неязыковым содержанием нашего сознания в ходе формирования, кодирования и понимания, декодирования речевого смысла высказывания происходит в коммуникативной деятельности. Именно в речи лексические, деривационные, грамматические значения, во всей полноте их семного состава, используются для организации и передачи внеязыковой семантики сообщения, то есть возбуждают в нашем сознании содержание соотносительного с данным языковым значением понятия и связанные с ним ассоциативные знания о соответствующем предмете или явлении действительности.

Речевая ситуация, а предложение и текст как ее единицы, являются сферой взаи-

модействия языкового и неязыкового содержания. Смысл предложения, семантическое поле текста как результат этого взаимодействия определяется смыслом конституирующих его единиц языка, т.е. складывается из актуализированных в речи референтных языковых значений, сем. Рассмотрим пример конструирования языкового значения этого отрывка текста и оформления смысла высказывания: *Идешь вдоль опушки, глядишь за собакой, а между тем любимые образы, любимые лица, мертвые и живые, приходят на память, давным-давно заснувшие впечатления неожиданно просыпаются; воображение реет и носится, как птица, и все так ясно движется и стоит перед глазами.*

Ключевыми словами для нас будут: *идти* (“передвигаться”); *опушка* (“край леса”); *любимые лица* (“образы людей, мертвых и живых”); *впечатление* (“самое яркое воспоминание”), *перед глазами* (“увиденное как в реальности”). В результате восстановления семантической составляющей приведенных слов получаем описание некоего смысла: *Герой идет по опушке леса, перед ним бежит собака, герой задумался, вспомнил приятные моменты в его жизни.*

Актуализация языковых значений и соответствующих понятий – очень сложный речемыслительный процесс, он не сводится к простому варьированию его жестко заданного семного состава. Наряду с этим происходит и другое: в речевой смысл языковых значений вовлекаются с помощью ситуации и контекста коммуникативно-значимые компоненты, семы тех наших знаний о предмете, которые в их содержание как системных единиц не входят.

На этом уровне понимания текста читатель так ясно представляет ситуацию, что может сказать: *Да, такое со мной бывало, идешь по улице, и вдруг так ярко вспомнишь что-нибудь, что забываешь, где ты находишься, начнешь или смеяться, или вслух что-то говорить...*

В этот момент проживания, прочувствования речевой ситуации и происходит “озарение” – оформление понимания смысла речи и формулирование его с помощью языковых средств: “приятная обстановка вызвала воспоминания о любимом человеке, которого нет рядом”.

Таким образом, в процессе речевого функционирования языковые значения не только реализуют свое постоянно присущее им знаковое содержание, но и создают новую особую форму для существования самого знака и тем самым расширяют поле понимания текста. Поэтому речевой смысл, а именно семантическое поле, состоящее из коммуникативно-значимых сем, бывает, как правило, богаче реализованного в нем языкового значения.

Таким образом, формулирование значений языковых единиц из смысла речи представляется нам наиболее приемлемым способом обучения грамматическим явлениям языка с точки зрения содержательной стороны лингвистического знака.

Мы рассмотрели некоторые методические приемы изучения грамматики русского языка, которые способствуют развитию речевых умений школьников, учат понимать собеседника, а также строить собственное высказывание. Описываемый подход к обучению формирует у школьников коммуникативную и лингвистическую компетенции – такие структуры управления собственной деятельностью, которые опираются на способности мышления, рефлексии, коммуникации и понимания.

Литература

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. – М., 1978.
2. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. Раздел I. – М., 2004.
3. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.
4. Волков В.В. Введение в психолингвистику. – Ужгород, 1994.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934.
6. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1998.
7. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. /Под ред. Шведовой Н.Ю. – М., 1986.
9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

METHODOLOGICAL WAYS OF DEVELOPMENT OF SPEECH HABITS OF PUPILS AT THE LESSONS OF RUSSIAN GRAMMAR AT COMPREHENSIVE SCHOOL

S. Bobrova

The article is devoted to methodological ways of teaching Russian grammar which contribute to development of pupils' speech habits. Besides it deals with theory of communication in teaching and its role in progress of communicative and linguistic competence of pupils.

Key words: communicatively-deyatelnostnyj the approach, development of speech abilities, grammar of Russian.

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА БАЗЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В статье университетский образовательный комплекс рассматривается как структурная модель профессиональной подготовки учителей в системе непрерывного образования.

Предложена авторская модель формирования профессиональной компетентности учителей математики, включающая: цель, принципы, процесс обучения, информационно-методическое обеспечение, педагогические условия, результат. Описаны особенности реализации этой модели.

Ключевые слова: система непрерывного образования, профессиональная компетентность учителя математики.

В русле исследуемой проблемы в статье представлены общие позиции, которые заключаются в следующем. Педагогические университеты оказывают заметное влияние на создание теоретических и практических основ профессиональной подготовки учителей в условиях непрерывного образования и это свое влияние должны постоянно наращивать, как за счет изменения содержания, так и за счет совершенствования организационных структур и самого процесса обучения. Взаимосвязи и взаимодействие школы и вуза - проблема, которая изучается достаточно активно на протяжении ряда лет. Отчасти это обусловлено поиском, подготовкой и отбором «своего» абитуриента [4]. Взаимодействие вуза с учреждениями, ведущими послевузовскую профессиональную подготовку, является проблемой менее изученной. Это касается и отделений заочного обучения, и факультетов повышения квалификации для работающих учителей, и учреждений, предоставляющих возможность получения дополнительного профессионального образования, и Института развития образования. Мы считаем, что их деятельность не должна сводиться к выполнению исключительно компенсаторных функций или к организации отдельных тематических курсов, обеспечивающих решение сиюминутных проблем (например, «Методика организации подготовки к ЕГЭ»). Вся система профессионального образования должна быть нацелена на выполнение главной цели: формировании профессиональной компетентности учителей. На каждом этапе профессионального образования эта цель достигается по-разному, но она должна быть основополагающей для всего процесса обучения.

Учитывая основные положения документов [1, 3, 5], в качестве главного направления расширения деятельности педагогических университетов мы выделяем: предоставление взрослым тех же образовательных возможностей, что и обычным студентам. В дополнение к этому - повышение квалификации и переподготовка специалистов; предоставление программ обучения основным компетенциям; предоставление программ развития, программ повышения уровня педагогических и психологических знаний, программ для получения надпрофессиональных знаний, например, медицинских, правовых. Эти направления образовательных услуг для работающих учителей должны базироваться на принципах непрерывности, гуманизации, многообразия и вариативности программ, форм и методов обучения, широкого использования компьютеров и телекоммуникационных сетей. Основная цель всех программ – повышение уровня профессиональной компетенции.

Изучение научных публикаций и практического состояния дел в Пензе и Пензенской области показало, что подходы к организации системы образовательных учреждений, обеспечивающих непрерывное образование и развитие личности, еще недостаточно разработаны. Вместе с тем необходимо отметить, что в последние годы активизирова-

лись процессы создания моделей учебно-воспитательных комплексов при вузах. Несомненно, что взаимодействие школы, лицея, колледжа и вуза необходимо и позволяет оптимизировать вопросы профессионального образования. Однако это только первый шаг в реализации системы непрерывного профессионального образования. Самым сложным вопросом, требующим незамедлительного решения, является организация профессиональной подготовки взрослых и разработка вертикальных стандартов на основе компетентностного подхода.

Мы уверены, и многолетняя практика нашей работы подтверждает, что система профессионального образования должна представлять собой единый комплекс, действующий на основе взаимодействия дошкольной, школьной, вузовской и послевузовской ступеней; взаимосвязи и координации основных и параллельных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных учреждений. Это должна быть открытая, гибкая, развивающаяся система, предоставляющая возможность каждому человеку на любом этапе его жизни подключиться к образовательному процессу. Обеспечение такого качества взаимосвязи достигается преемственностью всех структурных элементов системы на основе единых вертикальных образовательных стандартов, взаимодополнением различных типов и форм обучения. Стартовой площадкой для создания такой многоступенчатой, вариативной структурной модели может служить университетский образовательный комплекс, который объединяет образовательные учреждения и тем самым обеспечивает экспериментальную проверку и внедрение всех инноваций в кратчайшие сроки на каждом уровне профессионального образования.

Интеграция образовательных учреждений в университетские комплексы непрерывной профессиональной подготовки определяется нами как одно из направлений реализации концепции непрерывного образования. Относительно рассматриваемого вопроса отметим, что «Типовое положение об учебном комплексе» было принято (появилось впервые) государственным Комитетом народного образования СССР в 1990 году [6].

В этом же 1990 году при Пензенском государственном педагогическом университете был создан университетский комплекс образовательных учреждений, в состав которого вошли: педагогический лицей для сельских школьников, многопрофильная гимназия. Университетский образовательный комплекс рассматривался как объединение на добровольных началах учебных заведений различного уровня на основе преемственности ступеней и уровней профессионального образования.

Созданию университетского комплекса предшествовала большая подготовительная работа. Основное направление работы можно назвать как «поиск своего абитуриента», в первую очередь среди учащихся сельских школ. Повышения уровня их обученности по важнейшим предметам, расширение кругозора, развитие личностных качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности учителя математики.

Содержание работы включало в себя выяснение эффективности различных форм довузовской работы с детьми. Это периодические консультации для школьников на базе школ города Пензы и области. Работа преподавателей в физико-математических классах некоторых школ, работа преподавателей факультета в качестве руководителей факультативов, нацеленных на углубленное изучение математики и физики. Организация специальных курсов по углубленному изучению математики и физики на базе физико-математического факультета.

Как результат обобщения этой работы, была организована физико-математическая школа на базе факультета и физико-математических классов в педагогическом лицее для сельских школьников. Одной из основных целей физико-математической школы являлось создание условий для обеспечения профильного обучения через углубление знаний учащихся основного курса математики, физики, информатики. Знакомство с основными

проблемами педагогики и психологии.

Около 80% абитуриентов, окончивших физико-математическую школу, поступали на физико-математический факультет ПГПУ, успешно включались в учебу и студенческую жизнь. По степени и скорости адаптации к новым условиям обучения опережали своих сокурсников. Практически все выпускники физико-математической школы продолжали в студенческие годы заниматься научно-исследовательской работой на факультете, выступали с докладами на научных студенческих конференциях, участвовали в работе физико-математической школы уже в качестве кураторов и вожатых.

На этом этапе основными концептуальными положениями были: повышение эффективности профориентационной работы, подготовка «своего» абитуриента, совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. Со временем в состав УОК дополнительно вошли школа раннего развития, детский сад, педагогический колледж [2].

Со дня образования УОК автор статьи возглавляет и координирует работу, связанную с подготовкой по математике и с профессиональной подготовкой учителей математики. Педагогический коллектив не ограничивает свою деятельность только теоретической разработкой материалов и практической поддержкой указанной «вертикальной» структуры, а успешно работает и в плане расширения и постоянного развития горизонтальной структуры, состоящей из образовательных учреждений, сотрудничающих с педагогическим университетом.

В состав этой горизонтальной структуры входят педагогические классы в различных школах г. Пензы, г. Заречного и некоторых городов Пензенской области. Различные формальные и неформальные организации при факультетах и кафедрах (школы, студии, кружки, научно-исследовательские общества и пр.). Существуют также договорные отношения между отдельными факультетами и школами, на основе которых организуются различные виды курсов. Проводятся олимпиады и научные конференции школьников, тестирования по предмету. Весь накопленный нами опыт практической работы и специальные наблюдения убеждают в том, что университетский комплекс образовательных учреждений предоставляет возможности раннего выявления творческих способностей ребенка в основных видах деятельности. Этому выявлению способствует грамотное диагностирование на раннем этапе развития (детский сад, школа раннего развития). Обеспечение качества диагностирования достигается за счет привлечения научных кадров университета.

Основной целью авторской модели формирования профессиональной компетенции является профессиональное развитие педагога. основополагающие принципы и этапы этого процесса, педагогические условия и информационно-методическое обеспечение, отражены на рис. 1.

Важными условиями формирования профессиональной компетенции учителей математики являются: центрация на личность, усиление деятельностной составляющей процесса образования на всех этапах профессиональной подготовки и создание информационно-интеллектуальной среды в образовательных учреждениях. На каждом этапе профессиональной подготовки это проявляется, прежде всего, в проектировании совместной деятельности учителей и учеников как в процессе изучения конкретных предметов математического и психолого-педагогического цикла, так и в процессе организации совместной профессиональной или исследовательской деятельности. При реализации этих идей на каждом уровне мы стоим на позициях всестороннего использования уже накопленного опыта в плане взаимодействия традиций и инноваций.

Нам удалось организовать работу таким образом, что УОК является экспериментальной площадкой для студентов. Они проходят педагогическую практику, выполняют

дипломные работы, перенимают, анализируют, обобщают методический опыт учителей. Участвуют в опытно-экспериментальной работе: составляют системы задач, разрабатывают тесты, наблюдают и участвуют в реализации экспериментальных педагогических технологий. Например, участвуют во внедрении метода проектов в практику работы школ. УОК способствует интеграции вузовских предметов в процессе их изучения студентами. Так, например, на занятиях по изучению технических средств, предназначенных для оптимизации учебного процесса, студенты изготавливают реальные пособия учебного назначения, производят видеосъемку фрагментов уроков учителя математики или свои уроки во время педагогической практики, с целью их анализа уже на занятиях по теории и методике обучения математике.

Создание информационно-интеллектуальной среды в образовательных учреждениях открывает новые возможности для учеников гимназии и лицея, студентов, учителей. За то время, пока существует УОК, накоплен большой методический и дидактический материал. В частности, существует «копилка» заданий, задач, придуманных учащимися. Два года назад ученики гимназии создали веб-сайт, где они размещают свои задачи. Очень интересна рубрика «Тесты учащихся для учащихся». Здесь размещаются тесты, созданные школьниками и студентами по конкретным темам математики.

Общение с преподавателями вуза и студентами, дополнительные занятия по некоторым предметам на факультете, участие в научной работе и выступления на студенческих конференциях. Публикация лучших докладов в специальном сборнике. Выбор профиля обучения и вместе с тем дополнительных спецкурсов по интересам из любой области. Все это для школьников стало доступным, если не сказать - общепринятым, благодаря реализации авторской модели.

Преимущество методик и технологий, интеграция дисциплин способствуют лучшему усвоению фактического материала и различных способов и приемов деятельности.

Создание информационно-интеллектуальной среды в образовательных учреждениях предоставляет и более широкие возможности учителям для приобретения, накопления, анализа разнообразного методического опыта. Так например, под руководством автора диссертационного исследования учителя математики и информатики совместно внедряют метод проектов, используя компьютер и различные прикладные программы как средство обучения и как предмет изучения. Внедрение метода проектов происходит постепенно. Наиболее органично он «вписывается» во внеклассную, дополнительную работу по математике и информатике. Учащиеся выполняют исследовательские задания, а результаты представляют в виде компьютерных презентаций, публикаций, таблиц, выполненных с помощью программ Power Point, Publisher, Excel и других.

На одном из занятий происходит выступление-защита полученных результатов. Выдвигаются новые проблемы. Часто над одним проектом работают учащиеся разных возрастных групп. Это особенно удобно в том случае, если руководит работой учащихся учитель, который ведет в этих классах уроки математики и информатики. Междисциплинарная интеграция происходит естественным образом.

Благодаря целенаправленной экспериментальной работе по реализации компетентного подхода, нашли применение различные интересные формы организации уроков математики: уроки-экскурсии, уроки-дискуссии, уроки персональных выступлений. Стали проводиться интегрированные уроки двумя учителями-предметниками. Например, учителем математики и учителем литературы, учителем математики и информатики, математики и истории.

Учителя получили возможность активно участвовать в научно-исследовательской работе. Автор статьи координирует эту работу. Совместно разрабатываются общие по-

ложения процесса обучения (для каждого учителя, класса) и технология их реализации. Разрабатываются и содержательно наполняются авторские и модифицированные программы по математике. Программы элективных, предпрофильных и профильных курсов. Каждый учитель математики выбирает себе тему исследования. Затем с материалом, полученным в процессе работы, выступает на различных конференциях (городских, областных, университетских, региональных, всероссийских). По итогам этой работы выпускаются статьи и учебно-методические пособия. Многие учителя являются аспирантами и соискателями. Некоторые уже защитили кандидатские диссертации. С другой стороны, специально по заказу учителей математики подготовлены и выпущены учебно-методические пособия для школьников, студентов, аспирантов и учителей.

Организация совместных семинаров с ведущими учителями математики из Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России. Организация встреч-семинаров с коллективами авторов школьных учебников математики, теоретиками-методистами, педагогами, психологами, организаторами обучения в инновационных учебных заведениях. Это основные направления работы в плане формирования профессиональной компетенции учителей математики.

Таким образом, модель формирования профессиональной компетенции учителей математики, реализуемая на базе университетского образовательного комплекса, обеспечивает усиление интегративного взаимодействия всех компонентов профессиональной подготовки учителей, способствует образованию стойких преемственных связей между ними. Предоставляет возможность получения любого уровня профессионального образования и профессионального развития в любом трудоспособном возрасте.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – 3-е изд. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. – 128 с.
2. Гаврилова М.А. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: проблемы, суждения, опыт работы // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Коллективная монография / П.Ф.Кравчук, В.В. Попов, Н.И.Лыгина и др. — Книга 1. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2003. — С.93-102.
3. Государственный образовательный стандарт ВПО. - М., 2001. – 32 с.
4. Интеграция региональных систем образования /Материалы V международной конференции. – Выпуск 5. – Саранск, 2006.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С.263 - 282.
6. Типовое положение об учебном комплексе. Приложение к Приказу ГКНО СССР от 07.06.1990 г. №388.

FORMATION OF THE MATH'S TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE MODEL ON BASIS OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL COMPLEX

Margarita Gavrilova

In the article the university educational complex is considered as a structural model of the professional teachers in the system of the consistent education.

An author's model of the formation of the Math's teachers is suggested.

It includes: the purpose, principles, teaching process, information and methodological support, pedagogical conditions result. We describe peculiarities of realization of this particular model.

Key words: system of continuous formation, professional competence of the mathematics teacher.

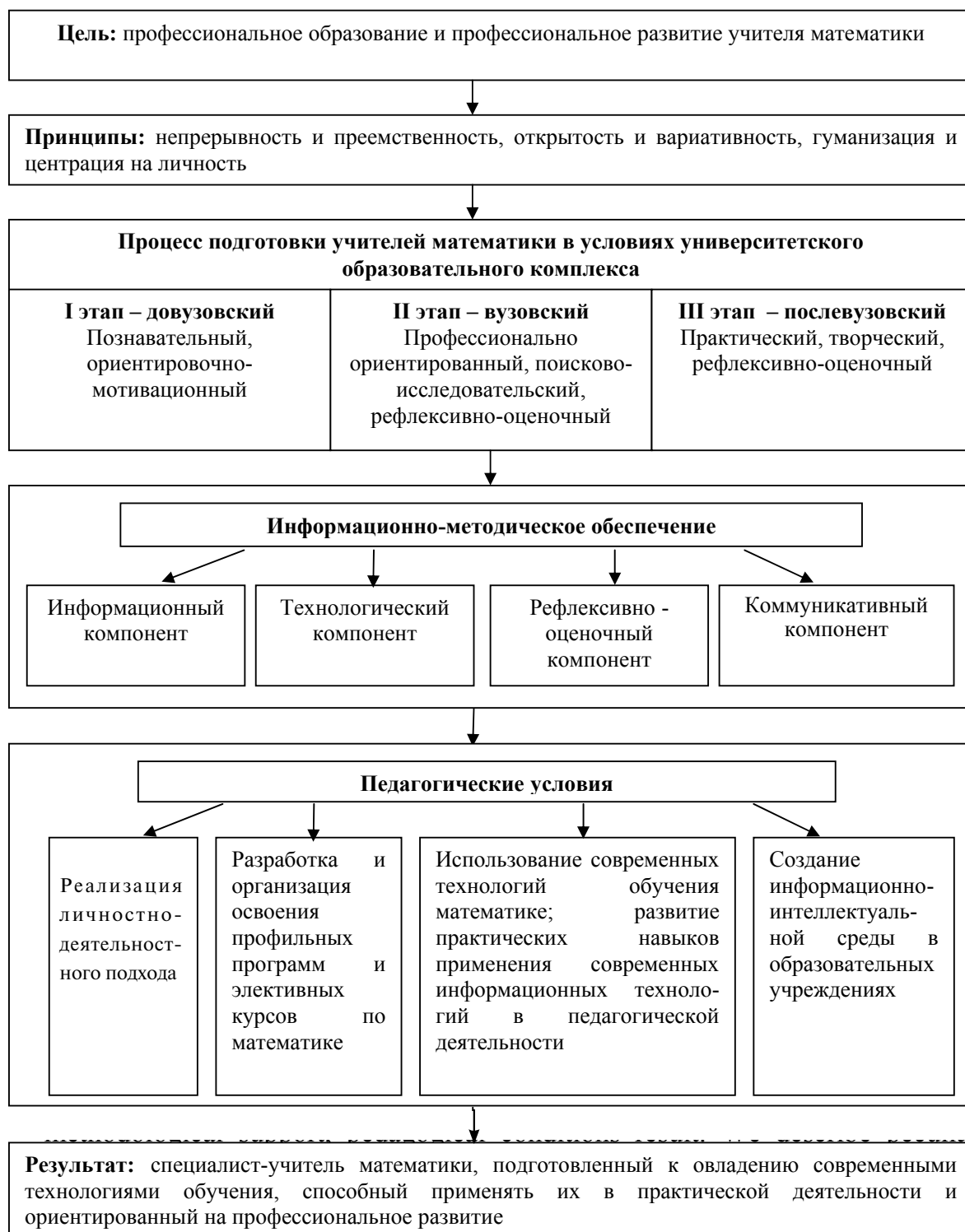


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетенции учителей математики

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС

В статье раскрывается сущность профильного обучения на примере элективного курса из области декоративно-прикладного искусства. Выдвигается необходимость введения творческого обучения на уроках технологии.

Ключевые слова: театральный костюм, историческая значимость, функции, творческий компонент технологической подготовки, активизация познавательной деятельности, моделирование.

Современный этап становления технологической подготовки старших школьников в соответствии с Концепцией модернизации Российского образования на период до 2010 года предполагает, что на старшей ступени общеобразовательной школы будет создана система специализированной подготовки – профильное обучение. В настоящее время происходит разработка содержания профильного образования путем создания системы элективных курсов, в том числе и в рамках предметной области «Технология».

Элективные курсы обеспечивают школьникам возможность адекватного способностям и интересам выбора профиля обучения в старшей школе, ориентированного на дальнейший выбор профессии.

Именно поэтому перед педагогами, разрабатывающими элективные курсы, стоят достаточно сложные задачи, объединяющие два направления деятельности – полноценное ознакомление с основами профессии и активизация познавательных интересов, творческих возможностей школьников к той области технологической подготовки, которая разрабатывается в конкретном элективном курсе. Помимо этого, тенденция к интеграции различных предметных областей в рамках одного курса, необходимость обеспечивать условие практико-ориентированности курса, насущная необходимость применения различных технологий обучения и др. уже ставят достаточно сложную задачу перед педагогом-исследователем.

В настоящей работе в качестве центрального требования к разработке содержания элективных курсов выдвигается необходимость реализации творческого компонента технологической подготовки, предполагающего развитие у старшеклассников способностей к выявлению проблем, поиску и выбору решений. Значимость именно этой задачи подчеркивается стратегическими концепциями развития современного образования, реалиями сегодняшней социальной действительности.

Необходимость учета этого требования обусловила более пристальное внимание к возможностям элективных курсов из области декоративно-прикладного искусства. Декоративно-прикладное искусство – достаточно обширная область эстетического знания, которая имеет широкие возможности обеспечения перечисленных выше требований к разработке элективных курсов в рамках предметной области «Технология».

На возможности декоративно-прикладного искусства в реализации творческого компонента технологической подготовки указывает термин, который зачастую используется как синоним этого вида искусства – «художественное творчество». В рамках курсов из области декоративно-прикладного искусства возможна интеграция различных знаний – начиная от технологии различных ремесел до исторических сведений. Учащиеся в процессе изучения курса применяют знания из естественных, физико-математических и гуманитарных наук. Практикоориентированность подобных курсов обеспечивает то, что учащиеся в ходе обучения изготавливают конкретный продукт в виде изделия, который

имеет общественную значимость.

В настоящее время известно большое количество элективных курсов из области декоративно-прикладного искусства в рамках предметной области «Технология». Тем не менее, детальный анализ их содержания показал, что при разработке их содержания широко представлены различные направления искусства, однако театральное искусство среди них наименее представлено.

Заметим при этом, что как эффективное средство развития художественно-творческих способностей школьников, театральное искусство изучено в достаточной степени. Стоит только напомнить имена исследователей, разрабатывающих проблематику использования театра в развитии личности школьников – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.А. Мелик-Пашаев, П.М. Якобсон и др.

Еще одно направление декоративно-прикладного искусства, которое, с нашей точки зрения, имеет первостепенное значение в развитии творческих способностей старшеклассников – это искусство костюма. В костюме находят свое отражение характерные черты конкретной исторической эпохи в истории любого народа и народности, уровень их технологического развития, культурно-нравственный уровень. При этом, несмотря на то, что дизайн костюма затрагивается многими исследователями при разработке элективных курсов – очень часто предметом исследований является народный, национальный костюм, реже – история костюма, технология костюма, модная индустрия изготовления одежды и др., исследования, посвященные внедрению театрального костюма в технологическую подготовку школьников, как показал анализ работ ученых и практиков, не получили широкого распространения.

Между тем, значение театрального костюма как области разработки содержания технологической подготовки школьников на старшем этапе неосцимемо. Учащиеся данной возрастной категории способны в ходе практикоориентированной, продуктивной, проектной деятельности проанализировать историю и технологию изготовления костюма в конкретном государстве, в ходе познания нравов и обычаев народа создать собственный театральный костюм. Изучая форму и окраску одежд, используемые ткани, изменения в покрое, сочетаниях цветов у различных народов и народностей, используемых в театральном творчестве, учащиеся старшего возраста способны к созданию собственного проекта театрального костюма, отличающегося новизной и оригинальностью. Любая деталь эпохи – специфика религиозных представлений, направления в развитии искусства и науки, развитие ремесел, изученная и творчески переосмысленная в сознании старшеклассника способствует возникновению внутренней потребности в творчестве, в нестандартном решении задач, безмерно расширяет кругозор учащихся, способствует формированию нового мировоззрения школьника. Костюм знакомит учащихся с культурными, экономическими и эстетическими обычаями народов. Костюм представляет собой живое воплощение истории культуры в наиболее обобщенном виде. Любые достижения человечества, как известно, находят свое отражение в одежде.

Театральный костюм, помимо исторической значимости, во все времена представлял собой сочетание различных ручных искусств – вышивки, кружевоплетения, ювелирного дела, ткацкого искусства, дизайна. Знакомство с технологией этих искусств обогащает эстетические представления учащихся, формирует не только художественный вкус, но и стремление реализовать творчество в собственной деятельности, поскольку произведения именно этих искусств максимально оригинальны и неповторимы.

В сравнении с другими видами декоративно-прикладного искусства костюм, в том числе театральный, обладает одним важнейшим качеством – возможностью широко и почти мгновенно реагировать на события в жизни народа, на смену эстетических и идеологических изменений в духовной сфере. Функции театрального костюма в театральном

действе - помощь в раскрытии образа, ориентация актера и зрителя на раскрытие глубинного смысла спектакля. Костюм помогает получить сведения о предметной среде, в которой протекала жизнь героев конкретного спектакля; помогает проникнуться не только величием ушедших эпох, но и духом их повседневного обихода.

Как уже упоминалось выше, театральный костюм в работах практических исследователей, осуществляющих поиск путей развития творчества старших школьников, не получил до настоящего времени рассмотрения. Это противоречит неисчерпаемому потенциалу театрального костюма не только в реализации творческого компонента технологической подготовки школьников, но и его возможностям как средства воспитания, образования и эстетического развития личности старших школьников.

Лежащие в основе настоящей работы психолого-педагогические подходы к развитию творческих возможностей учащихся старших классов в системе комплексного обучения театральному костюму основаны на исторически сложившейся совокупности представлений о характере творческого развития личности, достижениях психологии и педагогики. Среди них в качестве главных выступают представления о синкретичности декоративно-прикладного искусства, необходимости учета возрастных психологических особенностей ребенка, осуществления интегрированного подхода к художественно-творческой деятельности, практическое использование театрального костюма, изготовленного старшими школьниками для участия в различного рода мероприятиях – фольклорных праздниках, спектаклях, литературных вечерах и т.п.

Осуществляемое исследование позволяет оценить театральный костюм как эффективное, но незаслуженно забытое средство осуществления творческого компонента технологической подготовки, в котором можно реализовать как возможности проектной деятельности, так и реализовать развивающий потенциал творческих модулей содержания образования, заложенных теоретиками технологического образования.

Следует отметить также и высокий потенциал разрабатываемого элективного курса «Дизайн театрального костюма» для учащихся 11 класса в развитии познавательной активности школьников. В ходе выполнения модели костюма школьники, изучающие данный элективный курс:

- знакомятся с историей театрального костюма от античной эпохи до наших дней;
- детально изучают специфику театрального костюма и технологические аспекты его изготовления в конкретную историческую эпоху;
- отрабатывают необходимые элементы технологического процесса изготовления конкретного костюма, характерного для определенной эпохи;
- проектируют авторскую модель театрального костюма, органично сочетающую в себе характерные черты конкретной исторической эпохи;
- выполняют творческий проект и модель театрального костюма;
- осуществляют творческую защиту проекта и модели театрального костюма.

Для проверки эффективности обучения старшеклассников театральному костюму были определены критерии и показатели, определяющие степень освоения теоретического и практического содержания курса и развития творческой активности, которые представлены ниже:

- знание способов декорирования театрального костюма посредством использования произведений искусства вышивки и кружевоплетения, ювелирного и ткацкого искусства и т.п., а также приемов декорирования посредством формы, объема и цвета ткани и др.;
- эстетичность и качество выполненной модели: эстетическая ценность, рациональное композиционное построение, функциональность изделия, аккуратность выполнения элементов;
- реализация творческого компонента – степень самостоятельности при выборе

темы и её исполнении, использование имеющихся знаний для создания оригинальной модели, законченность костюма;

- соответствие модели выполненного костюма характерным чертам выбранной эпохи.

Модель развития творческой активности старшеклассников средствами театрального костюма способствует формированию благоприятной для стимулирования художественного творчества образовательной среды с использованием традиционных и инновационных методологий и технологий обучения.

В методике проведения занятий широко используется музейная педагогика, проектная технология и методология продуктивного обучения и другие современные достижения дидактики. Обучение носит интерактивный характер, что, помимо характера общения педагога и учащихся, определяет необходимость использования соответствующих средств обучения и определяет высокий уровень познавательной активности учащихся.

В ходе реализации элективного курса широко используются возможности интеграции знаний из различных предметных областей, основными из которых являются историко-философские, эстетические, искусствоведческие - при реализации теоретического компонента и технические, физико-математические и технологические – при реализации практического компонента программы курса.

Мониторинг уровня знаний, умений, навыков, познавательной мотивации и творческих возможностей учащихся показывает, что тематика, содержание и методология курса содействуют не только активизации познавательной деятельности учащихся, но и позволяют старшим школьникам реализовать потребность в творчестве, закрепляя её как устойчивую систему творческих мотивов практической деятельности, творческое отношение к процессу жизнедеятельности.

Всё это позволяет преодолевать выявленные в ходе исследования противоречия между потребностями общества в развитии творческого компонента технологической подготовки старших школьников и недостаточно разработанными педагогическими концепциями в этой области; между потребностями учащихся в творческом саморазвитии и отсутствием разработки технологических аспектов, определения необходимого объема навыков, знаний и умений в области театрального костюма; между введением элементов творчества в школьное обучение и отсутствием четких целей и задач обучения, а также содержания обучения, направленных на формирование творческого компонента в технологической подготовке средствами театрального костюма; между применением отдельных творческих методов, формирующих основы творческого компонента технологической подготовки и отсутствием теоретически обоснованных приоритетов последовательности и этапов реализации творческого компонента в процессе работы над театральным костюмом; между необходимостью введения творческого обучения на уроках технологии и отсутствием критериев оценки творчества, оригинальности, нестандартности мышления учащихся при изготовлении театрального костюма.

Итак, настоящее исследование позволяет признать элективный курс «Дизайн театрального костюма» важным средством реализации творческого компонента технологической подготовки старших школьников, осуществляемого в ходе образовательного процесса за счет школьного компонента учебного плана.

Inna Ignat'eva

DEVELOPMENT OF A CREATIVE COMPONENT THE SENIOR PUPILS THROUGH THE ELEKTIVNYY COURSE

In article the essence of profile training on an example of elektivnyy course from area of decoratively applied art reveals. Necessity of introduction of creative training at lessons of technology is put forward.

Key words: theatrical suit, the historical importance, functions, creative component of technological preparation, activization of informative activity, modelling.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ С ЖИЗНЬЮ НА УРОКАХ ХИМИИ

В статье представлена модель методической системы формирования интереса к химии на основе реализации в преподавании принципа связи обучения с жизнью. А также предложены формы организации деятельности учащихся и учителя на уроке и во внеклассной работе по химии. Выделены основные принципы подбора материала по химии, связанного с жизнью.

Ключевые слова: формирование интереса к химии, принцип связи с жизнью, подбор материала по химии.

Содержание, которое показывает связь обучения с жизнью, должно быть полезным ученику уже сегодня. Эта мысль А.К.Маркова выразила следующим образом: «Информация вне потребности ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности» [1, 37]. В настоящее время в некоторых действующих учебниках по химии, с целью сокращения объема книг, химические знания излагаются академически, не уделяя внимания их практическому применению. Такие знания, оторванные от действительности, воспринимаются учащимися как ненужные в их дальнейшей жизни. Об этом говорят ответы на вопрос анкеты, в которых учащиеся отмечают, что химические знания не пригодятся им в будущем.

У ученика 8 класса, начинающего изучать химию, нет достаточного опыта и практических наблюдений свойств веществ, чтобы делать теоретические заключения и выводы. Поэтому существующая сегодня практика повышения теоретического уровня содержания химии на начальном этапе является причиной резкого снижения интереса учащихся к предмету, которое наблюдается уже со второго полугодия 8-го класса. [2, 28].

Изучение педагогической, психологической и методической литературы, а также опыта работы учителей выявило ряд проблем в организации и проведении такой работы. Так, проведенное нами анкетирование учителей химии г. Лобни показало, что у большинства учителей отсутствует система работы по связыванию изучаемого материала с жизнью школьников. Такая работа у них в большинстве случаев носит условный, эпизодический характер. Это связано с тем, что данной проблеме уделяется мало внимания, а интересные разработки и рекомендации, предложенные в методической литературе, не носят систематического характера.

В последнее время появились авторские программы факультативных занятий по химии, основанные на реализации принципа связи с жизнью. Но они часто охватывают лишь одну узкую специфическую тему. И учителя химии не могут наладить систематической работы по курсу в целом.

Учебные экскурсии на предприятия химической промышленности могут способствовать формированию интереса к химии, так как они дают наиболее яркие и живые представления о производстве, т.е. о практическом применении химических знаний. Но подобная форма работы часто вызывает трудности в подготовке и проведении таких занятий, а поэтому редко практикуется учителями.

В своей работе мы попытались разработать систему, объединяющую работу учителя и учащихся на уроке с внеклассной работой по химии, в основе которой лежал бы дидактический принцип связи обучения с жизнью. Реализация в преподавании этого принципа является одной из насущных задач в настоящее время, решение которой позволит формировать устойчивый интерес школьников к учебному предмету.



Рис 1. Модель методической системы формирования интереса к химии на основе реализации в преподавании принципа связи с жизнью.

Важным этапом целенаправленной деятельности учителя по реализации в препода-

давании принципа связи с жизнью, и на этой основе формирования интереса к химии, является разработка системы работы, отражающей целостность процесса развития интереса к химии, (рис.1). Ее конкретной формой может стать развернутое тематическое планирование, которое в должной мере отражает последовательность включения вопросов, связанных с жизнью, в канву содержания занятий по темам курса или по определенным блокам, а также цели, средства и формы обучения, характер деятельности учащихся, предполагаемые результаты. Такой подход обеспечивает более полную реализацию на уроках прикладного материала в курсе химии.

Эту систему, выраженную графически, можно считать моделью деятельности учителя реализующего в процессе преподавания дидактический принцип связи с жизнью. Данная модель позволяет преодолеть сложность отбора необходимого материала, выделить наиболее важные проблемы, а также вопросы, доступные для самостоятельной проработки школьниками.

Методическая система, в основе которой лежит разработанная модель отражает закономерности процесса обучения, такие как социальную обусловленность, взаимосвязь обучения, воспитания и развития, а также учет региональных особенностей при изучении химии.

При построении системы мы предъявляли к ней следующие требования. Раскрытие химических знаний необходимо всегда начинать с мотивационной работы. Поэтому на начальном этапе изучения химии в восьмом классе очень важно на конкретных примерах показать учащимся практическую значимость изучаемого ими предмета. Элементами внешней мотивации могут служить не только готовые сведения, преподнесенные учителем, но и выступления учеников старших классов или специалистов, работающих на химических предприятиях, а также фрагменты видеофильмов или посещение музеев.

Содержание учебной дисциплины учащиеся должны усвоить не как готовое, не связанное с практической жизнью знание, а как самостоятельно добытое в процессе выполнения различных заданий и впоследствии применимое в дальнейшей жизни.

В процессе развития познавательного интереса следует опираться на имеющиеся у учеников знания, их жизненный опыт, учитывать особенности личности учеников.

Для сознательного и мотивированного усвоения химического материала следует шире использовать разнообразные формы организации обучения: проблемные уроки, лекции, деловые игры, семинары, конференции, групповую работу и т.п. (рис.2).

Материал, связанный с жизнью, использовался на уроках в рассказах, эвристических беседах, презентациях, показе видеофильмов, отчетах об экскурсии, докладах и сообщениях учеников и т.п.. Были существенно расширены внеурочные формы организации обучения: групповые экскурсии на предприятия и в музеи, с последующим отчетом в виде компьютерной презентации, виртуальные экскурсии, ежегодные общешкольные конференции по темам, связанным с жизнью, кружковая работа, исследовательская деятельность.

Как на уроках, так и во внеурочной деятельности мы реализовывали индивидуально-дифференцированный и личностно ориентированный подходы. Широко использовали выступления старших учащихся 9 – 11 классов перед младшими учащимися 5 - 8 классов.

Было установлено, что систематическое и последовательное использование материала, связанного с жизнью, на всех стадиях учебного процесса приводит к повышению качества знаний и умений, формированию интереса к химии, о чем свидетельствует выбор учащимися экзамена по химии. Учащиеся самостоятельно работают с различными видами информации: литературными источниками, Интернетом, создают презентации, с которыми выступают на уроках химии, на конференциях, отчитываясь о проведенных

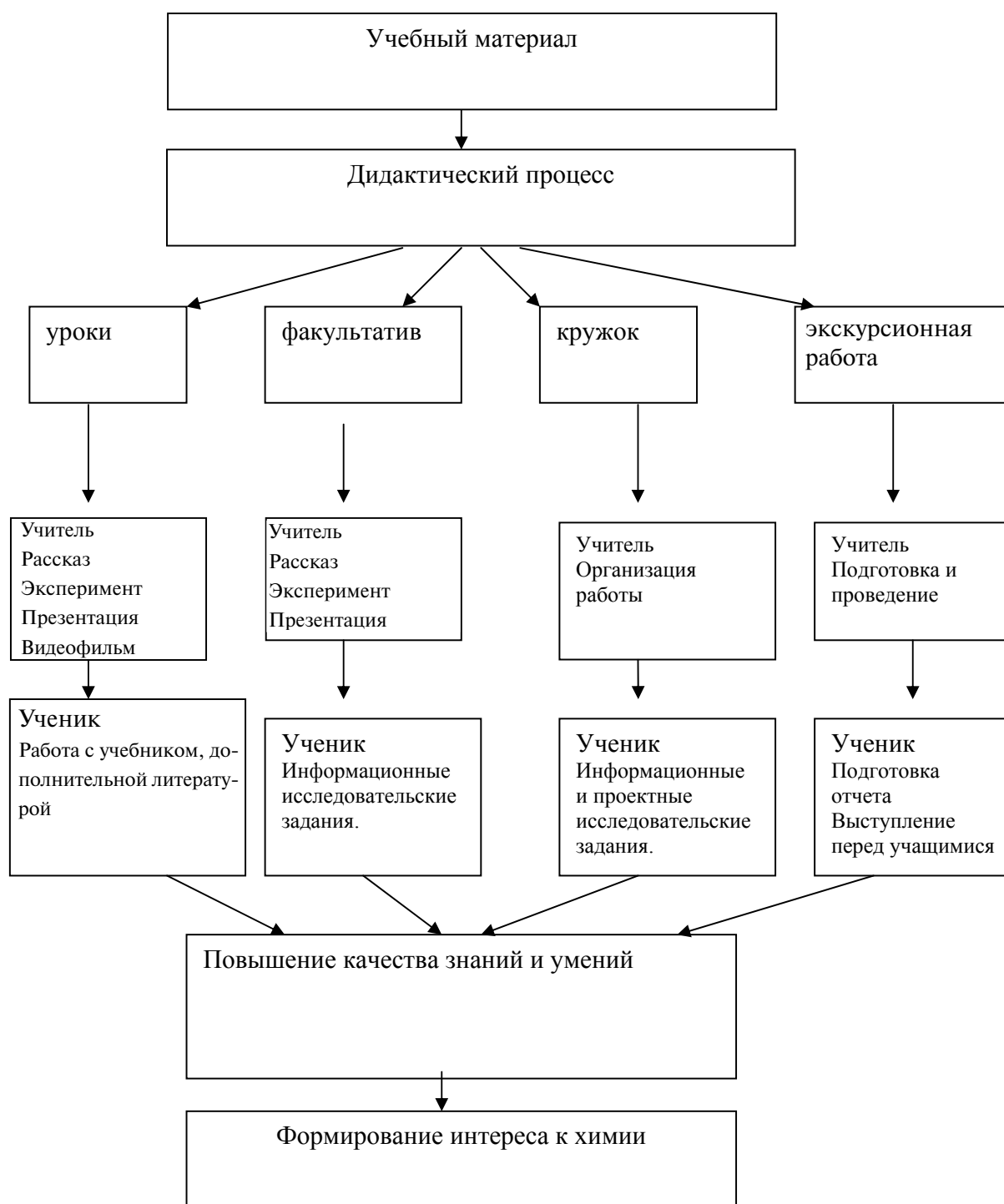


Рис. 2. Формы организации деятельности учащихся.

Работы учащихся помогают пополнять информационную базу кабинета химии интересными материалами, связанными с практической деятельностью человека в области химии.

Подбирая материал уроков, необходимо учитывать и личностные особенности учащихся. Ведь на практике в общеобразовательной школе мы имеем дело со смешанными группами школьников, по-разному воспринимающими сугубо вербальные и образно мо-

дельные объяснения. Поэтому необходимо использовать примеры, воздействующие как на эмоциональную, так и на рациональную, доказательную сферы обучаемых.

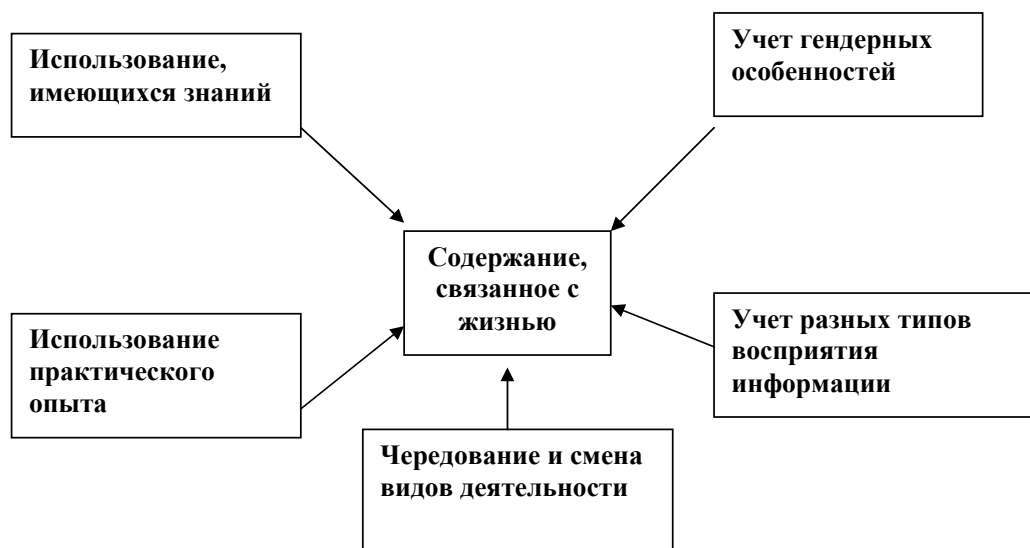


Рис.3. Схема подбора материала, связанного с жизнью

Обучение эффективно, если у учащихся развит познавательный интерес к предмету и осознается полезность приобретаемых знаний. Поэтому развитие интереса от его начального уровня любопытства и любознательности к высокому уровню познавательного интереса, на основе реализации в преподавании принципа связи с жизнью, необходимо не только для того, чтобы дать учащимся химические знания, но и научить их использовать эти знания как средство для получения различных практических результатов.

Выводы

Связывая процесс обучения с жизнью и формируя интерес учащихся к познавательной химической деятельности, следует направлять эту деятельность на развитие интеллектуальной и эмоционально-ценностной сфер личности, на развитие умения самостоятельно реализовывать приобретенные знания в их учебном и жизненном опыте. Такая работа оказывает серьезное влияние на профессиональный выбор учащихся.

Постоянное связывание преподавания химии с жизнью приводит к способности мыслить нестандартно, желанию изучать не только материал учебника, но и выполнять дополнительные задания, самостоятельно расширять свои знания. Интерес к изучению проблем, связанных с химией, открывает перед учащимися не только возможность пополнить химические знания и практические умения, но учит их самостоятельному поиску информации в различных источниках, ориентирует учащихся на интеграцию полученных знаний, столь необходимую для осознания различных мировоззренческих идей.

Литература

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2001(1983).- 96(157) с.
2. Титова И.М. Обучение химии. Психолого-методический подход. - Санкт-Петербург.: КАРО, 2002.- 202 с.
3. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. К природе человеческого познания//Культура и развитие научного знания. - М.,1991.

THE REALIZATION OF DIDAKTION PRINCIPLES OF CONNECTION TEACHING WITH LIFE ON CHEMISTRY LESSONS

Kudinova Nadejda

The worked out model of systems of formation of interest to chemistry realization of principles of connection with life on chemistry lessons is mentioned in our articles. The forms of organizations of teacher's and pupil's participations in out of class lessons are also mentioned here. The main principles of finding materials on chemistry connecting with life are picked out in this article.

Key words: formation of interest to chemistry, principle of communication with a life, selection of a material for chemistry.

ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА БИОЛОГИИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX - НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

На рубеже веков компьютер становится неотъемлемой частью процесса обучения различным предметам школьного курса, в том числе биологии. Сегодня компьютеры являются многофункциональными по своему назначению и могут быть полезны на уроках биологии: для статистической обработки данных, хранения информации, управления теми или иными процессами, имитационного моделирования. В статье освещаются проблемы компьютеризации учебного процесса биологии.

Ключевые слова: дидактические основы компьютеризации обучения биологии, компьютерное мышление, компьютерные программы по биологии, методика использования СНИТ.

Современная система общего среднего образования предполагает активную компьютеризацию процесса обучения. В настоящее время материально-техническая база многих учебных заведений находится на высоком уровне, что позволяет иметь в оснащении компьютеры. Они являются многофункциональными по своему назначению и могут использоваться на уроках биологии: для статистической обработки данных, хранения информации, управления теми или иными процессами, имитационного моделирования.

Со второй половины XX века мощным средством интенсификации учебной работы была определена компьютеризация обучения. На пути развития педагогики возникает совершенно новая задача, состоящая в подборе и обеспечении условий, при которых такая интенсификация достигается. На рубеже веков, но особенно высокими темпами - в начале XXI столетия, мы наблюдали то, что с каждым годом в нашей стране увеличивается число школ, лицеев, гимназий и других детских учреждений, оснащенных современной компьютерной техникой. Это не случайно, так как обеспечение компьютерной грамотности – одна из важных и первостепенных задач школьного образования. Компьютер становится неотъемлемой частью процесса обучения самым различным предметам школьного курса, в том числе и биологии.

Следовательно, в целях изучения проблемы компьютеризации учебного процесса биологии в истории педагогической мысли второй половины XX – начала XXI веков, перед нами стоят следующие задачи:

- изучить дидактические основы компьютеризации обучения биологии;
- определить различные проблемы использования компьютерных программ в практике обучения (медицинские, психолого-педагогические);
- изучить разработанные методические рекомендации, предназначенные для преподавателей и учащихся, которые необходимо учитывать при организации работы с компьютером на уроках биологии;
- проиллюстрировать возможности использования компьютера в преподавании биологии, возникшие во второй половине XX века;
- определить, что на рубеже XX-XXI веков компьютер является средством новых информационных технологий при обучении биологии;
- проанализировать опыт использования компьютера в практике преподавания биологии в начале XXI века.

Одной из проблем компьютеризации обучения биологии второй половины XX века является разработка дидактических основ. Если рассматривать исторические факты, то известно, что в 1988 г. нашим государством отмечалось: мощным средством интенсификации

фикации учебной работы должна стать компьютеризация обучения. Педагогика начала создавать необходимые условия для интенсификации учебной работы посредством компьютеризации.

Что такое «компьютер как средство обучения»? По мнению ряда психологов, компьютер – это такое средство, орудие человеческой деятельности, применение которого должно качественно изменить возможности накопления знаний каждым человеком, увеличить возможности познания. Компьютер выступает предметом деятельности на первом этапе, в ходе такой деятельности приобретаются знания о работе машины, изучаются языки программирования, усваиваются навыки работы оператора. На втором этапе компьютер превращается в средство решения учебных задач. Такой переход предмета в средство обуславливает развитие деятельности и мышления человека, предполагает преобразование привычных действий, форм и способов деятельности.

Компьютер – это не просто техническое средство, педагог должен иметь соответствующее программное обеспечение. Конструирование и производство компьютера – это задача инженера, а задача педагога – найти разумное, дидактически обоснованное соответствие между логикой работы компьютера и логикой развертывания живой человеческой деятельности – учения. Существует такая хитрость: для того чтобы успешно работать с компьютером, нужно, как отмечали уже в 1990 г. сторонники всеобщей компьютеризации [8], обладать алгоритмическим мышлением.

Дидактическая система состоит из равноправных компонентов: цели, содержание, формы, методы, средства, деятельность обучающего и деятельность учащегося. Подчеркнём, что средство – это звено в этой системе, но все звенья взаимосвязаны между собой, и изменение в одном звене повлечёт изменения в других. Как новое содержание требует новых форм его организации, так и новое средство предполагает переориентацию всех других компонентов дидактической системы.

В 90-е годы XX века в педагогике выделяли три основные формы использования компьютера при выполнении им обучающих функций: машина как тренажер; как репетитор, выполняющий определённые функции за преподавателя, но такие, которые машина может выполнить лучше, чем человек; как устройство, моделирующее определённые предметные ситуации, – имитационное моделирование.

Самым целесообразным считалось применение для выработки и закрепления знаний тренировочных систем. Поэтому использовались программы контрольно-тренировочного типа: шаг за шагом учащийся получает дозированную информацию, которая наводит на правильный ответ. Подобные программы можно отнести к традиционному программированному обучению. В этом случае задача учащегося – воспринимать команды и отвечать на них, заучивать и повторять данный для целей такого обучения готовый материал. При этом наблюдается интеллектуальная пассивность учащихся. Особенность репетиторских систем состоит в том, что при чётком определении целей, задач и содержания обучения используются управляющие воздействия, идущие как от программы, так и от самого учащегося. Такой обмен информацией получил название диалога. Следовательно, предусматривается своего рода диалог обучающегося с компьютером в реальном масштабе времени. Обратная связь здесь осуществляется не только при контроле, но и в процессе усвоения знаний, что даёт учащемуся объективные данные о ходе этого процесса. В обучающей машине должны возникать индивидуальные программы, так как каждый учащийся уникален. Как раз этого не было в возможностях компьютера в 90-е годы XX века. С помощью компьютера создается такая обучающая среда, которая способствует порождению мышления учащихся.

В конце XX века высказывалось мнение о том, что если пойти по пути всеобщей индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, то можно упус-

титель момент формирования мышления учащихся. Известно, что с явлениями свертывания социальных контактов, индивидуализма в производственной и общественной жизни столкнулись те страны, которые широко внедряли компьютеры во все сферы деятельности. В психолого-педагогической науке возникла проблема выбора стратегии внедрения компьютера в обучение, которая позволила бы использовать все его преимущества и избежать потерь, влияющих на качество учебно-воспитательного процесса, который формирует и способности человека к практической деятельности, и его нравственный облик. Практика обучения в нашей стране продолжает основываться на теоретических представлениях объяснительно-иллюстративного обучения, где схема обучения состоит из: предъявления материала, закрепления, контроля. При информационно-кибернетическом подходе, на котором и основывается компьютерная технология, суть обучения не меняется. Обучение выступает как индивидуализированный процесс работы учащегося с информацией, возникающей на экране дисплея.

Особенностью данного исторического периода является то, что в большинстве случаев в школах пытались идти по такому пути: переводили содержание учебников и разные типы заданий на язык программирования, закладывали их в машину. Но если материал был непонятным на предметном, например, биологическом языке, то он не становился более ясным на языке компьютера. Авторы подобных программ пытались активизировать работу учащихся с учебным материалом за счёт огромных возможностей компьютера по переработке информации, увеличения её объёма и скорости передачи, но если учащийся не понимает материал, то большой объём информации не превратится в знание.

Очень интересен вывод, сделанный исследователями в странах с опытом компьютеризации: достижения в этой области не дают оснований полагать, что применение компьютера кардинально изменит традиционную систему обучения к лучшему. Нельзя просто встроить компьютер в привычный учебный процесс и надеяться, что он приведёт к перевороту в образовании. Нужно менять саму концепцию учебного процесса, создавать иную технологию обучения, в которой компьютер сыграл бы роль нового, мощного средства. Эффективным можно считать только такое компьютерное обучение, в котором обеспечиваются возможности для формирования мышления учащихся.

Необходимо учитывать закономерности самого компьютерного мышления. Мышление, формируемое и действующее с помощью такого средства, как компьютер, отличается от мышления с помощью, например, привычного печатного текста. Итак, проблемы компьютеризации обучения конца XX – начала XXI веков не должны сводиться к массовому производству компьютеров и встраиванию их в существующий учебный процесс. Изменение средств обучения, как и изменение в любом звене дидактической системы, неизбежно приводит к перестройке всей этой системы. Использование вычислительной техники расширяет возможности человека, но оно является орудием решения задач, и его применение не должно быть формальным. Компьютеризация обучения не означает простой добавки нового средства в уже сложившийся учебный процесс. Необходимо проектирование нового учебного процесса на основе современной педагогической или психолого-педагогической теории, той или иной концепции, но эта задача посложнее, чем подготовка обучающих программ по такому существующему учебному предмету, как биология.

Компьютеризация обучения во второй половине XX века вызвала массу проблем – педагогических, психологических, медицинских. Зарубежные и отечественные медицинские исследования показывают, что более 90% работающих за дисплеями жалуются на утомляемость, боли в области затылка, шеи, плечевого пояса, но чаще всего страдает зрение: наблюдается покраснение век, слезотечение, жжение и боли в области глаз.

Важно предупреждение этих неблагоприятных явлений для школьников, так как процесс роста и развития идёт интенсивно, а организм ребёнка очень чувствителен к воздействию различных факторов среды. Компьютерное обучение связано с интенсификацией учебной деятельности школьника. При этом ученик испытывает высокое психоэмоциональное напряжение и постоянную статическую нагрузку. Это может быть вызвано неспособностью детей справиться с компьютерной нагрузкой. В компьютерных классах формируются такие условия: повышается температура воздуха, снижается влажность, изменяется химический состав. Компьютеры являются источником электрических полей и различного рода электромагнитных излучений: ультрафиолетового, инфракрасного, радиочастотного и др. Исследования ученых показали, что на рабочем месте уровни излучений ниже предельно допустимых, но если дисплей неисправен, то эти уровни могут существенно увеличиваться. Существует проблема близорукости у школьников. Большую роль в этом играет гигиеническое предрасположение и зрительная работа, связанная с напряженной аккомодацией, возникающей при плохих гигиенических условиях труда: неправильная посадка, недостаточное освещение, плохое изображение. Для школьников соблюдение гигиенических норм работы с компьютером имеет большое значение. По современным данным, средняя длительность занятий школьников за компьютером не должна превышать 1 раза в неделю, по 25-30 минут, однако очевидно, что наблюдается тенденция увеличения частоты и продолжительности общения учащихся с компьютером. Это объясняется рядом причин: возрастает количество компьютеров в школах с каждым годом; появляется всё больше интересных компьютерных учебных и игровых программ; накапливается педагогический опыт использования этой техники в учебном процессе. Известна также проблема, состоящая в дефиците двигательной активности и большой статической нагрузке, которые испытывают школьники, длительное время работающие за компьютером. Пониженная двигательная активность, называемая гипокинезией, особенно неблагоприятно сказывается на развивающемся организме и может служить фоном для возникновения других болезней. Известно, что нормой суточной двигательной активности школьников 11 – 15 лет считается 20 – 24% динамического компонента в режиме дня. Два урока физкультуры в неделю компенсируют ежедневный дефицит движений только на 11%. Остальное должно компенсироваться физкультурными паузами на уроках, проведением зарядки, активными переменами, ежедневным часом физкультуры, а также за счёт различных внешкольных спортивных занятий, танцев, физического труда дома.

У школьников, находящихся в условиях низкой двигательной активности, возникает снижение работоспособности и выносливости, такие дети чаще болеют, страдают ухудшением зрения, осанки, различными функциональными расстройствами психического здоровья. Для предупреждения негативного воздействия компьютерной техники на здоровье детей необходимо знать требования к условиям организации и режиму работы, нужно ограничивать продолжительность непрерывного общения учащихся с экраном дисплея. Установлено, что оптимальное время непрерывного контакта с компьютером на уроке для старшеклассников составляет 25-30 мин., для учащихся 7- 8 классов – 15-20 мин., а для младших школьников – не более 15 мин. Далее необходим перерыв для разминки и гимнастики для глаз. Упражнения очень полезны и просты: потягивание, вращение головой, наклоны в разные стороны, круговые движения глазных яблок, смещение взгляда в разные направления, перевод взгляда с близких объектов вдаль.

Учащиеся могут уставать не только от длительной работы за компьютером. Должна быть правильная организация условий работы с компьютером с позиций гигиены, в том числе организация рабочего места школьников. Существуют специальные рекомендации преподавателям и учащимся для правильной организации работы с компьютером.

Так, например, сидеть за дисплеем следует так, чтобы линия зрения учащегося приходилась на центр экрана, а расстояния от глаз до рабочих поверхностей (клавиатура, тетрадь, экран дисплея) были бы близкими по значению. Необходимо использовать стулья с подлокотниками, соответствующие росту детей; в этом случае спина и предплечья имеют опору и напрягаются меньше. Экран дисплея должен находиться на расстоянии 50-70 см от глаз школьника. Если для работы на близком расстоянии прописаны очки, то нужно работать на компьютере в очках.

За дисплеем одновременно должен заниматься только один ученик.

Для здоровья лучше, если изображение на экране компьютера четкое и контрастное. Освещённость поверхности стола или клавиатуры должна быть не менее 300 люкс, а экрана – не более 200 люкс. При работе с текстовой информацией предпочтение следует отдавать позитивному контрасту: тёмные знаки на светлом фоне. После занятий на компьютере школьникам под руководством педагога или подготовленного ученика необходимо выполнить физические упражнения, направленные на снятие мышечного статического напряжения. Не так давно знакомство школьников с компьютерной техникой начиналось в старших классах. Опыт педагогов нашей страны и за рубежом показывает, что обучение компьютерной грамоте нужно начинать раньше. Сегодня идёт тенденция к снижению возраста обучаемых. Психологи и педагоги находят этому такое объяснение - курс информатики важен для формирования определённых мыслительных операций, развития логического мышления. У старшеклассников стиль мышления уже сложился, и новые его формы воспринимаются ими труднее. Известно также, что знакомство младших школьников с компьютером можно сочетать с игрой. Такая форма общения позволяет преодолеть психологический барьер, поддерживать интерес к компьютерной деятельности. Поэтому приобщение детей младшего и среднего школьного возраста к работе на компьютере полезно, а делать это можно и на уроках, и во внеурочное время. Исследования учёных показали, что наименее утомительны компьютерные занятия смешанного типа, на которых сочетаются различные виды деятельности: объяснения педагога, составление программ и введение их в компьютер. На этих занятиях частая смена деятельности и незначительная занятость непосредственной работой с экраном обеспечивают более устойчивый уровень работоспособности детей младшего и среднего возраста. Для профилактики утомления необходима организация 10-минутного перерыва в середине занятий для подвижных игр и упражнений.

В лаборатории ВНИИЦ гигиены и профилактики заболеваний детей подростков и молодёжи разработан специальный компьютерный тест, который объективно оценивает состояние школьника в процессе работы за компьютером и определяет его функциональные возможности: продолжить работу или приостановить. Такой тест можно использовать в школах, т.к. он помогает педагогам осуществлять индивидуальный подход к учащимся при компьютерном обучении.

Возможности использования компьютера в преподавании биологии самые разные. Например, при математической обработке данных на уроках биологии приходится сталкиваться с такими расчётами, для которых целесообразна компьютерная обработка. Применение компьютера облегчит статистические расчёты при определении результатов скрещивания особей на протяжении большого числа поколений при изучении темы «Законы Менделя» в старших классах; поможет более качественно и быстро провести анализ действия отбора в эволюционирующих популяциях. При изучении биологии можно использовать компьютер для хранения материала. Например, для изучения видового разнообразия животного и растительного мира компьютер может выдавать информацию о главных таксономических категориях рассматриваемого организма, а также давать их характеристику. Работа со структурированной информацией, с одной стороны, позволяет

ученикам концентрироваться на результатах поиска, а с другой – прививает им исследовательские навыки. В 90-х гг. XX в. получили широкое распространение специализированные микропроцессоры, предназначенные для управления различными устройствами. При наличии соответствующего программного обеспечения такие же функции может выполнять и школьный компьютер (например, контролировать температурный режим или следить за изменением электрического напряжения в сети и т.д.). Это позволяет применять его для осуществления экспериментальных работ. На занятиях по биологии компьютер можно использовать для поддержания оптимальных условий при проращивании семян, выращивании растений, при проведении опытов с культурой ткани или для клонирования культур бактерий. Компьютеризация эксперимента облегчает его выполнение и повышает надёжность результатов. Также применение компьютера позволит учителю моделировать сложные биологические, химические, социологические процессы, выделяя их основные моменты. Например, при изучении темы «Экология» можно смоделировать последствия «выпадения» какого-либо звена из цепи питания изучаемой экосистемы или возможные варианты изменения биоценозов под влиянием хозяйственной деятельности человека. Работа с подобными моделями будет способствовать более глубокому пониманию изучаемого материала и развитию у школьников навыков принятия решений.

В конце XX в. было отмечено, что компьютер с успехом может использоваться в качестве нового эффективного средства обучения: он может выполнять роль источника информации, выступать в качестве средства оценки, учёта и регистрации знаний учащихся. Однако всё это возможно только при наличии соответствующего программного обеспечения, которое в тот период было крайне незначительным. Хотя уже было известно несколько программ по школьному курсу биологии. Большая их часть рассчитана на старшеклассников и, как правило, не имела инструкций по практическому использованию. Такие программы приходилось осваивать методом проб и ошибок, что нередко приводило учителей к сомнению в их полезности.

Хочется отметить, что наиболее интересный опыт по разработке компьютерных программ по биологии к 1993 году уже имелся в МОПИ им. Крупской, где создавался пакет программ, охватывающих отдельные темы всех разделов биологии. Работы по компьютеризации школьного курса биологии велись также в МПГУ им. Ленина и в НИВЦ РАН, совместными усилиями которых создана программа «Изумрудные волшебники». Эта программа рекомендовалась к использованию при изучении раздела «Растения» в VI классе. В занимательной игровой форме в ней раскрывается одна из важнейших тем биологии – «Фотосинтез».

В истории педагогической мысли на рубеже XX – XXI вв. компьютер при обучении биологии рассматривается как средство новых информационных технологий. Проф. Трайтак Д.И. [5] отмечает, что в педагогике используются датчики и устройства, сопрягаемые с персональными ЭВМ для получения разнообразной информации (о каких-либо процессах, о природной среде и т.п.) и последующей её обработки на ЭВМ для дальнейшего изучения. Наряду с компьютером, на рубеже веков получили распространение в процессе обучения и другие новые технические средства. Это видеопроекторы, лазерные указки, маркеры, цифровые фотокамеры, цветные жидкокристаллические панели. Возникают такие перспективные новшества, как мультимедиа, компьютерная анимация, гипертекст, телекоммуникации. Мультимедиа – комплекс электронных и программных средств, которые обеспечивают запись и воспроизведение на компьютере аудио- и видеoinформации вплоть до воспроизведения фильмов. Данный период ознаменовался созданием технической базы для реализации интерактивного обучения – демонстрации видеосюжетов, допускающей диалог со зрителем под управлением ЭВМ. Учащийся может ставить эксперименты, вмешиваться в ход видеосюжетов. Отсроченная обратная связь

заменяется оперативной. Постепенно в школах находят место телекоммуникации, к ним относят передачу, приём, обработку и хранение информации компьютерными средствами. Получила широкое распространение электронная почта, которая позволяет накапливать сообщения и передавать их на персональные компьютеры по мере запроса пользователя. С помощью современных телекоммуникационных технологий уже в 1999 - 2000 годах можно было осуществлять: отправку и приём электронных писем; получение и отправку материалов телеконференций; информационное рекламное обсуждение. Телекоммуникации также способствуют широкому спектру мероприятий: организовать различные совместные исследовательские работы учащихся, учителей и студентов; оказывать оперативную консультативную помощь; создать сеть дистанционного обучения; оперативно обмениваться информацией; формировать коммуникативные навыки, культуру общения, способствовать общему развитию учащихся; формировать навыки исследовательской работы; научиться получать информацию из различных источников; создавать языковую среду.

1999 г. в истории педагогической мысли ознаменовался особым подходом к разработке требований к режиму учебных занятий с использованием ПЭВМ (персональная электронно-вычислительная машина) и ВДТ (видеодисплейный терминал). Число занятий с использованием ПЭВМ и ВДТ должно быть не более двух в день для учащихся 10 – 11 классов и не более одного - для учащихся 5 – 9 классов. Перемены между уроками, на которых используется компьютер, должны быть не менее 10 минут, даже до 20 минут. Для учащихся 10 – 11 классов - перед пятым уроком, для учащихся 8 – 9 классов – перед четвёртым уроком целесообразно устраивать перемену в 50 – 60 минут для обеда и отдыха. Факультативная и кружковая работа с использованием компьютера должна составлять не более 2 академических часов в неделю для учащихся старших классов. Не следует стремиться встраивать прикладную программу в конкретные уроки, лучше предусмотреть самостоятельное использование программных средств, организовав для этого специализированные практикумы. Практикум можно проводить параллельно с обычными занятиями. Н.А. Пугал и Д.И. Трайтак [5] рекомендовали вводить в курс биологии следующие типы компьютерных практикумов: для изучения нового материала, обобщения, систематизации знаний, итоговые по учёту и контролю знаний. Практикумы могут проводиться с реальными объектами и процессами (измерение температуры, влажности, кислотности среды, концентрации веществ), с изображением реальных объектов (моделирование биосистем различного уровня), с математическими подсчётами (расчёт количества организмов на определённой территории, интенсивность размножения организмов), с идеальными моделями реальных объектов – практикум по генетике.

Также на рубеже веков была разработана методика использования средств новых информационных технологий (СНИТ). Д.И. Трайтак [5] отмечал, что с появлением вычислительной техники и видеотехники компьютер и видеомаягнитофон могут составить интерактивную обучающую систему, которая при правильном использовании значительно повышает эффективность обучения. СНИТ освобождает учителя от рутинной работы, развивает познавательную активность учащихся, усиливает и ускоряет обратную связь «учитель – ученик». Компьютер позволяет более полно и эффективно реализовывать применение знаний, усиливать межпредметные связи. Компьютер можно рассматривать как орудие труда учителя, с помощью которого можно быстро оценить результаты усвоения изучаемого материала, внести коррективы, варьировать способы передачи информации. Работа с компьютером позволяет учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся. Преимущества компьютера могут быть проявлены только при высококвалифицированном использовании. Как орудие деятельности учащегося компьютер оперативен и универсален. Он представляет неограниченные возможности для самокон-

троля и самокоррекции. Обучающие компьютерные программы могут быть разделены на несколько типов: тренировочные программы для закрепления знаний, умений и навыков путём повторения; пошаговые программы, учитывающие индивидуальные особенности учащихся, необходимые для поэтапного усвоения новых знаний; наставнические программы, предоставляющие возможность показать учащемуся допущенные ошибки и способы их преодоления. Наиболее интересны творческие программы, рассчитанные на самостоятельную работу ученика, когда на основе исследования он может сам «открыть» закон, правило. В курсе биологии наиболее перспективно создание компьютерных программ по экологической тематике. С помощью СНИТ можно смоделировать воздействие различных факторов на биосистемы разного уровня. Такие программы могут быть использованы при изучении биологии на углубленном и углублённо-профильном уровне. Например, «Изменение состава атмосферы и стоячих вод при увеличении мощности промышленного производства», обработка данных фенологических наблюдений, прогнозирования урожая, зависимости физиологических процессов от внешних факторов. В курсе биологии компьютеры можно использовать для решения биологических задач, составления деловых игр для старшеклассников, игр-загадок для младших школьников. С помощью СНИТ можно смоделировать процессы и явления микромира, автоматизировать процесс обработки полученных данных. Возможно также комплексное применение программ и других видов средств обучения. В 2000 году отмечались некоторые трудности в применении СНИТ в преподавании биологии, которые остались актуальными и сегодня. Они заключаются в том, что нет достаточного количества ЭВМ, приспособленных для работы в школе. Ещё трудность в том, что программы часто составляют неспециалисты в области педагогики, и поэтому применение таких программ малоэффективно. Также нет единого языка для школьных программ. Недостаточно разработаны методические приёмы использования компьютерных программ в комплексе с традиционными средствами обучения. Но всё-таки изученный зарубежный и отечественный опыт преподавания позволяет сделать вывод о перспективности СНИТ в обучении биологии.

Существует определённый опыт использования компьютера в практике преподавания биологии в начале XXI века. В настоящее время разработано множество различных электронных изданий по биологии, распространяемых на CD-ROM. Вполне возможно их использование в рамках традиционной поурочной системы преподавания в сочетании с традиционными дидактическими материалами (демонстрационный эксперимент, полиграфические таблицы, карточки, рабочие тетради, видеофрагменты и т.д.) и реализация преимуществ компьютерных технологий для достижения образовательных целей. Существующие электронные издания предназначены, прежде всего, учителям и методистам по биологии, думающим о практической работе, о том, что новые ресурсы должны облегчить труд современного учителя, сделать его более интересным, эффективным, повысить мотивацию учащихся к изучению биологии.

Тенденция современного общества к компьютеризации и информатизации сильно отразилась на образовательных учреждениях. Это обстоятельство стало определённым этапом на пути к использованию компьютерных программ в практике обучения биологии. Процесс компьютеризации шёл постепенно. По нашему мнению, он начинался с развития проекционной техники ещё в 70-х годах, в этот период в школу входили экранные средства обучения. Н.М. Пожарицкая, Н.А. Пугал, А.М. Розенштейн, И.М. Машаров разработали методику применения экранных средств на уроке, во внеурочной работе, на внеклассных занятиях. В 80-е годы в школу стали внедряться обучающие машины, появились первые компьютерные классы, например, класс В.Ф. Шелуховича [4] – в Екатеринбурге. 90-е годы ознаменовались серьезным педагогическим подходом к данной проблеме – были разработаны дидактические основы компьютеризации обуче-

ния, что в дальнейшем способствовало появлению первых компьютерных программ по биологии. Наиболее интересным опытом по созданию программ могли уже в тот период поделиться МОПИ им. Крупской, МПГУ им. Ленина, НИВЦ РАН. Также в 90-х гг. изучению и критике подверглись проблемы использования компьютерных программ в практике обучения: медицинские и психолого-педагогические; разработаны специальные рекомендации для преподавателей и учащихся, которые нужно учитывать при организации работы с компьютером. Наконец, в 2000 г. персональный компьютер стал средством обучения нового поколения. В начале XXI в. появилась возможность использовать отдельные электронные издания при обучении биологии, возникли даже авторские программы, помогающие в преподавании школьного курса биологии. В настоящий период процесс компьютеризации обучения вступает в новую стадию и ещё более совершенствуется. Открываются всё новые и новые возможности применения компьютерных программ на различных этапах урока при обучении биологии. Совершенствуется и методика использования современных компьютерных технологий обучения в преподавании биологии. Сегодня с помощью компьютера учащиеся развивают творческую активность в решении познавательных задач, сознательно осмысливают взаимосвязь изучаемых биологических явлений.

Интеграция новых технологий в систему школьного образования ведёт к её совершенствованию, так как способствует быстрой обратной связи, созданию межпредметных связей. Кроме того, применение компьютерных программ в обучении биологии способствует более тесной связи с конкретными природными, социально-экономическими условиями. При этом создание и использование учебных программ требует изучения и соблюдения ряда требований, которые уже установлены для компьютерных программ в целом. Однако при всех положительных характеристиках применения компьютерных программ следует обратить внимание, что самая совершенная техника не может заменить учителя.

Акцентируя внимание на методике преподавания наиболее значимых разделов курса биологии, учителями делаются попытки применения авторских компьютерных программ. Конечно, такая работа является трудоёмкой и кропотливой, но она имеет большой смысл, так как побуждает учащихся к активному обучению, стимулирует познавательный интерес к предмету биологии, в полной мере реализует творческий потенциал учителя и учащихся; и, по опыту преподавания, в положительной степени оказывает влияние на качество знаний школьников.

Литература

1. Галеева Н.Л. Современный кабинет биологии: Работа учителя на основе дидактики личностноориентированного образовательного процесса. - М.: 5 за знания, 2005. - С. 192.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987. - С. 264.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика, 1988. - С. 191.
4. Пономарёва И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д.; Под ред. Пономарёвой И.Н. Общая методика обучения биологии: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - С. 272.
5. Пугал Н.А., Трайтак Д.И. Кабинет биологии. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. - С. 192.
6. Савельев А.Я. Проблемы автоматизации обучения. Вопросы психологии. 1986. №2. - С. 11-20.
7. Тихомиров О.К. Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. - Изд-во Московского университета, 1986. - С. 204.
8. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высшая школа, 1990. - С. 576.

THEME – THE PROBLEMS OF COMPUTERIZATION OF BIOLOGY TEACHING PROCESS IN THE PEDAGOGICAL HISTORY OF THE SECOND HALF OF THE XX AND THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES

At the turn of the century there has been observed an increase in number of education establishment equipped with modern computers, notably growing at a fast pace at the beginning of the XXI century. Computers are multifunctional regarding their purpose and thus can be used at some other lessons including biology,- namely for statistical processing of data, information storage, controlling different processes as well as simulation. This article highlights the problems of computerization of biology teaching process in the pedagogical history of the second half of the XX and the beginning of the XXI centuries.

Key words: didactic bases of a computerisation of training of biology, computer thinking, computer programs in biology, a technique of use CNIT.

МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Статья посвящена актуальным проблемам современной методической науки. В статье рассмотрены современные теоретические и практические методы подготовки учителя. Раскрыты основные формы организации обучения, методы формирования и отработки основных методических знаний и умений, методы контроля за эффективностью и качеством учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: методическая подготовка будущего учителя географии, стимулирование учебной деятельности, организация учебно-познавательной деятельности, научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС), метод рейтинговой оценки.

Современная дидактика высшей школы переживает новый этап в развитии. Это обусловлено реформированием системы школьного образования, переходом к личностно-деятельной модели обучения, к новому типу школ - школе мышления и действия. Школьные дисциплины призваны способствовать развитию способностей и компетенций школьников.

В этих условиях функции учителя географии усложняются: в учебном процессе он выступает, прежде всего, как организатор познавательной деятельности школьников, их помощник и консультант. Перед педагогом поставлена сложная **методическая задача** - развивать личностные качества ученика, формировать умения применять географические знания в жизни и деятельности. Успехи в решении современных задач географического образования и достижении планируемых результатов обучения определяются качеством подготовки учителя, его профессиональной компетентности.

Анализ современных подходов к определению профессионально-педагогической подготовки учителя позволяет констатировать, что практически во всех представленных характеристиках обнаруживается использование аспекта готовности к решению педагогических задач на высоком уровне профессионального мастерства. Это доказывает субъектный характер позиции учителя географии в условиях личностно ориентированного обучения.

Особое значение в **субъектной позиции** в деятельности учителя приобретают такие качества, как активность, свобода и самостоятельность, осознанность, инициативность, креативность и познавательные способности, а также стремление к саморазвитию, самодетерминации (Л.С.Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Ю.В.Варданян и др.). Поэтому главный акцент в условиях личностно ориентированного обучения сделан на Учителе – профессионале, Учителе – мастере, который владеет высоким уровнем практической подготовки для воспитания личности каждого ученика в конкретной педагогической ситуации.

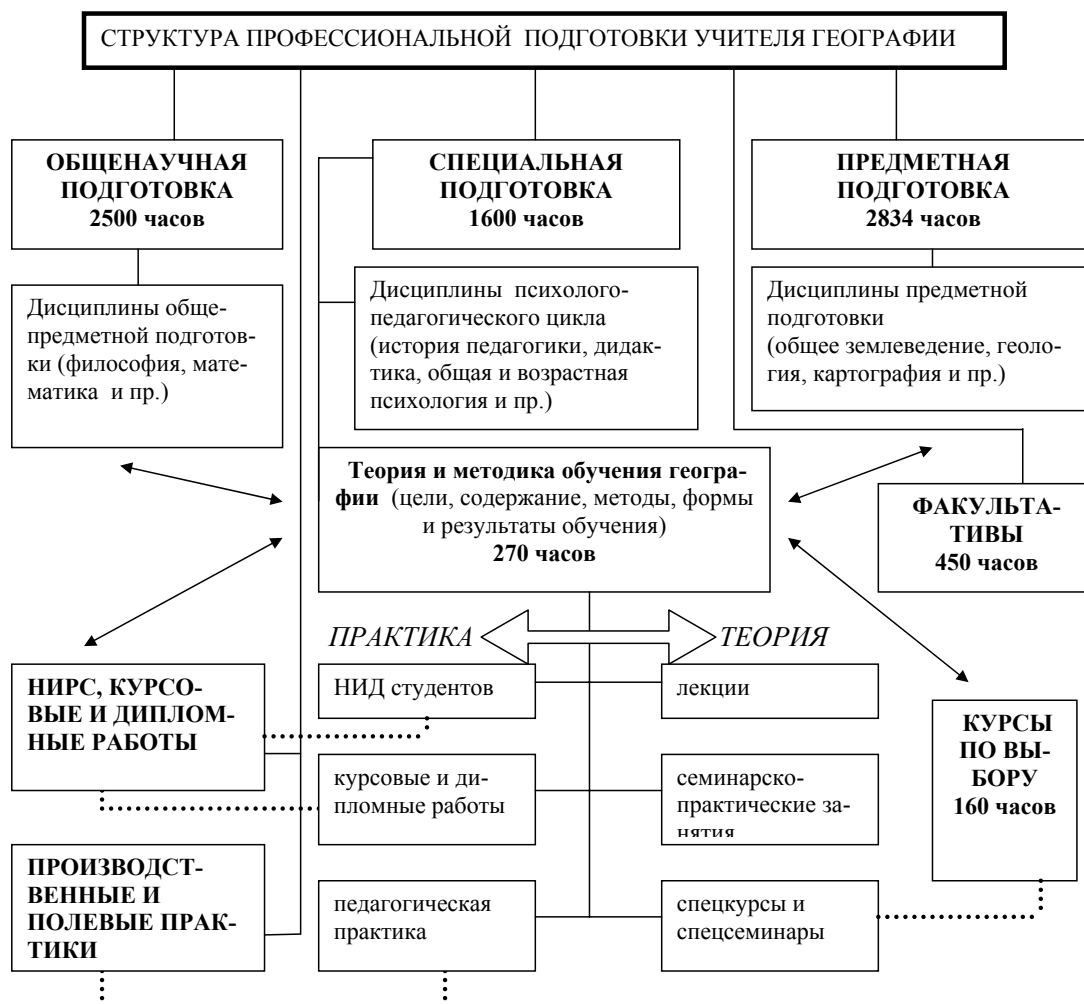
Перед вузовской подготовкой будущего учителя географии стоят задачи воспитания личности учителя с высоким уровнем географической культуры, сформированным педагогическим мышлением и методической готовностью к решению реальных задач практической педагогической деятельности. Детерминирующим элементом, имеющим уникальное значение, является его **методическая подготовка**.

Методическая подготовка учителя географии – это целостная многокомпонентная система в структуре его профессиональной подготовки. Она строится на методологических основах географической науки, педагогики, психологии, методики преподавания географии и представляет собой взаимосвязь различных форм организации учебно-вос-

питательного процесса (лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятий, спецсеминаров, спецкурсов, педагогической практики) (рис. 1).

Методическая подготовка учителя географии предусматривает единство теории и практики, она выступает интегратором ЗУН студентов, сформированных в процессе психолого-педагогической и предметной подготовок.

Рисунок 1.



Проблема методической подготовки современного учителя географии сложна и многогранна. Одним из ее аспектов является несогласованность целей среднего географического образования и сложившимися традициями профессиональной подготовки студентов. Современная средняя школа во многом опережает педагогические вузы, в которых обновление учебных программ, введение в процесс обучения активных форм, методов и технологий обучения отстает от общеобразовательной школы. Сегодняшние студенты во многом продукт «знаниево-центрированной» направленности обучения. Их предметная и специальная подготовка зачастую опирается на репродуктивные методы в обучении.

Новые ориентиры школьного образования определяют инновационный характер в организации учебного процесса в высшей школе, использование инновационных подходов к подбору методов обучения и оптимальному сочетанию.

В дидактике под методами обучения понимают, с одной стороны, методы преподавания, а с другой – методы учения (В.И.Андреев). **Методы преподавания** – это разрабо-

танная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач (Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов). Учитывая данные определения и позицию современной методики, можно сформулировать, что **методы обучения** - это упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленные на достижение целей образования и ведущие к профессионально-педагогическому формированию и становлению будущих учителей географии.

Кафедра методики преподавания географии МПГУ изучает проблемы совершенствования методической подготовки будущих специалистов, связанные с этим вопросы организации учебного процесса и педагогической практики в условиях модернизации школы.

Согласно учебному плану географического факультета МПГУ, существенная роль в методической подготовки будущего учителя географии принадлежит дисциплинам ГОС ВПО блока «Общепрофессиональные дисциплины»: теория и методика обучения географии, спецсеминары по методике обучения географии. В процессе их изучения применяются следующие методы обучения:

- Методы стимулирования учебной деятельности (методы преподавания)
- Методы организации учебно-познавательной деятельности (методы учения)
- Методы контроля за эффективностью и качеством учебно - познавательной деятельности

К группе **методов стимулирования учебной деятельности** следует отнести так называемые методы преподавания, среди которых можно выделить информационно-рецептивное и проблемное прочтение лекций, организационные моменты на семинарских занятиях, инструктаж к лабораторно-практическим занятиям и к организации самостоятельной работы студентов.

Примером **проблемной лекции** по методике преподавания географии может служить лекция на тему: «Проблемы и пути интеграции физико-географического и социально-экономического содержания в единый курс «География России». Лекция проводится в форме дискуссии двух преподавателей кафедры. Студенты имеют возможность задавать вопросы, участвовать в обсуждении, приводить свои аргументы в защиту выбранной позиции. Таким образом, в ходе изучения данной методической проблемы у студентов не только формируется представление о традиционной и современной структуре курса «География России», но и развиваются профессиональные компетенции.

Основное внимание в системе методической подготовки будущих учителей географии уделяется группе **методов по организации учебно-познавательной деятельности**, так называемых методов учения студентов. Данная группа объединяет не только методы, связанные с практическим применением теоретических знаний, но и методы, определяемые интересом студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности. Практическая реализация этих методов осуществляется на спецсеминарах и лабораторно-практических занятиях.

Главной целью спецсеминаров является выявление индивидуальных интересов студентов в области методики, осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к их методической подготовке.

В учебном плане географического факультета МПГУ на проведение спецсеминара по методике обучения географии отводится 24 часа учебного времени на V курсе (9 семестр). Преподаватели кафедры методики преподавания географии предлагают студентам для изучения 4-5 спецсеминаров одновременно. Ежегодно содержание и тематика

спецсеминаров обновляются, меняются с учетом тенденции развития школьного образования и методической науки. Каждый студент имеет возможность выбора интересующей его темы. Занятия проводятся еженедельно. Программой предусмотрены разные формы организации обучения: теоретические, практические и семинарские занятия, зачет. Теоретические и практические занятия посвящены решению практических задач, с которыми сталкивается учитель в современной школе: определение целей и задач практических работ, тематическое и поурочное планирование внеурочных форм организации обучения, создание библиографии и картотек, дидактических материалов для организации практикоориентированных проектов, макетов полевых дневников и пр.

На семинарских занятиях студенты участвуют в коллективном обсуждении методических вопросов: выступают с сообщениями, анализируют выступления сокурсников, участвуют в дискуссиях, в беседе, в ролевых играх, проводят презентацию разработанных материалов. Одним из эффективных подходов на семинарах является использование **метода портфолио**, который находит свое логическое выражение при учете результатов деятельности студентов на зачёте. Студенты предоставляют разработанные материалы (папки - портфолио) и проходят индивидуальное собеседование.

Традиционные и актуальные методические проблемы, рассматриваемые в рамках спецсеминаров, находят последующее отражение на педагогической практике и при выполнении курсовых и выпускных квалификационных (дипломных) работ. Именно эти формы организации учебного процесса представляют **научно-исследовательскую деятельность студентов (НИДС)** - важного звена методической подготовки будущих учителей географии.

Организация научно-исследовательской деятельности призвана обеспечить разнообразные сочетания методов, а также применение **методов исследования**.

Необходимым условием привития студентам навыков ведения исследовательской работы, умения рационально организовывать педагогический труд является применение эмпирических методов – изучение опыта работы школ, обобщение передового педагогического опыта, анализ научно-методической литературы и работа с журналом «География в школе».

На кафедре методики преподавания географии МПГУ сложилась поэтапная схема включения студентов в НИД. Решение исследовательских задач начинается в рамках образовательного процесса, на лекциях и семинарских занятиях. Затем исследовательская деятельность реализуется в курсовых работах, на педагогической практике и при выполнении дипломных работ.

Привлечение студентов к выступлениям на итоговых конференциях по педагогической практике и научных студенческих конференциях способствует развитию методического мышления, формированию коммуникативных навыков. Так, в ходе педагогической практики IV курса каждая группа студентов проводит исследование по одной из методических проблем (приемы мотивации учебной деятельности школьников, оценка результатов обучения, особенности современного урока географии и т.д.). Результаты исследования докладываются на итоговой конференции, где студенты демонстрируют фрагменты уроков географии с элементами современных педагогических технологий, результаты интервьюирования и анкетирования учителей и учащихся. Такая практика работы позволяет не только углублять теоретическую подготовку студентов, но и способствует развитию их профессиональной направленности. На педагогической практике V курса студенты получают творческие задания. Цель заданий – представить обобщенную педагогическую модель по ряду направлений (объективная правда о практике, субъективная правда о практике, положительная правда о практике, негативная правда о практике и т.д.). В ходе отчетной конференции студенты представляют педагогические

зарисовки в разнообразной форме (размышления, стихи, юмористические сценки).

Ведущую роль в системе методов по организации учебно-познавательной деятельности играют **практические методы** применения теоретических знаний. Здесь наиболее существенно взаимодействие преподавателя и студентов, причем важна деятельность последних. В их реализации особое значение приобретают различные виды упражнений, которые проявляются в организации различных форм **лабораторно-практических занятий**:

1. Формирование и отработка методических умений, связанных с решением конкретных педагогических задач: анализ программ школьного курса географии и моделирование новой структуры базового географического образования, подбор оптимальных методов обучения и обоснование системы средств обучения, составление календарно-тематического планирования учебного процесса, разработка и написание конспектов уроков, создание методических картотек.

2. Проблемно-творческие задания: разработка логики научно-методического исследования, макета учебника географии для школы будущего, нетрадиционного урока географии, познавательных задач для школьной лекции.

3. Разработка и представление уроков географии с применением современных педагогических технологий: ролевых игр, дискуссий, применение на уроках электронных учебников, решение проблемных ситуаций и вопросов, использование дифференцированных практических заданий.

Особое значение практические методы обучения приобретают в условиях подготовки студентов к работе в профильных классах.

Методы самостоятельной работы непосредственно связаны с деятельностью студентов с учебной, учебно-методической, научно-методической литературой по предмету, с современными нормативными документами школьного курса географии.

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это вид их индивидуальной учебной деятельности, руководство которой может осуществляться как опосредованно, через использование методических материалов, так и непосредственно, путем руководства со стороны преподавателя [Шайденко Н.А., 2005].

Проблема эффективности самостоятельной работы студентов по методике преподавания географии, развития их познавательной самостоятельности особенно актуальна в условиях реализации новой парадигмы образования. Современный учитель географии призван научить учащихся самостоятельно мыслить, сформировать потребность в самообразовании и самовоспитании. Успешно выполнить это может лишь тот педагог, который сам в достаточной степени овладел эффективными приемами самостоятельной работы. Поэтому возникает необходимость такой организации, руководства и контроля образовательного процесса, которая была бы направлена на формирование у будущего учителя географии умений самостоятельной деятельности.

Специфика методической подготовки в МПГУ такова, что она компилирует и интегрирует приемы самостоятельной деятельности, сформированные на дисциплинах предметной подготовки (геология, картография с основами топография, общее землеведение и др.), общепрофессиональных дисциплинах (педагогика, психология), в период учебных (полевых) практик. Именно поэтому самостоятельная работа по методике преподавания географии носит исследовательский и одновременно системный характер.

Повышение эффективности самостоятельной работы студентов является одним из приоритетных направлений в деятельности кафедры методики преподавания географии. Сложившаяся система организации СРС включает следующие элементы:

- **формы и методы СРС в ходе лекции**: задания по усвоению знаний на уровне восприятия, осмысления, распознавания, классификации, введение в текст лекции

логических опорных схем, примеров, работа с дополнительной литературой по теме лекции;

- *формы и методы СРС в ходе лабораторно-практических (семинарских) занятий*: использование интерактивных методов обучения – беседы, «методические совещания», ролевые игры, экспресс-опросы, презентации;
- *формы и методы СРС во внеаудиторной деятельности*: задания по разработке конспектов уроков, инструктивных карточек практических работ, логических опорных конспектов для школьных лекций, составлению библиографии статей научно-методических журналов, тезисов и конспектов научной и научно-методической литературы.

Адаптация организации и контроля СРС к новым принципам работы высшей школы потребовала применения **методов рейтинговой оценки** результатов и качества СРС. В соответствии с данной методикой содержание дисциплины «Теория и методика обучения географии» и спецсеминаров было пересмотрено с позиции выделения смысловых модулей и ориентировочной основы действий. Под руководством проф. И.В. Душиной и доц. Е.А. Таможней для студентов географического факультета разработаны методические рекомендации. Приведем пример некоторых блоков по «Теории и методике обучения географии» (таб. 2).

Таблица 2

Тема	Задания для самостоятельной работы	Формы отчетности студентов
Урок географии	1. Опровергните или согласитесь с утверждением: «Главное на уроке - передача учителем новых знаний школьникам» 2. Разработать два-три приема мотивации учебной деятельности школьников на примере любого урока географии	1. Письменное размышление 2. Приемы мотивации (схема, таблица, ЛОК и т.п.)
Методика изучения темы «Население» в курсе «География России»	1. Подобрать материал текущей печати по разделу «Население России» 2. Составить схему «Система знаний о населении в школьной географии», показав развитие знаний от класса к классу	1. Библиография и тезисы периодической печати 2. Схема системы знаний
Методика обучения профильным курсам географии	Разработать авторскую программу, модель учебника и других составляющих УМК по какому-либо профильному курсу	Схема структуры программы, модели страниц учебника, перечень других частей УМК

Таким образом, учет самостоятельной деятельности студентов осуществляется на основе сочетания методов самостоятельной работы и **методов контроля за эффективностью и качеством учебно-познавательной деятельности**. К последним можно отнести индивидуальные и групповые отчеты студентов по заданиям лабораторно-практических занятий и СРС, система экспресс-опросов на аудиторных занятиях, доклады студентов на семинарских занятиях, индивидуальные сообщения студентов на итоговой форме контроля знаний – зачетах и экзаменах.

Резюмируя, подчеркнем: методическая подготовка будущего учителя географии – это многокомпонентная целостная система в структуре его профессионального образования. Инновационный характер отбора методов обучения требует включения проблемно-исследовательского подхода. Каждый метод имеет сложную структуру и детерминирован квалификационной характеристикой специалистов, целями и содержанием геогра-

фического образования и учебной дисциплины, характером познавательной деятельности студентов. Многоаспектный подход к подбору методов обучения, их оптимальному сочетанию создает особый потенциал для совершенствования методической подготовки будущих учителей географии, формирования допрофессионально-педагогической компетенции специалистов. Поиск эффективных методов организации учебно-познавательной деятельности студентов определяется современными требованиями к личности учителя географии.

Литература

1. Душина И.В. О соотношении нормы и творчества в работе учителя географии // География в школе. – 1997. - №2. – С. 47.
2. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях./ Под ред. И.В. Душиной. – М.: Дрофа, 2007. – 510 с.
3. Практикум по методике преподавания географии: учебное пособие для студентов педагогических вузов. / Под ред. Е.А.Таможней. - М.: Экзамен, 2008. - 222 с.
4. Программы спецсеминаров по методике обучения географии /Под ред. Е.А.Таможней. – М.: Прометей, 2002. – 48 с.
5. Таможняя Е.А. О профессиональной подготовке учителей географии. // География в школе. – № 5. - 2000. — С. 52.

E. Tamozhnyaya

The article is dedicated to actual problems of modern methodological science. Up to date theoretical and practical methods of teachers training are submitted for consideration. The main forms of teaching, methods of forming and training of methodological knowledge and abilities, methods of checking the effectiveness and quality of teaching activity are described in the article.

Key words: methodical preparation of the future teacher of geography, stimulation of educational activity, the organisation of учебно-informative activity, research activity of students (NIDS), a method of a rating estimation.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В настоящей работе автор рассматривает современное состояние качества образования в Вузе. Автор предлагает современную модель управления качеством знаний студентов, которая получила название «Среда качества результатов обучения географии».

На основе предложенной модели автор описывает подходы к изучению географии и предлагает систему уровней усвоения знаний студентов в процессе обучения географии в Вузе.

Ключевые слова: управление качеством, система уровней усвоения знаний, подходы к изучению географии

Проблема контроля качества в целом и географического образования в Вузе в частности является важной частью любой национальной программы образования, которую нельзя рассматривать изолированно, вне связи с общей проблемой управления качеством образования. В связи с этим возникает «острая» необходимость проведения анализа различных управленческих подходов, выработанных в отечественной теории и практике управления.

В настоящее время сформировались различные подходы к пониманию руководства и стилей управления. Подходы в управлении классифицируют по разным основаниям. Например, Д.Г. Левитес, классифицируя подходы, делит их на две большие группы. Первая группа, по его мнению, содержит определенные подходы, в соответствии с которыми управление будет напоминать управление фабричным конвейером со всеми вытекающими отсюда последствиями. К ним относятся функциональные, системные, ситуационные, оптимизационные и исследовательские подходы. Существенный вклад в разработку подходов данной группы внесли Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Т.И. Шамова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, П.И. Третьяков, Е.В. Яковлев и др. Вторую группу подходов называют человекоцентристской. Человекоцентристский подход – это новая парадигма управления, предусматривающая современные взгляды (или корректировку традиционных взглядов, суждений) не только на содержательный аспект управления, но и на решение вопросов технологии управленческой деятельности. Человекоцентристский подход в обучении и воспитании рассматривали и исследовали: В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, И.И. Третьяков, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и другие. Составляющей этого подхода является человек.

Содержание этого подхода в обучении целесообразно выразить в следующих положениях:

1. основу деятельности преподавателя (управляющего) составляют уважение к человеку (студенту), доверие к нему, целостный взгляд на студента, фокусирование внимание на развитии личностно ориентированных и личностно эмоциональных качеств, создание ситуации успеха для участников образовательного процесса, либо оказание помощи в содействии;
2. управление должно иметь в целом мотивационно ориентированный характер;
3. преподаватель должен уметь координировать процессы коммуникации и принимать оптимальные управленческие решения;
4. преподаватель должен нести ответственность за сознательные действия студента в образовательном процессе.

Человекоцентристский подход, как более общий содержит в себе ряд частных: лич-

ностно ориентированный, мотивационный, индивидуальный, дифференцированный.

Личностно ориентированный подход в управлении учебно-познавательной деятельностью студентов базируется на закономерности: обучение будет в большей степени способствовать развитию всесторонней личности студента в том случае, если в процессе его эффективно использовать субъективный опыт каждого студента, особенно в процессе обучения географической науке, у которой нет границ в интересах познания закономерностей природных явлений и социально-экономических процессов. Личностно ориентированный подход в управлении учебно-познавательной деятельностью студентов выполняет две основные функции, которые имеют дело с внешней деятельностью студента: эстериоризация, т.е. самоосуществление поступков вовне (деятельность человека); интериоризация, т.е. преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. Обучающийся является не только объектом, но и субъектом познания.

Мотивационный подход в процессе обучения географии в Вузе является одним из подходов, позволяющих практически ориентироваться на решение многих управленческих проблем с позиций личностного развития субъектов образовательного процесса. Закономерностью мотивационного подхода является то, что образовательный процесс – это система причинно-следственных побудительных действий человека, прежде всего его потребности, интересы. Выделяют следующие функции мотивационного подхода: смыслообразующая, целеполагающая, направляющая, регулирующая, контролирующая.

Одним из наиболее продуктивных с точки зрения управления качеством образования является подход, в основу которого положен управленческий аспект механизма образования.

В рамках нашего исследования и в соответствии с взглядами современной парадигмы высшего образования особое внимание следует уделить человекоцентристскому подходу в системе управления технологиями личностно ориентированного обучения. Личностно ориентированное обучение подразумевает не только развитие индивидуальных качеств личности студента и созданий условий для удовлетворения его потребностей, но и реализацию личностно-смысловой и мотивационной сферы деятельности студента, учёт и использование его личностного опыта. Данный подход связан с системным подходом, с позиции которого можно рассматривать обучаемого одновременно и как объект управления со стороны педагога, и как субъект образовательного процесса, который непосредственно управляет сознательной, целенаправленной деятельностью по саморазвитию у себя личностных качеств, творческих способностей в процессе приобретения новых знаний, умений и навыков. Поэтому при описании результатов образования, его качества следует выделить в управлении этим процессом два аспекта – внешний и внутренний. Внешний рассматривает обучаемого как объект управления со стороны педагога и всей организационной обучающей подсистемы. Внутренний представляет обучаемого как субъекта управления процессом собственного саморазвития.

Для раскрытия структуры и содержания внешнего и внутреннего аспектов управления, нами была представлена модель (**Среда качества результатов обучения географии**), которая показывает влияние этих аспектов на результативность вузовского образовательного процесса.

	<table><tr><td rowspan="3">Образова- тельная</td><td>Среда</td><td rowspan="3">Социальная</td></tr><tr><td>Техническая</td></tr><tr><td>Научная</td></tr><tr><td></td><td>Естествознание</td><td></td></tr></table>			Образова- тельная	Среда	Социальная	Техническая	Научная		Естествознание		
Образова- тельная	Среда	Социальная										
	Техническая											
	Научная											
	Естествознание											
Цели обучаемого	Цели современного географического Образования Вуза			Цели обучающего								
Аспект внутренний	<table><tr><td>Система Вузовского образовательного про- цесса</td></tr><tr><td>Процесс обучения знаний</td></tr><tr><td>_____</td></tr><tr><td>Результаты (и оценка) обучения географии в системе вузовского образования</td></tr><tr><td>Мониторинг (педагог.)</td></tr></table>			Система Вузовского образовательного про- цесса	Процесс обучения знаний	_____	Результаты (и оценка) обучения географии в системе вузовского образования	Мониторинг (педагог.)	Аспект внешний			
Система Вузовского образовательного про- цесса												
Процесс обучения знаний												

Результаты (и оценка) обучения географии в системе вузовского образования												
Мониторинг (педагог.)												
Самоконтроль знаний Студентов Самооценка знаний				Контроль знаний студентов Оценка знаний								

Раскроем смысл модели «*Среда качества результатов обучения географии*». Ключевой потребностью человека является – цель. А саморазвитие обучаемого (студента) без заданной цели нереализуемо. Целью же обучающего (педагога) служит создание образовательной среды, её совершенствование и сохранение. Потребность порождает определённый мотив конкретно заданной деятельности как обучающего, так и обучаемого. Мотив перерастёт в цель деятельности только тогда, когда каждый участник образовательного процесса осознают весь смысл деятельности. Цели деятельности обучающего и цели деятельности обучаемого реализуются через деятельность преподавателя по управлению обучением студента и самоуправляемую учебную деятельность самого студента.

Содержание образования невозможно представить вне зависимости от социальной среды. Социальная среда в первую очередь выступает социальным заказом деятельности преподавателя, а преподаватель – её социальным заказчиком. Мотивы деятельности педагога способствуют осознанию преподавателем целей своей педагогической деятельности. Далее преподаватель формируют мотивы деятельности студентов, которые вместе с ним являются субъектами процесса обучения географии. В соответствии со своими мотивами и потребностями преподаватель и студент осуществляют соответствующую каждому деятельности доступными им средствами. Знание механизма усвоения знаний студентами позволяет преподавателю управлять их учебной деятельностью, а также изменять свои действия (с учётом контроля) путём изменения форм организации деятельности студентов и преподавателя.

Проблема использования технических средств в учебном процессе в работах многих авторов смыкается с проблемой эффективной организации обучения (Беспалько В.П., Талызина Н.Ф., Архангельский С.И., Голов В.П., Зварич В.Г., Ю.Н. Кушелев, И.И. Тихонов и др.). При этом в качестве одной из главных задач организации учения рассматривается задача формирования знаний в ходе усвоения учащимися и студентами познавательной деятельности.

Техническая среда оказывает колоссальное воздействие на образовательный процесс. В 21 в. невозможно представить процесс обучения не только географическим наукам, но и другим наукам тоже без современных технических средств обучения (СТСО), которые можно подразделить на три группы:

1. используемые в качестве источников знаний;
2. обеспечивающую операционную деятельность обучающихся;
3. обеспечивающую деятельность преподавателя в качестве развития и совершенствования трудовой, организаторской, творческой деятельности.

К первой группе относятся:

- натуральные объекты природы (различные экскурсионные объекты, музейные коллекционные материалы и др.);
- средства, воспроизводящие натуральные объекты и явления природы (объёмные модели предметов и процессов; статистические картины, таблицы, диафильмы, динамические кино-видеофильмы, телепередачи);
- средства, описывающие географические объекты, природные явления знаками, символами (учебники, текстовые таблицы, карты, схемы, изображения на мониторах компьютеров, интерактивных досок и т.д.).

В 21 веке практически всё школьное и вузовское образование перешло на использование компьютера в процессе обучения. Использование компьютера очень широко. С помощью компьютера студенты могут работать, как в присутствии преподавателя, так без него с различными электронными статистическими таблицами, выходить на определённый сайт в Интернет, создавать презентации, фильмы, просматривать их. Определённая компьютерная программа способна не только демонстрировать, объяснять материал, но и служит проверкой пониманием знаний студентов и выявлением их качества (например, компьютерное тестирование), а также занести результаты в базу, рассчитать тенденцию их успеваемости, отобразить всё это в виде схемы, графиков, удобное для общего восприятия.

Компьютер по отношению к преподавателю (организатору учебного процесса) является ведущим средством в учебной работе. Преподаватель в настоящее время способен создать сайт с соответствующим программным обеспечением. Техническая среда строит современную науку (научную среду), помогает реализовать идеи, выразить ценности естественнонаучного мировоззрения, но следует учесть важный момент, что наличие современной техники в образовательном процессе должна не только упрощать работу студентам и предоставлять доступ к различным ресурсам необходимой информации, но и заставлять включить логику в процесс работы. А поскольку географическая наука непосредственно связана с природой, с человеком, с естественными процессами нашей планеты, то студенты обязаны после работы с техникой в камеральных условиях выходить в естественную среду. Не рассмотрев природу и социальные условия, учёный, специалист, педагог не создаст свой труд, не передаст материал знаний обучающимся в нужной форме и мере, и не развит способности студентов географическим наукам. Естествознание – это наука о природе, в том числе о человеке как её неразрывной части с природой. Преподаватель-географ, обучая студентов, соотносит понятия «человек» и «природа», их связь, причинно-следственные связи, принципы природы и действия человека, цивилизации. Современное состояние цивилизации ещё более высветило значимость системы образования.

Результат усвоения, отслеживаемый в ходе контроля, позволяет либо предпринять следующий акт обучения, либо вернуться к прежнему, возможно, видоизменённому. Важно, чтобы в образовательном процессе цели педагога не только связаны с желаемыми учебными целями обучаемого, но и совпадали с общими целями географического образования. Другим не менее важным моментом продуктивного управления качеством результатов обучения географии служит наличие в системе непрерывной и устойчивой обратной связи, которой является контроль. Педагогический контроль представляет собой единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при организующей и руководящей роли преподавателей, носит совместный характер, объединяя преподавателей и студентов, и направлена на оценку результатов учебного процесса. Контроль даёт возможность оценить достижения обучающихся и выявить пробелы в их знаниях, установить взаимосвязь между планируемыми и достигнутыми

уровнями образования, понять достоинства и выявить возможные недостатки новых методов обучения географии, сравнить работу профессорско-преподавательского состава, а также предоставить руководителям факультетов и Вуза (деканам, директору институту, ректору) объективную информацию для принятия управленческих решений и выполнить ряд других не менее важных задач. Содержание контроля не только отражает, чему обучают и что хотят видеть в качестве результатов обучения, но и задаёт определённые приоритеты при обучении. Требования, предъявляемые к учебным достижениям в процессе контроля, неизбежно становятся ориентирами для преподавателя в его повседневной работе, особенно в тех случаях, когда контроль имеет внешний характер, а оценки используются для принятия административно-управленческих решений в образовании. Подобное влияние наблюдается сегодня в связи с развитием эксперимента по введению ЕГЭ. Можно выделить итоговый и промежуточный (т.е. текущий контроль) по результату. Итоговый контроль по результату представляет собой процесс соотнесения результата, полученного при осуществлении целенаправленной деятельности, с намеченной целью. Процесс соотнесения промежуточных результатов деятельности (результатов действий) с промежуточными целями (подцелями) называют промежуточным (или текущим) контролем по результату.

Обязательным в учебной деятельности является действие целеполагания. В процессе обучения географии в Вузе по мере формирования у студента действия целеполагания контроль со стороны преподавателя должен постепенно превращаться в самоконтроль знаний студентов. Самоконтролем называют особые действия, предметом которых являются собственные состояния и свойства человека как субъекта деятельности и общения. Способность студентов к самоконтролю можно и необходимо развивать. Отметим четыре важных условий обучения студентов самоконтролю. Первое такое условие – это установка преподавателя на осуществление самоконтроля. Побуждение студентов к самоконтролю необходимо проводить на всех этапах самостоятельной работы (ориентировочном, исполнительском, заключительном). Вторым важным условием является целенаправленное формирование у студентов специальных навыков самоконтроля, которое осуществляется на трёх этапах: предварительный (подготовительный) самоконтроль, текущий (коррективный) самоконтроль и заключительный (констатирующий) самоконтроль. Третьим условием формирования умений к самоконтролю является использование в учебной работе планов, так как способность к самоконтролю в учебной деятельности выступает, как умение самостоятельно отслеживать собственный путь к достижению поставленной учебной цели. И четвёртым важнейшим условием формирования навыков самоконтроля является вовлечение школьников в разнообразные формы взаимопроверки (взаимная проверка письменных ответов, итоговых самостоятельных работ по географии, географических диктантов, а также устных ответов, например, работа с картой). При этом здесь не столько важна контрольная функция взаимопроверки, сколько побуждение школьников к активности, развитие умения сотрудничать друг с другом, контролировать свои действия, и главное оценивать достигнутый в деятельности результат. Именно развивающая функция взаимопроверки имеет огромное значение в формировании у студентов контрольно-оценочных способностей.

Важной проблемой обучения является оценка достигнутых результатов, которые достигаются в зависимости от уровня способности знаний. В системе педагогического образования проблему концепции уровней обученности одни педагоги и ученые соотносят с уровнями владения знаниями и умениями (Н.В. Конфидератов, В.П. Симонов), другие – в качестве цели и ожидаемого результата (В.Н. Максимовой), а В.П. Беспалько в качестве категории, определяющей качество образовательных результатов предложил понятие «уровень усвоения» и разработал показатели последовательных 4 уровней усво-

ения знаний, отображающих развитие опыта учащихся в процессе обучения.

В соответствии с требованиями современной науки и модернизацией географического образования в Вузе нами была предложена система уровней усвоения знаний студента в процессе обучения географии в Вузе:

1. уровень изучения географической информации (с помощью преподавателя, учебника, карт, информационных средств, электронных носителей и т.д.);
2. уровень запоминания географической информации;
3. уровень представления географической информации;
4. уровень воспроизведения географической информации по средствам карт, коллекций образцов горных и минеральных пород, опорно-конспектных материалов;
5. уровень самостоятельного воспроизведения географических знаний (например, нанесение географических объектов на контурную карту, построение картографической проекции, рассказ об особенностях экономико-географического района РФ и т.д.);
6. уровень моделирования (построение географических моделей) по предложенному алгоритму и выявление причинно-следственных связей;
7. творческий уровень (самостоятельный выбор построения географической модели и пути решения поставленной проблемы);
8. самооценочный уровень (самостоятельное оценивание своих достижений).

В центре внимания современных отечественных учёных и практиков оказывается проблема оценки и повышение её эффективности. Отмечаются существенные недостатки существующей пятибалльной системы оценки. Разрабатываются новые для нашей системы образования системы оценки. Проведённый И.Ю. Гутник анализ тенденций в области поиска таких систем – моделей оценки – позволил установить, что процесс внесения изменения в существующую оценочную систему ведётся по двум основным направлениям: первое – изменение содержательного качественного наполнения оценки (отказ от пятибалльной системы оценки и замена её содержательной, т.е. развёрнутой, вербализованной характеристикой полученного результата); попытка оценивать только выполнение задания; расширение балльной шкалы с добавлением суммарного веса каждого из рассматриваемых параметров (оценка с удельным весом); введение рейтинговой системы. Второе: всевозможные попытки количественных изменений оценки – вместо пятибалльной предлагается введение 12-, 50-, 100 балльной оценки на оценку цветом, символом и т.д.

Особенно важным видом оценочных способностей является самооценка, понимая как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, как мнение о себе. От сформированности адекватной самооценки собственной личности во многом зависит самооценка студентом своей учебной деятельности, поскольку эти две характеристики тесным образом взаимосвязаны. Также существует взаимосвязь между самооценкой студента и оценкой педагога.

Мониторинг – это стандартизированное наблюдение за образовательным процессом и его полученными результатами, позволяющее создавать историю состояния объекта во времени, количественно оценивать изменение субъектов обучения и образовательной системы, определять и прогнозировать направления их развития. Основной целью педагогического мониторинга является повышение качества образования.

Наличие этих двух условий управления (внешнего и внутреннего) позволяет устанавливать разнообразные формы отношений между управляющей и управляемой подсистемами (управляющее воздействие), раскрывающие смысл личностно ориентированной парадигмы образования (взаимодействие – согласование – понимание – поддержка). В этом случае субъект-объектные отношения между управляющей и управляемой подсистемами заменяются на субъект-субъектные.

Таким образом, можно определить управление качеством результатов образования как процесс такого целенаправленного воздействия педагога на обучаемого и самовоздействия обучаемого на себя, в результате которого он переходит в требуемое, или целевое, состояние.

Литература

1. Беспалько В.П. Разработка методики дидактической оценки урока // Советская педагогика. - 1989. - № 3, с. 32.
2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 2004 с.
3. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978.
4. Образовательные результаты / под ред. О.Е. Лебедева., СПб.: Специальная литература, 1999. – 155 с.
5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Учеб пособие, М., 1997.

Torgashev R.

THE MODEL OF MANAGEMENT AND INCREASE EFFECTIVENESS IN APPRECIATION STUDENTS' KNOWLEDGE UNDER THE MODERN CONDITIONS IN GEOGRAPHICAL HIGHER INSTITUTIONS

In the represented Work the author reveals the up-to-date conditions of higher education quality. The author offers a modern model in the management of top knowledge called «The field of quality of the results in teaching geography».

On the basis of the offered model the author reveals the ways of studying geography and offers a level system of mastering students' knowledge in the process of teaching geography in higher education institutions

Key words: quality management, system of levels of mastering of knowledge, approaches to geography studying.

РАЗДЕЛ III

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бабина С.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются проблемы формирования компетенции профессионального саморазвития студентов вуза, обеспечивающей непрерывное профессиональное развитие специалистов в условиях информационного общества: уточняется понятийный аппарат исследования; обосновывается структура компетенции профессионального саморазвития; предлагается технология педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития в условиях вуза.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, компонент направленности личности, когнитивный компонент, рефлексивно-регулятивный компонент.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что успешность социально-экономического развития любого государства в значительной мере зависит от образования его граждан. При этом стремительно возрастающий поток информации предопределяет необходимость постоянного профессионального саморазвития и самосовершенствования любого специалиста. Идея о необходимости перманентного образования, приращения и обновления его профессиональных знаний не нова, однако в эпоху информационного общества она получает новое звучание и становится необходимым условием полноценного существования человека.

Следует отметить, что, к сожалению, в России до настоящего времени не созданы достаточные условия, обеспечивающие доступность непрерывной профессиональной переподготовки для большинства граждан. Как правило, в числе наиболее значимых причин этого называются экономические факторы, однако во многих случаях определяющим обстоятельством является неготовность (как мотивационная, так и инструментальная) большинства выпускников вуза к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Сказанное выше указывает на необходимость целенаправленного формирования компетенции профессионального саморазвития при подготовке специалистов в вузе. Однако перед рассмотрением вопросов, связанных с особенностями этого процесса на начальной стадии обучения в вузе, уточним понятийный аппарат исследования, так как термины «компетенция», «компетенция саморазвития», «компетенция профессионального саморазвития» в психолого-педагогической литературе не имеют однозначной трактовки:

- под *профессиональным саморазвитием личности* мы будем понимать непрерывный процесс перехода потенциальных способностей человека в области профессиональной деятельности в актуальные на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности. При этом «осознанную саморегуляцию своей учебно-профессиональной деятельности» мы соотносим с постановкой целей, связанных с профессиональным самоопределением и самореализацией; планированием и программированием их достижения; умением учитывать значимые внешние и внутренние условия; оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъектно

приемлемых результатов;

- *компетентность профессионального саморазвития* мы рассматриваем как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний в области профессионального самоопределения и самореализации. *Компетенцию саморазвития* - как способность человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности. При этом *учебно-профессиональную* деятельностью мы определяем как систематическую сознательную деятельность студента по освоению теоретических, инструментальных основ профессии и профессионального саморазвития.

Опираясь на исследования академика Э.Ф. Зеера [1] в рассматриваемой области, мы выделили следующие структурные компоненты компетенции профессионального саморазвития: *направленности; когнитивный; рефлексивно-регулятивный* и конкретизировали их содержание с учетом возрастных особенностей студентов и специфики обучения в вузе:

- *компонент направленности* отражает намерения студентов и их мотивационные установки, связанные с вопросами саморазвития в условиях информационного общества, характеризующегося нестабильностью и неопределенностью. В этом случае мы говорим не только о мотивах, но и о «мотивационных установках», в понимании Л.И. Божович. Согласно ее точке зрения, установки формируются, во-первых, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, во-вторых, когда удовлетворение потребности не может быть достигнуто непосредственно, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих собственной побудительной силы. В этом случае возникшее у человека намерение выступает в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей. При этом в состав компонента мы вводим как совокупность «действующих» мотивов, так и «потенциальных» (В.Г. Асеев, В.И. Ковалев): *сформированность ценностей саморазвития, мотивация самореализации, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха;*

- *когнитивный компонент* отражает содержательную основу саморазвития и интеллектуальные способности, способствующие его осуществлению. Согласно принятым ограничениям (рассмотрения *профессионального саморазвития личности* на основе осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности), мы включаем в когнитивный компонент знание теоретических основ (психологических, педагогических, организационных) деятельности по саморазвитию (*профессионального самоопределения, саморегуляции, самостоятельной учебно-профессиональной деятельности*), которые должен освоить каждый студент перед началом практической работы. При этом мы не рассматриваем в качестве цели формирование необходимых для успешной учебно-профессиональной деятельности базовых знаний по предметам, а принимаем их как данность. Таким образом, в составе когнитивного компонента мы выделяем: *знание психолого-педагогических и технологических основ деятельности по профессиональному саморазвитию; логическое и критическое мышление, познавательная самостоятельность;*

- *рефлексивно-регулятивный компонент* предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в области профессионального саморазвития, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии; умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов самокоррекции. В состав этого компонента мы включаем: *умения планирования, программирования, моделирования и оценки результатов, гибкость (гибкость, пластичность), рефлексивность, субъектив-*

ный контроль, стойкость в достижении целей.

Все перечисленные компоненты - направленности, когнитивный, рефлексивно-регулятивный - тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Выявление структуры компетенции профессионального саморазвития позволило нам разработать функциональную модель *педагогического содействия* её формированию на примере дисциплин гуманитарного цикла. При этом *педагогическое содействие* в своей работе мы рассматриваем как поддержку (помощь) студентам при формировании компетенции профессионального саморазвития, осуществляемую через организацию такого взаимодействия между преподавателями и студентами в ходе образовательного процесса, при котором создаются наиболее благоприятные условия для саморазвития и самореализации каждого студента, активизации его интеллектуального, эмоционального, мотивационного потенциала.

В результате проведенного на базе Троицкого филиала Челябинского государственного университета эксперимента (2005–2008 гг.) по реализации указанной модели, мы пришли к выводу: формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза будет эффективным, если педагогическое содействие этому процессу будет происходить на основе *гуманистического подхода в сочетании с синергетическим и деятельностным* подходами.

Большинство ученых, занимающихся проблемой формирования и развития профессиональных компетенций, обоснованно указывают на эффективность использования *теории поэтапного формирования умственных действий*, разработку которой, вслед за П.Я. Гальпериным, продолжила Н.Ф. Талызина и ее ученики. Применительно к высшей школе теория поэтапного формирования умственных действий получила свое развитие в трудах И.И. Ильева, А.И. Подольского, З.А. Решетовой, С.Д. Смирнова и других авторов.

Опираясь на указанные выше работы, мы выделили следующие этапы формирования компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: *адаптационный, когнитивный, интеграционно-деятельностный*. При этом важно подчеркнуть, что указанные этапы представляют собой инвариантные единицы. В реальной практике их продолжительность, количество, особенности протекания и средства педагогического содействия могут изменяться. Однако выделенный нами инвариант, как правило, остается неизменным.

Адаптационный этап связан с начальной стадией обучения в вузе. На данном этапе происходит формирование у студентов первых адекватных представлений о профессиональном саморазвитии в информационном обществе и собственной готовности к нему, начинается формироваться система ценностей, связанных с профессиональным саморазвитием. Это период начальной диагностики и самодиагностики обучающихся с целью выбора оптимальных средств педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития.

Когнитивный этап направлен на освоение студентами теоретических и инструментальных основ профессионального саморазвития, формирование механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, развития логического и критического мышления.

Главная цель *интеграционно-деятельностного этапа* – интеграция компонентов компетенции профессионального саморазвития. Он направлен на развитие способности студентов управлять своей учебно-профессиональной деятельностью в процессе профессионального саморазвития на основе рефлексии событий и активизации внутреннего потенциала.

Указанные выше этапы могут быть реализованы различным образом: посредством органичного включения обозначенных вопросов в содержание и технологию дис-

циплин базовой части учебного плана, при этом процесс формирования компетенции профессионального саморазвития происходит параллельно с освоением содержания курса; посредством создания специальных курсов, содержание и технологии которых ориентированы исключительно на достижение поставленной нами цели; путем органичного сочетания первых двух вариантов. Последний вариант, как показывают результаты проведенного нами эксперимента, может быть достаточно эффективным.

Содержательный компонент базисной части плана построен на основе Государственных стандартов по данной специальности. Однако, кроме обязательного образовательного минимума, он включает и те знания, которые преподаватель считает необходимым дать сверх стандартного уровня. Именно подбор содержания курса в «дополнительной» его части дает нам возможность включить в качестве полноценной цели курса «формирование компетенции профессионального саморазвития».

Однако следует заметить, что программа базовых курсов, как правило, перегружена, и попытка «внедрить» в её тело «чужеродную информацию», как правило, заканчивается её полным отторжением. Выход в этой ситуации мы видим в том, чтобы вновь введенная информация (дополнительное содержание) способствовало (а не препятствовало) освоению инвариантной части курса. Т.е. мы хотим вооружить студента знанием технологии, которая позволит ему с большей легкостью и в более короткое время освоить материал. «Платой» за это станет более медленное изучение основного содержания дисциплины, которое с избытком компенсируется на последующих этапах. Кроме того, освоенные технологии профессионального саморазвития на основе осознанного регулирования учебно-профессиональной деятельности за счет своей универсальности значительно повысят продуктивность изучения и других дисциплин.

Опора на положения модульного и гуманистического подхода позволила нам выявить принципы отбора содержания дисциплин гуманитарного цикла, позволяющих создать оптимальное информационное обеспечение процесса поэтапного формирования компетенции профессионального саморазвития. Это принципы: структуризации, динамичности, действенности и оперативности знаний, креативности, саморегуляции учебно-профессиональной деятельности.

Определение (доопределение) содержания дисциплин базовой и вариативной части учебного плана при формировании компетенции профессионального саморазвития на основе перечисленных выше принципов позволяет использовать личностно-развивающие технологии обучения. Следует подчеркнуть, что личностно-развивающие технологии формирования компетенции профессионального развития включает в себя разнообразные методы и формы работы, однако они регламентируются определенными правилами, позволяющими осуществить оптимальный для данного конкретного случая способ взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Обобщение собственного педагогического опыта и результатов исследования различных авторов [1, 2, 3, 4 и др.] позволили выделить *условия* разработки и реализации технологии педагогического содействия процессу формирования компетенции саморазвития у студентов вуза:

1) *мотивационное обеспечение* рассматриваемого процесса на всех его этапах. Применительно к теме исследования важно подчеркнуть, что речь идет о формировании *устойчивых* мотивов, определяющих направленность и характер самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов, необходимых и при освоении теоретико-практических основ специальности в вузе, и при дальнейшем профессиональном саморазвитии;

2) следующим ориентиром в разрабатываемой нами технологии является *фасилитация* рассматриваемого процесса - *усиление продуктивности образования (обучения,*

воспитания) и развития субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога) [5].

3) при разработке технологии педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития для нас является важным направлением технологии на развитие *рефлексивных способностей* студентов как основы осознанной саморегуляции их учебно-профессиональной деятельности. И это не случайно, так как именно рефлексивные способности, по мнению В.В. Давыдова, «...позволяют найти существенные основания собственных действий» [6].

Не менее важным признаком личностно-развивающих технологий является активизация субъектной активности студента, которая может быть достигнута в процессе самостоятельной творческой деятельности. При этом многие авторы (Е.С. Полат, В.В. Гузеев, А.В. Хуторской, С.И. Горлицкая, Н.Ю. Пахомова и др.) указывают на то, что проектное обучение является в настоящее время одним из наиболее действенных средств повышения самостоятельности и творческой активности студентов.

В своем исследовании мы рассматриваем *метод проектов* как технологию развития субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности посредством включения их в процесс конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Основная его цель, применительно к теме нашего исследования - предоставление студентам возможности *самостоятельного* профессионального развития в процессе решения творческих, профессионально ориентированных задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей.

На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения практического опыта мы выделили те положения метода проектов, которые в большей степени содействуют эффективному использованию метода проекта при формировании компетенции профессионального саморазвития. Проект должен:

- быть личностно значимым для студента;
- быть значимым для ближайшего и опосредованного окружения студента;
- быть заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем должен содержать определенную долю непредсказуемости как в процессе работы над ним, так и при ее завершении;
- предполагать проведение студентами *самостоятельных* исследований;
- быть ориентирован на способности студента и активизировать проявление как можно более широкого спектра его возможностей;
- способствовать налаживанию взаимодействия между студентами.

Практика показывает, что при соблюдении указанных положений активно происходит интеграция структурных компонентов компетенции профессионального саморазвития (компонент направленности личности, когнитивный и рефлексивно-регулятивный компоненты).

Проведенный нами на базе Троицкого филиала Челябинского государственного университета, филиала МОУ ГПО Московского государственного лингвистического университета, Северо-Кавказского государственного технического университета эксперимент (2004–2008 гг.) показал эффективность созданной нами модели педагогического сопровождения процесса формирования компетенции профессионального саморазвития студентов вуза.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. - Екатеринбург, 2006. С. 49-56.
2. Андреев В.И. Педагогика. - Казань, 2000. - С. 246-301; Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. - Екатеринбург, 2006. С. 49-56; Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000. - С.74-90; Лежнева Н.В. Мотивационная готовность к профессиональной мобильности выпускников вуза как условие профессионального самоопределения в условиях провинциального города // Современные проблемы организационной психологии: материалы всерос. науч.-практ. конф. - Екатеринбург, 2007. - С.189-193.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, 2006. С. 86.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 199-200.

THE FORMATION OF STUDENT'S COMPETENCE FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS THE CONDITION OF FULL VALUE WORK OF A SPECIALIST IN THE INFORMATION SOCIETY

S.Babina

The article considers the problems how to form the student's competence for professional self-development in a higher educational establishment that provides continuous development of specialists in the information society: the notions of the research are defined more precisely, the competence for professional self-development is substantiated; the procedure of pedagogical assistance to form the competence for professional self-development in a higher educational establishment is suggested.

Key words: professional development of the person, component of an orientation persons, cognitive a component, reflectively-regulative component.

НАШИ АВТОРЫ

Адоньяев Дмитрий Юрьевич, аспирант кафедры технической графики и декоративно-прикладного искусства Владимирского государственного гуманитарного университета; e-mail: dmitrii_adonyaev@list.ru

Афанасьева Светлана Николаевна, аспирант кафедры Теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: vest@mgou.ru

Бабина Светлана Валерьевна, преподаватель кафедры иностранных языков Филиала Московского государственного лингвистического университета, Ставропольский край, г. Михайловск; e-mail: sveta_2008_70@mail.ru

Балицкая Ирина Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Сахалинского государственного университета; тел. 42-42-72-65-01

Беловолова Елена Александровна, старший преподаватель кафедры методики преподавания географии МПГУ; e-mail: tam_elen@mail.ru

Боброва Светлана Владимировна, доцент кафедры Методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета; e-mail: vest@mgou.ru

Гаврилова Маргарита Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры Теории и методики обучения математике Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского; e-mail: margogavr@freemail.ru

Головнева Наталья Александровна, ассистент кафедры педагогики начального обучения Стерлитамакской государственной педагогической академии (СППА); тел. (3473) 43-73-29

Гришаева Юлия Михайловна, докторант Московского государственного областного университета; тел. 412-21-69

Гулевская Альфия Фаиловна, доцент кафедры финансового менеджмента ГОУ ВПО Сахалинский государственный университет (СахГУ), г. Южно-Сахалинск; e-mail: aleona89@mail.ru

Игнатьева Инна Юрьевна, аспирант кафедры Теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета; e-mail: demon86ida@mail.ru

Кошман Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии проблем безопасности обороны и правопорядка РФ, заместитель Председателя Правительства Московской области; e-mail: amo@mosreg.ru

Крыхтина Светлана Юрьевна, соискатель Московского государственного областного университета преподаватель ДМШ №1 г. Волгограда; тел. 8-917-333-55-79

Кудинова Надежда Федоровна, аспирант кафедры органической и биологической химии Московского государственного областного университета, учитель МОУ СОШ №8 имени Героя Советского Союза Будника Г.Д. города Лобня; e-mail: kudinovanf@rambler.ru

Ломакина Ирина Сергеевна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук Челябинской государственной академии культуры и искусств (ЧГАКИ); e-mail: ilomakina@inbox.ru

Лукашина Галина Васильевна, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности и промышленная экология» Московского государственного индустриального университета; e-mail: lukashina2007@yandex.ru

Мушкина Ирина Александровна, заведующая кафедрой социальной педагогики и педагогики начального обучения Сочинского государственного университета курортного дела и туризма

Сикорская Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры Оренбургского государственного университета; e-mail: sikorlok_gal@mail.ru

Скворцова Ирина Ивановна, учитель биологии и химии лицея г. Климовск, аспирант кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московского государственного областного университета; e-mail: stanislav_box@mail.ru

Таможня Елена Александровна, доцент кафедры методики преподавания географии Московского педагогического государственного университета; e-mail: tam_elen@mail.ru

Торгашев Роман Евгеньевич, ассистент кафедры методики преподавания биологии, географии и экологии Московского государственного областного университета; тел. 581-00-94

Янова Марина Геннадьевна, ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева) г. Красноярск; тел. 8-3912-27-38-08

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

БАЛИЦКАЯ И.В. Реализация мультикультурного образования в зарубежных странах (опыт США, Канады и Австралии).....	3
ГОЛОВНЕВА Н.А. Источники профессионально-педагогического становления студентов педагогической академии	9
ГОРБАЧЕВСКАЯ С.Н. Проектная деятельность учащихся на уроках литературы.....	16
ГРИШАЕВА Ю.М. Компетентностный подход в экологическом образовании студентов педагогического вуза.....	21
ГУЛЕВСКАЯ А. Ф. Развитие социальной ответственности будущих экономистов.....	27
КОШМАН С.Н. Кадровое обеспечение региональной системы социализации детей-сирот.....	31
КРЫХТИНА С.Ю. Анализ работы педагогов с учащимися музыкальной школы.....	43
ЛОМАКИНА И.С. Принцип субсидиарности и сфера образования в ЕС.....	49
ЛУКАШИНА Г. В. Проектирование интенсивного информатизированного обучения по курсу «безопасность жизнедеятельности».....	58
МУШКИНА И.А. Социально-педагогические аспекты деятельности института опеки и попечительства в России.....	63
СИКОРСКАЯ Г.А. Профессиональная готовность педагогов к реализации идей профильного обучения как основа профилизации школы.....	69
ЯНОВА М.Г. Изучение результативности формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на основе творческого решения культуросозидательных ситуаций.....	73

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

АДОНЯЕВ Д.Ю. Методы решения творческих задач в формировании профессионально-практической компетенции будущих дизайнеров.....	79
АФАНАСЬЕВА С.Н. Взаимодействие педагога с родителями в системе дополнительного образования.....	84
БОБРОВА С.В. Методические приемы развития речевых умений школьников на уроке изучения грамматики русского языка в общеобразовательной школе.....	90

ГАВРИЛОВА М.А. Формирование модели профессиональной компетентности учителей математики на базе университетского образовательного комплекса.....	99
ИГНАТЬЕВА И.Ю. Развитие творческого компонента старшеклассников через элективный курс.....	105
КУДИНОВА Н.Ф. Реализация дидактического принципа связи обучения с жизнью на уроках химии.....	109
СКВОРЦОВА И.И. Проблемы компьютеризации учебного процесса биологии в истории педагогической мысли второй половины XX - начала XXI веков.....	115
ТАМОЖНЯЯ Е.А., БЕЛОВОЛОВА Е.А. Методика и методология подготовки будущих учителей географии.....	125
ТОРГАШЕВ Р.Е., Модель управления и повышения эффективности оценки качества знаний студентов в условиях модернизации географического образования в ВУЗе.....	132

РАЗДЕЛ III. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

БАБИНА С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза как условие полноценной работы специалиста в информационном обществе.....	139
НАШИ АВТОРЫ.....	145

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 научных журналов и изданий, 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 авторефератах.

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.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов - по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии 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.

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). Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: vest@mgou.ru. Конт.тел. (499) 265-41-63 Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович. График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов.

Более подробную информацию можно получить на сайте www.mgou.ru

Требования к оформлению статей

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

Файл должен содержать построочно:

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	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Объем статьи – от 16000 до 20000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком «Литература»

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение 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;**

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на диске и бумажного варианта!

В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.

Ответственный редактор серии «Педагогика» – заведующий кафедрой педагогики МГОУ, доктор педагогических наук, профессор Крившенко Лина Поликарповна.

Адрес редколлегии серии «Педагогика» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, МГОУ, кафедра педагогики, комн. 57. Телефон 8(495)223-31-76, доб. 1480.

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Педагогика»

№ 1

Подписано в печать: 05.01.2009.
Формат бумаги 60x86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Уч.-изд. л. 10,1. Усл. п. л. 18,75. Тираж 263 экз. Заказ № 44.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а,
т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.