

Интеграция образования



Научно-методический журнал
Регионального учебного округа
при МГУ имени Н.П.Огарева

1-2

1997



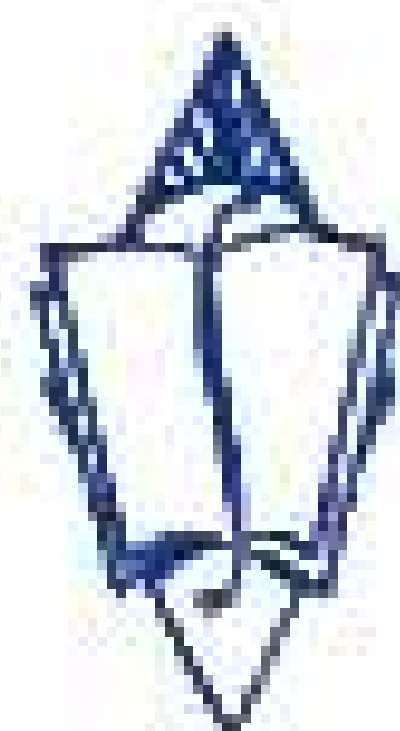
ЯСЛИ-САД
ПРОГИМНАЗИЯ



ЛИЦЕЙ



УНИВЕРСИТЕТ



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
РЕГИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА
ПРИ МГУ имени Н. П. ОГАРЕВА

1-2
1997

СОДЕРЖАНИЕ

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
общего и
профессионального
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

Мордовский
государственный
университет
имени Н. П. Огарева

Региональный
учебный округ
при МГУ
имени Н. П. Огарева

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

И. Л. Наумченко
заместитель главного
редактора

Н. В. Забодаева
ответственный
секретарь

Л. М. Жураковский
А. М. Пыков
В. П. Савиных
А. Н. Бурканов
В. В. Кадакин
Б. Ф. Кевбрин
А. И. Сухарев

ТВОРЧЕСКОЕ СТУДНИЧЕСТВО

Договоры о научно-методическом сотрудничестве журналов

3

НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

А. М. Пыков (Саранск). Интеграция образовательных учреждений
Республики Мордовия в системе Регионального учебного округа

5

Н. П. Макаркин, В. П. Селяев (Саранск). Решение задач интеграции нау-
ки, образования и культуры в регионе

8

Г. М. Борляков (Элиста), Н. Ф. Итченко (Москва). Формирование
развитых региональных систем образования

12

Е. В. Бомешко, Ю. А. Долгов (Тирасполь). Интеграционные процессы
образования в Приднестровье

15

Г. И. Саранцев (Саранск). Интеграция кафедр вузов — путь к совер-
шенствованию образования

17

В. Ф. Левин (Саранск). Совершенствование системы дополнительного
образования в регионе

21

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

И. Л. Наумченко (Саранск). Стандартизация образования — процесс
творческий

24

В. В. Кадакин, В. И. Борискин (Саранск). Стандартизация общего
и начального профессионального образования

28

И. И. Карпов, В. И. Жидкин (Саранск). Национально-региональный
компонент Государственного стандарта общего образования

32

В. А. Балашиха, К. Н. Нищев (Саранск). По итогам государственной
аттестационной экспертизы

35

Н. С. Савкин (Саранск). Гуманитарная составляющая Государственного
образовательного стандарта в системе университетского образования

37

Л. Н. Вершинина (Саранск). Компенсирующее обучение в системе
Государственного образовательного стандарта

41

ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А. А. Криулина (Курск). Основные противоречия традиционной системы
психологической подготовки учителя

45

К. М. Романов, О. Н. Романова (Саранск). Психологическая служба
в образовательных учреждениях Мордовии

48

Н. И. Мешков (Саранск). Интеграция педагогического образования
в Мордовском университете

51

Е. Н. Сорочинская (Ростов-на-Дону). Интеграция в сфере профес-
сиональной подготовки социальных педагогов

54

С. И. Аверьянова (Магнитогорск). Интеграционная работа вуза и школы
в подготовке учителя технологии

59

С. И. Андреев (Магнитогорск). Интеграционные и дезинтеграционные
процессы и их влияние на развитие системы воспитания нравственно
аномальных подростков

61

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ

Р. А. Куренкова (Владимир). Философия образования и методологическая культура учителя 64

А. Н. Молодов (Кострома). Формирование у учителей начальных классов культуры музыкально-педагогического общения 70

О. В. Бочарева (Ярославль). Принцип активно-личностного постижения музыкальных произведений в художественно-педагогическом диалоге 75

ИНТЕГРАЦИЯ ПО ПРОФИЛЯМ И ПРЕДМЕТАМ ОБРАЗОВАНИЯ

А. К. Осипов, А. П. Сыко (Саранск). Из опыта сотрудничества кафедры аналитической химии Мордовского университета с акционерным обществом «Лисма» 79

Н. Ф. Санаев (Саранск). Биология в системе интеграции высшего и среднего образования 81

С. И. Соков (Москва). Интегрирование обучения студентов и ординаторов на кафедре медицины катастроф Российского университета дружбы народов 85

А. С. Егорова (Саранск). Взаимосвязь в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе 87

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Афоничкин, В. В. Тесля, Н. А. Кирдин (Саранск). Образовательная сеть региона (возможности использования в области экологии и медицины) 91

С. А. Панфилов (Саранск). Тестирование в системах дистанционного образования 94

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ СЕМИНАРЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

А. Ф. Лялин (Саранск). Дела и планы ассоциации «Образование Большой Волги» 99

С. И. Якимчук (Саранск). Координация сотрудничества 100

В. А. Нечаев, А. И. Александров (Саранск). Особенности и тенденции развития инженерного образования 102

ИНФОРМАЦИЯ

Создано Мордовское отделение Академии педагогических и социальных наук 103

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ 104

Редактор *Р. Н. Бусарова*. Художественный редактор *В. А. Коровина*.
Технический редактор *Г. Н. Васильева*. Корректор *Т. В. Некрасова*.
Компьютерная верстка *Н. С. Смагиной*.

Лицензия ЛР № 020344 от 20.01.97. Сдано в набор 11.06.97. Подписано в печать 31.07.97.
Формат 70 x 108 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 9,10.
Уч.-изд. л. 8,95. Тираж 500 экз. Заказ № 405.

Издательство Мордовского университета
Типография Издательства Мордовского университета
430000 Саранск, ул. Советская, 24



ТВОРЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

ДОГОВОРЫ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ЖУРНАЛОВ

Выход в свет первых номеров журнала „Интеграция образования“ не только вызвал повышенный интерес вузов Российской Федерации к Региональному учебному округу при МГУ имени Н. П. Огарева, о чем свидетельствуют многочисленные публикации о его деятельности на страницах многих печатных органов России, не только активизировал внимание педагогических коллективов вузов страны к округу и участил визиты их представителей в Саранск, в том числе из таких вузов, как Московский государственный педагогический университет имени В. И. Ленина, Калининградский, Уссурийский, Бурятский, Якутский, Приднестровский, Чувашский, Марийский и другие университеты, но и вызвал желание редакционных коллегий ряда журналов и научно-методических вестников, издаваемых в вузах, сотрудничать

с нашим журналом. Только в апреле 1997 года договоры о творческом сотрудничестве с нами заключили „Ярославский педагогический вестник“ (главный редактор — ректор Ярославского ГПУ имени К. Д. Ушинского профессор В. В. Афанасьев), „Вестник Приднестровского университета“ (главный редактор — ректор Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко профессор С. И. Берил), „Педагогический вестник Приднестровья“ (главный редактор — ректор Приднестровского института непрерывного образования А. В. Юшин).

Для примера публикуем договор, заключенный ректорами вузов Приднестровья с главным редактором журнала „Интеграция образования“ ректором МГУ имени Н. П. Огарева академиком Н. П. Макаркиным в апреле 1997 года.

ДОГОВОР О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко в лице ректора, главного редактора журнала „Вестник Приднестровского университета“ профессора С. И. Берила, Приднестровский институт непрерывного образования в лице ректора, главного редактора журнала „Педагогический вестник Приднестровья“ А. В. Юшина и Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева в лице ректора, главного редактора журнала „Интеграция образования“ Н. П. Макаркина заключают настоящий договор о нижеследующем:

1. Предмет договора.

1.1. Обмен опытом:

а) интеграция образования, образовательных учреждений и их педагогических коллективов в системе „вуз — вуз“, „вуз — колледж“, „вуз — лицей (гимназия)“, „вуз — производство“ и т. п.;

б) интеграция по профилям специальностей и учебных дисциплин;

в) совершенствование учебно-воспитательного и научно-методического процесса в учебных заведениях всех уровней на основе интеграционных и региональных подходов.

1.2. Взаимный обмен издаваемыми журналами „Интеграция образования“, „Вестник Приднестровского университета“ и „Педагогический вестник Приднестровья“ в количестве 5 (пяти) экземпляров каждого издания.

2. Обязанности сторон.

2.1. Своевременно информировать друг друга о научно-технических, научно-практических и методических конференциях, совещаниях, семинарах по проблемам интеграции образования и новых технологий обучения, проводимых на собственной базе.

2.2. Осуществлять обмен научной, методической и иной литературой, издаваемой сторонами, способствующей совершенствованию учебного процесса.

2.3. Осуществлять взаимный обмен планами-просpekтами всех видов печатной продукции с целью корректировки тиража с учетом интересов сторон.

2.4. Публиковать материалы сторон, представляющие взаимный интерес, в собственных изданиях.

2.5. По мере выхода в свет очередного номера отправлять по почте за свой счет 5(пять) экземпляров своего журнала сторонам договора.

3. Настоящий договор составлен в трех аутентичных экземплярах, имеющих одинаковую силу.

4. Юридические адреса сторон:

Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко: MD-3300, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, 128.

Приднестровский институт непрерывного образования: MD-3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 27.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

Ректор ПГУ профессор

Ректор ПИНО

Ректор МГУ академик

С. И. Берил

А. В. Юшин

Н. П. Макаркин



НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ



А. М. ПЫКОВ, заместитель
Председателя Правительства
Республики Мордовия

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ В СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА

Пятый год функционирует Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева. Являясь структурным подразделением республиканской образовательной системы, он решает многочисленные проблемы, которые появились в республике в связи с перестройкой образования, реформированием общества в целом.

Идея создания Регионального учебного округа при МГУ имени Н. П. Огарева была изначально привлекательна тем, что открывала возможность инициировать и координировать взаимосвязи и сотрудничество образовательных учреждений системы Министерства образования с вузами республики. Эти отношения ранее носили бессистемный характер и осуществлялись нередко в порядке частной инициативы и одолжения.

Между тем жизнь требовала от образовательных учреждений, органов образования решения задач, связанных с переходом на более гуманный стиль образования, учитывающий индивидуальные запросы и возможности учащихся и их родителей, а от вузов — необходимость приведения уровня знаний и умений выпускников школ в соответствие с начальными требованиями, предъявляе-

мыми к ним в случае продолжения образования в вузе на факультетах разного профиля. Согласование уровней требований — путь к повышению доверия вузов к школам и профессиональным училищам и более целенаправленной работе каждого учителя.

Созданный в 1993 году при Мордовском университете Региональный учебный округ восполнил недостающее интегрирующее звено в системе образования. РУО сегодня — это добровольное научно-методическое объединение четырех вузов и свыше 80 разнотипных (преимущественно инновационных) образовательных, профессиональных и других учреждений республики. Являясь их интеграционным центром, округ решает такие важные задачи, как: научное прогнозирование и разработка предложений к стратегии развития образования в Мордовии; создание новых типов учебных планов и программ, национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов; интеграция интеллектуального потенциала входящих в РУО дошкольных, начальных и средних профессиональных, средних общеобразовательных и высших учебных заведений; осуществление научно-исследовательской работы; подготовка к изданию учебно-

методических материалов, пособий и учебников для учителей и учащихся; изучение, обобщение и распространение передового опыта учебно-методической работы субъектов округа.

Работа округа ведется через 31 научно-методическую секцию, объединяющую ученых, методистов и учителей образовательных учреждений. Каждая секция решает задачи, очерченные соответствующими положениями об их работе. Для координации их деятельности в рамках межсекционной интеграции создано 7 блоков, объединяющих близкие по профилям и предметам образования секции.

Возможно, сегодня еще рано давать категоричные оценки деятельности Регионального учебного округа, спрашивать с него по большому счету. Однако вполне уместно высказать некоторые суждения по этому безусловно важному вопросу. Отмечено, например, что деятельность округа благотворно сказывается на развитии входящих в него субъектов, способствует ускорению и научно-методическому обеспечению инновационных процессов в образовании. Значительно число субъектов, входящих в округ. Так, в настоящее время в системе Министерства образования республики функционирует свыше 40 образовательных учреждений нетрадиционного типа, в том числе пять гимназий, один лицей, две школы-гимназии, четыре школы-лицея, шесть школ-комплексов, три профессиональных училища-лицея, два педагогических училища-колледжа. Почти все они — субъекты округа.

Ощутима помощь округа школам Саранска и районов республики в углубленном изучении учащимися традиционных учебных предметов, а также во введении в образовательный процесс новых предметов и курсов. Преподаватели и методисты вузов, Мордовского республиканского института повышения квалификации работников образования вместе с членами секций РУО помогают учителям корректировать имеющиеся и разрабатывать новые учебные планы и программы, ведут обучение учащихся, активно участвуют в подготовке и проведении олимпиад и других мероприятий по предметам.

Так, члены секции национального образования округа и преподаватели

филологического факультета МГУ имени Н. П. Огарева сделали немало для открытия национальной гимназии в г. Саранске на базе средней школы № 14: заключен договор о научно-методическом сотрудничестве со школой, разработаны учебные планы и рабочие программы по мордовским языкам и литературе, изучаемым в гимназии. Проводится и другая содержательная работа.

Секция математики РУО и математический факультет университета заключили договора о сотрудничестве со школами № 4 (физико-математический лицей), № 12 (гуманитарная гимназия), № 18, 36, 39 (школы-комплексы). В соответствии с этими договорами факультет привлекает своих сотрудников к работе в школах, предоставляет учащимся возможность заниматься в своих лабораториях, ведет совместную со школами разработку программ и методических материалов, а школы, в свою очередь, оказывают ему содействие в проведении практик и педагогических экспериментов.

Секция экономического образования округа и экономический факультет заняты проблемой подготовки учащихся школ и профессиональных училищ по основам экономики и бизнеса. Успешно ведется эта работа в пяти школах города Саранска и двух школах пригорода. В средней школе № 38 создан бизнес-класс, где наряду с экономическими дисциплинами (экономическая теория, основы рыночной экономики и предпринимательства, экономика фирмы, введение в маркетинг и др.) предусмотрено углубленное изучение иностранного языка, персональных ЭВМ, машинописного дела, риторики, основ правовых знаний.

В целях осуществления агроэкономического образования в Ялгинской и Луковской средних школах созданы специализированные классы с углубленным изучением основ экономических знаний.

Главной задачей Рузаевского филиала Регионального учебного округа является интеграция вуза со средними общеобразовательными и профессиональными учреждениями города Рузаевки и Рузаевского района. В настоящее время в его состав входят две общеобразовательные средние школы, гимназия, школа-комплекс, два профессиональных училища,

политехнический техникум. Для данных образовательных учреждений разработаны программы и учебные планы по основным учебным предметам, программированию, компьютерной технике, экономике, психологии и логике, истории русской философии, начертательной геометрии и инженерной графике, технике быстрого чтения и др.

В рамках работы филиала округа преподаватели кафедр Рузаевского института машиностроения проводят учебные занятия и научные исследования с учащимися. Часть занятий гимназических и лицейских классов проходит на базе института.

Немалую работу в рамках Регионального учебного округа выполняет Мордовский республиканский институт повышения квалификации работников образования. В его стенах постоянно ведется повышение квалификации педагогических кадров по вопросам нового содержания образования и технологии образовательного процесса, разработаны положения о гимназии, лицее, школе-комплексе, а также ряд учебных программ, учебников и учебных пособий по предметам национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов, ежегодно издается свыше 30 наименований методических рекомендаций и пособий.

Интеграционные связи между субъектами округа благотворно сказываются на результатах их работы. Например, гимназии, лицеи и другие образовательные учреждения перешли на более высокий уровень подготовки учеников, о чем свидетельствуют результаты олимпиад, смотров, конкурсов, а также вступительные экзамены в вузы.

Отмечая наиболее заметные вехи на пути становления и развития интегрированных связей образовательных учреждений в системе Регионального учебного округа, нельзя не обратить внимание на предстоящую работу в этом направлении. Какие неосложненные проблемы образования требуют приложения усилий округа сегодня?

Учебный округ сориентирован в работе в основном на образовательные уч-

реждения „повышенного типа“ — гимназии, лицеи, колледжи. Массовая школа, где нет больших нововведений, но имеются существенные изъяны в образовательном процессе, находится вне сферы его деятельности. С учетом того, что массовая школа — это преобладающий вид учебных заведений, задача которых готовить деловых, грамотных, высоконравственных людей как явление общественное, ей нужно помочь разработать программу развития и организовать ее реализацию.

Одной из сложнейших проблем в системе образования является проблема сельской малокомплектной школы, где много особенностей, требующих специфических технологий в образовательном процессе, иных учебников, учебных пособий, учебно-наглядных материалов и оборудования. Здесь работы непочатый край как для педагогических, так и для инженерных подразделений субъектов Регионального учебного округа. Для работы в такой школе надо готовить специалистов не по одному, а по двум-трем предметам. Особая подготовка педагогов должна быть с учетом потребностей образовательных учреждений „повышенного типа“ Учреждениям дополнительного образования детей необходимы кружководы, руководители секций, педагоги-организаторы. Региональный учебный округ должен оперативно реагировать на этот социальный заказ общества.

В современной школе невысок уровень исследовательской деятельности учащихся. Для решения этой проблемы нужно создать научные объединения, малые академии наук, исследовательские кружки для учащихся и организовать их работу. Это по силам учебному округу.

В настоящее время для общества наступает ответственный период, когда каждый гражданин должен выбрать свою нишу в новой жизни в условиях рыночных отношений. Задача Регионального учебного округа — помочь учащимся общеобразовательной и профессиональной школы хорошо подготовиться к взрослой жизни и сделать правильный выбор своего места в ней.



Н. П. МАКАРКИН, председатель попечительского совета РУО, ректор МГУ им. Н. П. Огарева, действительный член АПСН, профессор



В. П. СЕЛЯЕВ, член-корреспондент РААСН, профессор МГУ им. Н. П. Огарева

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В РЕГИОНЕ

Университеты в России всегда выполняли функции не только образовательные и научные, но, как правило, они являлись генераторами общечеловеческих и национальных духовных, нравственных и культурных ценностей.

Длительное время утверждение университетов как ведущих региональных центров интеграции в области образования, науки и культуры носило неформальный характер. Университетские коллективы оказывали заметное влияние на все стороны жизни в регионе, начиная с формирования общественного мнения и кончая структурной перестройкой экономики, освоением новых технологий. Эта тенденция в настоящее время не только сохранилась, но и усилилась, получив правовую основу.

В мае 1991 года совместным постановлением Совета Министров Мордовской ССР и Государственного комитета РСФСР по делам науки и высшей школы был создан Мордовский республиканский межотраслевой центр образования, науки и культуры. В него вошли все вузы республики, НИИ, научно-производственные объединения, ряд ведущих предприятий и организаций. Были определены задачи и статус центра. В соответствии с Положением и Уставом основная его задача заключается в координации деятельности высших учебных заведений, отраслевых научно-исследовательских институтов, научно-производственных объединений, организаций образова-

ния и культуры, расположенных на территории Мордовии, в области:

— науки: рациональное использование научного потенциала; решение задач социально-экономического развития региона; подготовка научных кадров; разработка и утверждение основных концептуальных положений региональной научно-технической политики;

— образования: анализ состояния и научное прогнозирование потребностей в кадрах специалистов и перспектив развития высшей школы региона; формирование программ подготовки кадров национальной интеллигенции; повышение общеобразовательного уровня молодежи; развитие сети нетрадиционных учебных заведений с повышенным уровнем подготовки; повышение квалификации и переподготовки кадров;

— культуры: разработка и утверждение региональной программы социально-культурного развития Мордовии; создание модели единой системы художественно-эстетического воспитания молодежи; решение задач сохранения и развития языка, литературы, национальных традиций мордвы; развитие национальной и политической культуры региона.

За последние шесть лет центр накопил значительный опыт работы, определились формы и условия влияния университета и центра на процессы преобразования в регионе.

В области науки интеграция происходит за счет совместного выполнения на-

© Н. П. Макаркин, В. П. Селяев, 1997

учных проектов; участия в федеральных, региональных и межвузовских программах; разработки федеральных и региональных программ развития Мордовии; создания научно-исследовательского технологического парка; подготовки научно-педагогических кадров; проведения конференций, семинаров.

В 1996 году проводились фундаментальные, поисковые и прикладные исследования по более чем 35 федеральным государственным, международным, межвузовским и региональным научно-техническим программам с объемом финансирования 2 млрд 23 млн руб. по 158 проектам.

Центром и входящими в него подразделениями (университет, пединститут, кооперативный институт, ВНИИИС, Мордовский НИИ сельского хозяйства, АО „Силовая электроника“ и др.) выполнялись комплексные исследования с объемом более 1 млрд 200 млн руб. по проектам таких государственных программ, как:

- „Университеты России“;
- „Повышение продуктивности сельского хозяйства Нечерноземной зоны РФ на основе формирования и развития региональных АПК“ („Агропромышленный комплекс“);
- „Народы России: возрождение и развитие“;
- „Фундаментальные проблемы математики и механики“;
- „Фундаментальные исследования в медицине“;
- „Региональная политика РФ в области высшего и среднего профессионального образования“;
- „Сварка и контроль“;
- „Долговечность и надежность строительных конструкций“;
- „Новые полимерные материалы“ и др.

С целью реализации Федеральной программы экономического и социального развития Республики Мордовия на 1996 — 2000 годы организациями, входящими в состав центра, проводились исследования по региональной научной программе „Научное обеспечение экологической безопасности населения Республики Мордовия“, сформированной с целью обеспечения научной основы мероприятий по сохранению природно-ресурсного потенциала Мордовии, улучше-

нию экологической обстановки в регионе. Программа утверждена постановлением Правительства Республики Мордовия № 147 от 27 марта 1996 года.

Продолжены исследования в рамках Межведомственной научно-технической программы „Создание нового поколения высокоэффективных электротехнических устройств на базе экологически чистого взрыво- и пожаробезопасного интенсивного жидкостного охлаждения“. Целью данной программы является создание высокоэффективных и конкурентоспособных электротехнических устройств и приборов с применением новых технологий. Разработчиками разделов программы являются Институт электроники и светотехники Мордовского университета, НИИ силовой электроники. Программа утверждена совместным постановлением Правительства РМ и Минобрзаования РФ.

НИИ экологии и Аграрный институт при Мордовском университете выполняли научно-исследовательские работы по республиканской целевой программе „Геологоразведочные работы на территории Республики Мордовия“. В рамках программы разработана комплексная система мероприятий по обеспечению защиты территории от опасных природных воздействий, геологоразведочным работам, сохранению природного и ресурсного потенциала республики.

В целях обеспечения высокого качества научных и научно-технических разработок, выполняемых при финансовой поддержке из федерального и республиканского бюджетов, постановлением Правительства Республики Мордовия № 431 от 5 сентября 1996 года по предложению Мордовского университета в республике была создана система государственной экспертизы в сфере научно-технической и инновационной деятельности. Госкомитетом по науке и технологиям Российской Федерации принято решение о финансировании НИОКР в рамках выполнения Федеральной программы экономического и социального развития Республики Мордовия до 2000 года.

В соответствии с постановлением Правительства РМ № 199 от 15 апреля 1996 года подразделениями центра была разработана „Программа научно-технического прогресса Республики Мордовия на 1997 — 2000 годы“. Основной целью

программы является разработка и внедрение в производство новых энерго-, ресурс- и материалосберегающих технологий современного уровня с учетом специфики народно-хозяйственного комплекса республики. Данная программа состоит из 3 подпрограмм: „Критические технологии федерального уровня в электротехнике“ (соисполнители — университет, АО „Лисма“, ВНИИИС им. А. Н. Лодыгина, АС „Электровыпрямитель“ и др.), которая одобрена Правительством РМ и ГКНТ РФ; „Развитие производительных сил Республики Мордовия на основе использования собственных природных, трудовых ресурсов и технологий“ (соисполнители — университет, Мордовский НИИ сельского хозяйства), поддержанная Правительством РМ и находящаяся на экспертизе в ГКНТ РФ; „Устойчивое экономическое и социальное развитие Республики Мордовия на основе экологической безопасности“ (соисполнители — университет, АО „Электровыпрямитель“ и др.), поддержана Правительством РМ и представлена для долевого финансирования в Минобразование РФ.

Подразделения центра принимали активное участие в конкурсах международных и отечественных грантов, проводимых российскими и международными научными фондами. В 1996 году было выиграно 11 грантов и общее их количество составило 19 с объемом 239,6 млн руб. По линии Минобразования РФ было выиграно 2 гранта и общее их число достигло 6 (проекты выполнялись в основном учеными университета). Большое количество работ осуществлялось по линии Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). В 1996 году было выиграно 7 грантов (в том числе учеными университета — 6) и общее их число составило 11. Суммарный объем всех грантов РФФИ — 124 млн руб. Учеными университета от этого фонда получены четыре государственных научные стипендии.

Учеными НИИЯЛИЭ при Правительстве РМ был выигран грант Московского научного фонда — Фонда Форда.

При поддержке гранта Международного научного фонда — Фонда Сороса были проведены I Международные Эрьзинские чтения, посвященные 120-летию скульптора С. Д. Эрьзи. Главной целью

конференции являлись современное осмысление и оценка творческого наследия С. Д. Эрьзи на основе новых фактов и новой методологии гуманитарного познания, разработанного М. М. Бахтиным и другими отечественными и зарубежными мыслителями. В работе чтений приняли участие ученые университета, России, ближнего и дальнего зарубежья. Объем гранта составил 90,6 млн руб. Всего за 1996 год усилиями центра было проведено 7 международных и всероссийских научных конференций.

В области образования интеграция происходит за счет оптимизации системы высшего образования в республике, развития системы дополнительного образования, научно-методического обеспечения учебного процесса, совершенствования региональной системы образования.

В 1996 году была сформирована и представлена на утверждение в Правительство РМ „Программа развития высшего образования в Республике Мордовия на 1997 — 2000 годы“. Она является составной частью программы „Региональная политика РФ в области высшего и среднего профессионального образования“ (приказ Госкомвуза РФ № 1099 от 15 ноября 1994 года). Главная ее цель — обеспечение высокого уровня подготовки специалистов для решения насущных народно-хозяйственных проблем региона. Основные исполнители — университет, педагогический и кооперативный институты.

В связи с потребностями Республики Мордовия в вузах Саранска открыт ряд новых специальностей („Государственное и муниципальное управление“, „Энергообеспечение предприятий“, „Сервис и обслуживание машин“, „Городское хозяйство“, „История с основами правоведения“ и др.).

Активно развивалась система дополнительного образования, позволяющая гибко реагировать на изменения регионального рынка труда. Деятельность Института повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПКПК) была нацелена на создание организационных и содержательных основ для проведения в жизнь принципов государственной политики в области дополнительного профессионального образования. В 1996 году в ИПКПК обучение проводилось по всем направлениям, предусмотренным законо-

дательством о дополнительном образовании: юриспруденция, бухгалтерский учет и аудит, государственное и муниципальное управление, экономика и управление аграрным производством, юриспруденция и менеджмент. Повышение квалификации осуществлялось по риторике, истории, философии, этике, иностранным языкам, вычислительной технике. Институт наладил тесные творческие и научные связи с Минобразованием РФ, Институтом международного права и экономики (г. Москва), Администрацией Главы Республики Мордовия, МВД Мордовии, с рядом предприятий и организаций.

Научно-методическая секция УМО на основе обобщения опыта работы ведущих университетов России разработала Концепцию высшего университетского педагогического образования с ориентацией на блочно-модульный подход к подготовке педагогических кадров и учетом специфики профессионального профиля. В рамках научной программы „Университеты России“ проводилась работа по составлению проектов программ для получения дополнительной квалификации „Преподаватель“ в университете, а также разработаны концептуальные основы формирования компьютерного банка данных по высшему педагогическому образованию. Были опубликованы результаты исследований по программе „Лучшие школы Республики Мордовия“.

В рамках Регионального учебного округа продолжается работа по совершенствованию региональной системы образования. В структуре РУО были образованы новые учебные заведения: Республиканская академическая многопрофильная гимназия, Саранский городской естественно-технический лицей (при университете) и Коммерческий лицей (при Саранском кооперативном институте). В целях более широкой популяризации опыта интеграции образования в России в 1996 году учрежден ежеквартальный научно-методический журнал „Интеграция образования“. Членами секций и блоков РУО, руководителями и методистами округа изданы десятки монографий, методических сборников, учебных пособий, журнальных статей. В настоящее время в университете издаются журналы „Интеграция образования“, „Регионология“ (федераль-

ные) и „Вестник Мордовского университета“.

При Мордовском университете функционирует единый отдел докторантуры и аспирантуры для вузов и научных учреждений РМ. В 1996 году в аспирантуру университета было принято 100 человек, в том числе 66 — по очной форме подготовки. Общее количество аспирантов достигло 308 человек. Повысилась эффективность аспирантуры: из выпуска 61 человек защищено 26 диссертаций. Научное руководство осуществляют 69 докторов и 44 кандидата наук по 65 научным специальностям. В 1996 году было защищено 11 докторских и 54 кандидатских диссертаций.

Докторантура университета работает по 5 специальностям. В настоящее время в ней готовятся 8 докторантов и 27 соискателей. В университете действуют 4 докторских совета, в которых осуществляется защита по 6 научным специальностям, и 8 кандидатских — по 15 специальностям.

В области культуры и спорта интеграция происходила путем проведения совместных спортивных мероприятий, концертов, развлекательных программ; развития и пропаганды национальных традиций, языка, литературы; проведения конференций, чтений, совместных научных исследований в области культуры.

Большим событием в жизни республики стали конференции „М. М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века“, „Первые Международные Эрзинские чтения“, „Традиционное и новое в культуре народов России“, „Университеты республик Российской Федерации как центры национальной культуры“, „Возрождение мордовского народа“.

Разработан проект Программы национального развития и межнационального сотрудничества народов Республики Мордовия.

Мордовский республиканский межотраслевой центр образования, науки и культуры активно участвует в работе по подготовке „Мордовской энциклопедии“ и „Мордовской литературной энциклопедии“. Изданы книги „Бытовая культура мордвы: традиции и современность“, „Мордва: историко-культурные очерки“, „Этнокультурные процессы в

Поволжье и Приуралье в советское время".

В программе „Народы России: возрождение и развитие" выполнены проекты: „Народное слово как памятник духовной культуры", „Пути исторического развития и поэтических взаимосвязей фольклора и литературы народов России", „Культура и цивилизация в системе социального воспроизводства", „Сохранение, возрождение и развитие культурного многообразия и духовного потенциала народов Поволжья". Подготовлены вузовские учебники: „Грамматика мордовских языков", „Лексикология мордовс-

ких языков". За рубежом вышли монографии: „Фонетика эрзянских диалектов" Д. В. Цыганкина и „Финно-угорская лексика в мордовских и прибалтийско-финских языках" М. В. Мосина. Издан „Эрзянско-финский словарь".

Большую роль в развитии интеграционных процессов в области культуры играет факультет национальной культуры Мордовского университета, который через сотрудничество с театрами, музеями, коллективами, занимающимися народными промыслами, изучает, реставрирует, сохраняет наследие народов Республики Мордовия.



Г. М. БОРЛИКОВ, ректор Калмыцкого государственного университета, профессор



Н. Ф. ИТЧЕНКО, главный специалист Управления высших учебных заведений Министерства общего и профессионального образования РФ

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗВИТЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Принятая 12 декабря 1993 года Конституция Российской Федерации позволяет ее субъектам разработать и реализовать программу демократического государственного строительства и социально-экономического развития республики, края, области. Анализ состояния регионального строительства показывает, что за короткий отрезок времени построены его властные структуры. С учетом реального регионального бюджета реализуются отдельные программы по конкретным направлениям, комплексы мероприятий. Подобная технология деятельности властных региональных органов является традиционной и обеспечивает функционирование территории и ее социума на

уровне выживания. Причиной таких скромных успехов реформирования является неиспользование сложившимися региональными органами власти (правительствами, администрациями, думами, мэриями) возможностей научно обоснованного регионального строительства и управления, самоуправления, социально-экономического развития, межрегионального и международного сотрудничества.

Реформирование государства, его институтов и экономики является объективным повторяющимся процессом адаптации к качественно изменившимся условиям (новым знаниям, более высокому уровню социального и научно-технического прогресса, производительным

© Г. М. Борликов, Н. Ф. Итченко, 1997

силам и производственным отношениям). Современный уровень знаний, социального и научно-технического прогресса позволяет осуществить реформирование с использованием двух стратегий: адапционной и форвард-стратегии. Тактика их использования зависит от конкретного состояния субъекта. В кризисной ситуации применяется адапционная стратегия. Форвард-стратегия представляет собой стратегию перспективного прогрессивного развития, в том числе по новым (нетрадиционным) направлениям. Обе стратегии можно применять последовательно или параллельно.

Республика Калмыкия осуществила первый этап государственного строительства: выбрана модель президентской республики, избран Народный Хурал, принято Степное Уложение (Основной закон Республики Калмыкия). Примерно такое же состояние реформирования характерно и для других республик Российской Федерации. В настоящее время перед всеми ветвями власти республики встали проблемы разработки и принятия концепции, стратегии и программы социально-экономического развития. Законодательное признание в России исторически сложившихся регионов (республик, краев и областей) впервые в мировой практике позволяет республикам Российской Федерации строить с опорой на демократическое федеральное законодательство свою демократическую государственность, формировать программы прогрессивного развития всех граждан и наций.

С учетом возможности разработки нескольких моделей развития представляется целесообразным включить в государственную концепцию и стратегию реформирования республики в качестве доминирующего компонента создание развитой республиканской системы непрерывного образования, науки и культуры.

Многолетний опыт развития различных государств показывает, что прогрессивное развитие (личности, семьи, производственного коллектива, отдельных селений, городов, общества и нации) происходит при создании достаточных ресурсов, социальных и экологических условий. При этом для каждой ячейки требуется свой, в крайнем случае минимальный, но полный набор указанных условий. Так, возникновение,

становление и устойчивое развитие отдельных селений происходит в экологически пригодных местах (районах), при наличии (создании) производительных сил, организации развивающегося социума (администрация, культурное учреждение, учебные заведения, многопрофильные сервисные учреждения). Наряду с определенной значимостью каждого элемента социума решающее значение для устойчивого развития селения имеет наличие культурного, образовательного, научного (в крупных селениях) и культурного учреждений. Обеспечение в единстве этих четырех элементов обусловлено индивидуальностью психофизиологических данных, интеллектуальных способностей и возможностью принятия личностью комплексной программы развития. Именно отсутствие потенциальной возможности для ее реализации побуждает к миграции в другие селения, районы, страны. Особенно следует подчеркнуть, что неполнота социальных компонентов в инфраструктуре селения сводит на нет усилия администрации и общественности в смысле общей эффективности развития данного селения, в то же время эти компоненты содействуют поступательному развитию районов, государства.

Естественно в программе реформирования республики иметь две модели социально-экономического развития: адапционную (3—5 лет) и форвард-модель (7—10 лет). В адапционной модели первые места предпочтительно отвести формированию властных структур, разработке законов, развитию экономики. В форвард-модели существенно изменяются ранжирование и удельный вес компонентов: на первое и последующие места перемещаются создание развитой республиканской системы непрерывного образования, науки и культуры, социально ориентированной экономики, организация межрегионального и международного сотрудничества по новым направлениям.

В настоящее время республиканская (в Калмыкии) система образования включает 277 государственных общеобразовательных школ, 3 лицея и гимназии, 11 профессионально-технических учебных заведений, 6 средних специальных учебных заведений, университет, 5 негосударственных учебных заведений.

Учитывая стратегическое значение учреждений образования, религии, науки и культуры, средств коммуникации и новых производств для социально-экономических изменений селения, района, республики, предлагается реформирование системы образования, в том числе и университета, в направлении создания несколько избыточной (3—5 %) системы по сравнению с научно обоснованной, адекватной современному уровню социально-экономического развития. Принципиальными элементами в реформировании системы образования являются: оптимизация сети образовательных учреждений различного уровня, формирование учебных заведений элитарного типа, создание единого образовательно-профессионального комплекса;

создание сети государственных и муниципальных колледжей на существующей базе учреждений начального профессионального образования для подготовки специалистов, способных создавать современные предприятия малого и среднего бизнеса, малых технологий, работать в действующих производственных структурах;

оптимизация подготовки специалистов в университете, расширение подготовки магистров, кандидатов и докторов наук (в содружестве с другими университетами России);

изменение учебно-научной структуры университета с интеграцией на базе факультетов образовательных и учебно-научно-производственных комплексов: института калмыцкого языка и литературы (при филологическом факультете), технологического института (при факультете естественных наук), республиканского центра маркетинга и менеджмента (при экономическом факультете), современного художественного театра (при факультете искусства), института аграрных технологий и университетских фермерских хозяйств (при сельскохозяйственном факультете), биостанции, базы отдыха, центра туризма и других подразделений.

Реализация этой стратегии позволит

университету выполнить миссию вуза зонтичного типа по отношению ко всем учебным заведениям (независимо от форм собственности) на территории республики.

Наиболее перспективным организационным решением представляется также организация центров непрерывного образования, например: институт повышения квалификации и переподготовки специалистов — экономический факультет университета — республиканский центр маркетинга и менеджмента — районные службы занятости населения — экономические колледжи — базовые специализированные учебные заведения общего среднего образования (общеобразовательные школы, лицеи, гимназии).

Требуются реформирование структуры подготовки специалистов, переход на новые сквозные стандарты по всей вертикали образования, освоение новаций в технологии обучения, изменение содержания подготовки, обеспечивающей расширение потенциальных возможностей выпускаемых специалистов (увеличение количества специалистов, способных выступить в качестве организаторов и руководителей предприятий малого и среднего бизнеса).

Для повышения эффективности традиционных направлений предпринимательской деятельности и развертывания новых предлагается объединить проводимые исследования в региональную научную программу, включающую несколько актуальных проектов высшей школы и науки.

В связи с этим разработка, утверждение и реализация комплексной республиканской программы развития образования, науки и культуры обеспечит повышение уровня социальной сферы и послужит основой прогрессивного развития традиционных и новых направлений экономики. Результаты разработки и реализации такой социальной программы позволят сформулировать и разработать другие и в целом государственную программу социально-экономического развития Республики Калмыкия.



Е. В. БОМЕШКО,
первый проректор ПГУ
им. Т. Г. Шевченко,
доцент



Ю. А. ДОЛГОВ, заведующий
кафедрой АСОНУ
ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
профессор

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

В марте 1992 года была разработана Концепция непрерывного профессионального образования Приднестровского региона, которая определила государственную политику в области интеграции учебных заведений всех уровней. Необходимость принятия Концепции обуславливалась не только региональными особенностями, но и четким пониманием учеными Приднестровского государственного университета объективной необходимости в комплексном реформировании всей системы профессионального образования на этапе перехода к рыночной экономике. Суть концепции состоит в разработке и реализации единой методологии подготовки специалистов всех уровней, что позволяет выстроить вертикальную систему преемственности профессиональных учебных заведений. Впоследствии эта концепция была расширена и включила в себя уровни общего образования, начиная с детских дошкольных учреждений. Принятый в Приднестровье в 1995 году на ее базе Закон об образовании трансформировал интеграционные тенденции в государственную образовательную политику.

Единая методология образования строится на трех взаимозависимых принципах: внедрение новых технологий обучения на всех этапах с преобладанием интенсивных методов; ориентация на сильного учащегося, стимулирующая подъем среднего уровня знаний; достижение каждым учащимся своего уровня образования (компетентности) без психологического дискомфорта. Названные

принципы впоследствии нашли подтверждение в образовательных стандартах Российской Федерации. Их внедрение в условиях нашего региона позволило обеспечить преемственность в обучении при переходе учащегося с одного уровня образования на другой.

В настоящее время государственная система образования имеет сложные вертикальные и горизонтальные связи (схема).

Каждая образовательная структура (школьная, начальная и средняя профессиональная, высшая, послевузовская) включает в себя две ступени образования, позволяющие учащемуся осуществить самостоятельный выбор пути дальнейшего обучения: переход с первой ступени на вторую в одной образовательной структуре; переход на первую ступень другой, более высокой по уровню образовательной структуры; завершение образования на достигнутом уровне.

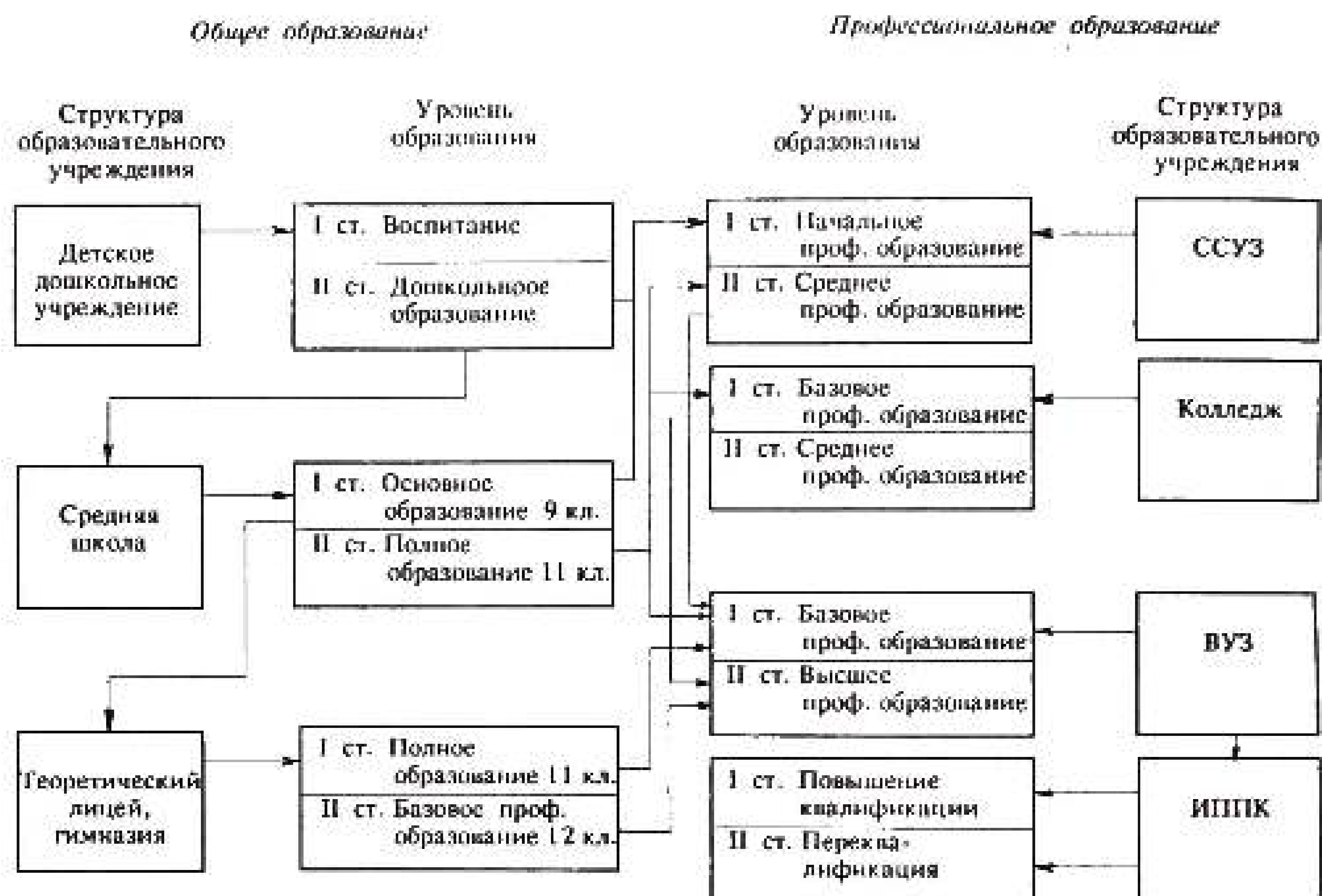
Так, средняя школа на первой ступени дает основное общее образование, являющееся обязательным для всех граждан, а на второй ступени — полное общее образование. Начальное профессиональное образование в Приднестровье реализуется также в двух формах: профессиональная подготовка без получения полного общего образования (профессиональные училища) и профессиональная подготовка с получением общего образования (профессиональные лицеи).

Таким образом, выпускнику 9-го класса средней школы предоставлена возможность продолжить обучение в 10-м

классе школы, либо перейти в лицей (гимназию) теоретической или профессиональной ориентации, либо получить рабочую профессию через ПТУ. Выпу-

скарик 11-го класса может продолжить свое образование, поступив на вторую ступень в ССУЗ либо на первую ступень колледжа или университета.

Схема приднестровской государственной системы образования всех уровней



Особый статус в структуре общего образования имеют теоретические лицеи и гимназии, в которых обучаются одаренные дети. Первая ступень в таких учебных заведениях завершается получением полного общего образования на более высоком уровне, чем в средних школах. Большинство выпускников, как правило, продолжают свое образование, поступая в высшие учебные заведения или колледжи. Практика показала, что особо одаренные дети из этой категории студентов испытывают на I — II курсах определенный дискомфорт, обучаясь в одной группе с выпускниками общеобразовательных школ.

Как же сохранить их повышенный интерес к получению новых знаний? Можно перевести бывших лицеистов и гимназистов на индивидуальные планы обучения с I курса, и некоторые вузы идут по этому пути. Мы считаем, что такое обучение

фактически вырывает лучших студентов из коллектива сверстников и усиливает тенденцию их отторжения от окружающего мира. Вот почему предлагается другой путь — создание при теоретических лицеях и гимназиях второй ступени в виде 12-го класса. Обучение в этом классе должны вести только преподаватели вуза по интенсивной технологии, добиваясь выполнения за один год учебной программы первой ступени высшего образования.

Ясно, что такая форма обучения возможна только по вузовским специальностям, сопряженным с направлениями подготовки в лицеях и гимназиях. Прием в 12-й класс должен осуществляться на конкурсной основе, так как его выпускникам предоставляется возможность зачисления сразу на третий курс соответствующего факультета.

Двухступенчатая система обучения

выдерживается и на всех уровнях профессионального образования. Так, лучшие выпускники первой ступени колледжей могут быть переведены на вторую ступень не только в данной структуре, но и в вуз на родственную специальность. В свою очередь, студенты, оканчивающие первую ступень вуза и не способные продолжить обучение, получают возможность завершить свое образование на второй ступени колледжа соответствующего профиля с присвоением им квалификации младшего специалиста.

В Приднестровье существуют два типа колледжей. Одни из них интегрированы в структуру факультетов университета (инженерно-технический, аграрно-экологический и экономический факультеты). Поступление в вуз в этом случае возможно только через колледж. По окончании первой ступени по результатам рейтингового отбора решается вопрос о переводе студента на третий курс университета или доучивании его в колледже. Другие колледжи являются самостоятельными учебными заведениями, поэтому прием их лучших выпускников на

вторую ступень вуза возможен только в случае согласования учебных планов.

Сохранившиеся в нашем регионе, причем, как и в других странах СНГ, хорошо зарекомендовавшие себя прежние формы профессиональной подготовки через средние специальные учебные заведения (техникумы) не позволяют сократить сроки получения высшего образования путем зачисления выпускников средних специальных учебных заведений на вторую ступень вуза в силу невозможности взаимной адаптации учебных планов.

Послевузовское образование также содержит два направления (две ступени) со своей спецификой. Одно из них связано с повышением квалификации работника в рамках его профессии, другое — с получением второго высшего образования (переквалификацией).

Таким образом, принятая в Приднестровье государственная система образования всех уровней совпадает по своей идеологии с политикой Российской Федерации в области интеграции региональных систем образования, дополняя ее структурным разнообразием.



Г. И. САРАНЦЕВ, заведующий кафедрой математики МГПИ им. М. Е. Евсевьева, член-корреспондент РАО, профессор

ИНТЕГРАЦИЯ КАФЕДР ВУЗОВ — ПУТЬ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития высшей школы отличается происходящими в ней широкими интеграционными процессами, затрагивающими не только сферу учебной, научной работы, будущей профессиональной деятельности студентов, но и

связь кафедр и вузов. Мы являемся свидетелями возникновения различных объединений, ассоциаций, обществ и т. д. Появление этих феноменов обусловлено не только финансовыми трудностями учебных заведений, но и возросшими

требованиями, предъявляемыми к выпускникам вузов.

Осуществляемая математизация знаний, все большее осознание математического стиля мышления одной из составляющих общей культуры, возросший уровень проблем обучения математике и математического воспитания выдвигают перед математическими кафедрами высших учебных заведений такие задачи, с решением которых вряд ли справится учебное заведение.

По-видимому, нет необходимости говорить о тех трудностях, с которыми сталкивается сейчас высшая школа, они известны всем: более десятка лет центральные издательства не издают учебную литературу по математическим дисциплинам, финансовый дефицит и т. д. В то же время вузы получили большую свободу в издании литературы, в формировании учебных планов, проведении научных конференций, открытии аспирантуры и диссертационных советов. В целях координации научно-исследовательской работы кафедр, повышения ее эффективности, оперативного информирования о результатах исследований необходимы широкие связи между математическими кафедрами вузов. Вне межвузовских контактов нельзя обеспечить эффективную работу аспирантур, советов, издание литературы. В данной статье я хотел бы поделиться опытом установления и развития связей кафедры математики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева с кафедрами других вузов.

Прежде всего отмечу как положительный факт наличие одной математической кафедры в институте, что позволяет легко осуществлять межпредметные интегративные процессы в обучении студентов. Известно, что лет пятнадцать назад в педагогических вузах началась активная дифференциация кафедр: выделялись кафедры алгебры, геометрии, математического анализа, методики преподавания математики. Педвузы, особенно провинциальные, старались не отстать от университетов. В увеличении числа кафедр видели один из путей усиления престижа вуза. Опыт показал, что малочисленная кафедра не способна обеспечить на хорошем уровне учебно-воспитательный процесс и научно-исследовательскую работу. К тому же в школе

нет учителей алгебры, геометрии, а есть учитель математики. Поэтому подготовку квалифицированных учителей эффективнее осуществлять одной кафедрой.

Кафедра математики педагогического института по линии научной работы связана со многими вузами. И это оказывается возможным опять-таки благодаря тому, что она осуществляет преподавание всех математических дисциплин на физико-математическом факультете.

На кафедре имеется аспирантура по специальности „Теория и методика обучения математике“. По указанной специальности работает диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций. В аспирантуре обучаются преподаватели различных педвузов России. Так, успешно ее закончили и защитили кандидатские диссертации П. С. Коркина (Шадринский пединститут), А. В. Шатилова (Балашовский пединститут), Н. А. Батыканова (Арзамасский пединститут) и др. Среди защитивших диссертации преподаватели МГУ им. Н. П. Огарева, Самарского педуниверситета и т. д., которые закончили аспирантуру в своих вузах. Надо сказать, что научные связи с окончившими аспирантуру преподавателями не обрываются. Они, как правило, продолжают исследования, выступают с сообщениями о своих результатах на научно-методическом семинаре кафедры. Кстати, семинар работает регулярно и собирает значительное число специалистов. Среди руководителей аспирантской подготовки — известные профессора других вузов. Они приглашаются не потому, что мы не в состоянии решить все проблемы, а потому, что хотим видеть на кафедре представителей различных научных школ и направлений. Отдельные выпускники факультета и преподаватели кафедры обучаются по математическим специальностям в аспирантурах других вузов (МГПУ, МПУ).

Значительным событием в развитии педагогической науки, и в частности математического образования, явилось создание Поволжского отделения Российской академии образования. Отделение разрабатывает различные научные направления, среди которых исследование проблем естественно-математического образования в регионе (научное руководство и курирование этого направ-

ления возложены на автора данной статьи).

Комплексной программой научно-исследовательской работы Поволжского отделения РАО является программа „Научное обеспечение региональной образовательной политики в Поволжье“, содержащая четырнадцать тем, в рамках которых планируется издать ряд учебных пособий, монографий, сборников научных трудов. Например, в конце октября этого года в г. Самаре будет проведена Международная научно-практическая конференция на тему „Педагогический процесс как культурная деятельность“; в сентябре в г. Нижнем Новгороде соберется конференция с обсуждением проблем математического образования в школе и вузе, которая призвана подвести итог современному этапу развития математического образования в России и наметить новые перспективные линии его совершенствования. Поволжское отделение РАО объединяет вузы республик Поволжья и ряда областей — Кировской, Нижегородской, Пензенской, Самарской, Саратовской и Ульяновской.

В рамках отделения издаются несколько научных журналов. В данное время готовится к изданию новый журнал — „Математическое образование“, цель которого заключается в активизации теоретических исследований, информировании о результатах исследований в области теории и методики обучения математике в средней школе и вузе. Инициатором его издания выступила кафедра математики МГПИ им. М. Е. Евсевьева. Популярный журнал „Математика в школе“ не охватывает всех аспектов математического образования, особенно это относится к высшей школе. К тому же данный журнал все более тяготеет к практической деятельности учителей математики. Хочется надеяться, что журнал „Математическое образование“ заполнит образовавшуюся брешь в информации о результатах теоретических исследований в области математического образования, воспитания и обучения математике в школе и вузе.

На данном этапе развития теории и методики обучения математике возникает настоятельная потребность в формировании специальной научной отрасли — истории теории и методики обучения математике. Эта потребность обусловлена

повышением роли образования, усилением его влияния на культуру, на социальную политику, необходимостью тщательного анализа мирового опыта развития образования, в частности математического, необходимостью повышения методологического уровня исследований по истории теории и методики обучения математике. Вместе с тем обстоятельное знание истории науки — важное условие высокой профессиональной эрудиции. Освещение результатов исследований по истории теории и методики обучения математике, математического образования и воспитания — одна из функций нового журнала.

Кафедра математики пединститута является межрегиональным центром по проблеме гуманизации математического образования. По ее инициативе на базе института были проведены две научно-практические межрегиональные конференции (1994, 1996 гг.), в следующем году планируется конференция по проблеме подготовки учителей математики в педвузах для работы в условиях гуманизации образования. Конференции собирают большое количество преподавателей педвузов. Так, в работе второй из них участвовало более шестидесяти человек, из них около сорока иногородних, причем не только из вузов ближайших городов, но и из Архангельского, Магаданского, Пермского, Омского и других педвузов. Была выработана концепция гуманизации математического образования, намечены пути ее реализации в средней и высшей школе.

Заметным событием в решении проблемы образовательных интеграционных процессов явилось создание по инициативе участников конференции Ассоциации математических кафедр педвузов Поволжья. При ее участии были изданы межвузовский сборник научных трудов „Гуманизация математического образования в школе и вузе“ (Мордовский пединститут), учебное пособие по методике преподавания математики (Балашовский пединститут), проведена научно-практическая конференция по проблеме обучения учащихся малокомплектных школ (Арзамасский пединститут). В течение пяти лет группа преподавателей МГПИ им. М. Е. Евсевьева работала над проблемой организации уроков в классах с малой наполняемостью. Ею разработаны

теоретические основы уроков математики, биологии, химии, русского и иностранного языков. Результаты исследований отражены в ряде учебных пособий, в частности „Урок математики в малокомплектной школе: Книга для учителя“ (Саранск, 1992); „Урок в малокомплектной школе“ (Смоленск, 1990); „Самостоятельные работы по геометрии“ (Саранск, 1985, 1987) и т. д. По данной проблеме защищено несколько кандидатских диссертаций.

В данное время весьма актуальна интеграция кафедр в издании учебной литературы. Как уже отмечалось, централизованное издание учебников почти прекращено. В такой ситуации вузы сами начинают выпускать нужную литературу. Подготовить хороший учебник многим вузам не под силу. Поэтому чаще всего литература, а это в основном методические рекомендации, не отличается высоким качеством. Поэтому необходимо создание авторских коллективов из преподавателей различных вузов, способных написать хорошую книгу.

Отметим связи кафедры с общеобразовательными школами и педагогическими училищами (колледжами). Приобретение последними нового статуса выдвигает перед кафедрой математики и преподавателями математики педучилищ ряд проблем, касающихся разработки учебного плана, программы по математике для педучилищ, содержания обучения математике в комплексе „педучилище — педвуз“ и на факультетах начальных классов институтов, профессиональной направленности математического образования в педучилище и педвузе, написания учебной литературы и т. д. Под руководством автора статьи была подготовлена и защищена диссертация, обобщающая многолетнее исследование возможностей дифференцированного подхода к обучению математике студентов факультетов начальных классов в комплексе „педучилище — педвуз“. Исследование было выполнено преподавателем Арзамасского пединститута М. Л. Сагателян на базе комплекса „Лукояновское педучилище — Арзамасский пединститут“.

Есть результаты совместной деятельности кафедры математики и школ республики. Кроме традиционных форм связи (чтение лекций по линии РИПКО,

проведение консультаций, уроков, привлечение учителей математики к работе в качестве групповых руководителей студентов, проходящих педагогическую практику, и т. п.) кафедра проводит совместные научные исследования с учителями математики. Так, учитель школы № 31 г. Саранска Л. Ф. Черникова ведет исследование по выявлению эффективности использования в процессе обучения математике в средней школе задач на готовых чертежах, а учитель школы № 19 Л. В. Чубарова работает по проблеме обучения математике в классах с углубленным изучением комплекса дисциплин, который составляют математика, физика, информатика.

Сближение вуза и производства (школы) позволяет осуществлять интеграцию учебной, научной и будущей профессиональной деятельности студентов, а в конечном счете решать такие глобальные задачи, как формирование не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов, воспитание системного мышления специалиста, формирование целостного представления о профессиональной деятельности и ее крупных блоках, овладение методами моделирования и т. д. В контексте решения этих задач преподавателями математических кафедр МГУ им. Н. П. Огарева, МГПИ им. М. Е. Евсевьева, Арзамасского пединститута, учителями математики под руководством автора статьи выполнен ряд диссертационных исследований.

И, наконец, отметим такое событие в жизни математиков и специалистов в области теории и методики обучения математике средневолжского региона, как создание „Математического общества“. Его цель — поддержка исследований по математическим наукам, теории и методике обучения математике, оперативное информирование о результатах научных исследований, издание научной и учебной литературы. Учредителями общества выступили математические кафедры МГУ им. Н. П. Огарева, МГПИ им. М. Е. Евсевьева и Пензенского технического университета.

Опыт показывает, что интеграция кафедр учебных заведений — эффективный путь совершенствования математического образования и подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям.



В. Ф. ЛЕВИН, директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров МГУ им. Н. П. Огарева, доцент

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Социально-экономические и политические реформы в России предопределили особую роль системы дополнительного профессионального образования, позволяющую максимально адаптировать специалистов различных отраслей знаний к современным условиям. Знания, получаемые в высшей школе, в условиях динамичной общественной жизни достаточно быстро устаревают. Это требует целенаправленного непрерывного повышения профессиональных знаний граждан, совершенствования их деловой квалификации, подготовки к выполнению новых видов профессиональной деятельности, активного самообразования, что, в свою очередь, позволит решить одну из сложнейших проблем нынешнего периода — кадровое обеспечение осуществляемых в России реформ.

В целях проведения единой государственной политики в сфере дополнительного профессионального образования в стране сформирована разветвленная сеть межотраслевых региональных центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. В настоящее время Министерством общего и профессионального образования РФ такие центры созданы в 48 регионах.

Вместе с тем во многих субъектах Российской Федерации, где имеются крупные университетские центры, стали создаваться Институты повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПКПК). В 1994 году такой институт

создан в структуре Мордовского государственного университета. Он является учебно-научным и методическим центром, осуществляющим подготовку, переподготовку, повышение квалификации преподавателей учебных заведений, руководящих работников и специалистов народного хозяйства в области профессиональной, экономической, правовой и управленческой деятельности. Имеющаяся нормативная база позволила институту реализовать дополнительные образовательные программы по повышению квалификации, профессиональной переподготовке и переподготовке различных категорий специалистов.

Целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний специалистов в соответствии с постоянно повышающимися требованиями государственных образовательных стандартов. В соответствии с действующим законодательством повышение квалификации проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет в течение всей трудовой деятельности работников. В институте повышение квалификации осуществляется по таким направлениям, как история, философия, этика, иностранные языки, риторика, новые информационные технологии.

Профессиональная переподготовка позволяет специалистам получать дополнительные знания, умения и навыки по образовательным программам, предус-

матривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологий, необходимых для нового вида профессиональной деятельности. Эта форма дополнительного образования осуществляется в сфере практической психологии и социальной работы.

Практически с момента создания института была начата переподготовка специалистов, ведущая к получению ими новой специальности или квалификации на базе имеющегося высшего профессионального образования. При этом переподготовка рассматривается как получение второго высшего образования. Эта форма распространена наиболее широко и осуществляется по таким специальностям, как „Юриспруденция“, „Бухгалтерский учет и аудит“, „Государственное и муниципальное управление“, „Экономика и управление аграрным производством“.

Крупным шагом в расширении образовательных услуг явился переход к подготовке специалистов, дающей среднее профессиональное образование по специальности „Правоохранительная деятельность“.

В 1995 году институт получил лицензию Министерства труда и занятости населения Республики Мордовия, дающую право осуществлять подготовку и контроль знаний у лиц, занимающихся охраной труда на предприятиях и в учреждениях. Занятия проводятся сотрудниками кафедры безопасности жизнедеятельности и строительного факультета Мордовского университета с использованием материально-технической базы указанных подразделений.

Многообразие образовательных услуг, предоставляемых институтом, предопределило его структуру. В его состав входят 4 факультета: экономики и права, управления, психолого-педагогический и ФПК преподавателей высшей школы; 3 кафедры: правоведения, производственных систем, управления системой образования; учебный центр по охране труда.

В соответствии с российским законодательством об образовании в институте создан представительный орган — ученый совет, куда общепрофессиональной конференцией избраны наиболее авторитетные ученые в сфере права, экономики, философии, управления, руководители общеобразовательных учреждений.

Привлечение представителей различных наук и сфер деятельности позволяет решать широкий круг учебных и научных проблем дополнительного профессионального образования.

Обучение в ИПКПК осуществляется как силами штатных преподавателей, так и за счет привлечения квалифицированных специалистов на основе почасовой оплаты. С институтом активно сотрудничают ученые юридического, экономического, математического факультетов, Историко-социологического института Мордовского университета, а также наиболее подготовленные сотрудники МВД, прокуратуры, экономических структур Республики Мордовия. Уровень оспеленности преподавателей составляет более 80 %.

Разработанные в институте образовательно-профессиональные программы в полном объеме соответствуют государственным стандартам по подготовке и переподготовке специалистов по указанным направлениям. Тесное сотрудничество с учебно-методическими объединениями Минобразования, а также с отделом переподготовки и повышения квалификации этого министерства дает возможность оперативно корректировать содержание учебных и методических материалов, быть в курсе всех изменений в нормативно-правовом регулировании системы дополнительного профессионального образования.

Несмотря на имеющуюся обширную учебно-методическую базу дополнительного профессионального образования, крайне нестабильно решается вопрос финансирования. В настоящее время помимо бюджетного финансирования институт активно привлекает внебюджетные средства. Это дало возможность создать экономические стимулы для лиц, сотрудничающих с институтом, а также начать активную работу по созданию современной материально-технической базы. В 1996 году открыт компьютерный класс, оснащенный современными машинами, начал работу читальный зал, где имеются новейшие законодательные акты, учебная, методическая литература. В перспективных планах ИПКПК развитие материально-технической базы имеет приоритетное значение.

Вместе с тем проблеме финансирования системы дополнительного образова-

ния, безусловно, надо решать на федеральном законодательном уровне. Особую надежду вселяет переданный Правительством РФ в Государственную Думу проект Закона о дополнительном профессиональном образовании. В нем, в частности, предусмотрено, что руководители предприятий (организаций) ежегодно должны планировать средства на повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров в объеме не менее 2 % от расходов на оплату труда работников, включаемые в себестоимость продукции (работ, услуг). Принятие и реализация данной нормы предполагает, на наш взгляд, необходимость создания регионального центра дополнительного профессионального образования в структуре исполнительной власти. Задачи данного центра заключались бы в формировании финансовой и организационно-правовой основы для реализации целей дополнительного профессионального образования в регионе с участием всех заинтересованных мини-

стерств, ведомств, предприятий различных форм собственности, учебных заведений для обеспечения рыночных преобразований соответствующим кадровым потенциалом. Региональный центр совместно с Министерством труда и занятости населения смог бы участвовать в изучении рынка труда, определении потребности в образовательных услугах, а также осуществлять необходимые взаимосвязи образовательных учреждений и регионе.

В целом следует отметить, что система дополнительного профессионального образования находится на стадии становления. Существование в структуре Мордовского государственного университета Института повышения квалификации и переподготовки кадров позволит создать систему непрерывного повышения профессиональных знаний с тем, чтобы обучаемые граждане впоследствии активно включались в деятельность различных государственных и негосударственных структур Республики Мордовия.



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ



И. Л. НАУМЧЕНКО, директор
Регионального учебного округа
при МГУ им. Н. П. Огарева,
профессор, член-корреспондент
АПСН

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ — ПРОЦЕСС ТВОРЧЕСКИЙ

Статья с таким названием опубликована нами в журнале „Педагогика“ (1997. № 2. С. 30 — 33). Поскольку в данном номере журнала „Интеграция образования“ открыта рубрика, посвященная Государственному образовательному стандарту, в которой раскрываются особенности его внедрения в образовательную практику учебных заведений Мордовии, чем занимается возглавляемый нами Региональный учебный округ при МГУ им. Н. П. Огарева, есть необходимость повторить некоторые мысли, ранее высказанные на страницах одного из вслухих научно-теоретических журналов страны.

Региональный учебный округ с большим вниманием относится к требованиям статьи 43 Конституции Российской Федерации, в которой записано: „Российская Федерация устанавливает федеральные образовательные стандарты, подтверждает различные формы образования и самообразования“. Не забывают члены РУО, равно как и руководители инновационных учебных заведений, входящих в его состав, и о принятых в соответствии с Конституцией и Законом РФ „Об образовании“ постановлениях Правительства РФ № 240 от 12 августа 1994 г. о высшем профессиональном образовании, Госкомвуза РФ № 4 от

25 мая 1994 г. о среднем профессиональном образовании и Министерства образования РФ от 8 февраля 1995 г. № 09-Р „О разработке Концепции федеральных компонентов Государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования“

Стандартизация образования в этих документах мыслится как разработка и использование системы основных параметров, принимаемых в качестве государственных норм, отражающих общественный идеал и учитывающих возможности реальной личности по его достижению. Точнее говоря, Государственный образовательный стандарт — нормативный документ, который:

- учитывает состояние социокультурной среды, потребности и возможности заинтересованных сторон;

- ориентируется на оптимальный конечный результат образования;

- соблюдает преемственность стандартов по ступеням образования;

- учитывает национально-региональные особенности в развитии образования и личности учащихся;

- соответствует интересам государства, отдельно взятого региона и типа учебного

© И. Л. Наумченко, 1997

заведения, требованиям воспитания и развития личности ребенка, подростка;

нормализует учебную нагрузку учащихся, приводит ее в соответствие с требованиями разноуровневой подготовки в различных типах учебных заведений с учетом преемственности в обучении.

Установленные стандарты принимаются как эталон при оценке качества образования и подготовки специалистов. В Законе РФ „Об образовании“ определены два ведущих компонента Государственного образовательного стандарта:

а) федеральный, соблюдение и реализация которого обеспечивают единство образовательного пространства России и интеграцию личности учащегося в систему мировой культуры;

б) национально-региональный, в основе которого лежат нормативы, относящиеся к компетенции администрации регионов. Ориентированные на обеспечение потребностей республики, края, области, эти нормативы должны удовлетворять запросы и интересы народов региона, отвечать своеобразию их культуры, языка и литературы, истории и искусства и т. п.

Основным государственным документом, определяющим уровень и содержание стандартизации образования и его компонентов, является базисный учебный план. Он устанавливает комплекс норм и требований к структуре, содержанию и уровню федерального и национально-регионального компонентов образования. В базисный учебный план входит также школьный компонент (занятия по выбору, факультативы и т. п.), раскрывающий специфику образовательного учреждения, конкретные особенности наполнения его учебных планов и программ.

Это официальная точка зрения на Государственный образовательный стандарт, которая рекомендуется для руководства педагогическим коллективом школ и вузов правительством РФ и органами образования. Разумеется, исходные данные и установки на содержание и организацию образования, соответствующий свод правил, определяющих образовательную модель и показатели личностных качеств обучаемых, нужны прежде всего молодым учителям. Однако

это не означает, что способы достижения целей образования, реализация государственных установок (стандартов) должны строго вписываться в прокрустово ложе жестких требований и сковывать творческую деятельность. Это не означает также и огульного отрицания стандартизации образования, которое нередко встречается даже в кругу академических авторитетов. Для примера можно сослаться на Матвеевские чтения, не столь давно прошедшие в Москве. Обобщая содержание развернувшейся на них дискуссии, Е. Сироткина в обзоре „В роли лидера — учитель“, опубликованном в газете „Первое сентября“ (1996. 25 июня), приводит весьма характерные, резко отрицательные мнения о стандартизации образования. Привожу их дословно, чтобы читатель смог почувствовать категоричность суждений и достаточно острую ситуацию, возникшую вокруг проблемы стандартизации.

По мнению бывшего министра образования РФ Э. Д. Днепров, стандарты — страшная вещь. „Их мало кто видел, их пытаются подсунуть школе, как кота в мешке. Целые регионы высказываются за стандарты, не прочитав из них ни строчки. Никакого заявленного минимума там нет — это развернутые программы. Общественность, и не только педагогическая, должна об этом знать“.

Ему вторит А. Н. Тубельский: „Инновации зовут школу назад... Каждый честный учитель-профессионал дает детям учебный материал без госстандартов“.

Наконец, Е. Сироткина решительно заявляет: „Учителю опять предлагают стандарт. Стандарт с независимостью учителя совмещается плохо. Стандарт — отравка для образования“.

Если учесть, что столь категоричные суждения исходят из уст отнюдь не профанов, невольно задумаешься над судьбой названных выше правительственных документов об обязательности внедрения в практику учебных заведений государственных образовательных стандартов. Обратите внимание на рекомендацию статьи 44 Конституции РФ. В ней провозглашается введение образовательного стандарта и дается вполне демократическое уточнение, адресованное учителям и руководителям органов образования: *стандарт не должен связы-*

вать преподавателя в педагогическом творчестве, в определении форм и методов обучения. Хорошее уточнение! Не понятно, почему названные выше инспекторы образовательного стандарта так старательно ломают копья.

Спорить надо было значительно раньше, где-то в 50 — 60-е гг., когда „ценные указания“ сверху по поводу внедрения тех или иных педагогических образцов доводились до абсурда: возведенный в формальный шаблон стандарт буквально душил творчески мыслящего учителя. Любое отступление от него не только осуждалось многими местными органами образования, но и преследовалось в весьма решительной форме, вплоть до принятия административных мер по отношению к нарушителям. Впрочем, и тогда передовые учителя и педагогические коллективы новаторов не забывали о том, что всякий стандарт хорош только тогда, когда подходит к нему не формально, а творчески.

Расскажу о собственном опыте работы в ту пору. Успешно закончив заочно учительский, а затем и педагогический институты, я был назначен директором Новокаховской средней школы рабочей молодежи № 2 на Украине. Придя в школу с неплохой научно-теоретической подготовкой и не обремененный грузом догм и традиций, я совместно с тщательно подобранным коллективом, состоящим преимущественно из молодых, с хорошей и отличной вузовской подготовкой учителей, начал отрабатывать свою педагогическую систему оптимальных форм и методов обучения и воспитания учащихся, стараясь сочетать ее с ранее сложившейся общешкольной практикой. Стало ясно: надо вводить новые организационно-методические способы обучения и воспитания, отвечающие специфике учебного заведения, возрастным, профессиональным, семейно-бытовым и другим особенностям работающей молодежи.

Вполне понятно, что рекомендуемые местными органами образования формы и методы обучения, ориентированные на обычную школу, нами были подвергнуты разумной ревизии и во многом отвергнуты, хотя в достаточной мере соотносились с требованиями стандарта в вопросах содержания образования. Были разработаны и внедрены такие малоизвестные в обычной школе формы органи-

зации учебно-воспитательного процесса, как система восполнения знаний у обучающихся, имевших вследствие войны большой перерыв в учебе; опора в учебном процессе на профессионально-трудовой и жизненный опыт учащихся; включение школьников в познавательный процесс на уроке, производстве; осмысление педагогами особенностей обучения учащихся-рабочих и овладение с этой целью наиболее распространенными среди них специальностями (в данном случае токаря, слесаря, штамповщика). Кстати сказать, все учителя охотно проходили производственную практику и в результате получали квалификационные удостоверения.

Совершенствовались и организационные формы обучения, внеклассная и внешкольная учебно-воспитательная работа. Например, наряду с традиционным комбинированным уроком стали применяться уроки-лекции, уроки-диспуты, двухчасовые (сдвоенные) уроки, которые позволяли не только экономить время, отводимое на изучение сокращенных учебных программ школы взрослых, но и более продуктивно проводить практические занятия.

Восполнение знаний учащихся проводилось с опорой на хорошо отработанные методики дополнительных занятий и консультаций (два-три раза в неделю), особенно по таким предметам, как русский, украинский и иностранный языки, математика, физика, химия. С той же целью были введены система диктантов и контрольных работ, последующая совместная работа учителей и учащихся над ошибками и т. п. Весьма поощрялась разносторонняя творческая инициатива старост и отдельных групп учащихся в различных вопросах качественного улучшения учебного процесса, воспитательной и внеклассной работы, в изготовлении учебно-наглядных пособий. Активно действовали ученические коллективы взаимопомощи, существовали различные формы литературно-художественной самодеятельности: от „судов“ над персонажами изучаемых произведений до вечеров поэзии и красноречия, просто совместных душевных бесед учителей и учащихся за чашкой чая.

Нетрудно представить, какая реакция была со стороны местных властей на „нестандартные“ действия директора школы

и всего педагогического коллектива. От упреков и обвинений в авантюризме и анархизме, поправив сложившихся (у них!) нормы и стандартов до угроз освобождения от должности и приглашения разных комиссий для проверки „нестандартной“ работы.

Между тем педагогический опыт школы и ее коллектива набирал силу и уверенно зашагал за пределы города, области, Украины. Целая серия статей была опубликована на страницах центральных журналов: „Советская педагогика“ (№ 9 и 11 за 1959 г., № 1 и 9 за 1960 г., № 2 за 1961 г., № 4 за 1964 г.), „Народное образование“ (№ 4 за 1962 г.), „Общеобразовательная школа взрослых“ (№ 4 за 1958 г., № 5 за 1959 г.), в журналах, издаваемых на Украине.

Не оставило школу без внимания и Министерство просвещения Украины. По настоянию горono и облоно у нас побывала солидная министерская комиссия. После всесторонней проверки работа школы была одобрена. Мне предложили поступить в годичную аспирантуру для написания диссертации на тему „Пути повышения качества обучения работающих учащихся“, которая была успешно защищена в 1961 году в АПН РСФСР.

Мне и моим коллегам больше импонировал творческий подход к стандартизации образования. Выигрывали от него и школа (ее учителя и учащиеся), и новая методика обучения и воспитания, заявившая о себе сначала в делах учительского и ученического коллективов, а затем и на страницах центральной печати, и, наконец, сам образовательный стандарт, доказавший всем, что это надежный инструмент в руках думающих учителей.

Это опыт из прошлого. Но лучшие его наработки живут и сейчас. Проведенное РУО, его научно-методическими

секциями и органами образования в конце 1995 — начале 1996 года исследование на тему „Совершенствование интеграции образования в практике субъектов Регионального учебного округа“ показало, что многие учителя, ученые, преподаватели учебных заведений Мордовии (а их свыше 650) вполне солидарны с подобным подходом к стандартизации образования. В качестве важных условий успешной педагогической деятельности выделены следующие направления:

разработка и внедрение в учебный процесс творческих программ, раскрывающих содержание Государственного образовательного стандарта (243 человека — 37 %);

совершенствование организационно-методической работы: проведение различных видов совместных занятий ученых и учителей по конкретным вопросам стандартизации образования (52 человека — 8 %); консультирование учителей профессорско-преподавательским коллективом вузов (25 человек — 4 %); перевод субъектов РУО на единый библиотечный абонемент (12 человек — 2 %);

качественное улучшение учебно-практической деятельности по разработке и внедрению национально-регионального компонента, в том числе: организация кружковой работы с учителями под руководством вузовских преподавателей (67 человек — 10 %); чтение для них соответствующих спецкурсов и проведение семинаров (180 человек — 28 %); помощь вузов средним учебным заведениям в информатизации образования, предоставление им вузовских аудиторий, компьютерных классов и т. п. (72 человека — 11 %).

Итак, сделаем вывод: стандартизация — процесс творческий и только под таким углом зрения можно рассматривать эту проблему.



В. В. КАДАКИН, министр образования Республики Мордовия



В. И. БОРИСКИН, первый заместитель министра образования Республики Мордовия

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОБЩЕГО И НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегические задачи реформ в области образования в конечном счете предполагают переход от унитарного, единообразного обучения к образованию по выбору, гуманизацию и гуманитаризацию образования, реализацию парадигмы развивающего обучения и воспитания. Все это в свою очередь становится практическим средством защиты личности учащихся, условиями и механизмами формирования индивидуальной траектории их развития.

На реализацию различных образовательных запросов обучающихся направлена структурная перестройка сети учебных учреждений. Эти изменения в основном идут по пути открытия классов с углубленным изучением отдельных предметов, расширением профильного обучения и введением новых учебных дисциплин с национальной и местной направленностью. Например, во всех типах образовательных учреждений республики изучается новый предмет „Основы экологии“ на основе учебного пособия и программы по экологии под редакцией проректора Мордовского РИПКО В. И. Жидкина.

Достойное место в образовательной сети республики заняли учреждения нетрадиционного типа: 3 гимназии (№ 12, 14, 29 г. Саранска), 2 школы-гимназии (№ 20 г. Саранска, № 5 г. Рузаевки), естественно-технический лицей в г. Саранске, 4 школы-лицея (№ 4, 26, Ялгниская г. Саранска, № 4 г. Рузаевки), 1 экспериментальная площадка (№ 7 г. Саранска), 6 школ-комплексов, школа

фермерского направления (Пушкинская Ромодановского района), 6 школ эстетического направления, 2 школы спортивного уклона (№ 37 и 24 г. Саранска), 4 профессиональных лицей (на базе училищ № 20, 21, 22, 32 г. Саранска).

Создание классов с углубленным изучением предметов проверено опытом многих школ и приносит положительные результаты. В прошлом учебном году их насчитывалось 534 с охватом более 15 тысяч учащихся.

Для особо одаренных детей республики открыта академическая многопрофильная гимназия при МГУ им. Н. П. Огарева. Вся ее деятельность направлена на формирование высокого интеллектуального потенциала республики по профилям: медико-биологический, экономико-правовой, национально-культурный. В школах активно используются передовые отечественные педагогические технологии.

Все это стало доброй приметой сегодняшнего дня системы образования Республики Мордовия. Однако говорить о том, что процесс реформ завершен, преждевременно.

Одной из важнейших задач реформирования системы образования является *внедрение новых государственных образовательных стандартов* в учебно-воспитательный процесс, так как они являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Государственные образовательные

© В. В. Кадакин, В. И. Борискин, 1997

стандарты призваны сохранить единое образовательное пространство в России, обеспечить гражданам гарантии на качественное образование. Согласно Закону „Об образовании“ Российская Федерация в лице федеральных органов государственной власти и управления в рамках их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

К настоящему времени выполнены конкретные виды работ. С 1994 г. функционируют временные стандарты общего образования, в которых определены требования к содержанию основных знаний всех образовательных областей, в том числе естественно-математических, гуманитарных, общественных, эстетических и др. С 1994/95 учебного года введен в действие „Базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации“, его варианты; завершен первый этап конкурса на разработку федеральных компонентов Государственного стандарта общего образования. Разработаны государственные стандарты начального профессионального образования, по основным профессиям определено содержание национально-региональных компонентов.

Таким образом, этап научно-методического осмысления идеологии стандартизации в общем среднем и начальном профессиональном образовании завершен; создана концепция федерального компонента образовательного стандарта, начата работа по созданию концепции регионального и местного компонентов. В этой связи формирование системы управленческих мероприятий является ключевым для реализации Государственного образовательного стандарта на местах, ибо образовательные учреждения во все большей степени становятся органической частью региона, определяют свое место как муниципальные учебные заведения, судьба которых зависит преимущественно от города или поселка, где они расположены.

В течение последних двух лет по инициативе Министерства образования республики и Мордовского РИПКРО с

руководителями образовательных учреждений и педагогическими работниками проведены организационно-методические мероприятия (учебные курсы, конференции, семинары, совещания, заседания республиканских и районных методических секций и объединений и т. д.) по ознакомлению с содержанием образовательных стандартов и их применению в учебно-воспитательном процессе, по организации мониторинга освоения стандартов начального профессионального образования.

Организована совместная курсовая переподготовка педагогических кадров профессиональной и образовательной школ в Мордовском РИПКРО и Мордовском университете им. Н. П. Огарева.

Одной из главных управленческих задач и проблем стандартизации общего и начального профессионального образования, его реального введения в практическую работу образовательных учреждений является обеспечение органичных связей между требованиями учебных программ, с одной стороны, и средствами контроля уровня подготовки обучающихся — с другой, как условие углубления эффективности всего процесса стандартизации. Эта задача решается Министерством образования республики с участием всех его подразделений через систему периодического и итогового контроля по проверке соответствия знаний и умений учащихся требованиям Госстандарта, для чего используются контрольные задания в виде письменных работ, тестов и т. д.

Однако в этой контрольной деятельности в условиях вариативного обучения с наличием разнообразного содержания учебного материала, недостаточно отработанной системы контроля и оценки знаний обучающихся есть определенные трудности и проблемы.

Много сложностей и трудностей претерпело и продолжает претерпевать первоначальное звено подготовки рабочих кадров — система начального профессионального образования. В условиях экономической и социальной нестабильности, инфляции, бюджетного дефицита в Республике Мордовия удалось все же полностью сохранить сеть этих учреждений, инженерно-педагогические кадры, но обстановка остается трудной, а по некоторым позициям в связи реалиями,

диктуемыми рыночной экономикой, даже осложнилась.

Строго говоря, конкуренция рабочих кадров как один из атрибутов рынка труда возникла гораздо раньше перехода экономики на рыночные отношения. В этом нас убеждает глубокое изучение состояния подготовки кадров всех уровней за последние несколько десятков лет. По некоторым источникам, например, в отрасли промышленности около 10 % специалистов с высшим образованием трудились на рабочих местах, среди специалистов со средним специальным образованием этот показатель превышал 30 %. Именно тогда впервые встали вопросы востребованности выпускников профессиональных училищ. Названные тенденции будут сохраняться, так как известно, что в развитых странах эти пропорции гораздо выше.

Анализ состояния подготовки кадров всех уровней позволяет сделать вывод, что в 90-е годы наметилась вполне устойчивая тенденция к выравниванию потоков учащихся и студентов для получения профессий как высшей и средней, так и начальной ступени профессионального образования.

Таким образом, при выработке концепции начального профессионального образования и ее реализации нас не должна особо волновать количественная сторона вопроса. Дальнейшее развитие профессионального образования предполагает перевод его на гибкую саморегулирующуюся систему подготовки специалистов низшего звена, способную быстро реагировать на запросы общества в условиях рынка труда, т. е. ориентироваться на целесообразные для общества направления.

Дело усугубляется тем, что на фоне спада производства сокращается спрос на рабочую силу. Так, в Республике Мордовия на 1 января 1997 года на одну вакансию претендовало 27 незанятых граждан. Спрос на рабочую силу со стороны предприятий падает, сокращаются возможности трудоустройства граждан, попавших на рынок труда. Превышение предложения над спросом рабочей силы в 1997 г., по прогнозам, составит 54,4 тыс. чел., а в 1998 г. — 54,9 тыс. чел. Всего же на рынок труда в 1998 г. могут выйти 115,5 тыс. чел., среди которых весьма доля наименее конкурентоспособ-

ных на рынке труда граждан из числа молодежи. Для Мордовии с ее менее чем миллионным населением это довольно много.

В сложившихся условиях нами взят курс на подготовку высококлассного, мобильного профессионального рабочего. В этих целях в республике открыты профессиональные лицеи, проведено частичное перепрофилирование профессиональных училищ на наиболее дефицитные профессии и профессии, пользующиеся наибольшей популярностью у молодежи, разворачивается работа по подготовке кадров на хоздоговорной основе, практикуются другие виды образовательных услуг.

Особенностью в области управления мы считаем и то, что нам удалось отойти от управления „напрямую“ работой профессиональных училищ, что существенно ограничивало их самостоятельность, сковывало инициативу. Открывается широкий простор для передачи многих несвойственных функций управления самим училищам. Министерство образования все более выступает в роли координатора. В данной ситуации представляются наиболее важными и перспективными три аспекта деятельности органов управления:

1) поиск носителей наиболее перспективных идей, охватывающих стратегические направления развития образования в целом, в том числе профессиональной школы;

2) генерирование этих идей;

3) выработка условий и форм включения государственных и общественных институтов в реализацию этих идей.

Несколько слов о региональном компоненте стандарта профессионального образования. Региональный стандарт действует только на территории конкретного региона, отражает национально-региональные требования к качеству и содержанию профессионального образования и представляет собой совокупность нормативных документов, разрабатываемых и утверждаемых на региональном уровне: рабочая учебно-программная документация, определяющая требования к содержанию профессионального образования с учетом специфики региона; контрольные задания для оценки уровня и качества подготовки по определенным профессиям и т. п.

Следует отметить, что в республике за последние годы по данной проблеме появились определенные наработки, которые в дальнейшем могут составить своеобразную основу для построения более стройной системы стандартизации общего и начального профессионального образования.

Одной из важных составных частей складывающейся системы (мы считаем это уже прошедшим этапом) является трансформация документов Государственного стандарта на уровень учебно-программной документации. Сегодня учебно-программная документация во всех типах образовательных учреждений приведена в соответствие с Государственным стандартом, учтены федеральные и региональные компоненты. Начата работа по поэтапному переводу профессиональных училищ на новый перечень профессий и специальностей. Ряд школ и профессиональных училищ республики определены как базовые для эксперимента по реализации региональной программы развития образования в части его стандартизации. К этой работе привлечены ученые местных вузов и практические работники общеобразовательной школы и профессиональных училищ.

Однако коренным образом изменить содержание образования в пользу профессиональной подготовки не удалось. В этом направлении требуется еще провести большую работу. Поэтому сегодня мы настоятельно должны ставить вопрос об обеспечении учебниками по общетехническим и общеобразовательным предметам, специально ориентированными на профтехшколу, наполненными соответствующим содержанием.

К сожалению, мы все острее ощущаем, что материальная база ветшает, быстро отстает от передовой техники и технологий, поступающих на оснащение производственных площадей. А без всего этого говорить о возможности подготовки конкурентоспособного рабочего высокой квалификации бессмысленно.

Именно на это мы ориентировались при разработке следующего этапа системы управленческих мероприятий по введению стандартов. Речь идет о государственной аккредитации учреждений профессионального образования. Мы подходим к этому важному мероприятию весьма осторожно, пытаемся отойти от

компанейщины. Достаточно сказать, что за 1997 г. республиканской аттестационной комиссией признано соответствующими требованиям Государственного образовательного стандарта лишь 8 училищ из 37 и 30 средних общеобразовательных школ из 389. Некоторые из них, приобретя статус профессионального лицея или гимназии, пошли по пути интеграции с другими учебными заведениями в рамках Регионального учебного округа, созданного при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Остальные учебные заведения в соответствии с программой развития образования Республики Мордовия предусматривается аттестовать поэтапно к 2000 г. с учетом накопленного опыта.

С завершением аттестации и государственной аккредитации мы рассчитываем выйти на новый уровень взаимоотношений в системе управления деятельностью учебных заведений. Выступая в роли учредителя, Министерство образования в целях обеспечения уставной образовательной деятельности закрепляет за профессиональными училищами и общеобразовательными школами объекты права собственности (землю, здания, сооружения, имущественные комплексы, оборудование и т. д.). В этих условиях открывается широкий простор для передачи многих функций управления самим училищам, а это в свою очередь предполагает перевод системы подготовки специалистов низшего звена на саморегулирующийся режим. Министерство образования в такой системе будет выступать в роли координатора деятельности учебных заведений, генератора идей, направляющего свои усилия в прогностическое русло, на выработку фундаментальных вопросов.

Демократизация управления, предоставление свободы действий учителю, преподавателю, мастеру, училищу и школе вызывают подъем инициативы творчески работающих педагогов, руководителей учебных заведений. Увеличилось число профессиональных училищ и общеобразовательных школ, занятых поиском новых подходов к организации и содержанию образовательной деятельности. Об этом свидетельствуют результаты республиканских конкурсов „Учитель года — 97“, „Преподаватель года — 97“

и „Мастер года — 97“, проходивших в марте — мае 1997 года.

С введением Госстандарта успешно решается проблема преемственности в общеобразовательной подготовке выпускников основной общей школы и профессиональных училищ, идет процесс выравнивания уровня их знаний и подготовки к продолжению образования. В 1996 г. в республиканские, другие вузы, военные училища поступило 405 выпускников местных профтехучилищ (7,4 % от выпуска).

Сегодня следует искать пути интег-

рации государственных, общественных, коммерческих и других институтов в рамках решения стратегической задачи — обеспечения государственной гарантии приоритетности образования. По нашему мнению, на этом вопросе, отошедшем, надеемся, временно, на задний план, сегодня должны базироваться все проблемы образования, в том числе стандартизация общего и начального профессионального образования. Добьемся приоритета образования — будет создана и более гибкая система управленческих мероприятий по введению и реализации стандартов.



И. И. КАРПОВ, заместитель министра образования Республики Мордовия



В. И. ЖИДКИН, проректор по научно-методической работе МРИПКРО, доцент

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время разработан и обсуждается проект Федерального закона Российской Федерации „Государственный образовательный стандарт основного общего образования“, который решением коллегии Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 4/1 от 25 декабря 1996 г. принят за основу.

Государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки обучающихся и выпускников. Он пока распространяется на начальное общее и основное общее образование, содействует получению гражданами Российской Федерации ка-

чественного основного общего образования, гарантированного Конституцией Российской Федерации.

Государственный образовательный стандарт состоит из федерального и регионального компонентов. Он включает в себя федеральный базисный план, федеральные требования к содержанию основных образовательных программ, основные требования к уровню подготовки выпускников по федеральным компонентам образовательных программ.

Федеральный базисный план определяет продолжительность обучения и распределение учебного времени, отводимого на изучение федерального и национально-регионального компонентов, между ступенями образования, классами и образовательными областями в зависимости от вида образовательного учреждения.

© И. И. Карпов, В. И. Жидкин, 1997

Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта определяет единое для всех субъектов РФ ядро образования, дополняемое национальными и региональными компонентами. Национально-региональный компонент стандарта основывается на федеральном базисном плане и отражает национальные и региональные особенности субъекта Российской Федерации.

Принятая в РФ концептуальная модель базисного учебного плана и Государственного образовательного стандарта создает достаточно гибкий механизм решения образовательных задач, ибо федеральная часть плана вбирает в себя вопросы познания мировой цивилизации и российской ее части, а региональная позволяет более глубоко и качественно познать часть земли, где человек родился и живет; школьная часть плана создает условия для самопознания и саморазвития личности, для формирования своей позиции и мировоззрения.

Базисный учебный план является основным документом, определяющим уровень и содержание стандартизации; это объединение интересов федерации, региона, школы, личности. В структуру базисного учебного плана входит инвариантная часть, в которой обозначены образовательные области, обеспечивающие формирование личностных качеств обучающихся в соответствии с общечеловеческими идеалами и культурными традициями, создающие единство образовательного пространства на территории страны, и вариативная часть, отвечающая целям учета национальных, региональных и местных социокультурных особенностей и традиций, обеспечивающих индивидуальный характер развития школьников в соответствии с их склонностями и интересами.

В проекте Федерального закона в ведение субъектов РФ отнесены формирование и осуществление региональной политики в области Государственного образовательного стандарта, разработка и научно-методическое обеспечение его национально-регионального компонента.

После принятия Закона Российской Федерации „Об образовании“, поставившего задачу по разработке Государственного образовательного стандарта, Министерством образования республики

был издан приказ № 192 от 16 сентября 1992 г. „О разработке национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта“, в соответствии с которым данная работа ведется по нескольким направлениям. На это ориентирована научно-методическая деятельность сотрудников МРИПКРО, объединенных во ВНИК „Стандарт“ (руководители В. И. Жидкин и Л. В. Седова). К этой работе привлечены ученые вузов и практические работники системы общего образования.

По заданию министерства сотрудниками института разработаны стандарты по мокшанскому и эрзянскому языкам и литературе (Н. А. Кипайкина и К. Д. Полсжайкина), изданы программы и учебники по предметам, отражающим особенности природы и экологических проблем, истории и культуры Мордовии, — „Основы экологии“ (В. И. Жидкин, В. И. Астрадамов, Л. И. Ворсобица, М. А. Якунчев, 1994), „История и культура мордовского края“ (Н. А. Ануфриева, 1997). Эти предметы вошли в инвариантную часть республиканского базисного учебного плана.

На наш взгляд, в преподавании практически всех школьных дисциплин обязательно использование местного материала, поэтому разработаны дополнения к федеральным общеобразовательным программам по природоведению (А. А. Горбунова, Р. Ф. Тишкина), биологии (В. И. Жидкин, Л. Е. Алесевская), физике (Х. Х. Абушкин, К. С. Приказчикова), химии (Е. Я. Макеева, П. И. Беспалов, В. П. Скотникова), трудовому обучению (А. С. Чаиркин, Н. Е. Марьенкина), отражающие специфические особенности мордовского края, и составлен рекомендательный список произведений мордовских писателей для внеклассного чтения в начальной школе (Л. В. Седова, А. А. Горбунова).

Для обеспечения национально-регионального компонента вариативной части плана в МРИПКРО разработано 12 программ факультативных курсов: „Музыкальное воспитание детей шестилетнего возраста средствами мордовского музыкального фольклора“ — 1-й кл. (Л. П. Карпушина), „Мордовский музыкальный фольклор в начальной школе“ — 1 — 4-й кл. (Т. И. Одиноква), „Моя Мордовия“ — 3-й (4-й) кл.

(Е. В. Вальчук), „История родного края“ — 3 — 4-й кл. (Н. А. Кручинкин), „Культура, литература и история родного края“ — 5-й кл. татарских школ (Н. Х. Насырова), „Мордовское народное декоративное искусство“ — 5 — 7-й кл. (Т. А. Мухина), „Устно-поэтическое творчество мордовского народа“ — для учащихся 8 — 10-го кл. (Л. В. Седова), „Изобразительное искусство Мордовии“ — 10-й кл. (Е. В. Голышенкова), „Растительный мир Мордовии“ — 6 — 7-й кл. (Т. Б. Силаева), „Животный мир Мордовии“ — 7 — 8-й кл. (В. И. Астрадамов, Л. Е. Алесевская), „География Республики Мордовия“ — 8 — 9-й кл. (А. Г. Кочетова), „Народные промыслы мордвы“ — 9 — 11-й кл. (А. С. Лузгин, А. С. Чаиркин).

Все указанные разработки будут изданы Министерством образования к новому учебному году в виде сборника программ и рекомендаций „Национально-региональный компонент в образовательном процессе школы“. Ознакомиться с ними в рукописи можно на соответствующих кафедрах и в учебно-методических кабинетах МРИПКРО.

Поскольку рекомендуемые программы факультативных курсов и дополнения к федеральным программам разработаны на республиканском уровне, разработка школьной части национально-регионального компонента — отражение особенностей своей местности (района, города, села, микрорайона) — целиком возлагается на учителя, который должен формировать у учащихся чувство гражданина своей „малой родины“. В этой связи из перечисленных программ заслуживает внимания программа учителя Гузынской основной школы Большеберезниковского района Н. А. Кручинкина, ориентированная на изучение истории своего села. Ее можно трансформировать на каждый населенный пункт республики.

В настоящее время ведется разработка программ „Мордовские языки“ — для русских школ (А. П. Алукаева), „Духовная культура мордовского народа“

(Т. А. Кемайкина), „Растениеводство Мордовии“ (В. И. Жидкин, И. Ф. Каргин), „Животноводство Мордовии“ (С. А. Лапшин, Л. Е. Алесевская), „Русские писатели и мордовский край“ (Т. И. Межевова, Д. А. Алесевская, О. С. Родина), а также целого ряда методических рекомендаций.

Начата работа по созданию учебных пособий „Воспитание детей шестилетнего возраста средствами мордовского музыкального фольклора“ (Л. П. Карпушина, Н. Б. Абудеева), „Устно-поэтическое творчество мордовского народа“ (Л. В. Седова), „Устно-поэтическое творчество татар, проживающих в Мордовии“ (Н. Х. Насырова), „Выразительное чтение по родной литературе в 5 — 7-х классах“ (Т. А. Кемайкина), „Растительный мир Мордовии“ (Т. Б. Силаева, Л. И. Ворсобица), „Животный мир Мордовии“ (В. И. Астрадамов, Е. В. Лысенков, А. С. Лапшин, В. В. Будилов). К сожалению, эту работу сдерживает дефицит финансовых средств. Многие из необходимых для обеспечения национально-регионального компонента программ и учебных пособий включены в план изданий РУО, и требуется объединение средств для их выпуска в свет.

В целях выявления опыта и постановки задач по разработке и внедрению национально-регионального компонента образования в образовательные учреждения республики МРИПКРО проведены республиканские научно-практические конференции с работниками учреждений дошкольного образования, учителями химии, биологии и географии; „круглые столы“ и семинары для учителей истории, русского и мордовских языков и литератур. Предполагается проведение подобных мероприятий и с другими категориями работников образования.

Разработка национально-регионального компонента базисного учебного плана продолжается, и мы приглашаем к сотрудничеству всех ученых и педагогов, имеющих наработки в этом направлении.



В. А. БАЛАШОВ, пер-
вый проректор МГУ
им. Н. П. Огарева, про-
фессор



К. Н. НИЩЕВ, началь-
ник учебно-методиче-
ского управления МГУ
им. Н. П. Огарева, доцент

ПО ИТОГАМ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

В феврале 1997 г. комиссией Государственной инспекции по аттестации учебных заведений России, в которую входили специалисты Московского, Саратовского, Самарского, Чувашского, Калмыцкого государственных университетов, Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, Самарской государственной академии культуры и искусства, была проведена плановая аттестационная экспертиза Мордовского государственного университета.

Программой аттестации представленного университетом 33 специальностей с полным циклом обучения предусматривались:

- 1) экспертиза содержания образовательно-профессиональных программ и условий их реализации;
- 2) оценка качества подготовки специалистов;
- 3) анализ научного потенциала вуза;
- 4) определение перспектив развития университета в следующий пятилетний период.

Эксперты подробно изучили представленные материалы самообследования специальностей, проанализировали нормативную и учебно-методическую документацию, посетили учебные занятия, провели контрольные работы и тестирование уровня знаний студентов, познакомились с организацией научно-исследовательской работы в университете и системой подготовки научно-педагогических кадров. Комиссия рассмотрела одобренную Коллегией Минобразования РФ и Правительством Республики Мордовия Про-

грамму развития университета на период 1996 — 2000 гг.

Следует с удовлетворением констатировать, что экспертиза не выявила грубых отклонений в организации учебного процесса от требований Государственного образовательного стандарта (ГОС) высшего профессионального образования. Аттестационная комиссия отметила значительную работу, проведенную коллективами институтов (факультетов) по корректировке учебных планов и программ, приведению структуры и содержания учебного процесса в соответствие с требованиями ГОС.

В настоящее время учебные планы всех специальностей содержат циклы дисциплин, предусмотренные ГОС. Во все учебные планы включены дисциплины по выбору студента и факультативные. В них изменена структура всех циклов дисциплин. Наиболее серьезным корректировкам подвергся цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

В соответствии с требованиями ГОС в учебные планы гуманитарных специальностей включен новый интегрированный курс „Современные проблемы естествознания”. По сравнению с прежними учебными планами существенно увеличены объемы дисциплин, связанных с изучением компьютерных технологий, введены оригинальные спецкурсы (например, „Компьютерные технологии в исторических исследованиях”). Такая коррекция учебных планов направлена на формирование у будущих специали-

стов-гуманитариев целостного представления о человеческой культуре в единстве ее гуманитарной и естественно-научной составляющих.

В университете изменены структура и содержание учебных планов естественно-научных и инженерных специальностей. Так, например, в учебные планы медицинских специальностей в соответствии с ГОС введены дисциплины „Психологические и дидактические основы деятельности врача“, „Высшая математика“, „Информатика“, „Военная и экстремальная медицина“. Новым для инженерных специальностей явился курс „Психология и педагогика“.

В структуру учебных планов всех специальностей впервые включены элективные дисциплины. В настоящее время в университете принята схема ограниченного выбора, при котором студенту предлагается выбрать один из двух блоков элективных дисциплин, ориентированных на специализацию будущего специалиста.

Учитывая недостаточность учебно-методического обеспечения дисциплин, в учебные планы специальностей университета с 1996/97 учебного года в качестве отдельного вида учебной работы преподавателей со студентами введены индивидуальные занятия по расписанию. Формы проведения этих занятий весьма разнообразны: от дополнительных практических занятий с отстающими до коллоквиумов и собеседований преподавателей с отдельными студентами по домашним индивидуальным заданиям. Средний по всем специальностям объем индивидуальных занятий за весь период обучения составляет 3,2 часа в неделю. Доля индивидуальных занятий выше на младших курсах.

В большинстве образовательно-профессиональных программ в содержание дисциплин внесены дополнения, учитывающие региональные особенности подготовки специалистов и особенности вуза (научные школы, преподавательский состав, требования заказчиков и т. д.). На факультетах, осуществляющих подготовку национальных кадров для образовательных учреждений и учреждений культуры Республики Мордовия, значительная доля дисциплин учебного плана отнесена к национально-региональному компоненту ГОС.

В качестве положительной тенденции отмечено стремление к согласованию содержания учебно-методического обеспечения специальностей с соответствующими УМО. Отдельными факультетами (прежде всего экономическим) обеспечено полное официальное согласование с УМО всего комплекса учебно-методических материалов специальностей (учебных планов и программ, контрольных заданий и т. д.).

Как положительное в организации учебного процесса комиссия отметила принятую в университете систему индивидуальной работы со студентами, достаточно широкое использование современных систем оценивания (рейтинга), высокий уровень компьютеризации учебного процесса на отдельных факультетах.

Экспертами отмечены примеры удачного сочетания научно-исследовательской деятельности и учебного процесса, являющегося необходимым атрибутом университетского образования (биологический факультет).

В аттестационных документах отмечается положительный опыт Регионального учебного округа при МГУ им. Н. П. Огарева, координирующего инновационную деятельность образовательных учреждений Республики Мордовия.

При положительной в целом оценке учебно-методической деятельности университета аттестационной комиссией выявлен ряд недостатков, основными из которых являются следующие:

1) при удовлетворительной в целом по университету обеспеченности циклов учебных дисциплин учебно-методической литературой отдельные дисциплины ею обеспечены крайне недостаточно;

2) проблемой является низкий уровень обеспеченности специальностей современной компьютерной техникой, имеющиеся компьютеры физически и морально устарели, периферийное оборудование изношено; существенно затруднена возможность применения новейших информационных технологий в области моделирования, создания локальных сетей и телекоммуникаций;

3) среди штатных преподавателей университета показатель лиц, имеющих ученую степень или звание, пока отстает от среднего показателя по группе университетов; низка доля преподавателей с учеными степенями и званиями на ка-

федрах, обеспечивающих учебный процесс по блоку гуманитарных и социально-экономических дисциплин;

4) низок уровень рецензирования дипломных работ на отдельных факультетах.

Итоги аттестационной экспертизы явились предметом серьезного обсуждения на ученых советах университета, институтов и факультетов, а также на заседаниях кафедр. В настоящее время в университете действует специальный план мероприятий по устранению недостатков и реализации рекомендаций аттестационной комиссии. В образовательном блоке этих мероприятий, в частности, предусмотрено:

1) продолжить и активизировать работу по обеспечению соответствия содержания учебного процесса требованиям ГОС, формированию национально-регионального компонента содержания учебных планов;

2) разработать и внедрить систему стимулирования деятельности преподавателей по учебно-методическому обеспечению дисциплин, соответствующему требованиям ГОС;

3) обновить содержание индивидуальных заданий, комплексных контрольных работ с целью обеспечения необходимого уровня подготовки студентов по всем учебным курсам, ввести в практику комплексное тестирование студентов по основным дисциплинам учебных планов;

4) провести комплексную проверку качества курсового и дипломного проектирования;

5) в короткие сроки создать компьютерные базы данных об обеспеченности учебных дисциплин литературой;

6) принять меры по приоритетному обеспечению компьютерной техникой институтов и факультетов с чрезвычайно низкой оснащенностью ею (ИЭС, ИМЭ, филологический и др.);

7) провести экспертизу содержания специальных дисциплин и дисциплин специализаций, устанавливаемых институтами (факультетами), с целью исключения дублирования;

8) расширить целевую контрактную подготовку специалистов по договорам с предприятиями и организациями.



Н. С. САВКИН, руководитель секции философии РУО, профессор кафедры философии МГУ им. Н. П. Огарева

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации № 773 от 10 августа 1993 г. „Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие Государственного образовательного стандарта высшего профес-

сионального образования“ Госкомитетом РФ по высшему образованию разработаны и рекомендованы для вузов страны новые государственные образовательные стандарты по циклу „Общие гуманитарные и социально-экономические дисципли-

лины", включающие 11 основных направлений гуманитарной подготовки студентов: иностранный язык, история, культурология, педагогика, психология, политология, правоведение, социология, философия, физическая культура, экономика.

Общегуманитарное и социально-экономическое образование в высшей школе предполагает всестороннюю мировоззренческую подготовку будущих специалистов по названным основным (базовым) направлениям социально-гуманитарных наук. Его целью является формирование научно обоснованного социально-экономического, политического, правового, философского мировоззрения, нравственной и эстетической культуры, гуманистической ориентации в профессиональной подготовке. Недопустимо встречающееся иногда противопоставление общекультурной гуманитарной подготовки и профессиональной. Ведь известно, что бескультурный, грубый, безнравственный специалист так же нежелателен для коллектива и для дела, как и профессионально плохо подготовленный.

Необходимость целенаправленной общегуманитарной и социально-экономической подготовки обусловлена тем, что издержки технократических подходов к образованию стали слишком очевидными. У многих специалистов отмечаются отставание уровня общей культуры от образованности, упрощенность и заниженность нравственных требований и критериев в оценке своего поведения и поведения других людей, инфантилизм в вопросах мировоззрения, технократический снобизм, облегченная трактовка вопросов морали, искусства, культуры.

Гуманитарное образование способствует формированию образного, ассоциативного мышления, развивает фантазию, интуицию. Поэтому будущий экономист, врач, инженер и т. д., лишенный фундаментальной гуманитарной подготовки, не может полноценно соответствовать профессиональному уровню специалистов. Вместе с тем дефицит гуманитарного образования ведет к опасному для судеб цивилизации разрыву между техническим могуществом человека и уровнем развития его социального сознания и нравственности.

19 — 20 апреля 1995 года на базе Тверского государственного технического университета состоялось очередное,

третье по счету с начала реформирования гуманитарного образования в вузах Российской Федерации, Всероссийское совещание „О реализации нового содержания гуманитарного образования в высшей школе России", которое подвело первые итоги освоения новых образовательных стандартов по гуманитарной подготовке. Автор был участником этого совещания.

Всероссийское совещание отметило, что содержание общегуманитарных и социально-экономических дисциплин за последние годы радикально изменилось. Прежде всего (что самое важное и трудное) это касается методологии преподавания: она стала не доктринальной. Иначе говоря, преподаватель теперь не „учит", не навязывает ту или иную концепцию или теорию, мировоззрение, культуру как единственно правильную, научную, прогрессивную, а создает ситуацию выбора, ознакомив студентов с различными точками зрения на ту или иную проблему, с существующими концепциями, мировоззрениями, философскими системами. Преподаватель выступает в качестве посредника между своей наукой и студентом, он ориентирует его в многообразии точек зрения.

Подобная ситуация недоктринального преподавания, диалога концептуальных позиций предполагает обязательную толерантность, терпимость к иному мнению, культуре, теории, концепции. Однако эта объективность, даже некоторая, можно сказать, отстраненность, беспристрастность преподавателя отнюдь не означает, что он не должен иметь своей позиции, своей точки зрения. Он не должен ее навязывать как единственно научную, как истину в последней инстанции, но он может ее высказать и показать, какая позиция научно более обоснована, более аргументирована, больше соответствует действительности, подтверждается мировой социальной практикой.

Это очень трудно, так как любая мировоззренческая, любая философская концепция доктринальна по своей сути в том смысле, что всегда выражает определенную позицию. И преподавателю необходимо стать выше собственной позиции, „наступить на горло собственной песне", по словам Маяковского, чтобы добиться максимальной объективности, максимальной беспристрастности. Трудность заключается еще и в том, что со-

циальные процессы и тенденции носят статистический, вероятностный характер. Результат взаимодействия множества социальных сил в обществе неоднозначен. Поэтому в общегуманитарных и социально-экономических науках, как правило, нет абсолютной, законченной, раз и навсегда данной истины, а есть различные интерпретации, каждая из которых имеет право на существование, если содержит в себе зерно, долю истины. Ведь абсолютный характер носят только всеобщие истины и истины факта, то есть знания о вечном, о том, что было в прошлом, но не знания о настоящем и будущем.

Обновление содержания гуманитарных и социально-экономических дисциплин связано и с тем, что в научный оборот и учебный процесс вовлечены новые пласты русской философской литературы (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, С. Н. Булгаков, Н. Ф. Федоров, Е. Н. Трубецкой, П. А. Флоренский и др.), современной западной философии, новые идеи экономической теории — теория бизнеса, менеджмента, рыночных отношений и др., которые раньше отвергались как антимарксистские, ненаучные.

Появились новые кафедры и соответственно дисциплины в вузах страны, которых раньше не было: политология, отечественная история, культурология, основы российского права и др.

Изданы новые учебники и учебные пособия по всем основным дисциплинам общегуманитарного и социально-экономического цикла, причем много учебников вариативных. Это книги, ставшие победителями открытого конкурса „Гуманитарное образование в высшей школе“, который проводился Госкомитетом РФ по высшему образованию и Международным фондом „Культурная инициатива“. Конкурс являлся составной частью программы „Обновление гуманитарного образования в России“, спонсором которой был известный американский предприниматель и общественный деятель венгерского происхождения Джордж Сорос.

Разумеется, обновление содержания учебных курсов — процесс сложный, трудный, длительный и, конечно, еще далеко не заверченный. Одни кафедры более интенсивно ведут эту работу (культурологии, социологии, политологии, экономической теории), другие

медленнее. Есть еще немало преподавателей, которые не освободились от догматизма, схоластики, устаревших стереотипов и штампов. Тем не менее главный перелом произошел — изменился подход к преподаванию общегуманитарных дисциплин, иной стала методология преподавания.

В настоящее время вузовской общественностью признано, что без фундаментальной общегуманитарной мировоззренческой подготовки студентов не может быть профессионально грамотного, полноценного, интеллигентного специалиста. Основными принципами социально-гуманитарной подготовки являются: системность; непрерывность; учет специфики (профиля) обучения студентов.

Системность подготовки — это реализация в учебном процессе через конкретные курсы соответствующих кафедр всех дисциплин общегуманитарного и социально-экономического цикла по вышеназванным равноценным направлениям. Совокупный объем часов, выделяемый в вузе на преподавание общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, составляет 25 — 30 % от общего объема учебного времени и распределяется относительно равномерно между кафедрами гуманитарных дисциплин. Перераспределение часов между курсами и выделение часов на отдельные направления возможно по согласованию с профилирующими факультетами.

Непрерывность гуманитарной подготовки предполагает изучение общегуманитарных и социально-экономических курсов в течение всего срока обучения на основе принципа сквозного распределения с соблюдением преемственности и с учетом степени сложности. В этих целях в Мордовском университете разработана примерная схема последовательности изучения общегуманитарных и социально-экономических дисциплин по курсам. Она предусматривает относительно равномерное распределение дисциплин по курсам (от первого до пятого), начиная с наиболее доступных и знакомых со школьной скамьи (история Отечества, иностранный язык, физическая культура, культурология), переходя к более сложным в теоретическом отношении (политология, социология, философия и др.) и, наконец, завершая правовыми, философскими

и экономическими проблемами специальности.

Попытки концентрировать изучение этих дисциплин только на первых курсах лишают будущих специалистов возможности более глубоко понять, осмыслить и осознать мировоззренческие и общегуманитарные проблемы и задачи своей специальности, ибо достаточную профессиональную подготовку они получают только к третьему-четвертому курсам.

Из этого следует, что принцип учета специфики (профиля) обучения студентов логически вытекает из предшествующего принципа. Каждая проблема, каждая тема социально-гуманитарной дисциплины должны быть увязана с профессиональной подготовкой, мировоззренческими и социальными проблемами специальности. Вместе с тем нельзя сводить гуманитарную подготовку студентов только к изучению, анализу мировоззренческих аспектов специальности (например, философию как фундаментальный курс — к философским проблемам физики, химии и т. д., а основы российского права, экономическую теорию — к правовым и экономическим проблемам здравоохранения, образования и т. д.). Гуманитарное образование преследует двойную цель: дать широкую общегуманитарную, общекультурную, социально-экономическую подготовку и помочь осознать мировоззренческие и социальные проблемы и задачи своей профессии.

Наконец, в процессе преподавания естественных и технических дисциплин гуманитаризация заключается в раскрытии связи изучаемой проблемы с интересами развития человека, социальными вопросами; в анализе социальных последствий решения конкретных естественных и технических проблем; в раскрытии того, как эта проблема связана с экологическим равновесием, эстетической средой обитания людей, здоровьем человека и т. д.

В Мордовском университете 10 кафедр преподают 15 дисциплин общегуманитарного и социально-экономического цикла: иностранный язык (английский, немецкий, французский), история Отечества, культурология, философия, экономиче-

ская теория, политология, социология, основы права, психология, педагогика, логика, религиоведение, эстетика, этика, физическая культура. Эти кафедры обеспечивают 1 802 часа основных курсов и 324 часа, выделяемых на курсы по выбору (элективные курсы), то есть всего 2 126 часов учебного времени, что составляет примерно 25 — 30 % от общего объема часов, затрачиваемых на подготовку специалиста в вузе.

Кроме основных курсов, которые должны обеспечить фундаментальность теоретической гуманитарной подготовки, читаются спецкурсы и ведутся спецсеминары, призванные углубленно рассматривать те или иные разделы учебного курса с учетом интересов и профиля обучения студентов. В нашем университете разработаны и предлагаются студентам более 100 таких курсов по выбору, по которым имеются соответствующие рабочие программы, библиографические списки и формы отчетности.

Большинство кафедр имеют учебно-методические кабинеты с достаточным фондом научно-методической литературы, где студенты, аспиранты и соискатели могут получить консультации, подготовиться к семинарским занятиям и экзаменам, написать реферат. Кафедра иностранных языков имеет 6 лингафонных кабинетов.

Многие кафедры проделали огромную работу, подготовив новые учебные пособия, курсы лекций и хрестоматии в соответствии с Государственным образовательным стандартом. Это книги по культурологии, экономической теории, социологии, основам этики, политологии и др. Кафедра философии издала два учебных пособия: „Отечественная философская мысль XIX — XX вв.“ и „Западная философия в XX веке“.

Для повышения эффективности гуманитарной подготовки, в целях приближения гуманитарного образования к профилю обучения студентов университету предстоит разработать и внедрить в учебный процесс три самостоятельные программы целостной системной гуманитарной подготовки специалистов естественно-научного, технического и гуманитарного профилей.



Л. Н. ВЕРШИННИНА, заведующая учебно-методическим кабинетом дефектологии МРИПКРО

КОМПЕНСИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Предметом тревоги российского педагогического сообщества в последнее десятилетие стало ухудшение физического, психического и нравственного здоровья детей. Исследования, проведенные ведущей кафедрой коррекционно-развивающего образования Института повышения квалификации Московской области профессором Г. Ф. Кумариной и опубликованные в материалах Всероссийской научно-практической конференции (М., 1995), показывают, что 28 % детей имеют хронические болезни, 45 % — функциональные отклонения в физическом и нервно-психическом здоровье. А это значит, что задача организации помощи детям данной категории становится одной из наиболее важных для всех социальных институтов и наук, работающих на человека.

Как известно, Закон Российской Федерации «Об образовании» предусматривает внедрение в практику работы образовательных учреждений комплекса мер, направленных на дифференциацию обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Особую социальную и педагогическую значимость при этом приобретает внедрение в образовательный процесс форм активной педагогической помощи детям, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства приходят в школу психически и соматически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации. По данным специалистов (Шевченко С. Г. Вариативные формы об-

разования детей с трудностями в обучении в массовых школах // Дефектология. 1996. № 1), количество таких детей колеблется от 20 до 30 %. В период поступления в школу они характеризуются низким уровнем зрелости и испытывают трудности в учении и освоении социальной роли ученика. Фактически они выпадают из обучения еще на начальном его этапе, потому что жесткие рамки прохождения программы в массовой школе, одинаковый объем материала, подлежащий усвоению всеми учащимися, недоучет причин неуспеваемости, которые лежат в самой организации и методах обучения, приводят к тому, что указанная категория детей не может усваивать программу общеобразовательной школы и нуждается в организации наиболее адекватных условий, обеспечивающих им дифференцированный подход.

Увеличение количества учащихся с непроходящими школьными трудностями на этапе окончания начальной ступени обучения неизбежно ставит перед образованием и наукой вопросы: можно ли помочь этим детям в условиях массовой школы? Как организовать коррекцию недостатков развития, которая обеспечила бы полное усвоение образовательного стандарта?

В рамках дифференцированного подхода к детям с проблемами развития в массовой школе функционируют два типа обучения: коррекционное (классы выравнивания для детей с задержкой психического развития) и компенсирующее (классы компенсирующего обучения для

© Л. Н. Вершинина, 1997

детей „группы риска“). В Мордовии имеется положительный опыт работы с данной категорией детей (школы № 3, 31, 32 г. Саранска). В решении обозначенной проблемы следует также отметить квалифицированный подход педагогического коллектива городской школы № 18. Здесь классы компенсирующего обучения успешно функционируют уже в течение 9 лет. Администрация школы продуманно относится к подбору педагогических кадров. На классы компенсирующего обучения в начальном звене были назначены творчески работающие учителя, с практическим опытом, владеющие методикой коррекционного обучения (И. А. Долгова, И. Г. Мурзаева, Г. А. Трушина). К работе со слабоуспевающими детьми привлекаются психологи, логопеды, преподаватели Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева и МРИПКРО (О. Н. Романова, Е. А. Ипкаева, П. В. Новиков). Под их руководством осуществляется педагогическая помощь детям с проблемами в развитии на разных этапах школьного образования. Конкретным вкладом коллектива школы № 18 г. Саранска в решение задач коррекционной педагогики стали создание методики психолого-педагогического диагностирования состояния детей „группы риска“, а также разработка системы коррекционного обучения, предусматривающей оказание педагогической помощи слабоуспевающим детям в процессе школьного образования.

Таким образом, педагогический процесс, построенный на органическом соединении диагностических, коррекционно-развивающих и образовательных задач, позволяет педагогическому коллективу интенсифицировать обучение и воспитание детей с проблемами в обучении, не допуская их перегрузки, не снижая уровня образовательных стандартов, не увеличивая сроков обучения и не допуская тем самым их дискредитации. А это особо важно как в этическом, так и в педагогическом отношении. Одновременно с этим в учебный план школы вводятся специальные коррекционно-развивающие занятия с логопедом и психологом. В расписании учебных занятий, режиме работы класса учитывается повышенная утомляемость детей „группы риска“, планируется оптимальное для них чередование видов деятельности, труда и от-

дыха. Предусмотрено и включение данной категории детей в широкий круг проводимых во внеурочное время занятий по интересам.

Задачей учителей, работающих в классах компенсирующего обучения, администрации школы является педагогизация всей учебно-воспитательной системы и жизни ребенка, организация его творческой деятельности на коррекционно-развивающей основе. С этой целью творческой группой под руководством О. Н. Романовой разработана коррекционно-развивающая программа для начальных классов компенсирующего обучения, являющаяся обязательным дополнением к общеобразовательной программе начальных классов.

Неспецифическим фактом эффективности учебной работы в системе компенсирующего обучения являются рационализация учебного процесса, использование резервов, скрытых в структурировании содержания учебного материала и программы (учитель имеет право корректировать учебную программу с учетом психофизиологических особенностей детей на 20 %).

Заслуживают внимания и методические принципы построения учебного материала, направленные на обеспечение системного усвоения знаний учащимися компенсирующего обучения: активное усиление практической направленности изучаемого материала; актуализация существенных признаков изучаемых явлений; опора на жизненный опыт учащегося, на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и межпредметные; соблюдение в определении объема изучаемого материала требований необходимости и достаточности; органическое включение в содержание учебных программ коррекционно-развивающего блока, предусматривающего восполнение опыта познавательной деятельности, знаний и умений детей; развитие дефицитных школьно-значимых функций и общеучебных умений.

Учителя Саранской школы № 18 большое внимание уделяют индивидуализации учебной деятельности школьников с учетом уровня актуальных знаний и зоны ближайшего развития. Одним из средств, с помощью которых достигаются индивидуализация учебной деятельности

детей, а также синтез коррекционно-развивающих и образовательных задач в системе компенсирующего обучения, служит разработанная психологами и логопедом система коррекционно-развивающих знаний по каждому предмету. Проведенный анализ срезовых письменных работ, устные опросы детей, обучающихся в классах компенсирующего обучения, выявляют благоприятную динамику их психофизического развития. Практика показала, что дети, которые были потенциально не успевающими, в основном усваивают учебный материал, а негативное или безразличное отношение к школе сменилось соответствующим уровнем школьной мотивации, интересом к учению. Педагоги на деле доказали, что развивающие, охранные, коррекционные и образовательные функции обучения по отношению к детям „группы риска“ в классах компенсирующего обучения реализуются более эффективно, чем в обычных классах.

Однако единичные успехи в этой области нескольких школ не спасут положения. Ссылаясь на мнение учителей, можно прямо сказать, что необходимо кардинально менять сам подход к идее компенсирующего обучения. Недооценка этой идеи приводит к отказу многих школ от внедрения названной системы, между тем уровень качества обучения школьников, образованности общества и социально-психологической помощи детям и подросткам „группы риска“ резко снижается. Чем это вызвано? Наверное, тем, что в республике существенно отстает нормативная база компенсирующего обучения, затрудняя как управление, так и финансирование; что учителя не получают 30 % надбавки к заработной плате, как предусмотрено приказом министра образования РФ № 333 от 8 сентября 1992 г., а ориентация педагогов работать с трудной категорией детей на „голом“ энтузиазме не даст ощутимых результатов.

Вместе с тем недостаточно отработанной остается процедура отбора детей в различные классы, в том числе и классы компенсирующего обучения. Ситуация, когда так называемый школьный психолог единолично вершит судьбы детей, сегодня, к сожалению, является довольно распространенной в школах республики. А это порождает фиктивное разделение

учеников по разным группам обучаемости, обучаемым одними и теми же учителями по одинаковым программам. Практика показывает, что даже при добросовестной работе школы, привлекающей дефектологов и психологов, не всех детей удастся вывести на Госстандарт образования. И на этом основании ставятся под сомнение сама идея компенсирующего обучения и необходимость осуществления коррекционной работы в школе.

Кроме того, для руководителя любого ранга, берущегося сегодня за решение названных проблем, чрезвычайно притягательной, в силу своей гуманистической направленности, становится идея интегрированного обучения, стремление обучать всех детей вместе, не выделяя учащихся с проблемами в отдельные классы и группы. Бесспорно, такое стремление помогает избегать формирования у слабых детей комплекса неполноценности, ощущения своей второсортности, сохранять в неоднородном классе возможность для подражания лучшим из учащихся, повышая уровень и качество обучения всех. Учителю при таком подходе предлагается изощряться в педагогическом мастерстве, включая диагностику затруднений учащихся и подбор педагогических технологий под каждого. И это при 25 — 30 учащихся в классе! Нетрудно понять, что немногие педагоги способны к такого рода филигранной работе.

Очерченный выше круг проблем пугающе широк, ибо включает вопросы методологические и методические, организационные и правовые, этические и социальные. Но окружающая нас педагогическая действительность не ждет. Факт снижения психосоматического здоровья на фоне обостряющихся социальных проблем не вызывает сомнения. Выступая с отчетом за 1996 г. на итоговой коллегии, министр образования Российской Федерации В. Г. Кинселев подчеркнул: „...крайне неблагоприятное положение складывается со здоровьем учащихся. По данным государственной статистики, на 100 тысяч детей до 14 лет ежегодно приходится около 67 тысяч случаев заболеваний. Ежегодно с 1994 по 1996 г. до 85 % выпускников 10 — 11-х классов имели те или иные нарушения здоровья. Высока заболеваемость нервно-психической системы (каждый

третий школьник имеет отклонения от нормы). В связи с этим в средней школе одним из важнейших направлений работы является обеспечение адекватных условий не только для получения образования, но и коррекции нарушений развития, лечения, социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья".

Трудно, пока без достаточной нормативной базы, необходимого финансирования в республике становятся на ноги классы компенсирующего обучения, Центр помощи детям Чернобыля при Мордовском РИПКО, республиканская межведомственная психолого-педагогическая консультация. Хотя, как говорится, процесс пошел, пусть и с возможными в таком случае просчетами и издержками, нередко усугубляющимися педагогической некомпетентностью учителей. Отсюда совершенно естественной является необходимость упорядочения системы компенсирующего обучения, придания ей научно обоснованного, педагогически целенаправленного характе-

ра, обеспечения организаторов этого процесса программно-методическими материалами, внедрение в практику новой структуры коррекционно-развивающего обучения, разработанной Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования. Тем более, что в Законе „Об образовании" говорится о необходимости установления специальных государственных стандартов для учащихся с разным уровнем развития. Соответственно нужна целенаправленная работа, ориентированная на создание системы диагностических, коррекционных, методических и организационных мер, обеспечивающих оказание дифференцированной помощи нуждающимся в ней детям на протяжении всего периода обучения.

Начало в решении данной проблемы сделано Саранским городским управлением образования и Мордовским РИПКО. Предстоит большая работа. Наша статья — основа дальнейшего ее совершенствования. Обмен опытом ее осуществления, как мы полагаем, стимулировал бы успех ее решения.



ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ



А. А. КРИУЛИНА, профессор
кафедры методики и психоло-
гии труда индустриально-
педагогического факультета
Курского государственного
педагогического университета

ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Есть все основания говорить об особых социальных ожиданиях в отношении образования, рассматриваемого на рубеже двух тысячелетий в качестве ведущего фактора развития общества, и связанной с этими ожиданиями необходимостью значительно повысить качество профессиональной, в том числе психологической, подготовки учителя.

Традиционная система психологической подготовки учителя, для которой характерно множество противоречий, впервые обобщенных в данном исследовании, не способна оправдать социальные ожидания общества и внести ощутимый вклад в подготовку учителя-профессионала — человека культурного в самом широком смысле.

Особую актуальность проблема психологической подготовки будущих педагогов приобретает на фоне усиливающейся в нашем обществе социальной нестабильности, которая в народном образовании проявилась в виде глубокого и затянувшегося кризиса во всех сферах и на всех уровнях. Предлагающиеся для его преодоления средства типа тотальной компьютеризации или коммерциализации образования не оправдывают себя,

так как осуществляемые преобразования затрагивают лишь отдельные стороны образовательной системы, оставляя другие в неизменном виде.

Основанием для анализа противоречий существующей системы психологической подготовки специалистов послужили эмпирические данные, полученные автором методом включенного наблюдения в ходе многолетнего преподавания психологии в образовательных учреждениях государственной и альтернативной систем разного уровня. Контингент обучаемых включал лиц разного возраста (школьников, студентов, взрослых; только вступающих в профессию, продолжающих свой профессиональный путь или решивших изменить его) и разной профессиональной направленности (учителей, инженеров, юристов, предпринимателей, экономистов, методистов по трудовому обучению, школьных психологов, руководителей высшего и среднего звена в сфере образования, промышленности и банковского дела, секретарей-референтов). Всего изучено 319 групп обучающихся.

Предметом анализа стали:
статус психологии как учебной

© А. А. Криулина, 1997

дисциплины, объем и содержание изучаемой психологической информации;

квалификация преподавателей психологии в вузе;

психологическая грамотность преподавателей других дисциплин;

существующая система оценки качества психологической подготовки будущего учителя;

характер востребованности психологических рекомендаций в высшей педагогической школе.

Сравнительный анализ количественных данных об объеме психологических и других учебных дисциплин, изучаемых в педагогических и технических вузах, показывает весьма низкий статус первых (около 6 % от общего объема учебных планов). Такое положение не соответствует центральному месту психологии, определенному Б. М. Кедровым, в системе современного научного знания, теоретически прогнозируемому статусу гуманитарных дисциплин в образовании и социальным ожиданиям в отношении конструктивных возможностей этих наук в плане изменения жизни общества в целом на рубеже двух тысячелетий.

Содержание психологических дисциплин в большинстве случаев находится в прямой зависимости от названия вуза, факультета или будущей профессии, что заведомо исключает возможность получения студентами целостного представления о психике человека. До введения в 1994 г. федерального образовательного стандарта будущие учителя в основном изучали общую, педагогическую и возрастную психологию, причем последнюю в редуцированном объеме. Изучение генезиса психики человека ограничивалось периодом от рождения до старшего юношеского возраста. С введением федерального образовательного стандарта количество изучаемых будущими учителями психологических дисциплин возросло до пяти за счет включения в программы социальной и специальной психологии. В то же время психология труда, знание основ которой так необходимо будущему учителю, по-прежнему не включается в учебные планы и исчезла из них на факультетах индустриально-педагогического профиля.

Еще одно противоречие обращает на себя внимание. Будущие специалисты ис-

пытывают в ходе профессиональной подготовки в вузе множество сложных психологических проблем. Об этом свидетельствуют результаты анонимных письменных опросов, тестовой и игровой диагностики. Для оказания им соответствующей помощи и поддержки требуется достаточно высокий уровень квалификации преподавателей психологии. Вместе с тем в большинстве вузов они не имеют базового психологического образования, что приводит к низкой психологической грамотности студентов, к травмированию их психики вместо психологической помощи, к конфликтам с квалифицированными преподавателями психологии, к обесцениванию психологической информации и самой психологии как науки. К таким же последствиям приводит и низкий уровень психологической грамотности преподавателей непсихологических дисциплин.

Достаточно противоречива, а порой абсурдна существующая система оценки качества психологической подготовки будущих учителей. Вместо психологической грамотности на традиционных зачетах и экзаменах в лучшем случае оценивается механическая память студентов, в худшем — их способность к составлению собственных или, что еще бессмысленнее, переписыванию чужих шпаргалок.

Поражает богатство практических психологических рекомендаций, с одной стороны, и фактически полная их невостребованность в ходе профессиональной подготовки учителя — с другой. Наглядный тому пример — провозглашение демократического стиля общения учителя с учениками и преобладание авторитарного стиля общения в педагогической практике самих преподавателей вуза, что порождает соответствующую ориентацию студентов педвузов, будущих учителей.

Другой пример невостребованности психологических рекомендаций — используемые не по назначению профориентационные службы высшей педагогической школы, которые могли бы при наличии квалифицированных кадров оказывать соответствующую поддержку будущим учителям в процессе их профессионального становления. Для этого достаточно было бы тестировать личные характеристики абитуриентов и уровень развития их познавательных процессов, но не с целью профессиональ-

ного отбора, а с целью правильной ориентации будущих учителей на самопознание и самокоррекцию.

Обобщая результаты анализа существующей системы психологической подготовки будущих учителей, подкрепленные фактами из профессиональной подготовки специалистов другого профиля и данными исследований разных авторов, можно сделать следующие выводы.

1. Характерными для традиционной системы психологической подготовки учителей представляются противоречия:

между низким статусом психологии в учебных планах педвузов и центральным ее положением в системе научного знания, социальными ожиданиями общества в отношении прогрессивной роли гуманитарных дисциплин;

между редуцированным набором изучаемых психологических дисциплин и практической необходимостью как можно более полного представления учителя о психологических особенностях учеников;

между реальным и практически необходимым уровнем психологической грамотности преподавателей психологии и других учебных предметов в высшей педагогической школе;

между значительным количеством известных психологических рекомендаций и низкой степенью их востребованности в профессиональной подготовке учителей;

между большим количеством личностных проблем у студентов педвузов и отсутствием приемлемых для их решения средств в системе их профессиональной подготовки;

между прогнозируемым и реальным результатом оценки качества психологической подготовки будущих учителей.

2. Феномен отчуждения и деформи-

рованные представления о психике человека у выпускников высшей педагогической школы — наиболее общие и опасные последствия противоречий, характеризующих традиционную систему психологической подготовки.

3. Два обстоятельства способствуют распространению названных последствий в обществе:

через выпускников высшей педагогической школы они получают прямое продолжение в образовательном процессе средней школы, что вряд ли способствует его эффективности;

через выпускников средней школы, оканчивающих затем вузы или средние специальные учебные заведения, они могут, прямо или косвенно, негативно влиять на эффективность разных сфер жизнедеятельности людей.

4. Данные обстоятельства могут служить одним из объяснений масштабности кризиса народного образования, а совокупность противоречий существующей системы психологической подготовки учителей — одной из содержательных характеристик кризиса высшего педагогического образования.

5. Осознанные и отрфлексированные научным и педагогическим сообществом, данные противоречия могут быть использованы в качестве ориентиров для создания новой системы психологической подготовки учителей.

В заключение выскажем предположение о том, что основой создания новой системы психологической подготовки учителя мог бы стать синтез методологий трех известных в науке подходов — системного, проектного и парадигмального. Построение такой системы с целью совершенствования профессиональной культуры учителя — тема следующих исследований.



К. М. РОМАНОВ, руководитель научно-методической секции психологического обеспечения учебного процесса РУО, доктор психологических наук



О. Н. РОМАНОВА, старший преподаватель МРИПКРО

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МОРДОВИИ

Эффективная работа современных образовательных учреждений невозможна без качественного психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Одним из важнейших показателей этого является наличие в учебных заведениях психологической службы. К числу основных ее функций относятся: психологическая диагностика и коррекция; психологическое консультирование учащихся, педагогов и администрации учебных заведений; психологический анализ уроков, лекций, практических занятий с точки зрения их образовательного, развивающего и воспитательного потенциала; психологическое просвещение; психологический анализ образовательно-воспитательной среды; оказание научно-методической помощи педагогам и администрации образовательных учреждений в вопросах совершенствования учебно-воспитательного процесса и др.

Психологическая служба в системе образования Мордовии впервые была организована в 1988 году одним из авторов данной статьи (К. М. Романовым) на базе школы № 7 г. Саранска. Как показала практика, школа была абсолютно не готова к сотрудничеству с психологом, поскольку ни ее руководители, ни учителя не представляли себе его функциональные возможности. В большинстве случаев психолога отождествляли с психиатром и приписывали ему работу с психически больными детьми. В целом реакцию педагогического коллектива на появление в школе психологической службы можно

охарактеризовать такими терминами, как недоверие, опасение, тревога, любопытство, недоумение и т. п. Поэтому на данном этапе работы основное внимание отводилось психологическому просвещению, цель которого состояла в том, чтобы повысить уровень общей психологической культуры работников системы образования и доказать объективную необходимость существования психологической службы. Последующий опыт работы других начинающих психологов показал, что этот этап является неизбежным для вновь организованной психологической службы и от него зависит ее судьба.

Успешная работа психологической службы в школе № 7 послужила основанием для организации ее в ряде других школ города Саранска. В последующие годы количество психологов в системе образовательных учреждений республики значительно выросло. На сегодняшний день в школах работает 104 психолога, что, однако, меньше, чем в других регионах. Например, психологическая служба системы образования Нижегородской области насчитывает более 300 психологов. Если же отталкиваться от критерия один психолог на школу, то для республики требуется около 800 специалистов. В действительности же по существующим нормативам многие городские школы должны иметь по 2 — 3 психолога. Все это говорит о низком уровне психологического обеспечения образовательных учреждений Мордовии, что не может не сказываться на качестве образования и

воспитания. Так, без серьезной психологической поддержки школа не может перейти на новые образовательные технологии, осуществлять подлинную индивидуализацию и дифференциацию обучения и решать многие другие перспективные задачи.

Психологическая служба не функционирует в ПТУ, техникумах и вузах, хотя имеются серьезные основания говорить о ее необходимости. В настоящее время она сосредоточена в основном в школах г. Саранска и его пригородных поселков, г. Рузаевки и отдельных районных центров. Из этого следует, что большая часть учебных заведений республики вообще не имеет психологического обеспечения. Психологов нет даже в некоторых школах города Саранска.

Распределение штатных единиц психологов по школам г. Саранска и пригородных поселков следующее: 0,5 ставки — 15 школ, 1 ставка — 25 школ, более 1 ставки — 6 школ. Анализ показывает, что количество детей, приходящихся на одного психолога, в большинстве школ значительно превышает существующие нормативы. Это приводит к перегрузке школьных психологов, распылению их профессиональных функций, затрудняет специализацию по возрастным категориям учащихся и направлениям работы, что в конечном счете снижает качество психологических услуг.

Большинство работающих психологов имеют очень маленький профессиональный опыт. Так, обследованные нами специалисты этого профиля в зависимости от стажа работы в школе распределились следующим образом: до 1 года — 22 человека; 1 — 3 года — 15 человек; 3 — 5 лет — 14 человек; свыше 5 лет — 4 человека. Как видим, самую представительную группу составляют начинающие психологи, которые проходят адаптационный период. Поэтому уровень психологической обеспеченности школ пока довольно низкий.

Основные направления работы школьных психологов республики следующие:

- 1) психодиагностика детей, поступающих в школу;
- 2) контроль за психическим развитием учащихся;
- 3) психологическое консультирование детей, родителей, учителей и администрации школ;

4) психологическое просвещение;

5) коррекционно-развивающая работа в начальной и реже средней школе;

6) профориентация.

Психологи практически не уделяют внимания непосредственному обслуживанию учебно-воспитательного процесса в школе: анализу и проектированию уроков и воспитательных мероприятий; внедрению новых образовательных технологий и программ; разработке и внедрению нетрадиционных форм контроля; анализу и проектированию образовательно-воспитательной среды (для школы в целом, отдельных классов и конкретных учащихся); изучению педагогических коллективов школ. Эти важнейшие задачи перед психологами не ставятся, и они профессионально не готовы их решать.

Объектом деятельности школьных психологов выступают преимущественно учащиеся младших классов, где разворачивается основная психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа. В большинстве школ, имеющих психолога, организованы и успешно реализуются различные по содержанию и форме психотренинги (тренинг познавательной сферы — школы № 2, 3, 6, 18, 31, комплексы № 19, 37, 39, 90 и др., тренинг межличностного понимания — школы № 2, 3, 29, 31, 37, 40, комплексы № 90, 123, школа № 5 г. Рузаевки и др.). Акцентирование внимания на работе с младшими школьниками имеет научно-методическое обоснование, поскольку дает максимальную отдачу. Вместе с тем недостаточно эффективна работа с подростками, старшеклассниками, одаренными и интеллектуально развитыми школьниками.

В работе психологов используется широкий набор психодиагностических методик и коррекционно-развивающих технологий. В большинстве случаев они были освоены и внедрены самостоятельно без соответствующей экспертной оценки со стороны более опытных и квалифицированных специалистов. Это создает угрозу проникновения некачественных или неадаптированных психотехнологий либо их неквалифицированного использования. Стихия и неуправляемость в области внедрения в практику психотехнологий может иметь очень серьезные негативные последствия для учащихся.

Существенным недостатком психоло-

гической службы образовательных учреждений республики является плохая организационная структура. В системе Министерства образования не предусмотрено подразделение, которое управляло бы деятельностью психологической службы в образовательных учреждениях городов и районов республики. В регионе не проводится централизованной, хорошо продуманной, научно обоснованной психологической политики.

Имеющийся психологический потенциал системы образования используется крайне неэффективно. Работающие в школах психологи, по существу, изолированы друг от друга и от научно-методических центров. Они испытывают серьезные методические трудности. В функциональном плане они только формально подчинены директорам школ, которые, будучи некомпетентными в психологическом отношении, не способны эффективно управлять психологами: ставить задачи, контролировать их работу. Администрация школ не в полной мере представляет себе значимость и возможности психологической службы. Психологические рекомендации принимаются лишь в той мере, в какой они разделяются администрацией школ или учителями. В том случае, если деятельность психолога затрагивает личные интересы учителей и администрации и инициирует серьезные перемены в работе школы (изменение ее стиля, переход на новые технологии обучения, внедрение новых учебных предметов и т. п.), это вызывает активное сопротивление и провоцирует конфликтные ситуации. Психолог в таких случаях всегда оказывается потерпевшей стороной. Противоречия в системе отношений „психолог — администрация школы“ являются одной из причин текучести кадров психологов.

Серьезной проблемой организации психологической службы в образовательных учреждениях республики является низкий уровень теоретической и методической подготовки практических психологов. Приходящие в школу молодые специалисты плохо знают теорию, не владеют психодиагностическими и коррекционно-развивающими методиками, методикой анализа урока, нередко у них плохо развито психологическое мышление. В республике не предусмотрена также система повышения квалификаци-

практических психологов. В настоящее время положение пытается исправить РИПКРО, однако он не располагает необходимой для этого кадровой базой.

Выполненный анализ позволяет предложить следующие рекомендации по совершенствованию психологической службы в системе образовательных учреждений Республики Мордовия.

1. Ввести ставки психологов во всех школах г. Саранска, г. Рузасвки и районных центров республики в соответствии с нормативами и обеспечить их квалифицированными специалистами.

2. С целью улучшения координации, управления и контроля деятельности психологов и оказания им необходимой научно-методической помощи организовать при Министерстве образования РМ специальное структурное подразделение и научно-методический совет с привлечением к его работе наиболее квалифицированных специалистов в области практической психологии из числа опытных практиков, ученых университета и педагогического института, а также руководителя научно-методической секции „Психологическое обеспечение учебного процесса“ Регионального учебного округа при Мордовском университете.

3. Для исключения возможных отрицательных последствий от профессиональной деятельности психологов в школах республики провести экспертизу используемых ими психодиагностических методик и коррекционно-развивающих технологий.

4. С целью улучшения качества образования, повышения его развивающего потенциала и обеспечения наиболее благоприятных условий для личностного и интеллектуального развития учащихся, а также для профилактики возможных задержек и отклонений в их психическом развитии более широко привлекать школьных психологов к решению таких задач, как анализ и проектирование уроков и воспитательных мероприятий; экспертиза и внедрение новых учебных программ и образовательных технологий; разработка и внедрение нетрадиционных форм контроля; анализ, оценка и проектирование образовательно-воспитательной среды.

5. Существенно повысить требования к уровню профессионально-психологической компетентности психологов, работа-

ющих в образовательных учреждениях республики.

6. Улучшить качество профессиональной подготовки практических психологов для образовательных учреж-

дений республики, обратить особое внимание на формирование научного профессионально-психологического мышления и системы практических умений и навыков.



Н. И. МЕШКОВ, руководитель научно-методического блока психолого-педагогического обеспечения учебного процесса и воспитания молодежи РУО, заведующий кафедрой педагогики МГУ им. Н. П. Огарева, профессор

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Высшая школа страны осуществляет активный поиск путей и способов решения актуальной задачи, связанной с улучшением подготовки педагогических кадров для различных учреждений системы народного образования. Успех в этом деле во многом зависит от разнообразных объективных и субъективных факторов, проявляющихся как в самой системе подготовки педагогов, так и за ее пределами. Научный поиск таких путей проводится на разных уровнях управления системой образования: социетарном, институализированном, интерперсональном, интраперсональном. Однако наиболее совершенным является комплексный подход, позволяющий рассмотреть их не изолированно, а в тесном единстве и взаимовлиянии. В центре внимания при таком подходе должны быть различные структурные и функциональные образования педагогической системы.

Подготовка педагогических кадров высшей квалификации в настоящее время, как известно, осуществляется в педагогических институтах и университетах. Специфика университетской подготовки проявляется в фундаментальности и системности содержания специ-

ального образования, в направленности будущего учителя на выработку исследовательского аппарата, в благоприятных условиях для формирования широкой общенаучной, общекультурной эрудиции студента независимо от избранной им специальности. Выпускники университетов должны ориентироваться прежде всего на основную и полную ступени общеобразовательной школы, на инновационные учебные заведения (гимназии, лицеи, колледжи).

В то же время следует отметить, что в отличие от университетского образования в педагогических институтах уделяется большее внимание психолого-педагогической подготовке будущих учителей. В этом отношении педагогические вузы имеют богатый опыт, который должен учитываться при организации учебно-воспитательного процесса в университетах, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Конечно, совершенствование подготовки учителей в педагогических институтах прежде всего определяется экстенсивным фактором. Время, отводимое здесь на изучение разнообразных дисциплин психолого-педагогического цикла, нередко более чем

в три раза больше, чем в университетах. Ориентируясь на интенсификацию психолого-педагогической подготовки, по-видимому, не следует думать, что физические, психозмоциональные резервы студента неограниченны. Внимание, которое сегодня уделяется изучению довольно узкого спектра дисциплин психолого-педагогического цикла, находится в явном противоречии с теми целями, которые ставятся перед будущим учителем. Этим обусловлена необходимость поиска путей оптимизации психолого-педагогического образования в университете. Решение общей задачи, связанной с подготовкой учителя, отвечающего современным педагогическим требованиям, вызвало необходимость создания в составе Регионального учебного округа при Мордовском университете секции педагогического образования. Являясь компонентом научно-методического блока РУО, объединяющего ряд секций психолого-педагогического обеспечения учебного процесса и воспитания молодежи региона, данная секция призвана решить ряд весьма серьезных задач интеграции педагогического образования, в том числе такие из них, как:

- координация деятельности институтов и факультетов университета со средними учебными заведениями республики по подготовке педагогических кадров;

- разработка методических материалов, рекомендаций, направленных на улучшение подготовки учителей для различных учебно-воспитательных учреждений;

- подбор учебных заведений для прохождения студентами педагогической практики;

- распространение передового педагогического опыта в школах республики и среди широкой общественности;

- рецензирование, экспертирование образовательно-воспитательных концепций, учебно-методических, научных материалов преподавателей учебных заведений республики;

- проведение психолого-педагогических исследований на базе учебных заведений по проблеме совершенствования подготовки педагогических кадров в университете;

- внедрение научных исследований отражающих проблему подготовки пед

гогических кадров (издание тезисов, статей, учебных пособий, монографий);

- участие в межвузовских и внутривузовских научно-методических, научно-практических конференциях, семинарах;

- психолого-педагогический консалтинг педагогических работников;

- психолого-педагогическое диагностирование дошкольников, учащихся, абитуриентов, студентов, учителей.

С целью более продуктивной реализации названных задач секция педагогического образования выступает в качестве координатора разнообразных структурных подразделений и соответствующих уровней управления образованием. Особо тесную связь в решении теоретических и практических вопросов педагогического образования секция поддерживает с кафедрами педагогики, психологии, методик преподавания частных дисциплин университета и педагогического института, с подразделениями дополнительного профессионально-педагогического образования. Постоянные творческие связи установила секция и со многими школами (№ 4, 5, 9, 12, 17, 36, 39) и средними специальными учебными заведениями республики (училище культуры, художественное училище и др.).

В качестве нормативных материалов, способствующих координации и интеграции педагогического образования, выступают такие документы, как Закон РФ «Об образовании», «Требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по циклу „Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины“», «Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации „Преподаватель“». В разработке последнего из этих документов активное участие приняли преподаватели университетских кафедр педагогики, психологии и других. В нем достаточно полно отражены требования к общей и профессиональной культуре педагога. Установлен минимальный уровень профессиональной подготовки, на который следует ориентироваться преподавателям университета.

Принятые федеральными органами управления системой образования доку-

менты прежде всего задают внешние ориентиры интеграции педагогического образования. Внутренние связи интеграции по содержанию, формам, методам и другим средствам образования определяются самим вузом, субъектами округа и их структурными подразделениями, участвующими в подготовке педагогических кадров. Секция педагогического образования выступает в качестве интегратора различных подразделений в университете и за его пределами. Одновременно с этим секция проводит соответствующую работу, направленную на оказание психолого-педагогической и методической помощи учебным заведениям республики. Так, при разработке государственных образовательных стандартов основное внимание членов секции было направлено на определение содержания образования и объема знаний, умений, которыми должен располагать преподаватель — выпускник университета.

Наиболее важным в настоящее время для секции является вопрос, связанный с определением оптимального количества часов на изучение психологических и педагогических дисциплин. Очевидно, что выделяемого сейчас времени (140 часов) явно недостаточно. В связи с этим возникает потребность в поиске дополнительных экстерналичных и особенно интерналичных источников и резервов повышения качества подготовки специалистов. Сегодня имеется настоятельная потребность в поиске и привлечении в учебный процесс таких форм обучения, в которых наиболее ярко проявятся внутренние возможности познающего субъекта. Характерной особенностью таких дидактических форм является то, что студент занимает активную познавательную позицию, основная же функция преподавателя проявляется в организации учебной работы и управлении процессом познания. При этом возникает противоречие, которое проявляется в том, что самостоятельная творческая, исследовательская активность требует значительного увеличения времени на регламентированную учебную работу, нежели это возможно при информационно-рецептивном обучении, где, как известно, развивающий эффект значительно ниже. Тем не менее некоторые факультеты не идут на то, чтобы предоставить возможность осуществлять

подготовку с учетом активных форм и методов обучения. В учебных планах, как правило, доминируют лекционные формы обучения.

Нахождение наиболее приемлемых форм и методов обучения, определяющих высокую учебную результативность студентов, возможно с учетом комплексного решения возникшей задачи. В этом отношении роль секции особо значима, так как в ее состав входят различные специалисты, которые закладывают системное видение подготовки педагогических кадров с учетом требований, предъявляемых к профессии учителя. Определенный акцент секция делает и на исследовательский аспект работы, поскольку он способствует выявлению причин и факторов, лежащих в основе совершенствования педагогического образования. С этой целью членами секции проводятся исследования, направленные на поиск объективных и субъективных факторов, способствующих достижению преподавателями высот профессионализма, так называемого своего „акме“. Особое внимание уделяется исследованию того „ядра“ личности, который лежит у истоков процесса познания, творчества — мотивов деятельности, педагогической направленности ценностных ориентаций. Одним из научных направлений выступает исследование влияния особенностей школьного обучения на формирование творческого воображения у учащихся.

Членами секции изданы многочисленные работы, отражающие характер и специфику подготовки педагогических кадров в университете. Так, профессор кафедры педагогики Ж. А. Конакова принимала участие в разработке хрестоматии по родной литературе для мордовских школ. Профессор той же кафедры С. И. Брессв издал учебное пособие по истории педагогики. Нами издано учебное пособие по мотивации учебной деятельности студентов, которое рекомендовано к изданию советом УМО по психологии университетов России. Нами совместно с профессором В. П. Андроновым подготовлена программа по педагогике и психологии для непедагогических факультетов. Члены секции разработали программу по педагогической практике для студентов — будущих педагогов. В работе секции наиболее ярко проявляют себя такие направления, как организа-

ционно-управленческое, учебно-методическое, научно-исследовательское. Результаты учебно-методической и научно-исследовательской деятельности находят отражение в разнообразных публикациях, внедряются в работу различных звеньев педагогической подготовки.

В целом можно отметить, что секция успешно решает поставленные перед ней

задачи. Ее основное предназначение состоит в том, чтобы формировать идеологию педагогического образования в регионе. И в данном направлении она выступает в качестве иницилирующего звена в системе подготовки педагогических кадров как для Республики Мордовия, так и для других регионов Российской Федерации.



Е. Н. СОРОЧИНСКАЯ, профессор кафедры педагогики Ростовского государственного педагогического университета

ИНТЕГРАЦИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

„Конвенция о правах ребенка“, принятая ООН 20 ноября 1989 г., наряду с защитой жизни, здоровья, созданием условий для образования, полноценного развития, получения профессии предусматривает совокупность прав детей на активное участие в жизни общества.

С отношением к детству как самоценному периоду непосредственно связаны создание детско-юношеских объединений, гуманизация социума и личности ребенка не только социальными, материальными, но и педагогическими средствами.

В Российской Федерации принят ряд законодательных актов, в которых определены гарантии, общие принципы, содержание и меры государственной поддержки детских объединений, раскрыты содержание, формы, методы и средства социально-педагогической работы с детьми, а также функции, специализация,

приоритетные направления, этические и профессиональные стандарты, нормативно-правовые аспекты деятельности социальных педагогов.

Социальная педагогика, базируясь на идее междисциплинарного подхода, являясь „практическим человекознанием“, прежде всего опирается на основополагающие философские (Б. Г. Ананьев, А. И. Арнольд, В. Г. Афанасьев, В. С. Барудин, Л. П. Буева, Э. В. Ильенков, А. И. Уледов и др.) и психологические (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, М. И. Боблева, Е. А. Климов, А. В. Петровский) идеи.

Мера влияния социальной среды на развитие личности ребенка раскрыта в трудах А. А. Бодалева, В. Г. Бочаровой, Е. С. Комраковой, И. С. Кона, А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, В. И. Загвязинского, В. Д. Семенова, В. Н. Сорокин-Росинского, Т. Ф. Ярковой и др.

Дети и подростки существуют в об-

иестве не только как младшее поколение, но и как социальная группа, связанная с обществом, включающаяся в общественные отношения, участвующая в общественной деятельности. В связи с тем что в стране недостаточно развита политика протекционизма детству, у молодого поколения возникают трудности социализационного процесса. Сфера молодежного и детского досуга, спорта все в большей мере становится объектом коммерческой деятельности. Волна насилия захлестнула не только улицы, но и семьи. Растут детский суицид, преступность, число социальных сирот. Тяга детей к объединениям перерастает в формирование преступных „стай“. Проблематичной остается сфера оказания детям и молодежи специализированных услуг и помощи. Снижение активности молодежных и детских организаций усугубляет для общества проблемы личности, оказавшейся в сложной жизненной ситуации, сокращает поле социализации подрастающего поколения.

Назрели явные противоречия между требованиями общества к формированию целостной, свободной, гуманной личности и регламентацией деятельности официализированных структур воспитания; между расширением спектра детских объединений и унифицированным типом взрослого лидера, чья деятельность лишена содержательной основы; между необходимостью научного подхода в организации подготовки и переподготовки кадров социальных педагогов и отсутствием системности в этой работе.

Вышесказанное обусловило необходимость обоснования ведущих тенденций и условий, обеспечивающих интеграцию общей и начальной профессиональной подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений.

Специфической чертой современного этапа развития науки как определенной типологической стадии в истории научного познания является проактивно-конструктивный характер теоретического познания по отношению к практической деятельности. Наука активно вырабатывает планы новых типов человеческой деятельности, ее перспективы. Всякое содержание образования функционирует в рамках определенной модели. Названные обстоятельства побудили нас разра-

ботать концепцию подготовки социальных педагогов и проверить ее опытным путем. Базой опытно-экспериментальной работы явился образовательный регион г. Ростов-на-Дону.

Образовательная модель общей и начальной подготовки социальных педагогов была „вписана“ в содержание аванпроекта, в рамках которого происходило создание инфраструктуры социально-педагогического сервиса, обеспечивающего единство свободного, творческого развития детей, молодежи и их социальной защиты. Специфической особенностью опытно-экспериментальной работы явилось то, что это был, по сути, социальный эксперимент. Он представлял собой микромасштабную практику, которая являлась не только способом научного познания, но и элементом общественной жизни, инициированным в практике общественной деятельности.

Проектирование (Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов) выступает как способ научного прорыва и содержит в себе практикоориентированные и фундаментальные составляющие. Результатом социального проектирования является социальный проект — выраженная в соответствующей знаковой форме идеальная модель, сконструированная в соответствии с заданными требованиями, и намеченная к построению организация социальных отношений. Таким социальным проектом стали средняя школа № 111 г. Ростова-на-Дону и педагогический колледж „Орленок“ (в составе РГПУ), в которых осуществлялась общая и начальная профессиональная подготовка социальных педагогов. Эти образовательные учреждения вошли в состав учебно-научно-педагогического комплекса РГПУ.

Особо отметим, что педагогический колледж „Орленок“ — единственное в России образовательное учреждение начальной профессиональной подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений различного профиля. Колледж существует на базе ВДЦ „Орленок“ — центра реализации международных, федеральных, региональных педагогических программ, направленных на развитие и формирование у подростков опыта жизни, межнационального общения, культуры личности на основе общечеловеческих ценностей.

В нашем представлении социальный педагог — это специалист, организующий воспитательную работу с детьми в различных социокультурных средах, где ребенок обретает опыт культуросообразного поведения, где ему оказывается социально-педагогическая помощь, где он получает возможность для самореализации творческих задатков и способностей, что способствует его вхождению в социум. Взаимодействие социального педагога и ребенка осуществляется как диалог педагогической культуры и детской субкультуры.

В разработке теории подготовки социальных педагогов мы опирались на философское положение о том, что саморазвитие заложено в самой природе человека, оно изначально присуще ему, как и всему живому вообще, будучи формой существования и приспособления организма к окружающему миру, несомленным его свойством. Источник образовательного процесса лежит в теоретической потребности понять ту среду, в которой приходится жить, практической необходимости подготовиться к жизни, профессиональной деятельности, воспроизведения социального в индивидуальном. Поэтому основой общей и начальной профессиональной подготовки социальных педагогов могут быть культурная идентификация (приобщение к общечеловеческой и национальной культурам); социальная адаптация растущей личности (через социальное обучение, принятие общественных норм); творческая самореализация личности (в открытии „Я“, участии в развитых формах самоуправления и социально-педагогической деятельности).

Методология системного анализа предполагает выделение в изучаемом объекте тех системообразующих характеристик, которые определяют внутреннюю структуру и качественное своеобразие деятельности специалиста, принципы ее построения, образования. В работах С. И. Архангельского, Е. В. Бондаревской, В. С. Ильина, В. А. Сластенина и других модель рассматривается с позиций целостного подхода к личности как функционирующему органичному началу. Модель призвана прогнозировать цели и ожидаемый результат становления запрограммированной деятельности субъектов социально-педагогического

процесса, помочь в проектировании системы влияний на нравственное и профессиональное самоопределение личности, механизмов становления, обуславливающих перевод внешних воздействий во внутренние установки и регуляторы поведения.

Концепция интегрированной подготовки социальных педагогов базировалась на идеях непрерывности и преемственности. Непрерывность отражает временную и пространственную связь ступеней развития, наличие преемственности и изменений; последняя является механизмом непрерывной подготовки в совокупности всех ее элементов. Практический опыт и теоретические знания на каждом новом этапе являются базисом для достижения нового уровня в понимании и преобразовании личностью педагогической действительности.

Опережающий характер развития социально-педагогической практики по отношению к теории профессионального образования требует разработки научно-методических основ подготовки специалистов начиная с раннего возраста. Нам представляется, что социально-педагогическая деятельность свойственна природе детства, так как идея социального творчества — это ориентация на поиск как самостроительство всей структуры жизни личности и коллектива. Социальное творчество ориентирует на помощь людям, особенно слабым, незащищенным. Выступая в качестве своеобразной профессиональной „пробы“, социальное творчество делает устойчивой направленность интереса личности к профессиональной деятельности, обеспечивает согласованность интересов, способностей и профессиональных намерений.

Социально-педагогическая помощь и поддержка должны сочетаться с процессом самопомощи личности в различных сферах социальной жизни. Поэтому общая и начальная профессиональная подготовка социальных педагогов рассматривается нами как возможность ориентации детей и молодежи в системе профессий типа „человек — человек“, самоопределения по отношению к людям и обществу, наращивания профессионально значимых личностных качеств, опыта социально-педагогической работы. Есть определенный смысл утверждать, что общее профессиональное образование социаль-

ных педагогов можно считать основой волонтерской деятельности, а начальное профессиональное образование отражает особенности подготовки специалистов в области социально-педагогической деятельности. Эти два звена тесно связаны друг с другом.

Опора на отечественный и зарубежный опыт подготовки социальных педагогов и социальных работников позволила нам сформулировать следующие направления личностно ориентированной подготовки: формирование мотивации социально-педагогической деятельности, умений социальной адаптации личности к новым условиям жизни и профессиональной деятельности; создание сообществ и участие в их деятельности; формирование умений цивилизованного разрешения конфликтов и достижения компромиссов; обретение опыта участия в социально значимых акциях на благо окружающих; формирование умений межкультурного общения; создание условий для усвоения опыта высоко нравственного отношения к жизни и педагогической деятельности.

Целью подготовки социальных педагогов является создание условий для выявления, отбора и включения растущей личности в социально-педагогические отношения и адекватную им деятельность, которые способствовали бы ориентации на профессию.

Задачи подготовки социальных педагогов: формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых для будущей социально-педагогической деятельности; создание оптимальных условий для освоения будущими специалистами разнообразных форм жизнедеятельности ребенка; удовлетворение образовательных потребностей личности в понимании социальных явлений и процессов, возможности влияния на них.

Исследование позволило выявить следующие функции общей и начальной профессиональной подготовки социальных педагогов: включение в общую систему профессионального образования специалистов; стимулирование интереса детей и молодежи к социальным явлениям и процессам; развитие общекультурного, профессионально-педагогического и специального образования; реализация взаимосвязи социально-педагогической теории и практики; стиму-

лирование экспериментальных исследований, ориентированных на разработку содержания, новых методов и технологий профессионального образования социальных педагогов.

В основу разработки концепции интегративной подготовки социальных педагогов нами положены идеи социального, культурологического и системного подходов к изучению явлений и процессов окружающего мира; диалектика взаимосвязи явлений и процессов, теории и практики; теория преемственности.

Мы выявили и обосновали следующие закономерности профессионального образования социальных педагогов.

1. Содержание профессиональной подготовки обусловлено сущностью, сложностью и диапазоном современных социальных проблем и оказывает непосредственное влияние на их решение.

2. Профессиональная подготовка социальных педагогов зависит от уровня общепедагогической и в то же время имеет существенные отличия, обусловленные своеобразием и вариативностью сфер жизнедеятельности человека.

3. Профессиональная подготовка социальных педагогов тесно взаимосвязана с уровнем педагогизации среды.

4. Общая и начальная профессиональная подготовка опираются на идеи социализации личности детей и молодежи.

5. Все компоненты профессиональной подготовки социальных педагогов имеют мобильный характер и предполагают опережающий уровень профессионального развития специалиста с учетом „зоны ближайшего развития“.

Нами выделены следующие принципы организации системы общей и начальной профессиональной подготовки социальных педагогов: оптимизации содержания, гуманизации и гуманитаризации, социальной адаптации и субъективности личности, систематичности и непрерывности, единства теории и социально-педагогической практики.

Опора на современные требования к организации образовательного процесса позволила нам выделить в содержании профессиональной подготовки социальных педагогов инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент соотносен с обществоведческой подготовкой, в то время как вариативный отвечает особенностям национального,

регионального и местного социокультурного окружения, традициям, личным интересам и склонностям будущего профессионала.

Общесукультурный компонент направлен на развитие познавательных интересов, позитивных нравственных ценностей, успешную интеграцию детей и молодежи в общемировую и национальную культуру.

Психолого-педагогический компонент включает диагностику социально-педагогических способностей учащихся, а также планомерную работу по развитию представлений о профессиональной деятельности и участие в ней.

Специализированный компонент отражает идею приобщения молодежи к будущей профессии посредством включения учебных курсов (психодрама, социально-педагогическое моделирование, психологические тренинги, „мозговые атаки“, игровая деятельность и др.).

В основу критериев и показателей интегрированной подготовки будущих социальных педагогов были заложены ценностный, смысловой, личностно и практикоориентированный компоненты. Вышеприведенные положения определили поиск ее методов и технологий. Опора на диагностику личности и среды ее обитания, единый подход к организации и прогнозированию дальнейшего перспективного роста как волонтеров, так и будущих профессионалов, участие детей и молодежи в реальной социально-педагогической деятельности на благо людям, освоение различных воспитательно-обра-

зовательных сред, установка на социальное творчество — необходимые компоненты интегрированной профессиональной подготовки социальных педагогов.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили выделить совокупность организационных и психолого-педагогических условий, общей и начальной подготовки социальных педагогов: сопряженность образовательного процесса с социумом, социальным опытом и практической деятельностью будущих специалистов; учет возможностей специализации на ранних этапах обучения; гибкий, вариативный подход к содержанию построению учебных курсов; сотрудничество педагогов, специалистов и обучающихся. Основой личностно ориентированного подхода в обучении является „Я-концепция“.

Важными аспектами управления процессом общего и начального профессионального образования социальных педагогов становятся систематическая диагностика личности и социума; тщательный отбор, подготовка и распределение кадров преподавателей; интегрированный подход в организации подготовки; тесная связь образовательного процесса с учреждениями социальной защиты, дополнительного образования, детско-юношескими объединениями; координация усилий семьи, образовательного учреждения и личности в ее профессиональных намерениях; обновление и авторизация опыта профессиональной подготовки социальных педагогов.



С. И. АВЕРЬЯНОВА, старший преподаватель кафедры теории и методики трудового обучения Магнитогорского педагогического института

ИНТЕГРАЦИОННАЯ РАБОТА ВУЗА И ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Развитие мировой цивилизации и состояние социальной и экономической действительности нашей страны требуют, чтобы подрастающее поколение адекватно их воспринимало. Научить школьников правильно оценивать действительность и вооружить их системой знаний, умений и навыков в области технологической подготовки, организации предпринимательской деятельности и общечеловеческих ценностей — задача кафедры теории и методики трудового обучения технологического факультета педагогического института.

Совместная работа педагогического института и школ города, района, области осуществляется давно, но новые аспекты сотрудничества проявляются постоянно. Преобразования в стране потребовали пересмотреть всю систему подготовки учителя технологии: возникла образовательная область технологии, принят Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (государственные требования к образовательному минимуму содержания и уровня подготовки выпускника по специальности 030600 „Технология и предпринимательство“), разработаны новые учебные планы факультета, введены новые квалификации по специальности „Технология и предпринимательство“: „Учитель технологии, предпринимательства и экономики“, „Учитель технологии, предпринимательства и прикладного творчества“, „Учи-

тель технологии, предпринимательства и дизайна“

Общобразовательная школа направляет свою деятельность на подготовку учеников, способных делать своими руками ремонт квартиры, мебели, электроприборов, сантехники, принимать гостей, рукодельничать, растить здоровых детей.

Объединяя требования школы и стандарта, кафедра теории и методики трудового обучения направляет свою деятельность на их приведение к „единому знаменателю“ — человек должен быть готов к действию в реальной действительности.

Шестнадцатилетний опыт работы на факультете по различным учебным планам позволил нам выявить следующие тенденции: увеличение количества часов на практические занятия в учебных мастерских (направления по ручной и механической обработке древесины и металла, художественной обработке древесины, металла, камня, ткани, кожи; прикладное творчество — вышивка, макраме, работа с глиной), углубленное изучение автомобиля, электробытовой техники, изучение инновационных технологий в педагогической деятельности.

Одним из звеньев в системе подготовки учителя технологии является педагогическая практика. Ее программа, порядок организации и проведения не являются статичными, меняются в зависимости от требований школы и жизни. В 1980 — 1985 годах практика проводилась

в 6-м и 7-м семестрах по четыре недели. В 1985 — 1989 годах с введением новых учебных планов она организовывалась в 6-м семестре по 2 часа в неделю и три недели была летняя пионерская практика, в 8-м семестре — четыре недели, в 9-м — пять. В 1989 — 1994 годах был введен новый вид практики — непрерывная педагогическая практика. Она организовывалась следующим образом: с 1-го по 6-й семестр по одной неделе плюс три недели летняя практика, в 8-м семестре — пять недель, в 9-м — четырнадцать. Введение непрерывной педагогической практики было обусловлено тем, что надо было соответствующим образом подготовить студентов к учебной педагогической практике в 8-м и 9-м семестрах. Практические занятия по физиологии, гигиене школьников, психологии проводились в школах, в результате укреплялись их связи с факультетом. Этот вид педагогической практики имел и определенные недостатки: практику было трудно организовать и почти невозможно проконтролировать силами преподавателей факультета; учителя школ жаловались на большой поток студентов при малом объеме их работы.

В 1994 — 1995 годах по рекомендации учителей и администрации школ педагогическая практика проводилась после 6-го семестра летом, пять недель в 8-м семестре и четырнадцать — в 9-м семестре. В 1996 — 1997 годах в связи с сокращением финансирования образования и уменьшением возможности оплаты работы учителей-методистов сроки педагогической практики сократились до четырех недель в 8-м семестре и шести — в 9-м семестре.

Перед началом педагогической практики в вузе проводится установочная конференция с приглашением методистов кафедр психологии, педагогики и методики, на которой студентов знакомят с целью и задачами практики, ее сроками и требованиями к отчетной документации. Студенты получают методические указания, в которых сформулированы программа и задачи практики, требования к отчету, приведена схема плана-конспекта урока технологии.

В школе администрация знакомит студентов с внутренним распорядком, особенностями контингента учащихся и важнейшими аспектами работы. Надо от-

метить, что не все учителя технологии и классные руководители, особенно сельских школ, знакомы с содержанием работы со студентами-практикантами, не все методисты четко знают свои обязанности, студенты отделения заочного обучения плохо ориентируются в вопросах своих прав и особенностях прохождения практики. Поэтому возникали конфликтные ситуации в школах между студентами и учителями, между студентами и методистами вуза, между учителями и методистами.

В 1994 году кафедра теории и методики трудового обучения впервые провела расширенный семинар учителей труда и представителей администрации школ города, на котором были сделаны первые шаги к выработке единых требований вуза и школы к педагогической практике студентов технологического факультета. Студенты проводят в школах научно-исследовательскую работу совместно с учителями, результат которой — отличные курсовые и дипломные работы. Учителя школ приглашаются на студенческие научно-практические конференции как руководители НИРС, принимают участие в научных конференциях кафедры.

В результате совместной работы преподавателей кафедр теории и методики трудового обучения, психологии, педагогики и учителей технологии, администрации школ разработаны учебно-методические рекомендации для студентов, методистов, учителей „Педагогическая практика в подготовке учителя технологии“, в которых отражены цели и задачи практики студентов 4-го и 5-го курсов, особенности прохождения практики студентами отделения заочного обучения, приведены критерии оценки деятельности практикантов, литература по психолого-педагогической и профессиональной подготовке, рассмотрено содержание работы учителей и администрации школ, методистов вуза, даны рекомендации по отчетной документации студентов, учителей, методистов. Предложены различные формы организации работы студентов на педагогической практике. На 4-м курсе они могут по желанию или в соответствии со степенью их подготовленности к профессионально-педагогической деятельности, которая определяется методистом кафедры по результатам освоения психолого-педагогических и спе-

циальных дисциплин, распределяться в школах по классам следующим образом: один студент в классе (это традиционно); один студент и одна студентка; два студента и две студентки; один студент и две студентки; два студента и одна студентка. По результатам исследования, проведенного на базе школ № 32 и № 62 г. Магнитогорска, работая по 2 — 3 человека в классе, студенты-практиканты на 23 — 28 % больше времени уделяют индивидуальной работе с каждым учащимся, на 18 — 21 % больше

готовят дидактического материала к урокам, на 19 — 24 % повышается их коммуникабельность. На 5-м курсе рекомендуется организация работы студентов в классе по первому и второму варианту.

В дальнейших планах нашей работы по совершенствованию подготовки учителя технологии — интеграция школы и кафедры в проработке вопросов специализации студентов факультета во время летней практики в детских оздоровительных центрах и центрах прикладного и технического творчества.



С. И. АНДРЕЕВ, доцент кафедры теории и методики трудового обучения Магнитогорского государственного педагогического института

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ И ДЕЗИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПРАВСТВЕННО АНОМАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВ

Воспитательная система школы не задается „сверху“, а создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, детьми, родителями и др. В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность. Воспитательная система школы не статичное, а динамичное явление, поэтому для того, чтобы успешно управлять ею, надо знать механизмы и специфику ее развития.

Создание системы всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, движением к целостности. Следовательно, ее становление всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция сосуществует с противоположной тенден-

цией — дезинтеграцией, выраженной в росте независимости различных элементов системы, нарушении взаимодействия между ними. Разрешение противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами — движущая сила развития воспитания.

Рассматривая состояние данной проблемы на примере воспитания нравственно аномальных подростков, нельзя не отметить, что оба эти процесса на разных этапах развития воспитательной системы школы играют как позитивную, так и негативную роль.

На этапе становления образовательной системы интеграция способствует созданию стабильной среды развития личности учащегося, усвоению им норм

и способов деятельности и общения, служит своеобразным средством социальной защиты („это моя школа, здесь меня поймут, мне помогут“). В то же время излишняя упорядоченность среды и быта может сдерживать возможности личности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности, хаоса, дезорганизации несут в себе своеобразный элемент новизны, возможности свободного выбора и т. д. Вместе с тем общие противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами в развитии системы воспитания нравственно аномальных подростков могут быть стабилизированы. Если носителем интеграции является вся система в целом, а носителем дезинтеграции — какой-то ее элемент, то в зависимости от характера последнего могут быть выделены определенные формы противоречия.

М. Р. Головаха выделяет четыре такие формы. Самым нестабильным элементом системы является сам субъект, всегда стремящийся к свободе и независимости. Система нередко сдерживает его автономность: надо выполнять обязанности и нормы, принятые в школе, следовать ее традициям. В этом случае причины неприятия подростком „образа школы“ могут быть разными: девиантные привычки, невысокий уровень культуры, индивидуализм, эгоизм и т. п. Преодоление их может приносить даже пользу системе: субъект подчиняется традициям школы, авторитету коллектива. Появление в школе творческого, нестандартно мыслящего ребенка может представлять дезинтегрирующий элемент, *стимулирующий обновление ее системы*, расширяющий диапазон форм и способов творческой деятельности как ученического, так и педагогического коллективов.

Дезинтеграционным элементом той или иной системы может быть также ее *материально-пространственная среда*: неуютная школа, обветшалое здание, поломанная мебель, пустые кабинеты, занятия в две-три смены и т. п. Эти противоречия также сдерживают развитие воспитательной системы подростка. В то же время хорошо организованная коллективная работа по преобразованию среды может иметь конструктивное значение.

Элементом, стимулирующим развитие

системы, могут быть *общественные ценности*, резкое их изменение (что произошло, например, в последнее десятилетие), разрушение сложившейся в нашей стране воспитательной системы. Изменение политической и общественной ситуации заставляет коллектив школы формировать для себя ценности и идеалы, индивидуализировать воспитательную систему, делать ее самостоятельной, более прочной в условиях меняющейся социальной среды.

Наконец, важным элементом дезинтеграции может стать *конкретная ситуация*, характеризующая состояние системы в определенный промежуток времени, например, противоречие между ситуациями, складывающимися в учебной и внеучебной работе (разные подходы в воспитательной практике и т. п.).

Таким образом, дезинтегрирующая ситуация — неотъемлемый элемент развивающейся системы, которая не может, да, пожалуй, и не должна быть до конца упорядоченной.

В развитии системы воспитания нравственно аномальных подростков мы придерживаемся этапов, выделенных В. А. Караковским в работе „Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования“.

1. Становление системы, включающее: формирование цели; выработку главных ориентиров и организации воспитательного процесса; определение системообразующих видов деятельности, типа педагогических комплексов. Характерной особенностью данного этапа являются творческие поиски воспитательной практики учителей, выделение лидеров в ученическом коллективе, слабость внутриколлективной связи. Очень важно включение учащихся в интенсивную творческую деятельность, разнообразную по форме и содержанию, предоставление широкого выбора всем субъектам педагогического процесса.

2. На следующем этапе воспитания идет отработка содержания деятельности и структуры системы, утверждаются системообразующие виды деятельности, отрабатываются наиболее эффективные формы и методы воспитательного влияния, ведется интенсивное развитие и сплочение школьного коллектива, организуется межвозрастное общение, развиваются органы самоуправления,

рождаются коллективные традиции, происходит более активное взаимодействие между школой и окружающей средой. Это самый важный этап в развитии системы, определяющий, может ли она состояться как воспитательный феномен.

3. Не менее важен и этап функционирования системы в заданном режиме: упорядочивается жизнь школы, каждый элемент ее системы занимает свое место, крепнут связи между ними, интегрируются учебный и внеучебный процессы, школьный коллектив становится единым, укрепляются традиции, усиливается интерес к конкретной личности. Школа создает вне себя соответствующую среду, становясь авторитетной в микрорайоне, значительно повышается уровень творческого взаимодействия детей и взрослых.

На последнем этапе идет перестройка воспитательной системы — либо революционным, либо эволюционным путем. Она вызывается усилением дезинтегрирующих явлений и ведет к так называемому кризису системы. Могут возникнуть недовольство состоянием основных видов деятельности, сбой в установившемся порядке жизни школы и т. д. Причины этого сводятся к возникновению усталости в коллективе, остановке в совершенствовании творческой деятельности, дефициту новизны. Так, например, некоторые авторы считают, что в результате кризиса может произойти:

— смена ведущих видов деятельности, способствующая восстановлению целостности системообразующих связей и приводящая к новому этапу субъективного развития;

— возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ее ценности и традиции;

— разрушение системы, когда не следует новый виток развития, а разрушаются все основные системообразующие связи и формы.

Этапы развития системы воспитания нравственно аномальных подростков соотносятся с этапами развития коллектива, являющегося ее ядром. На этапе становления системы происходит формирование коллектива, в процессе упорядочения содержания деятельности и структуры системы коллектив становится инструментом массового воспитания, а на этапе ее функционирования в заданном режиме — субъектом воспитания личности. Создание в школе коллектива — это создание нового интегративного качества воспитательной системы, свидетельствующего о ее целостности.

Переход школы от казенного „учреждения“ в состояние воспитательной системы, ее движение от одного этапа развития к другому, более высокому возможны только в результате целенаправленной работы, которую проводит под руководством педагогов весь школьный коллектив. Ее успешность зависит прежде всего от организации управленческой деятельности, включающей в себя изучение и оценку эффективности воспитательной системы школы. Как показывают материалы нашего исследования, именно в такой воспитательной системе у нравственно аномального подростка и формируется нормативное поведение.



ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ



Р. А. КУРЕНКОВА, заведующая кафедрой методики музыкального воспитания Владимирского государственного педагогического института, доктор философских наук, профессор

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ

Смена государственно-правовых основ и социально-экономического строя в России создала принципиально иную ситуацию в сфере образования. Происходят кардинальные сдвиги в самой его природе, устоях жизни учащихся и педагогического сообщества, изменяются способ понимания и методологические основы образования.

Последовательное и конструктивное реформирование сложившейся системы образования, глубоко затрагивающее организационные, методические, предметно-содержательные и другие стороны российской школы, предполагает разработку современной философии образования. В ее содержании должны найти обоснование основополагающие принципы жизни правового демократического общества. Опираясь на современную философию личности и философию образования «Программа развития системы образования Владимирской области на 1996 — 1998 гг. и на перспективу до 2000 г.» закладывает основы гуманистической, личностно ориентированной школы, оптимально сочетающей потребности социально-экономического, профессионально-демографического и культурного

развития области с интересами и жизненными целями молодежи.

Кризис образования в контексте глобальных проблем

Философия образования насчитывает более двух тысячелетий. На протяжении всей истории одну из сущностных сторон своего предмета она видела в постижении самих оснований человеческого типа жизни. Сократ и Платон, эпикурейцы и стоики, отцы церкви и средневековые мыслители, Гоббс и Локк, Руссо и французские энциклопедисты, Кант и Гегель, Дьюи, Гуссерль, Сартр, практически все творцы неоклассической философии могут занять достойные места в Совете Педагогического Олимпа. Вернуть профессионалам педагогической науки и практики, будущим учителям педагогические идеи философов прошлого и настоящего, а также повысить уровень философско-методологической культуры — важная задача современной философии образования в концепции региональной образовательной программы.

Общая линия мирового философского процесса последних десятилетий логично

© Р. А. Куренкова, 1997

связана с проблемами человека, гуманизма, общечеловеческих ценностей, будущим мировой цивилизации.

Как избежать опасности термоядерной катастрофы, решить экологическую, энергетическую, продовольственную, демографическую и другие проблемы, выросшие до масштабов общечеловеческих, общепланитарных, глобальных? Как не допустить ракетно-ядерную катастрофу, преодолеть экономическую и социальную отсталость народов в мире, сохранить и развивать культуру, науку, образование, наконец, отстоять свободу личности везде и всюду? Философия глобальных проблем современности, обращенная к человеку и человечеству, является главным вопросом жизни и смерти планеты. Глобальные проблемы фиксируют цели исторического процесса человечества, с одной стороны, на пути разума и гуманности, с другой — угрозы цивилизации планетарного масштаба и характера.

Внутри философии глобальных проблем выделяются триады: человек — природа — культура или человек — человечество — гуманизм. Но всюду „мерой всех вещей“, как говорил Протагор, является человек. В условиях глобальных проблем и угроз культура, воспитанность, образованность человека будут определять перспективу жизни на рубеже III тысячелетия. Образование превратилось во влиятельную общественную силу. Действительно, неоспорим ускоренный рост технологической мощи современной цивилизации. Столь же неоспоримы вызвавшие его успехи в сфере образования. Однако сегодня невозможно пребывать в эйфории сравнительно недавнего культурно-образовательного подъема.

Кризис образования в мире уже выявлен и описан в качестве свершившегося факта. О нем свидетельствуют дальнейшее увеличение числа неграмотных, наметившееся свертывание систем образования, разрастание функциональной и технологической неграмотности, ставшей бичом экономически неразвитых стран, наконец, снижение качества образования.

В нашей стране кризис образования выражается, во-первых, в кризисе социализации. Сложившаяся система образования менее всего пригодна для освоения детьми, подростками и молодежью в условиях радикальных социальных перемен всего многообразия предстоящих им со-

циальных ролей. Из-за изменения в обществе ценности знаний и культуры, распада ближайшего социального окружения, изменения функций семьи школа осталась едва ли не единственным институтом, ответственным за цивилизованное воспитание. Однако в условиях социальной неопределенности она не может справиться с возложенными на нее задачами. Попытки соединения обучения с производительным трудом, преподаванием домоводства, закона божьего, этики и психологии семейной жизни не устраняют маргинальное существование и девиантное поведение учащихся, подростков и молодежи.

Во-вторых, нарастает разрыв между образованием и культурой. Сложившаяся школа по-прежнему учит знаниям, но не ценностям и нормам. Педагогика развития и культуры все еще не пришла на смену педагогике грамотности. Наполнить ученика фактами и пробудить его возможности — это не одно и то же. Духовность, искусство, самосовершенствование, мораль представлены в системе образования в виде таких учебных предметов, как рисование, пение, физическая культура. Их преподавание часто обеднено духовными ценностями и смыслами. Культурообразующая функция современной школы — это ее приоритетная функция. Давать информационную подготовку — это не значит формировать личность как субъект культуры. Напротив, нынешняя школа скорее осуществляет тотальное подавление культуры, преподносит „расчеловеченные“ знания. Культуру можно воспитать в человеке только культурой. Решение этой проблемы в условиях духовного кризиса общества пока не найдено.

В-третьих, год от года увеличивается отставание образования от науки. Известно, что современное образование — это продукт Просвещения. Оно выросло из выдающихся открытий первой фазы научной революции. Но если наука к XXI веку кардинально изменилась, то система школьных дисциплин застыла в рамках картины мира XIX века. Школьному знанию еще предстоит признать множественность истин, увидеть случайность в необходимости и необходимость в случайности, понять причины в следствиях, а следствия в причинах. Многим точным наукам естественного цикла еще

предстоит отказаться от универсальных притязаний и обратиться к этическим исканиям.

Аналитических и фактологических картин нынешнего мирового кризиса образования, являющегося причиной и следствием всех остальных кризисов современности, более чем достаточно. Это означает, что возникает потребность в философствовании, в прояснении духовных и онтологических оснований происходящего и должного в сфере образования. Сегодня, когда человек переживает время угроз и надежд, наступает „звездный час“ философии образования. Конечно, сама по себе она не может спасти эту сферу человеческой жизни, но она не будет спасена, если не получит глубокого философского осмысления. Ларош Фуко говорил: „Философия торжествует над горестями прошлого и будущего, но горести настоящего торжествуют над философией“

Вот круг вопросов, которые приобретают первостепенное значение в области философии образования:

— человек и образование на рубеже III тысячелетия;

— глобальные проблемы, новое мышление и новый педагогический гуманизм;

— приоритет общечеловеческих ценностей в соотношении с народной (национальной) школой;

— „русская идея“ в мире и русская национальная школа: история и современность;

— гуманистическая культура: педагогический кризис и пути выхода из него;

— наука и гуманистические ценности: новый педагогический синтез;

— философское исследование человека и педагогическая антропология;

— философские методологии педагогического гуманизма и педагогика развития свободной человеческой личности.

Было бы несбыточным в данном материале пытаться обозначить все философские проблемы образования и показать особенности решения этих проблем. Выделим лишь те, которые имеют первостепенное и определяющее значение для системы образования нашего региона.

Образование и личность

Программа развития системы образования во Владимирской области опирается на законодательно-правовую базу федерального и регионального уровня и разработана с учетом международно-правовых норм и документов в области образования и прав человека, принятых Россией как членом международного сообщества. Юридическим основанием данной программы являются Конституция Российской Федерации, Закон „Об образовании“, Федеральная программа развития образования в России, Международная конвенция о правах ребенка и другие нормативно-правовые документы.

В условиях экономической, политической и социальной нестабильности, характерной для современной ситуации в России, особенно важным становится укрепление правовых основ системы образования. Верховенство закона над политикой и идеологией, став конституционным принципом, открывает возможность осуществления прав человека и в их числе право на полноценное образование, являющееся одним из главных условий духовного развития личности, фактором ее гражданского, социального и нравственно-психологического благополучия. Преодолевая функцию идеологического института, школа в новой России должна осуществлять подготовку граждан свободного, демократического общества, что возможно лишь при условии неукоснительного соблюдения прав ребенка, уважения его личности, признания необходимости плюрализма мнений, толерантности педагогического общения, вариативности оценок.

Становление нынешней российской школы происходит в непростой обстановке экономического кризиса, национальных конфликтов, психологической напряженности, бытового и духовного неблагополучия многих семей. В связи с этим уважение к каждой личности, признание за ней самооценности становится гарантией от социальной дезинтеграции. Реализация школой идей гражданского образования будет способствовать стабильному социальному развитию.

Учебно-образовательная ситуация в школе должна отвечать задачам подготовки молодежи к жизни и деятельности

в правовом обществе, что предполагает реализацию идей демократии и гуманизма в стенах отечественной школы, в практике российского учителя. Региональная программа развития образования создаст необходимые организационные и иные условия для осуществления новых демократических начал жизни в школьной практике.

Характерный для демократического цивилизованного общества приоритет прав и свобод личности над государством в образовательной области влечет за собой новую иерархию ценностей, в которой ведущими являются ценности индивидуального развития, профессиональной и социальной самореализации, свободной и творческой жизнедеятельности. Система образования предполагает создание гибкой структуры разнообразных образовательных услуг, обеспечивающих каждой личности широкий спектр форм получения знаний и профессиональных навыков.

Новая законодательно-правовая основа образования предполагает осуществление прав ребенка на свободу мысли, совести и вероисповедания, уважительное отношение к духовным исканиям молодого человека, недопустимость педагогического авторитаризма, унижения человеческого достоинства учащихся. Дух демократизма должен проявиться в российской школе в формах высокой правовой, политической и нравственной культуры учащихся и учителя, развитого чувства чести, достоинства и гражданской ответственности.

В соответствии с принципом отделения церкви от государства образование, осуществляемое государственными школьными учреждениями, является светским и не допускает религиозно-конфессионального воспитания. Вопросы религии, культа, догматики вероисповедания могут рассматриваться в историческом и культурологическом аспектах. Закон об образовании, предусматривая свободу вероисповедания, открывает возможность религиозным общинам и иным объединениям граждан вести просветительскую и образовательную работу в сфере альтернативной негосударственной школы.

Важнейшей сущностной чертой кризиса образования, педагогики, переживаемого сегодня Россией, является то, что

школа по-прежнему недостаточно ориентирована на личность. Выпуская информированных, знающих людей, она терпит неудачу в формировании характера, культуры духа, строительства души. Переход от школы знаний к школе личности означает переход от педагогики конформистской личности к педагогике свободной личности. Важно не приспособляться к обстоятельствам, а реализовать свои внутренние потенции, оставаясь подлинно независимым человеком. Не только интересы государства и стандарты образования, но и развитие свободной личности, ее талантов — задача педагогики школы. Современному учителю важно обратиться к пространству внутреннего личностного бытия своих учеников и воспитанников. Не вера в знание, а вера в ученика, в его свободу и творчество ведет к истинной человечности. Школе грамотности и знания предстоит превратиться в такой социальный институт, где происходит самореализация человека.

Принцип самоценности личности ученика означает признание ее единственности, индивидуальности, неповторимости. В школе она является высшей святыней и ценностью. Такой подход требует бесконечного внимания к каждому школьнику. Вся работа с ним должна определяться его природой. Педагогическое мастерство состоит в том, чтобы настроиться на его внутренний мир. Важно помочь каждому ученику пройти свой путь познания согласно его задаткам, склонностям, интеллекту, развитию.

Главный пафос и характеристика новой педагогической парадигмы, лежащей в основе региональной программы образования Владимирской области, связаны с такими ключевыми понятиями, как демократизм, гуманизация, культура, культурно-национальная идентичность.

Образование и плюрализм методологий

Политизация общественного образования за годы тоталитарного государства привела к тому, что воспитание, педагогика рассматривались в свете традиции обществоведческих дисциплин, а не с точки зрения человековедческих наук.

Педагогика представлялась скорее как форма системного мышления, но не „мыслящая“ система. Сегодня, когда формируется иная методология педагогики, осмысливается ее предмет, мы все больше убеждаемся в том, что педагогическая теория и практика берут начало в ценностях, относящихся к человеческой природе и способам понимания, отношения людей к миру их опыта. В педагогику возвращаются утраченные ею вечные ценности — принцип самоценности детства, природа человеческого диалога и действия, идея самоопределения личности и человеческого сосуществования. Традиционное образование было монологичным. Педагогика в логике человековедения ориентируется на традицию познания, в центре которой диалогизм, как это представлено в подходах интеракционистов (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. Г. Выготский, Д. Г. Мид, Д. Дьюи). Педагогика опирается на проблемное мышление (наука), а не на системное (идеология). Она критична по отношению к любой форме абсолютизма и догматизма.

Сегодня ни одна философская методология не может удовлетворить полностью педагогов и общественность, так как никакая теория не является самодостаточной. Однако мыслящий и творческий педагог не может не учитывать позитивные векторы общественного интеллектуального движения и философского процесса. Учитывая многообразие направлений и течений философии образования XX века, выделим в качестве наиболее перспективной методологии феноменологическую философию образования. Феноменология, возникшая на рубеже веков, явилась попыткой осмыслить кризис европейской культуры. Были открыты связи истоков этого движения „с натурализованным сознанием“ (Э. Гуссерль) и „забвением бытия“ (М. Хайдеггер). Феноменология не только возникает на рубеже веков, но и сама выражает рубеж — смену парадигм европейского мышления. Если прежняя европейская культура „выпрямила“, рационализировала, логизировала многогранный процесс жизни и эволюции человеческого духа, то феноменология открыла возможности рефлексивно-дескриптивной философии. Появилась возможность рефлексивного исследовани-

бесконечно многообразных видов человеческого опыта. Педагог-феноменолог решает проблемы образования человека на путях анализа его индивидуальной психики и духа. Феноменология пробивается к более реалистическому пониманию человека через исследование опыта его сознания. Феноменология — это наука о сознании. Способы верификации, утвержденные этой наукой, основаны на опыте самого сознания. Методологически важным для педагога является положение о том, что каждый познавательный акт определяется интенцией сознания. Поэтому ни о каких истинах и знаниях, независимых от познающего субъекта, говорить в феноменологии не приходится. Опыт сознания каждого человека является самоценным, проявляется в интенциональной сущности, обнаруживает себя как феномен. Одновременно феноменология не игнорирует опыт интерсубъективности и общезначимости.

Если традиционная педагогика богатейший мир человеческой субъективности раскрывает в системе „объект — субъект“, „вещь — человек“ и при этом мир знания может существовать отдельно от духовных оснований, то феноменологический подход позволяет „высветить“ личную жизнь в свете „интенционального Я“. Там, где работает педагог-феноменолог, нет отделившегося от жизни „Я“. Феноменологические методики помогают педагогу увидеть, как реально работает сознание ученика. Благодаря специфическим методам феноменология вплотную подходит к анализу духовной жизни и сознания ученика. Оно предстает как процесс „очевидности“ переживания логических знаний. Современная феноменология образования концентрируется вокруг проблем человека, гуманизма, нравственности и красоты, позволяет приблизиться учителю к такому образованию, где возможно состояние связи познающего субъекта с ним самим.

Очевидно, что феноменологическая методология дает путь к гуманистической педагогике, педагогике развития и личностной ориентации.

Феноменологическая, или центрированная на человека, педагогика — достаточно новая и молодая область знания, хотя, бесспорно, многие современные педагогические концепции и систе-

мы в той или иной степени испытали ее влияние. Поиски в области феноменологической педагогики мы связываем сегодня с такими именами, как К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Т. Гордан, А. Т. Тименецки и др. Совместный американо-русский научно-исследовательский проект, выполняемый по теме „Феноменология художественного образования“, имеет практическое и научное значение для Владимирской области. Впервые в России содружеством американских ученых Всемирного института феноменологических исследований, русских ученых Владимирского педагогического университета, лаборатории Института усовершенствования учителей, учительства области разрабатываются вопросы феноменологии художественного образования в российской школе, формируется устойчивый интерес к разработке проблем феноменологии художественного сознания. Новизна разрабатываемых методологий и методик художественного

образования учащихся состоит в открытии возможностей формирования и функционирования цельного человеческого существа в творческом опыте его „феноменологии жизни“ (А. Т. Тименецки).

Таким образом, в настоящее время на различных континентах, в различных странах в образовании осуществляется множественность выбора методологий. Их многообразие проистекает из многообразия требований жизни и внутренних потребностей школ. Современный учитель должен знать и может опираться в своей работе на различные философско-методологические ориентации в образовательном процессе. Индивидуальность его личности и творческий поиск в решении поставленных задач обеспечат педагогу свой оригинальный выбор. Однако такой выбор предполагает повышение методологической культуры современного учителя и изучение проблем философии образования.

* * *

Новая философия образования — это не изобретение философов и педагогов. В опубликованном еще в 1955 году Манифесте Рассела — Эйнштейна говорилось: „В том трагическом положении, перед лицом которого оказалось человечество... мы должны научиться мыслить по-новому“. Пафос развития мысли великих ученых заключен в словах: „Мы обращаемся как люди к людям; помните о том, что вы принадлежите к роду человеческому, и забудьте обо всем остальном“. Вот что может и должно быть положено в основу новой философии образования, утверждающей приоритет демократизма, гуманизма, свободы и культуры. Противоречивым и трудным

будет путь, ведущий к признанию колоссальной важности этих идей общественного воспитания. Они и теперь подвергаются сомнению. Но дело не только в самих по себе идеях.

Эффективными являются не идеи, программы и реформы образования вообще, а интегрированные идеи, программы и реформы образования, проводимые в конкретном районе, школе, классе, с конкретными целями и задачами, выстроенные из конкретных методологических и психолого-педагогических оснований, конкретными, думающими и творчески работающими учеными-исследователями и учителями-практиками.



А. Н. МОЛОДОВ, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Костромского государственного педагогического университета им. Н. А. Некрасова

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Современный уровень педагогической науки и педагогического опыта в области художественного образования детей значительно опережает уровень вузовской подготовки будущих учителей. В условиях возрастания социальной роли личности как носителя национальной художественной культуры важнейшей задачей становится повышение эффективности художественного образования педагогов, нацеливающих ученика на общечеловеческое развитие через искусство и в значительной мере через музыкально-педагогическое общение.

На факультетах начальных классов педвузов в массовой практике преподавания дисциплин эстетического цикла недооценивается задача формирования у будущих учителей основ культуры музыкально-педагогического общения с учащимися. Недостаточно разработаны теоретические и методические аспекты эффективности управления процессом формирования музыкально-педагогических умений у будущих учителей как воспитателей. В современных учебных пособиях не представлены определения умелой музыкально-педагогической деятельности учителя начальных классов (да и адаптированных пособий практически нет). Не накоплен необходимый материал, характеризующий процесс развития музыкально-педагогических умений у студентов на разных этапах их профессионального обучения. Нет работ, в которых была бы показана и проанализирована педагогическая система. Такие

исследования становятся все более необходимыми для теории и практики.

Сложность разработки теоретического обеспечения педагогических действий по формированию музыкально-педагогической культуры у будущих учителей заключалась в феномене культуры музыкально-педагогического общения, который является частью, одним из компонентов общепедагогической культуры, проявляющейся в педагогическом общении, — этом трудно поддающемся анализу аспекте личностных человеческих взаимодействий и взаимоотношений.

Решая данную проблему, целесообразно было выделить ряд частных подпроблем:

- раскрытие сущности культуры музыкально-педагогического общения учителей начальных классов с учащимися;
- построение концептуальной профессиональной модели учителя начальных классов с компонентом его музыкально-педагогической культуры;
- выявление содержания факультетских музыкально-педагогических занятий и их структурирование в систему, способную повлиять на формирование основ культуры музыкально-педагогического общения будущих учителей.

Исследование сущности культуры музыкально-педагогического общения показало, что из множества профессиональных качеств и способностей, которыми должен обладать учитель, владеющий культурой музыкально-педагогического общения с учащимися, складываются не-

сколько основных компонентов, а именно: а) потребность, заинтересованность в овладении культурой музыкально-педагогического общения; б) музыкально-педагогические знания, навыки и умения; в) творческое эстетическое мышление; г) развитый музыкальный вкус и имеющиеся музыкальные способности; д) развитая способность к ассоциативно-образным восприятиям и представлениям; е) умение ставить и решать задачи музыкально-эстетического воспитания.

Подтверждение вышесказанному можно найти в публикациях ведущих деятелей отечественной музыкальной педагогики (Б. В. Асафьев, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, О. А. Апраксина, Д. Б. Кабалевский, Я. А. Ковальская, В. В. Медушевский, М. А. Румер, С. И. Савшинский, Г. Н. Цыпин, В. Н. Шацкая).

Педагоги и психологи-музыканты буквально по индивидуальным ячейкам разложили те личностно-характерологические и музыкально-педагогические качества, свойства и способности, а также профессиональные знания, навыки и умения, которые составляют сущность культуры музыкально-педагогического общения, по дефиниции сущности этого феномена в проанализированной литературе нам обнаружить не удалось.

В ходе теоретического обоснования практических экспериментальных педагогических действий пришлось убедиться в бесплодности попыток сложить из комплекса личностно-характерологических качеств, специальных профессиональных знаний, навыков и умений дефиницию культуры музыкально-педагогического общения и прийти к выводу, что она должна опираться на определение музыкально-педагогического общения вообще, исходить из него.

Подход Д. Б. Кабалевского к музыкально-педагогическому воспитанию как к процессу взаимодействия, протекающего на основе совместной музыкально-творческой деятельности, и то, что музыкальную грамотность учителя он приравнивает к его музыкальной культуре, послужили отправной точкой в конструировании собственного определения музыкально-педагогического общения вообще и культуры музыкально-педагогического общения в частности.

Музыкально-педагогическое общение — это специфическая, при помощи

музыкальных средств, форма взаимоотношений учителя с учащимися с элементами педагогической помощи последним, при которых происходит приобщение воспитанников к миру искусства, в результате чего у них: а) формируется понятие об основных эстетических категориях; б) появляется чувство общей и индивидуальной причастности к источнику духовного откровения, заложенного в музыкальном произведении, возникающее через эмоциональное переживание его смысла; в) стимулируются возможности творческого художественно-эстетического самовыражения.

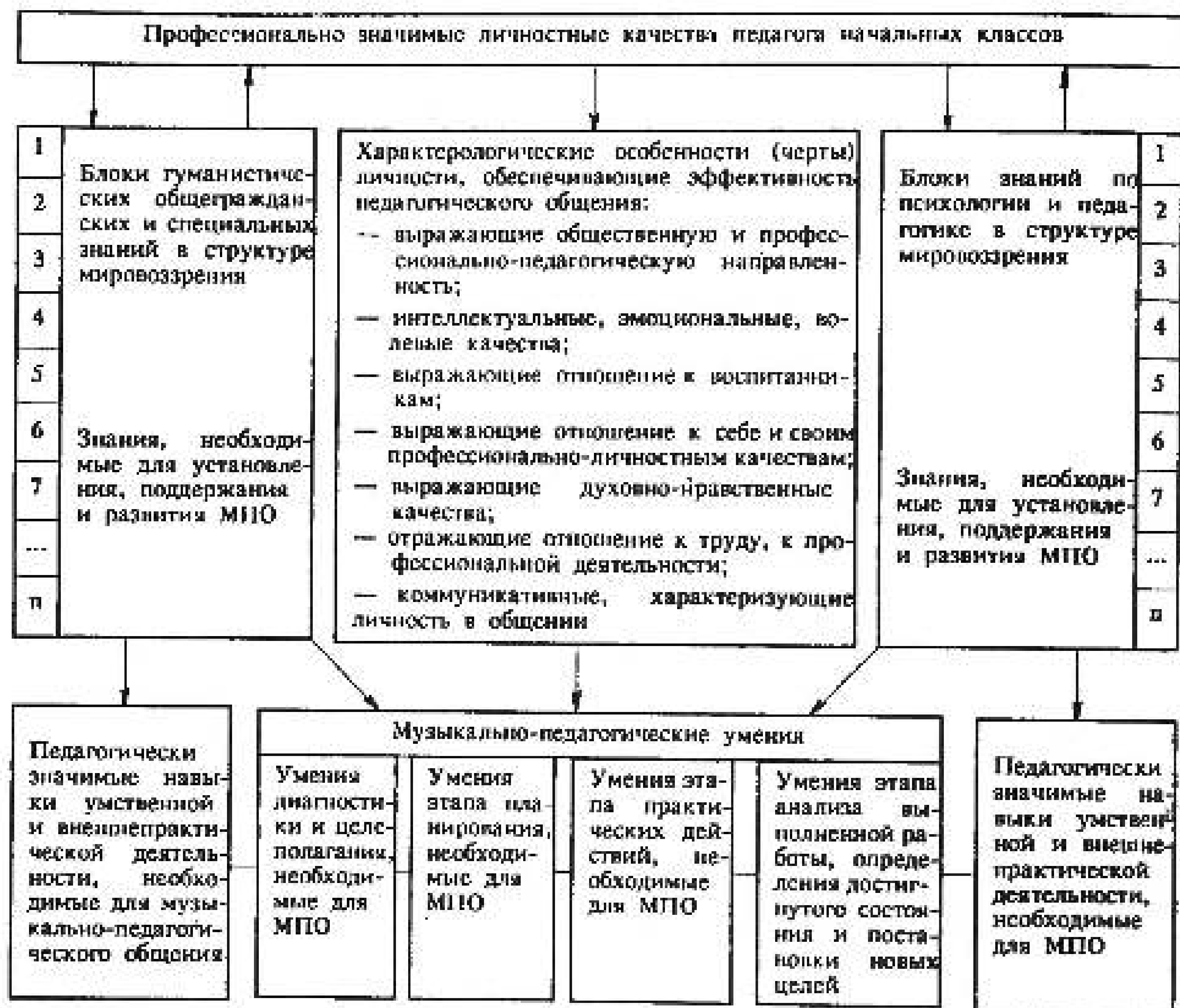
Культура музыкально-педагогического общения — это интегративные личностно-профессиональные качества учителя, обеспечивающие успешность решения задач по музыкально-эстетическому воспитанию учащихся, включающие в себя умения оказывать квалифицированную педагогическую помощь учащимся в формировании творческого эстетического мышления, развитии музыкальных вкусов и дарований, а также ассоциативно-образных восприятий и представлений, ориентирующие компоненты музыкально-эстетического воспитания на гуманистическое духовно-нравственное становление личности.

Профессиональные музыкально-педагогические знания, навыки и умения в культуре музыкально-педагогического общения имеют важное, существенное значение, а поскольку в опубликованных профессиональных учителя начальных классов нет специального музыкального компонента, встал вопрос о его разработке и введении в квалификационную характеристику. По сути получилась авторская профессиональная программа учителя-воспитателя начальных классов с профессиональным музыкально-педагогическим компонентом. При его разработке синтезированы материалы Л. Ф. Спирина, Л. Г. Арчажниковой и других авторов, произведена их аппроксимация и адаптация применительно к начальной школе. Профессиональная программа вооружает всех, кто стремится формировать у студентов основы культуры музыкально-педагогического общения, содержательным ориентиром. Для самих же обучающихся она может стать идеальной ориентировочной моделью, в соответствии с которой они

могут проводить работу по самообразованию и самовоспитанию. Модель про-

фессиографического описания педагога-музыканта помещена ниже.

Модель профессиографического описания педагога начальных классов



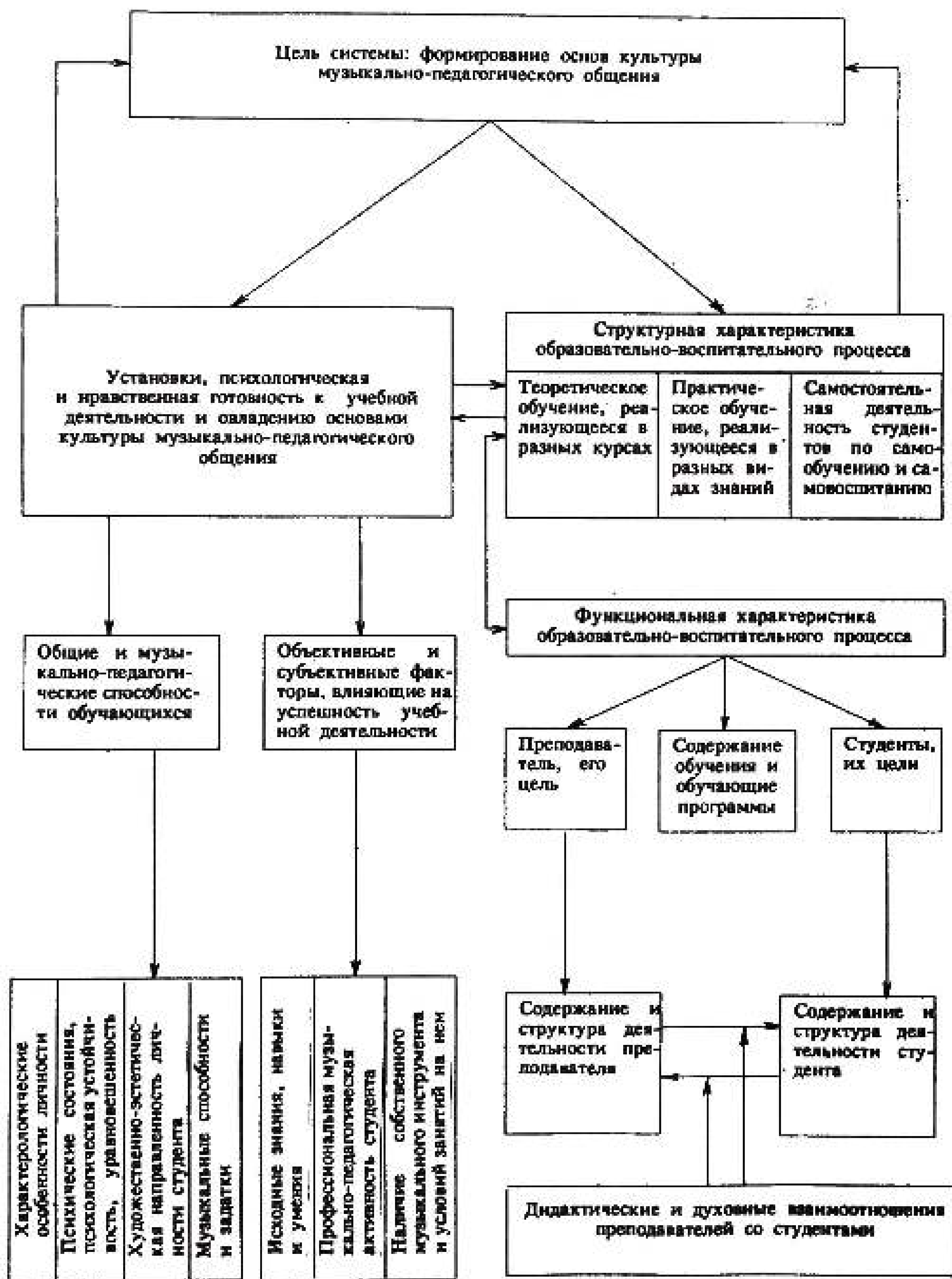
Технология обучения основам культуры музыкально-педагогического общения должна опираться на функциональный анализ управления образовательным процессом, в котором все компоненты педагогической системы находятся во взаимосвязи и взаимодействии.

Исследование возможностей педагогической системы факультета по формированию у студентов основ культуры музыкально-педагогического общения включило анализ всех основных компонентов системы, а именно: цели системы, субъектов педагогической деятельности (тех, кто управляет системой, т. е. преподавателей), объектов воздействия (т. е. студентов), содержание образовательно-воспитательной работы, взаимоот-

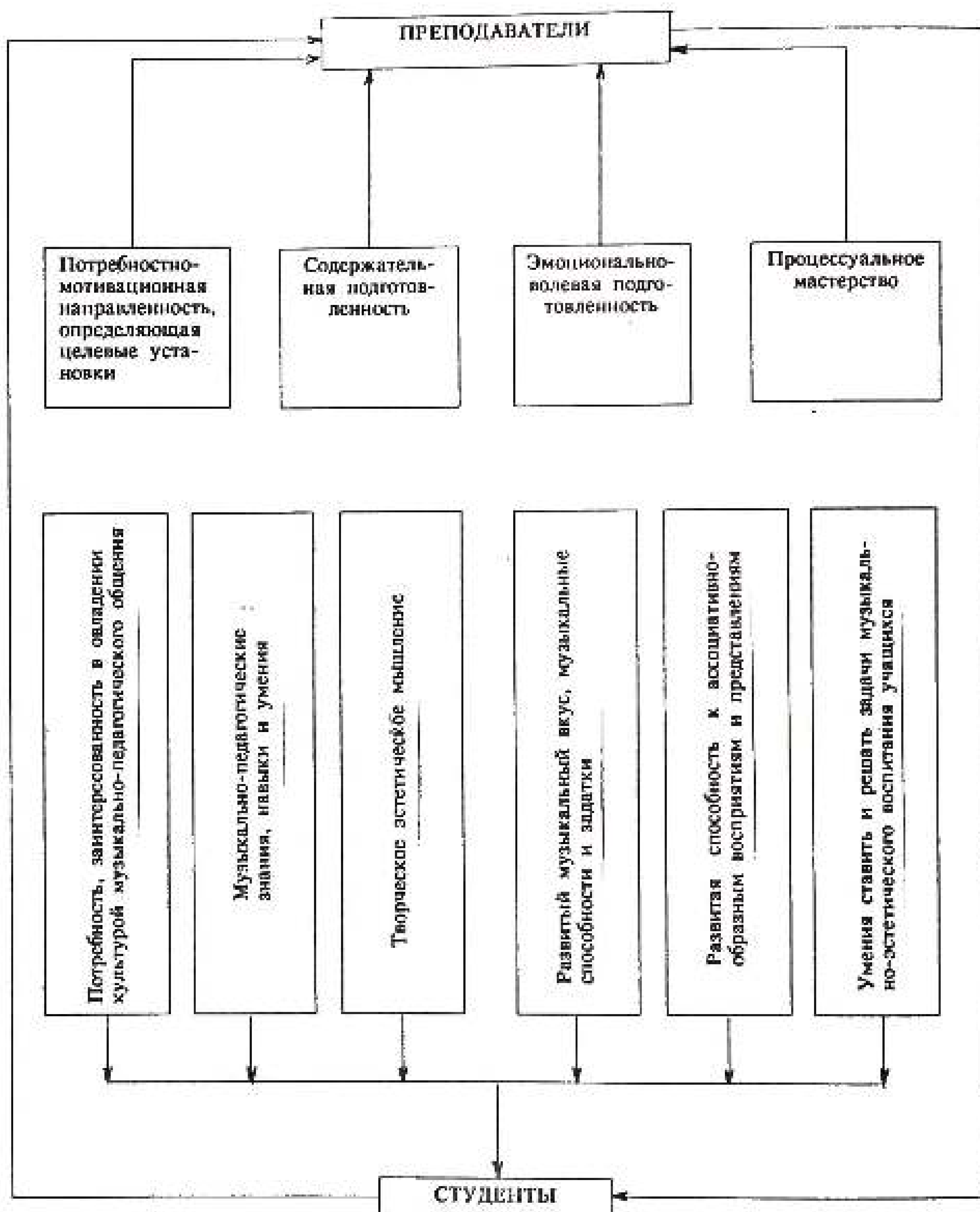
ношения (субъектно-субъектные), педагогические средства, организационные формы, а также методы соответствующей деятельности педагогов и обучающихся.

Теоретическое исследование возможностей педагогической системы привело к построению двух моделей: „Структурно-функциональной модели формирования основ культуры музыкально-педагогического общения у студентов в условиях факультетской педагогической системы“ и „Преподаватели ≠ студенты в структуре факультетской педагогической системы по формированию основ культуры музыкально-педагогического общения“, подтвердив тем самым общенаучный постулат: нельзя понять явление, не смоделировав его.

Структурно-функциональная модель формирования основ культуры музыкально-педагогического общения у студентов в условиях факультетской педагогической системы



Преподаватели ↔ студенты в структуре факультетской педагогической системы по формированию основ культуры музыкально-педагогического общения



К сожалению, рамки настоящей статьи не дают возможности содержательно охарактеризовать представленные модели. Подробная теоретическая разработка, а также технология обучения студентов культуре музыкально-педагогического общения изложены нами в диссертации. Методические рекоменда-

ции по формированию у будущих учителей начальных классов основ культуры музыкально-педагогического общения с учащимися опубликованы в научно-методическом журнале „Вестник Костромского государственного педагогического университета имени Н. А. Некрасова“ (№ 1 за 1997 год).



О. В. БОЧКАРЕВА, старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского ГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

ПРИНЦИП АКТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОСТИЖЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ

Организация урока музыки основывается не только на педагогических, но и на художественных закономерностях, так как наряду с учителем и учащимися особым субъектом общения выступает музыка. Сущность художественного диалога определяется направленностью на создание в музыкально-педагогическом процессе таких музыкальных связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечали бы природе музыкального искусства, художественно-творческим способам общения с ним. Музыкально-педагогический диалог — это универсальная форма функционирования музыкально-воспитательного процесса, существующая как интегративная динамическая система взаимоотношений учителя и учащихся, возникающих на основе восприятия музыки. Учитель преобразует цель музыкального воспитания в конкретную программу музыкально-педагогического общения посредством постановки и решения коммуникативных и художественных задач, моделирует ситуацию общения так, чтобы процесс восприятия оказался творческим прочтением индивидуальностей.

Звучащая в диалоге музыка предпрещает силу, глубину, насыщенность эмоциональной реакцией и одновременно стимулирует индивидуально-личностное отношение к произведению. „Музыкальное произведение предстанет как принципиально новое, небывалое средство духовной связи, обмена различными „мнениями“ о жизни, точками зрения на нее,

рожденными творческой фантазией композиторов“¹

Восприятие музыкального образа происходит через эстетическое чувство, включающее сопереживание, сопричастность. В силу неотчуждаемости содержания духовной сферы от личности содержание произведения искусства не может быть передано и освоено личностью как объективная информация. Музыкальный образ дан в форме личного самовыражения композитора, его связи с миром как миром человеческим, то есть в форме общения, диалога. Композитор воплощает художественную идею в музыкальном образе, который одновременно является средоточием поэтической идеи и ее доказательством. Поэтическая идея — это образ вдохновения, воображения, вбирающий в себя все многообразие жизни, это особая ступень развития мышления, доступная лишь искусству.

В музыкально-педагогическом диалоге возрастает роль гипотетичности художественного мышления — задачей поиска становится художественная идея. Ее исследование может осуществляться одновременно в двух направлениях:

— исследование художественной идеи через определение ее роли и места среди других элементов содержания и формы музыкально-художественного целого;

¹ Медушевский В. В. Музыкальное произведение и музыкальный язык // Спутник учителя музыки / Сост. Т. В. Чельшева. М., 1993. С. 118.

— исследование художественной идеи как результата становления эмоционально-интонационного смысла, разворачивающегося в потоке времени и находящегося в определенных взаимоотношениях с духовными ценностями культуры общества.

В. В. Медушевский, рассуждая о художественной идее как проблеме отношения человека и мира, выделяет несколько аспектов ее рассмотрения:

— отношения равенства или неравенства сил: человек — царь природы или пылинка мироздания (музыка Баха ассоциируется с огромным пространством, наполненным множеством голосов, а музыка Ф. Куперена — с камерностью, аристократичностью, салоном);

— степень активности взаимоотношений человека с миром: содружество или враждебность (в музыке Моцарта персональное и художественное „я“ сливаются в единую гармонию, в музыке Стравинского „я“ — марионетка, кукла в театре мира);

— степень гармонии или дисгармоничности с миром (у Баха источник смятения в душе человека, но порывы умиротворяются гармонией Космоса, у Листа — беснуется мир, ставший хаосом);

— ощущение стабильности, устойчивости или временности, переходности бытия (гармония мирозерцания у Баха — хаос, тревога в музыке Шнитке).

Музыкально-педагогический диалог, ориентированный на освоение обобщенных художественных идей, естественно выводит его участников на путь хорошо прочувствованного и хорошо понятого произведения искусства. Начиная оперировать художественными идеями, участники диалога вступают в процесс непрерывного новообразования смыслов и ценностей. „Открытие задач на смысл (что есть сие для меня?), их решение и передача этого решения есть специфическая функция искусства... Это задачи, которые встают перед многими людьми — для каждого в своей неповторимости. Поэтому личные смыслы коммуницируемы, передаваемы в продукте, воспринимаемы другими в процессе присвоения ими последнего“²

² Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А. В истине жизни (из научного архива А. Н. Леонтьева) // Художественное творчество и психология. М., 1991. С. 186.

Ценностно-смысловое содержание произведения вступает во взаимодействие с ценностно-смысловыми структурами личности, вызывая в них те изменения, которые субъективно переживаются как эффект воздействия музыкального искусства. Происходят „переплавка чувств“ (Л. С. Выготский), обогащение и усложнение ценностно-смысловой сферы личности, так как оценка сводит воедино, в одну конкретную социально-психологическую реакцию весь комплекс показателей и факторов взаимодействия произведения искусства и личности.

Ценностное отношение связано с неповторимым своеобразием музыкального произведения, чувственное его приятие становится причиной размышлений, превращается в предмет интерпретации. Интерпретация — вмещение в себя „духовного“ содержания музыки, раскрывающей перед слушателями то, что они смутно и неопределенно чувствуют.

Многие музыканты подчеркивают роль трансекста в понимании и интерпретации музыкального произведения. Открытость, неисчерпаемость музыкальных образов в трех направлениях — композиторском, исполнительском, слушательском — углубляют процесс понимания не только высказанного, но и подразумеваемого, оставляя простор для индивидуального субъективного восприятия. Понимание обретает свойство трехмерного пространства, образованного пересечением авторской, исполнительской и слушательской интерпретации.

Многомерность музыкального образа образует контекст, в котором отрефлексирована дополнительность: то, что „задано“ композитором, то, что привносится исполнителем, и, наконец, то, что вырабатывается интерпретирующим слушателем. Позиция соавтора присуща как композитору, который в тексте не может освоить весь духовный смысл музыки, так и исполнителю, который через текст пытается отождествить себя с авторским высказыванием, и слушателю, который обогащает звучание своим эмоциональным опытом.

Эвристическая ценность музыкально-диалогического понимания проистекает из полифонии различных интерпретаций,

которые представляют отрефлектированный текст. Ощущение жизненного присутствия в мире, самоактуализация и выход за пределы своего „я“ при восприятии музыкальных произведений — то общее содержание, которое делает возможным диалог встречных пониманий.

Однако активное личностное постижение музыкальных образов и их интерпретаций в художественном диалоге может осуществляться при создании ряда условий:

— понимание должно отвечать критерию идентичности композиторского замысла, когда воспринимающий владеет музыкальным содержанием примерно в той же мере, что и автор;

— принадлежность интерпретации той же музыкальной традиции, в которой художественно идентифицирован продукт творчества;

— возможность изменения позиций, мнений под влиянием обновления музыкального языка, стилистики, новых художественных направлений.

Предмет понимания и интерпретации — это проблема духовной высоты, оберегания высшего, защита от примитивизации. Предмет понимания — высота музыкальных шедевров — располагает к возвышению жизни. Утверждение и обогащение духовных основ жизни опытом музыки — в этом корень истинной интерпретации. Понимание логосов бытия, различение высокого и низкого, достойного и недостойного углубляет внутреннюю жизнь личности, расширяет ее духовный горизонт, развивает в ней способность постигать и продумывать нюансы жизненного стиля, делает душу как бы более открытой к восприятию ценностей.

М. М. Бахтин утверждал, что „мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и завершённый... вокруг данного человека как его ценностное окружение... Эта ценностная организация и уплотнение мира вокруг человека создаёт эстетическую реальность...“³.

Переход от стадии понимания музыкального произведения к стадии его сло-

весной интерпретации усиливает момент субъективности, переосмысления. Он связан с двойным диалогическим обращением — к своему сознанию и сознанию других людей, связывающих суждением конкретную, неповторимую музыкальную форму произведения с его содержанием, идеей, внутренним смыслом. Словесная интерпретация углубляет музыкальную, строится на эмотивных суждениях, которые выражают эмоции, установки, настроения говорящего, чтобы передать слушателю и вызвать в нём подобное эмоциональное состояние. Слово прорастает в музыкальную интонацию, а та может быть описана словом.

Словесная интерпретация опирается на важнейшее свойство интонационного слуха — его точность и конкретность. Это залог яркости и ясности слышания и понимания музыкальных образов.

Интерпретация включает в себя диалогический момент, в ней содержится не только и не столько непосредственное суждение — слышание личности, занимающей определённую позицию; ее существенное содержание составляет „знание“ о возможных отношениях к музыкальному произведению, то есть она предполагает способность сопоставить разные точки зрения, возможность применить их.

В критической мысли о музыке привлекает множество трактовок, их спор между собой, в котором единство произведения раскрывается как живое единство культуры, накопленное историей человеческих смыслов и ценностей. Культурологический подход активного личностного постижения музыкальных произведений позволяет выявить три особенности интерпретации:

— оригинальность, способность к творческому восприятию и прочтению музыки;

— критичность, способность выделить основные трактовки и соотнести их между собой;

— вариативность, способность использовать интерпретацию в разнообразных контекстах культуры.

Таким образом, принцип активного личностного постижения музыкальных произведений реализуется через переживание, понимание и интерпретацию, которые заключают в себе новую ступень рефлексии коллективного исторического

³ Бахтин М. М. В большом времени // Бахтинология: исследования, переводы, публикации / Ред. К. Г. Юсупов. СПб., 1995. С. 214.

опыта художественного сознания. Музыкально-педагогический диалог включает в себя эмоционально-интеллектуальный поиск, вызывает к жизни новый тип личностного существования, новый род становления. В этом процессе возникает новый тип человека, живущего в конечном мире, но ориентированном на бесконечность. „Правда может быть приоткрыта (да и то лишь частично) в

процессе общения равноправных человеческих существований, в диалоге между ними. Этот диалог незавершен, он будет продолжаться до тех пор, пока существуют мыслящие и ищущие люди. Конечного был бы равнозначен гибели человечества и человечности“⁴.

⁴ Бахтин М. М. Указ. соч. С. 7.



ИНТЕГРАЦИЯ ПО ПРОФИЛЯМ И ПРЕДМЕТАМ ОБРАЗОВАНИЯ



А. К. ОСИПОВ, заведующий кафедрой аналитической химии МГУ им. Н. П. Огарева, доцент



А. П. СИВКО, заместитель технического директора ОАО „Лисма“, заведующий филиалом кафедры аналитической химии, доцент МГУ им. Н. П. Огарева

ИЗ ОПЫТА СОТРУДНИЧЕСТВА КАФЕДРЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С АКЦИОНЕРНЫМ ОБЩЕСТВОМ „ЛИСМА“

Открытое акционерное общество „Лисма“ является одним из ведущих предприятий светотехнической промышленности Европы. Выпуская широкий ассортимент источников света (лампы накаливания общего назначения, газоразрядные лампы низкого и высокого давления, кварцево-галогенные, металло-галогидные, автомобильные, самолетные, железнодорожные, трамвайные и многие другие лампы), предприятие вынуждено постоянно разрабатывать новые составы электровакуумного стекла, незаменимого конструкционного материала для внешних оболочек, создавать новые и совершенствовать существующие технологические процессы их изготовления с одновременным внедрением в производство. Уже к середине 70-х годов в Саранске в составе бывшего СПО „Светотехника“ (ныне ОАО „Лисма“) вырос крупный завод электровакуумного стекла с пятью стекольными цехами, который стал своеобразным „законодателем моды“ в данной области электротехнической промышленности. Развитию стеклоделия в Мордовии способствовало создание в составе СПО „Светотехника“ инженерного центра „Электростекло“

с технологическими, конструкторскими подразделениями, исследовательскими лабораториями, крупным опытным производством.

Бурное развитие электротехнической промышленности, рост и расширение масштабов стекольного производства вызвали постоянную потребность в высококвалифицированных специалистах, для подготовки которых в 1980 году при инженерном центре „Электростекло“ был организован филиал кафедры аналитической химии Мордовского университета. На филиал возлагались такие задачи, как улучшение специальной подготовки выпускников, приближение учебного процесса к запросам науки и промышленности, выполнение курсовых и дипломных работ, проведение лабораторно-практических занятий и производственной практики с использованием современного оборудования. Совместно с руководством кафедры и факультета были составлены программы по курсам „Химия кремния и физическая химия силикатов“, „Технология электровакуумного стекла“, „Теплотехническое оборудование стекольных заводов“. Для чтения лекций по указанным предметам и проведения ла-

бораторно-практических занятий выделялись высококвалифицированные специалисты, учебное оборудование, лаборатория для исследования свойств стекла; разработана необходимая учебно-методическая литература. Лекционные курсы читаются в аудиториях факультета, а занятия по спецпрактикумам проводятся в лабораториях инженерного центра „Электростекло“.

Начиная с III курса студенты-химики проходят производственную практику в стекольных цехах, непосредственно на рабочих местах операторов, лаборантов, техников-технологов под руководством начальников технологических бюро и заместителей начальников стекольных цехов. Целью практики является ознакомление с физико-химическими свойствами электровакуумного стекла как конструкционного материала для изготовления источников света; с сырьевыми материалами, с технической документацией по их обработке, расчету, приготовлению шихты и варке стекла. Все это обеспечивает приобретение лаборантских навыков, расширяет профессиональный кругозор будущих специалистов. Тем же целям служат изучение студентами ГОСТов, ОСТов и ТУ на сырьевые материалы, технологии подготовки кварцевого песка, доломита, барита, соды, борной кислоты, поташа, селитры, способов приготовления шихты в смесительных башнях, способов контроля по качеству хранения шихты, транспортировке и загрузке ее в стекловаренные печи; участие в проведении лабораторного и цехового контроля стеклоизделий, используемых в производстве источников света.

После прохождения практики студенты пишут подробный отчет и защищают его на заседании комиссии. Студентам, успешно защитившим отчет по практике, присваивается квалификация лаборанта. Старшекурсники проходят практику по более сложной программе, составленной филиалом кафедры по каждому стекольному цеху с учетом их общей теоретической подготовки независимо от учебного курса. По результатам практической подготовки им присваивается квалификация техника-технолога.

Фундаментальная подготовка в процессе обучения и практические навыки, полученные при изучении технологи-

ческих процессов производства, позволяют выпускникам кафедры сравнительно быстро сформироваться в умелых специалистов и успешно решать производственные задачи.

Союз науки с производством всегда был краеугольным камнем научно-технического прогресса. Потому и сейчас, несмотря на социально-экономические трудности общества, постановка такой задачи остается актуальной. На IV и V курсах дневного и VI курсе вечернего отделений студенты получают в филиале кафедры конкретные темы курсовых и дипломных работ по синтезу электровакуумных и светотехнических стекол, выполнение которых осуществляется под руководством ведущих специалистов-технологов. Студенты-дипломники проводят расчет и составление шихты синтезируемых стекол, варку стекломассы с выработкой стеклянных изделий в виде пластин. В условиях опытного производства готовятся образцы для исследования и определяются их физико-химические свойства. В процессе выполнения курсовых и дипломных работ, индивидуальных научных заданий у студентов формируются умения работать с патентной и научной литературой, навыки исследователя-экспериментатора по анализу и обработке полученных результатов.

Вместе с тем научная организация труда доставляет студентам огромное удовлетворение, ибо разработка научной темы требует не только мобилизации силы и воли, но и творческого мышления, поисков путей оптимального решения поставленной конкретной задачи по получению новой качественной отечественной продукции из стекла. Выпускниками кафедры синтезированы и синтезируются различные составы стекол для источников света, бытовых светильников на уровне изобретений. Разработаны и внедрены оригинальные технологические процессы варки и формирования стекла, в том числе такие, как: процесс производства увиолевых стекол для бактерицидных и эритемных стекол; процесс изготовления прозрачного кварцевого стекла из недефицитного сырья; электрическая варка боросиликатного стекла; процесс изготовления стеклянных флаконов для комбината „Бюхимик“ и бутылок для Саранского ликероводочного завода; процесс изготовления люстровых

и силикатных красок для бытовых светильников и т. д. Полученные результаты по исследованию и синтезу новых составов стекол имеют научно-практическое значение и внедряются в производство.

До 1991 года шла целенаправленная, планомерная подготовка специалистов для данной отрасли промышленности. Ежегодно после окончания вуза 8 — 10 выпускников направлялись в СПО „Светотехника“. После трехмесячной стажировки специалисты получали самостоятельную работу мастера, старшего мастера, инженера-технолога. Те из них, кто проявил самостоятельность и инициативность в работе, достиг конкретных результатов при решении производственных задач, быстро продвигались по службе, назначались на ведущие руководящие должности. В настоящее время в силу известной экономической ситуации в

стране направление на работу выпускников университета в ОАО „Лисма“ носит эпизодический характер, но по-прежнему выпускники кафедры служат потенциальным резервом обновления кадров этого предприятия. Можно с уверенностью сказать, что трудом выпускников Мордовского университета в стране создано производство таких видов стекла, как кварцевое, боросиликатное, свинцовое, медицинское, тарное и светотехническое. ОАО „Лисма“ заняло лидирующее положение в России и странах СНГ в области электровакуумного стекла.

Как показала многолетняя практика, интеграция ОАО „Лисма“ и МГУ им. Н. П. Огарева по подготовке специалистов в области химии и технологии стекла — наиболее эффективный, опытом проверенный путь подготовки высококвалифицированных кадров.



Н. Ф. САНАЕВ, заведующий кафедрой генетики МГУ им. Н. П. Огарева, профессор

БИОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Говоря о биологии в системе интеграции, мы прежде всего имеем в виду межпредметные связи, складывающиеся в процессе преподавания биологических и других дисциплин естественного цикла. Особый интерес представляют взаимоотношения между новыми направлениями биологической науки. Проследим это на примере спецкурса „Экологическая генетика“. В программу включены вопросы по изучению генетического потенциала Земли, его использованию, охране и обогащению новыми генотипами,

создаваемыми искусственным путем. Планируется рассмотрение материала по бережному отношению к уникальным уголкам природы, например первичным генетическим центрам происхождения культурных растений, установленным известным ученым Н. И. Вавиловым. Обоснованно выдвигается задача по ознакомлению студентов с генетическим разнообразием растительного и животного мира, в частности, в лесостепной зоне, где расположена территория Мордовии. Вместе с тем предусмотрено обсуждение

вопроса об отрицательных последствиях возрастающей роли антропогенного фактора. Студенты знакомятся с фактами исчезновения некоторых видов, имеющих эволюционное и экологическое значение. Они убеждаются в том, что одна из причин сложившегося положения кроется в потребительском отношении человека к природным ресурсам. Эти потери в немалой степени могут быть следствием загрязнения окружающей среды, вызывающего деградацию генетической организации отдельных индивидуумов, микро- и макросообществ. Отсюда исходит необходимость не только сохранения, но и пополнения генофонда. С учетом данного обстоятельства на кафедре генетики Мордовского университета успешно ведутся разработки по экспериментальному получению мутаций у культивируемых растений для практической селекции.

В спецкурсе есть разделы, посвященные экологии медицинской генетики, включая диагностику и профилактику наследственно обусловленных патологий у человека, вызываемых стрессовыми факторами. Эти и другие проблемы, рассматриваемые экологической генетикой, с достаточной глубиной и полнотой обсуждаются с привлечением научных данных, отражающих межпредметные взаимодействия.

Интегрирующей наукой, как уже отмечалось, является генетика, объединяющая многие самостоятельно функционирующие разделы биологии. Студенты биологического факультета Мордовского университета, специализирующиеся в этом направлении, изучают несколько разных и вместе с тем взаимосвязанных учебных дисциплин. В их числе «Цитогенетика», «Генетические основы эволюции», «Основы клеточной инженерии», «Проблемы экспериментального мутагенеза», «Генетические проблемы загрязнения окружающей среды и охрана генофондов», «Сравнительная генетика», «Генетические основы селекции», «Программирование и статистические методы в генетике».

В соответствии со специализацией разработан большой практикум, посвященный генетическому анализу, на котором студенты проводят опыты по применению гибридологического метода, позволяющего изучить закономерности наследования признаков. Во время заня-

тий они также приобретают определенные навыки по обработке и оценке количественных данных, характеризующих генотипы растений и животных. Тем самым генетические знания, получаемые студентами при изучении общего курса «Генетика», углубляются за счет ряда узкопрофильных дисциплин, каждая из которых отличается разрешаемой проблемой, объектом и методами исследования. Все это в целом способствует формированию специалистов с фундаментальной теоретической подготовкой и с широкими возможностями работы в системе народного образования, в специализированных генетико-селекционных лабораториях и в сфере биотехнологического производства. Такие перспективы обусловлены построением учебного процесса, в котором большое внимание уделяется межпредметной интеграции.

Уже с давних пор отрабатываются межпредметные связи по специальностям сельскохозяйственного профиля. Так, положительный опыт имеется в организации занятий по генетике для агрономов. Кроме общеобразовательных задач при этом решаются специфические вопросы, имеющие отношение к генетическим основам селекции. Студенты знакомятся с методами получения сортов возделываемых культур как основы растениеводческой отрасли сельскохозяйственного производства. Они овладевают знаниями в области гибридизации, экспериментального мутагенеза и генетической инженерии, которые в последующем используются ими в курсе «Селекция и семеноводство». К селекционному процессу прямое отношение имеют проводимые ими анализы закономерностей проявления хозяйственно ценных признаков.

В достаточно полном объеме излагается материал по классификации различных типов индуцированной изменчивости растений. На конкретных примерах рассматриваются генные, хромосомные и геномные мутации, возникающие спонтанно и в условиях эксперимента. На этом научно-познавательном фоне дается оценка сортового фонда сельскохозяйственных культур, выращиваемых на территории Мордовии. Кроме того, студенты изучают принципы решения генетико-селекционных задач, составляемых с учетом направленности специализации будущих агрономов.

Генетика находится в интеграции с учебными дисциплинами, изучаемыми на специальности „Ветеринария“. Генетические знания позволяют студентам понять природу заболеваний животных, овладеть методами прогнозирования наследственно обусловленных патологий, вести профилактическую и лечебную работу. Профессионализации ветеринарных врачей способствуют также знания в области цитогенетики, эмбриологии, молекулярной генетики, мутагенеза. В этой связи особое значение имеет изучение научных достижений в построении так называемых генетических карт, открывающих большую перспективу для их использования в лечебной практике. Таким образом удастся повысить фундаментальность теоретической подготовки специалистов в области ветеринарии, способных на современном уровне вести врачебную работу.

Изучение студентами специальности „Зоотехния“ генетических особенностей животных позволяет им лучше подготовиться к племенному делу. Этому способствуют знания о генетике пола, комбинировании половых хромосом в зиготах и регуляции соотношений гомо- и гетерогаметности, с одной стороны, данные цитозембриологии, морфогенеза и физиологических основ развития — с другой. На примере создания племенного стада крупного рогатого скота и новых пород лошадей в Мордовии студенты знакомятся с методами скрещивания и получения новых помесей. Они получают необходимую информацию по подбору родительских форм, учитывая их родословную, от чего зависят структура генотипа потомства и характер проявления комбинативной изменчивости. Анализ практически значимых признаков в ряду поколений создает целостное представление об эффективности генетико-селекционной работы, выполняемой с использованием достижений на стыке различных направлений биологической и сельскохозяйственной наук.

Для студентов специальности „Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов“ читается курс „Экология человека“. В его содержание входит освещение эволюционно-генетических предпосылок адаптации человека к природным условиям, рассмотрение роли среды в проявлении

действия генов, оценка их экспрессивности. Большое место уделяется анализу мутационной изменчивости и накопления генетического груза у человека при стрессовых воздействиях, а в итоге — обеспечению генетической безопасности. При рассмотрении организменно-средовых отношений используются научные данные, имеющиеся в области экологии, эволюционного учения, генетики и других сопредельных разделах биологической науки.

Интеграционные процессы в преподавании генетики для студентов гуманитарного профиля четко выражены в программе курса „Основные направления современной биологии и генетики“, адаптированной к специальности „Социальная работа“. С учетом важности биологических, в частности генетических, знаний в социальной сфере предусматривается рассмотрение вопросов, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью. Это позволяет студентам шире взглянуть на состояние и развитие социальных отношений в обществе, например, определить основные тенденции, от которых зависят эффективность использования генетического потенциала растений, животных и микроорганизмов, уровень и причины отягощенности населения наследственными заболеваниями.

Поскольку выпускники педагогических специальностей, в частности биологического факультета Мордовского университета, главным образом ориентированы для работы в системе просвещения, целесообразно проблему интеграции рассмотреть применительно к условиям средней общеобразовательной школы. В этой связи можно отметить, что широкий профиль подготовки позволяет им с высокой отдачей вести преподавание биологии. Причем и здесь генетика оказывается одним из основных связующих звеньев в цепи изучаемых наук. Так, она способствует глубокому пониманию теории эволюционного процесса. В курсе „Общей биологии“ выделен раздел, посвященный данному вопросу, где приводится материал по генетическому анализу структуры популяций, распределению генных частот в условиях свободного скрещивания (панмиксии), дается определение термина и значимости генофонда.

В школьном учебном пособии по общей биологии рассматриваются стыковые вопросы в области биотехнологии, в основе которой лежит генетическая инженерия. Однако сжатое изложение материала по обсуждаемой проблеме не дает учащимся возможности четко усвоить сущность и этапы выполнения этой работы. В данном случае весьма уместно учесть знания школьников, полученные ими ранее при изучении смежных дисциплин.

К числу интегрирующих областей биологии, безусловно, относится экология. Отдельные стороны этой науки находят отражение в процессе изучения других дисциплин, однако в последние годы она становится все более самостоятельной со специфическими методами научного анализа. Первые позитивные шаги в данном направлении предприняты Министерством образования Республики Мордовия, выступившим с инициативой введения в план школьного обучения нового предмета „Основы экологии“. В помощь школам коллективом авторов (В. И. Жидкин, В. И. Астрадамов, Л. И. Ворсобица, М. А. Якунчев) в 1994 г. подготовлено и апробировано учебное пособие с таким же названием, в котором затронуты основополагающие аспекты организменно-средовых отношений, показано влияние антропогенного фактора на состояние окружающей среды и описаны пути сохранения экологического равновесия в природе.

Приветствуя эти начинания с целью экологизации образования и воспитания подрастающего поколения, одновременно хотелось высказать пожелания по совершенствованию учебника в следующем издании. По нашему мнению, его достоинства неизмеримо возрастут, если будет уделено больше места фундаментальным наукам. К сожалению, почти не освещена роль генетики в экологии, хотя

наследственность и изменчивость являются основными показателями оценки экологической обстановки.

Видимо, нет необходимости перечислять все примеры, подтверждающие положительное значение межпредметной интеграции. Их достаточно много и все они обоснованы с точки зрения правильности принятой концепции. Но вместе с тем следует обратить внимание на те разделы биологии, где еще слабо просматривается идея развития взаимосвязей между разными науками в учебном процессе.

В заключение не будет лишним еще раз подчеркнуть важную роль интеграции между различными областями науки в решении генетико-селекционных, эколого-генетических, медико-генетических и других задач, важных как в теоретическом, так и в практическом отношении. Это также актуально в плане подготовки кадров, владеющих классическими и современными методами генетического анализа. Фундаментальной частью ряда специальностей является комплексирование генетики с другими разделами биологии. Немаловажна интеграция в профессионах учителя, врача, агронома, зоотехника, ветеринара, эколога, социального работника и т. д. Качество выпускаемых специалистов с высшим образованием в значительной мере определяется набором учебных дисциплин, введением новых курсов, которые существенно дополняют друг друга научно-методической информацией.

По сходной схеме ведется преподавание биологических дисциплин в средней общеобразовательной школе. Но в отличие от высшей школы здесь менее четко выражены интеграционные процессы. Одна из причин этого кроется в том, что пока нет совершенных учебных пособий, особенно по новым направлениям биологии.



С. И. СОКОВ, начальник курса кафедры медицины катастроф Российского университета дружбы народов

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ОРДИНАТОРОВ НА КАФЕДРЕ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ

По данным Всемирной организации здравоохранения, технический прогресс обусловил учащение аварий и катастроф, унесших за последние два десятилетия более 3 млн человеческих жизней, а число пострадавших достигло 800 млн человек. Возникла острая мировая проблема, обязавшая ООН объявить с 1990 года десятилетие борьбы со стихийными бедствиями и техногенными катастрофами.

Практика показала, что при массовых поражениях, возникающих во время крупных катастроф, первая медицинская помощь пострадавшим оказывается местными медиками и в виде самопомощи, что обусловлено возникающей изолированностью района катастрофы и невозможностью моментального реагирования спасательных служб.

Во многих странах созданы высоко-мобильные технические и медицинские отряды, находящиеся в постоянной готовности оказать квалифицированную помощь пострадавшим в очаге катастрофы, где бы она ни произошла. В Российской Федерации также создана новая экстренная медицинская служба „Медицина катастроф“. Она образована для организации работ по ликвидации медико-санитарных последствий чрезвычайных ситуаций. Эта служба объединяет большие силы управленческого аппарата, бригады специально обученных спасателей и врачей-специалистов, находящихся в постоянной готовности к работе в рай-

оне очага бедствия, в котором, как правило, находится большое число пострадавших и отсутствуют необходимые условия для осуществления полноценной медицинской помощи. При этом у большинства из них отмечается тяжелое состояние. Несвоевременное распознавание повреждения, недостаточно полная и квалифицированная помощь таким пострадавшим предопределяют высокую летальность и инвалидность (по данным ВОЗ, выше они лишь при спущолах и сердечно-сосудистых заболеваниях).

Вследствие отмеченных особенностей возникла острая необходимость в подготовке по специальной учебной программе травматологов, хирургов, нейрохирургов, челюстно-лицевых хирургов, реаниматологов и анестезиологов, готовых к оказанию квалифицированной специализированной помощи пострадавшим от последствий стихийных бедствий и техногенных катастроф. Наиболее тяжелые формы повреждений (политравмы), сопровождаемые травматическим шоком или комой, неустойчивой адаптацией и компенсацией, протекают длительно и характеризуются своеобразным патогенезом. Политравматические изменения, возникающие в организме пострадавшего, выражаются полиорганной недостаточностью и являются своеобразной „травматической“ болезнью, требующей для своего распознавания и патогенетического лечения определенную сумму

знаний и навыков специалистов, их оснащения необходимым медицинским и техническим оборудованием.

В соответствии с постановлением Правительства России о создании единой всероссийской системы помощи в чрезвычайных ситуациях и в целях подготовки квалифицированных специалистов в Российском университете дружбы народов в 1993 году открыта кафедра медицины катастроф. Отсутствие необходимой учебной литературы вынудило сотрудников кафедры срочно приступить к подготовке учебника и автоматизированной информационно-справочной системы врача-травматолога (АИСС ВТ) по этой дисциплине.

В учебнике „Частная травматология медицины катастроф“ освещены пять наиболее актуальных травматологических проблем: 1) общие организационные вопросы при авариях и катастрофах; 2) объем и проведение травматологической помощи при повреждении конечностей на этапах медицинской эвакуации; 3) первая врачебная и квалифицированная помощь, лечение экстремальных состояний, возникающих при черепно-мозговых и челюстно-лицевых повреждениях, травмах позвоночника, груди, живота и таза, термических и комбинированных повреждениях; 4) профилактика и лечение инфекционных осложнений при механических и термических повреждениях; 5) ампутация конечностей в очаге катастрофы и на этапах эвакуации.

АИСС ВТ состоит из двух частей: 1-я предоставляет пользователю интерфейс, позволяющий на основании топометрической классификации механических повреждений установить формализованный диагноз повреждения и на его основании получить квалифицированные рекомендации по лечению пострадавшего на этапах медицинской эвакуации; 2-я реализует автоматизированное руководство врача-травматолога, состоящее из следующих разделов: 1) травматические стресс-ситуации и способы их лечения, 2) частная травматология медицины катастроф, 3) медицинская помощь при ликвидации медико-санитарных потерь в чрезвычайных ситуациях, 4) терминологический и эпонимический словари по травматологии и ортопедии.

Преподавание медицины катастроф в

университете проводится на 6-м курсе и в первый год ординатуры (для ординаторов клинических кафедр медицинского факультета) и направлено в основном на освоение практических навыков. Учебными базами являются ведущие больницы скорой помощи и клинические НИИ города. Вначале студенты знакомятся с организационными вопросами медицины катастроф, проблемами токсикологии и радиологии во Всероссийском центре медицины катастроф (ВЦМК) „Защита“. Исходя из того, что амбулаторную травматологию в травмпункте и оказание экстренной медицинской помощи травматологическим больным в приемном отделении и клиниках студенты освоили на 5-м курсе, шестикурсники и постдипломники занимаются с учеными исследовательских институтов (НИИ скорой помощи им. Н. В. Склифосовского, НИИ хирургии им. А. В. Вишневского — ожоги и раневая инфекция, НИИ протезирования, ВЦМК „Защита“ и ГКБ скорой помощи — актуальные проблемы медицины катастроф).

На медицинском факультете университета подготовлена нештатная травматологическая бригада медицины катастроф. В ее состав включены 6 специалистов (2 травматолога, 1 хирург, 1 нейрохирург, 1 челюстно-лицевой хирург, 1 анестезиолог-реаниматолог) и 10 санинструкторов (студентов-добровольцев медицинского факультета), с которыми специалисты провели занятия по специальной программе. На основании теоретических знаний и практических навыков им выдано „Удостоверение санинструктора“, дающее право работать в составе травматологической бригады.

На кафедре медицины катастроф проводятся актуальные научные разработки. Заканчивается доработка рабочей версии АИСС ВТ, в которую введены разделы по повреждениям мягких тканей и суставов и рекомендации по оказанию медицинской помощи пострадавшим, основанные на использовании экспертных оценок. Новая версия АИСС наряду с учебной и научной приобретает еще и практическую значимость. Проводится инженерно-техническое и медико-биологическое исследование по созданию сканера повреждений конечностей, который на основе различных объективных ис-

следований будет производить моделирование и визуализацию на экране монитора схематических изображений места повреждения конечности и на основе базы данных и экспертных оценок даст практические рекомендации о способах лечения больного в условиях оказания повседневной и эшелонированной медицинской помощи при ликвидации медико-санитарных последствий чрезвычайных ситуаций. Разрабатывается оригинальная пневмокриошина, предназначенная для иммобилизации поврежденной конечности и длительного органосохраняющего охлаждения травмированных

тканей. По этим темам успешно выполняются кандидатские и докторские диссертации.

Таким образом, образование кафедры медицины катастроф в Российском университете дружбы народов является современным и необходимым мероприятием, направленным на интеграционное повышение теоретических знаний и освоение практических навыков студентов и постдипломников, необходимых при оказании неотложной врачебной помощи при ликвидации медико-санитарных последствий чрезвычайных ситуаций.



А. С. ЕГОРОВА, доцент кафедры немецкого языка МГУ им. Н. П. Огарева, член научно-методической секции иностранного языка и литературы РУО

ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В последние годы уровень разработанности интеграционных процессов и внедрения их в обучение учащихся иностранным языкам в системе „школа — вуз — школа“ значительно возрос в связи с улучшением творческих связей учителей школ и преподавателей вузов Республики Мордовия. Должную работу в этой системе выполняет научно-методическая секция иностранных языков и литературы Регионального учебного округа при Мордовском университете, в состав которой входят ведущие учителя и методисты образовательных учреждений республики. Секция поддерживает тесные творческие связи с Министерством образования республики, Саранским го-

родским управлением образования, Мордовским региональным институтом повышения квалификации работников образования, субъектами округа, опирается на их помощь и рекомендации.

Действительную помощь в проведении ряда совместных учебно-методических и воспитательных мероприятий оказывает методист городского управления образования, член названной секции Н. М. Верещагина, прекрасно владеющая французским языком, которому в течение ряда лет обучает учащихся СШ № 35 г. Саранска. Под ее руководством разработаны конкурсные задания для городских олимпиад школьников по иност-

ранним языкам, организован ряд других учебно-методических мероприятий. Надо отметить, что в последнее время интерес к французскому языку в школах Саранска заметно возрос. Он преподается в гимназии № 12, в школах № 16, 18, 19, 35, 37 и других в качестве третьего иностранного языка. Участники олимпиад из этих школ уже ряд лет получают призовые места не только на городских, но и на всероссийских конкурсах. Учителя этих школ регулярно проводят уроки для студентов университета, занимаются экспериментальными исследованиями по раннему обучению французскому языку, используя методику „Кенгуру“

Эти и другие положительные результаты работы научно-методической секции РУО и учителей школ свидетельствуют о том, что большинство пунктов договоров, заключенных с базовыми школами (гимназии № 12, 14, 20) в вопросах учебно-методической, научной и издательской деятельности, довольно успешно реализуются в образовательном процессе. На совместных семинарах преподавателей университета и учителей школ города активно обсуждались вопросы Государственного образовательного стандарта в обучении иностранным языкам по всем видам речевой деятельности, отраженным в учебных планах и рабочих программах учебных учреждений.

На городских, республиканских школьных и студенческих олимпиадах по иностранным языкам, в процессе педагогической практики студентов в школе предъявляются современные программные требования. Члены жюри (учителя, преподаватели) и руководители педпрактик (методисты школ и кафедр) отмечают возросший уровень качества знаний иностранных языков как школьников, так и студентов. Совместная многоплановая творческая деятельность, использование новейших данных лингвистики, методики, психологии и педагогики, применение современных технических средств обучения — компьютеров, обогащающих и контролирующих программ (в частности, в Саранской гимназии № 12) дают весьма положительные результаты. Языковая подготовка абитуриентов романо-германского отделения филологического факультета университета качественно улучшается. За последние годы

процент успеваемости студентов первого курса заметно вырос: 1994 г. — 85 %, 1995 — 87, 1996 — 90, 1997 — 93 %. В немалой степени стимулирующим фактором этих успехов являются повышенный интерес учащихся и студентов к изучению иностранных языков, что диктуется потребностями жизни, возможностью общения с представителями страны изучаемого языка, и, конечно, новейшие дидактические материалы, получаемые по линии сотрудничества с международными культурными центрами и издательствами в Германии, Англии, Франции. В планах романо-германского отделения открытие своего компьютерного класса и использование мультимедийных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Уже сейчас в практику обучения студентов на кафедрах немецкого и английского языков широко внедряется ряд компьютерных программ.

Достигнутые успехи и реальные возможности стимулируют расширение сети инновационных образовательных структур как с ранним обучением (средние школы г. Саранска № 3, 7, 20, 24, 35, 39 и др.), так и с углубленным изучением иностранных языков (школы № 12, 20, 33, 41 и др.). Экспериментальная работа по раннему обучению ведется факультативно в Луховской и Монастырской средних школах республики. Все это способствует реализации задач, заложенных в перспективных планах развития школ; апробации и разработке оптимальных учебных планов и рабочих программ с использованием новейших отечественных и зарубежных методик, учебно-методических комплексов; введению нестандартных методов обучения иностранным языкам с учетом элементов национально-регионального компонента на всех уровнях языка (фонетика, лексика, грамматика). Данные мероприятия успешно реализуются как в национальных школах, так и в вузах республики.

Взаимный обмен опытом работы осуществляется непосредственно на базе школ г. Саранска и на кафедрах филологического факультета университета. Вузовские преподаватели успешно работают с учениками школ по персональным учебным программам, составленным исходя из личного опыта работы со студентами и иностранными гражданами на основе новейших методик и учебно-ме-

тодических материалов. Ряд открытых уроков для учителей провели профессор кафедры немецкого языка В. П. Фурманова и доцент кафедры английского языка Н. Н. Гаваева. Интересные интегрированные уроки воспитательного характера в гимназии № 20 провела член научно-методической секции иностранных языков и литературы РУО, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Мордовского педагогического института имени М. Е. Евсевьева Р. В. Сафонкина. Учителя школ и преподаватели факультета приглашались на практические занятия по французскому и немецкому языкам, которые проводили профессор МГУ имени М. В. Ломоносова Г. И. Бубнова (коррективный курс фонетики) и профессор Мордовского университета В. П. Фурманова (лингводидактика и страноведение).

В преемственной системе „вуз — школа“, „школа — вуз“ немаловажна роль опытных методистов университета, руководителей педагогических практик студентов IV — V курсов (старший преподаватель кафедры французского языка, член научно-методической секции РУО Т. К. Боброва, старший преподаватель кафедры немецкого языка Н. В. Мусалева), а также ведущих методистов и учителей школ республики (А. Н. Мокшина — СШ № 18, Г. Ю. Поскребышева и Л. Г. Серeda — гимназия № 20, Л. И. Петрушкина и Е. М. Ульянова — школа-лицей № 4). Коллективом учителей гимназии № 12 составлена единая интегрированная программа обучения иностранным языкам, опыт работы с которой может быть использован и в средней школе, и на кафедрах университета.

С большой пользой были проведены совместные международные научно-практические и методические конференции и семинары на базе кафедр с целью ознакомления с новейшими методическими направлениями в обучении иностранным языкам. Активно обсуждались проблемы оптимизации преподавания английского языка в средних школах и вузах, культуры повседневной жизни немцев, коммуникативный метод обучения французскому языку. Выступления наших зарубежных коллег, обсуждение новейших направлений в области методики и лингвистики, совместная практическая работа над оригинальными

текстами из современной иностранной литературы, непосредственное общение с представителями из Германии, Франции, Англии оставили глубокие впечатления. Такое сотрудничество реализуется на всех трех кафедрах филологического факультета университета и в ряде школ (гимназии № 12, 20).

Хороший резонанс получила недавно проведенная ярмарка-конференция „Иностранные языки — диалог культур“, организованная Мордовским государственным университетом имени Н. П. Огарева и Саранским городским управлением образования с целью ознакомления с новыми направлениями в области методики и лингвистики, установления взаимных связей со школами и книжными издательствами городов и регионов, обмена учебно-методической и научной литературой.

В школах № 12, 16, 19 при содействии кафедры французского языка последовательно вводится раннее обучение по новейшим методикам „Кенгуру“, „Трамплин“ и „Эспас“. Апробируются новые учебные планы и программы, используются современные учебно-методические комплексы, получаемые по линии сотрудничества с французскими издательствами „Ашетт“, „Кле Интернациональ“, „Дидье-Атье“, „Ларусс“. Брюссельский открытый университет и Французское сообщество в Бельгии присылают нам научный журнал по лингвистике. Издательство „Ашетт“ презентовало для библиотеки университета 85 единиц литературы. Кафедра английского языка и большинство школ г. Саранска обеспечены необходимыми учебно-методическими комплексами, предоставленными английским издательством „Лонгман“ в Москве. Кафедра немецкого языка регулярно получает учебно-методическую и научную литературу из ФРГ по линии сотрудничества с немецким культурным центром „Интер Национес“ и методическим центром Института имени Гете. При непосредственном содействии кафедры многие учителя школ получают методический журнал „Примар“ по раннему обучению немецкому языку.

На базе гимназии № 12 разрабатывается курс страноведения „Две культуры — два народа“ для учащихся средних школ на основе соответствующих материалов, получаемых также по линии

международного сотрудничества с зарубежными странами. Проходят апробацию учебно-методические разработки „Контролирующие вопросы по грамматике латинского языка, мифологии, истории и географии Древнего мира“, которые могут быть использованы не только учащимися школ, но и студентами университета.

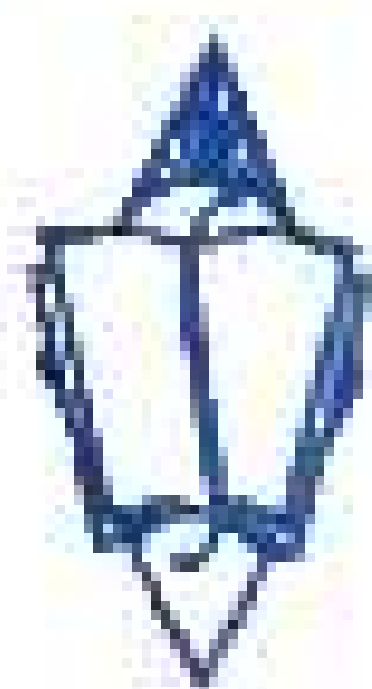
На базе финно-угорского отделения филологического факультета разработана новая рабочая программа по немецкому языку с учетом элементов национально-регионального компонента в обучении, а также апробирован и введен в учебный процесс новый курс по сравнительной типологии (грамматике) германских и мордовских языков, который может быть использован факультативно и в национальных школах республики с целью расширения знаний учащихся в области языкознания.

В гимназии № 20 продолжаются экспериментальные исследования по вопросам интеграции учебно-воспитательного процесса, апробируются новые программы по проблеме уровневой дифференциации и разрабатывается концепция развития личности через углубленное преподавание предметов художественно-гуманитарного направления. Один из ведущих методистов данной школы, член научно-методической секции РУО Г. Ю. Поскребышева активно занимается научными исследованиями — работает над кандидатской диссертацией.

Надо признать, что образование испытывает серьезные финансовые трудности, однако членам секции, учителям и преподавателям вузов региона удалось издать полезные учебно-методические пособия, тезисы „О преемственности при обучении и углубленном изучении иностранного языка и литературы в средней и высшей школе“. Старший преподаватель кафедры английского языка университета, руководитель научно-методической секции иностранных языков и литературы С. В. Юткина опубликовала две статьи: „Вероятностное прогнозирование в процессе восприятия иностран-

ного текста в школе и вузе“ и „Обучение пониманию иноязычного текста с использованием ориентировочной основы действий“. Ряд других учебно-методических пособий, в том числе „Учись читать по-немецки“ Р. В. Сафонкиной (для национальных школ республики), „Русско-немеско-эрзянско-мокшанский разговорник“ и новая рабочая программа по немецкому языку для студентов финно-угорского отделения филологического факультета университета, составленные автором данной статьи, подготовлены к печати. В перспективный план редакционно-издательской деятельности до 2000 года включены программа по интегрированному обучению иностранному языку „Истоки мировой культуры“ (авторский коллектив гимназии № 12), учебное пособие по латинскому языку для учащихся старших классов и для студентов романо-германского отделения университета (Н. П. Назарова, учитель французского языка гимназии № 12).

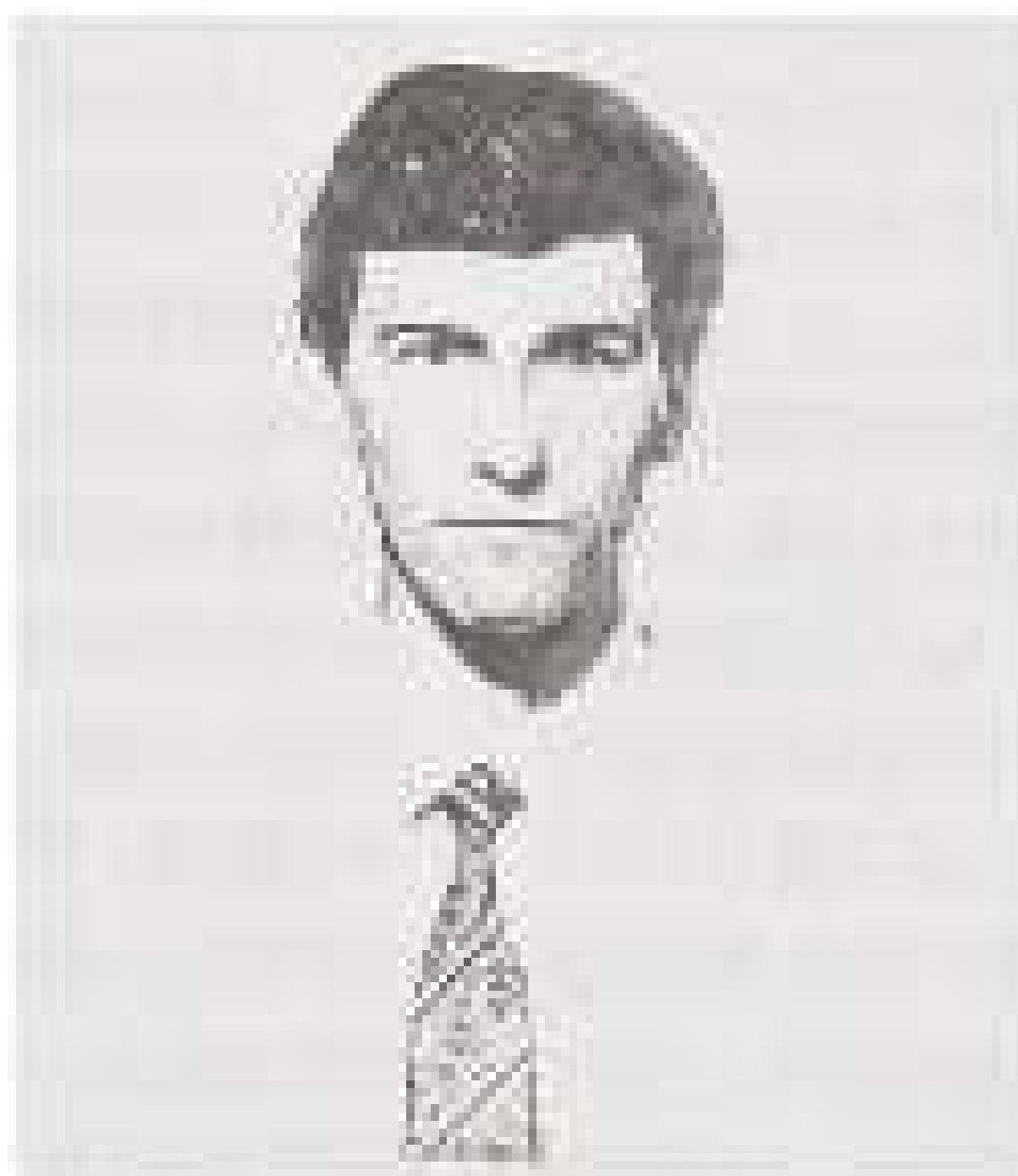
Как видим, потенциал интеграции школ и вуза достаточно велик и проявляется он во всех важнейших сферах учебно-методической, научно-исследовательской и издательской деятельности. Лишь совместными усилиями можно закрепить достигнутые успехи и решить такие важные задачи преемственной системы обучения, как обеспечение условий для качественной целевой подготовки выпускников школ; отбор заинтересованных в изучении нескольких иностранных языков студентов мордовской национальности романо-германского и финно-угорского отделений филологического факультета университета; введение современной информативной технологии и освоение новых компьютерных программ обучения иностранным языкам; переход на многоуровневую систему подготовки специалистов-филологов; содействие подготовке и трудоустройству учителей, способных передать полученные в вузе знания, умения и навыки своим ученикам и тем самым высоко поднять престиж преподавательской профессии.



ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



А. И. АФОНИЧКИН,
руководитель блока
информатизации об-
разования РУО, ака-
демик МАН



В. В. ТЕСЛЯ, врач-
реаниматолог, аспирант
МГУ им. Н. П. Огарева



Н. А. КИРДИН, за-
меститель директора
ЦНИТ МГУ им.
Н. П. Огарева

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СЕТЬ РЕГИОНА (ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИИ И МЕДИЦИНЫ)

Рассматривая конкретные приложения региональной образовательной сети, можно отметить, что наиболее значимыми и перспективными направлениями ее реализации являются формирование системы дистанционного образования и практическое использование в конкретной проблемной области пользователя с возможностью реализации единого подхода к региональным проблемам в области экологии и медицины.

Формируемая в настоящее время вузовская сеть России является базовым элементом научно-образовательной сети РФ, строится на основе многоуровневой и многопротокольной (TCP/IP, IPX/SPX) иерархической архитектуры и объединяет локальные сети и отдельные компьютеры учреждений образования, их подразделений, терминальных классов, служб. Системообразующим элементом вузовской сети в регионе служит информационно-коммуникационный узел, позволяющий организовать межвузовское взаимодействие и интеграцию в российские и меж-

дународные информационные сети; объединить вычислительные и информационные ресурсы, внутривузовские локальные сети и отдельные рабочие места в единую сеть; сформировать базу для развертывания общесвузовских информационных систем, почтовой, файловой служб, системы телекоммуникаций, WWW-лабораторий.

Рассмотрим возможности использования и реализации указанной технологии применительно к таким актуальным компонентам региональной политики, как экология и медицина.

Так, рост медицинских информационных ресурсов (для образовательных нужд в виде баз данных для тестирования и практического материала и как статистической выборки для дальнейшего наращивания понятийного аппарата при использовании экспертных и других систем) закономерно порождает необходимость их рационального распределения, быстрого доступа к ним, поиска нужных данных,

экспресс-обработки и наилучшего их представления.

Между тем развитие технологий телекоммуникаций и сетевой обработки позволяет эффективно располагать медицинские информационные ресурсы, организовывать их автоматизированное пополнение, распределенную обработку, удаленный доступ и мониторинг в масштабах и локальных (LAN), и глобальных (WAN Internet) компьютерных сетей с перспективой формирования медицинского информационного субпространства. Для этого можно организовать структуру распределенных в сети баз данных (БД), содержащих основные виды используемой в лечебном процессе медицинской информации, для чего выделяется ряд Unix-серверов с развернутыми на них СУБД Ingres и Oracle. Ниже приводим перечень первоочередных БД:

- БД паспортно-статистических сведений о пациентах, депонируемая в базе информация — основа для генерации многочисленных отчетов по установленным формам;

- БД оцифрованных медленных биологических сигналов, хранимые данные которых представлены четырьмя вариантами: первичные данные (оцифрованный сигнал); результаты обработки первичных данных (в частности, Фурье-коэффициенты); расчетные величины, ради которых и проводится регистрация; анализ сигналов и заключения по его результатам;

- БД статических изображений (УЗИ, рентгено- и томограммы, данные фиброгастро- и микроскопии) и заключений по ним;

- БД результатов клинических и биохимических анализов;

- БД консультативных заключений и диагнозов (на базе международной классификации болезней МКБ IX).

Развитие структуры информационных ресурсов предполагает в дальнейшем формирование баз данных видео- и аудиоинформации при появлении соответствующей аппаратной базы.

Связующим элементом, присутствующим в каждой из БД, является уникальный идентификационный номер пациента (подобный паспортному, возможно, присваиваемый на основе медицинского полиса), позволяющий формировать сло-

женные запросы ко всей структуре связанных баз данных.

Организуемая система автоматизированного сбора медицинских данных, распределяемых в описанные БД, существует в двух различных вариантах.

1. Система регистрации медленных биологических сигналов, реализующая удаленный мониторинг. В ее основе лежат беспроводные датчики, снабженные приемопередающими устройствами с широкополосной связью и передающие сигнал к устройству ввода в компьютер через параллельный (последовательный) порт. Драйвер направляет считываемый сигнал либо в БД, либо к обрабатывающему и представляющему модулям (расположенным на удаленных компьютерах).

2. Система регистрации статических изображений, оцифровывающая получаемый видеосигнал и передающая его либо в БД, либо к обрабатывающему и представляющему модулям (возможно, расположенным на удаленных компьютерах).

Возможна организация удаленного доступа к информационным ресурсам сети, позволяющая интегрировать их в гипертекстовые мультимедийные документы, предоставляемые конечному пользователю в дружественном и интуитивно понятном пользовательском интерфейсе. В основе лежит система WWW-сервер — Mosaic-клиент. WWW-сервера развертываются на Unix-машинах — поставщиках ресурсов в сеть (сервера баз данных, сервера аналитической обработки сигналов, сервера справочной информации) и выполняют функции интерфейсной части к БД и экспертно-аналитическим модулям. Запросы формируются клиентами в процессе выполнения так называемых file-out-форм, написанных на языке HTML, и далее исполняются CGI-модулями, конвертирующими полученные file-out-переменные в собственно SQL- или QUEI-запросы к БД либо передающими их как параметры экспертно-аналитическим модулям. Полученные выходные данные представляются через CGI-модули средствами HTML в виде гипертекстовых мультимедиа-документов, возвращаемых клиентам.

Формы представления результатов следующие: получаемые информацион-

ные ресурсы предоставляются врачу в виде единой гипертекстовой истории болезни, переходя от раздела к разделу которой он получает всю информацию, хранящуюся в БД о пациенте, причем экспертно-аналитические модули возвращают результаты обработки данных в виде таблиц, изображений, заключений, графиков и гистограмм.

В области экологического образования, которое должно быть сквозным в силу своей всеобщности и территориальным по форме, необходимо формирование специального геоинформационного направления, поскольку именно геоинформационные системы (ГИС) определяют ключевые позиции современных информационно-технологических средств поддержки образовательной, научной, управленческой и производственной деятельности в области комплексного природопользования, охраны природы и здоровья населения, устойчивого эколого-экономического развития регионов.

Особенностью ГИС-технологий является не только открытая среда, но и использование всех компонентов, в том числе информационного фонда, в образовательных целях на всех этапах — от школьного до послевузовского. Такие системы интегрируют новые информационные технологии со всеобщностью информационных ресурсов и включают следующие компоненты: базы данных, процедуры математического анализа, методы компьютерной графики применительно к задачам организации, обработки и представления разнообразной пространственно распределенной (или геопространственной) информации о населении, природных ресурсах, производственном потенциале, в совокупности определяющих состояние экологических проблем. Информационный фонд системы должен периодически пополняться региональными данными.

Сложность региональных экологических проблем, отсутствие адекватных ме-

тодов их оценки, прогнозирования, многофакторность и многоплановость накладывают отпечаток на современную информационно-методическую среду экологического образования. Для нее характерны значительные объемы разнообразной информации, территориальная, предметная и ведомственная разобщенность, недостаточный уровень доступности для заинтересованных потребителей, слабая структурированность и согласованность, несущественная финансовая поддержка в неблагоприятных регионах.

Все это свидетельствует о своевременности и актуальности формирования региональных систем экологического образования на базе концепции открытых региональных образовательных сетей и возможности решения важных задач в данной области:

- обеспечить своевременное пополнение информации об экологическом состоянии отдельных районов региона;

- использовать геопространственные данные для решения многочисленных проблем регионального характера (комплексный кадастр территорий и рационализация природопользования, охрана здоровья населения, региональное планирование и управление, оценка экологических и связанных с ними социально-экономических и демографических ситуаций);

- сформировать концепцию экологического образования на основе реальных фактографических, объектографических, картографических и других региональных баз данных при учете региональных особенностей и сохранении единых федеральных требований к уровню подготовки и переподготовки кадров;

- интегрировать информационные ресурсы о потенциале и особенностях развития региона с возможностью их накопления, обмена и совместной обработки в единой геоинформационной сети.



С. А. ПАНФИЛОВ, руководитель научно-методической секции информатизации образования РУО, профессор кафедры ТОЭ МГУ им. Н. П. Огарева

ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Организация достоверного и эффективного контроля качества знаний обучаемых является областью, требующей постоянного внимания преподавателей. Особенно актуальной данная задача становится в связи с внедрением в образовательную практику систем дистанционного образования (ДО). Так, в Концепции создания и развития системы дистанционного образования (СДО) в России отмечается: „Решение проблемы контроля качества ДО, его соответствие образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей СДО. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов ДО, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. Для осуществления контроля в системе ДО должна быть создана единая система тестирования. В качестве форм контроля могут быть использованы дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат“.

В общем случае в обучении используют специализированные информационные системы. Основное внимание при их разработке уделяется методам организации учебного материала, форме выдачи порции информации обучаемому, оптимальному распределению материала во время обучения и т. д. При этом вопросы промежуточного и рубежного контроля знаний не соответствуют достигнутому уровню автоматизированных обучающих систем (АОС). В большинстве случаев контроль усвоения знаний ведется путем

подсчета правильных однозначных ответов, жестко связанных с текстом вопроса. На наш взгляд, это снижает эффективность обратной связи обучаемый — АОС, вследствие чего потенциальные возможности информационных систем, применяемых в обучении, используются не в полной мере. Для повышения их эффективности необходимо расширение дидактических возможностей систем в области контроля и оценки знаний, усвоенных обучаемыми. Названным целям служит излагаемая методика, ориентированная на управление процессом обучения на основе оценок качества знаний, полученных по результатам тестирования.

Специфика компьютерного обучения заключается в том, что для усвоения предлагается заранее отобранная, систематизированная, упорядоченная и формализованная информация. Каждый кадр учебной информации является семантически законченным фрагментом. Теми же свойствами, по сути, обладают и эталоны, относительно которых ведется анализ знаний.

Для получения достоверной, обоснованной оценки требуется проведение синтаксического и семантического анализа ответов. Синтаксический анализ предполагает выделение элементов эталонного ответа из совокупности элементов вводимого ответа. Под семантическим анализом мы понимаем операции поиска, маркировки и сортировки соответствующих типов семантических единиц и зависимостей среди элементов ответа, на основании которых вычисляются те или

ные характеристики качества знаний. Измерение каждой характеристики и получение комплексной оценки производится относительно эталона ответа с помощью операции пересечения.

Сравнение данного метода с другими, в частности с методами таксономической классификации, применяющими критерий таксономического подобия, показало, что предлагаемый подход представляется более полным и в большей степени соответствует задаче контроля знаний, чем прочие.

Для информации, предлагаемой в обучении, самая удобная форма представления — естественный язык. Однако, учитывая сложности проектирования общения в системах искусственного интеллекта, использующих ограниченный естественный язык или искусственные языки, близкие к нему, для внедрения в системах контроля знаний целесообразно применение проблемно-ориентированного естественного языка (тезаурус, составленный для каждого отдельного курса). Имеющийся набор терминов, обладающий возможностью расширения номенклатуры, и синонимов позволяет избежать многозначности выражений в предъявляемой информации и ответах. Достоинством языка такого типа является его использование в обучении без предварительной подготовки. Ограничение числа терминов в структуре тезауруса по каждому разделу ведется преподавателем исходя из особенности предмета, глубины, полноты изучения курса и опыта самого преподавателя.

Функциональная структура таких систем может быть различной, но в них всегда должен присутствовать блок, обосновывающий дальнейшую стратегию действий системы по результатам тестирования. Этот блок, обеспечивающий обратную связь обучаемый — система, предназначен для анализа ответов обучаемого и контроля состояния полученных знаний. Однако если другие подсистемы АОС хорошо структурированы и описаны, то блоки контроля, используемые в системах, требуют дальнейшего развития.

Универсальное решение данного направления, несомненно, лежит в развитии систем искусственного интеллекта и смежных областей. Однако имеющиеся на этом пути трудности заставляют ис-

кать другие подходы к решению задач контроля ответов обучаемого на ограниченном естественном языке.

Подробнее остановимся на подсистеме коррекции обучения, основной целью которой, как уже отмечалось, является организация обратной связи между обучаемым и АОС. В действующих АОС в качестве подсистемы обратной связи используется процедура оценки и анализа ответа обучаемых на заданные системой тесты. Для создания более гибкого алгоритма оценки необходимо отказаться от стандартного формирования структуры ответов в виде совокупности выборочных или выборочно-конструируемых элементов и сделать основной упор на свободно-конструируемые, контекстно-конструируемые и свободные типы формирования ответов. Несомненно, что при реализации анализа ответов такого типа возникают известные трудности синтеза систем искусственного интеллекта, например вопросно-ответных, функционирующих в среде ограниченного естественного языка.

Одним из вариантов упрощения семантического анализа является так называемый квазисемантический анализ информации, позволяющий перейти от сложных семантико-синтаксических структур, подлежащих синтаксическому, морфологическому и семантическому анализу, к их количественно-взвешенным критериям. Тем самым анализ семантических систем для данного случая с достаточной степенью точности удастся заменить процедурой количественной оценки, базирующейся на некоторой совокупности информационных характеристик.

По сравнению с другими классами информации учебная имеет ряд особенностей, позволяющих упростить ее анализ. К ним относятся: априорное отсутствие синонимии; тезаурус, ограниченный проблемной областью; единая целевая функция обучения для различных типов психофизической деятельности обучаемых; единая организация учебного материала и методов адаптации к характеристикам обучаемых.

С учетом последних замечаний постановка задачи может быть сформулирована следующим образом.

Пусть изучаемая область знаний — это семантическая сеть, структурой ко-

торой должен овладеть обучаемый. Для простоты представим, что элемент сети — квазиграф может состоять из отдельных несвязанных графов, отображающих эталон ответа на заданный тест. В общем случае (так как понятия курса связаны между собой в предмете) квазиграф отражает конечное статическое состояние усвоенных знаний. Правильный ответ ищется на участке сети графа и в зависимости от вопроса может отражать либо фрагмент сети — Y_j , либо сеть полностью — Y_0 .

Если ответ Z совпал с фрагментом сети Y_j , то ответ верен, и наоборот. Преподаватель в процессе подготовки вопросов реализует процедуру $f: Y_0 \rightarrow W$, которая переводит фрагмент сети в вопрос W на ограниченном естественном языке.

Процедура $F: Z \rightarrow Y_0$ переводит ответ обучаемого в семантическую сеть Y_0 . Если фрагменту Y_j из Y_0 поставлен в соответствие прообраз $F^{-1}(Z)$, то для выявления полноты ответа необходимо определить степень соответствия Y_j ответу $F^{-1}(Z)$.

Рассмотрим упрощенный случай, когда сеть Y_0 состоит из фрагментов (подграфов) $(Y_1, Y_2, \dots, Y_n) \subset Y_0$; $Y_1 \cap Y_2 \cap \dots \cap Y_n = \emptyset$.

В процессе контроля система предъявляет обучаемому задание W_j . Считаем, что при свободном ведении диалога существует некоторое счетное количество вариантов A_j выполнения задания W_j :

$$A_j = \{a_1, a_2, \dots, a_n\}, W_j \subset B_n. \quad (1)$$

Варианты a_j из A_j , естественно, должны включать как оптимальные варианты ответа, так и явно неоптимальные (наихудшие). Для их распознавания системой на ответ накладывается ограничение B_n . Таким ограничением, в частности, может служить предметная область или особенности учебной информации.

Ответ обучаемого a_j как элемент учебной информации и соответственно как информационный образ его знаний оценивается системой показателей. Учитываем при этом, что любой информационный фрагмент можно представить в виде совокупности элементов a_j^k , объединенных некоторыми фиксированными типами Γ -связи [2].

$$a_j = \langle a_{ji}^k, \Gamma_i \rangle \in B_n. \quad (2)$$

Проводя анализ, полагаем, что информационный образ фрагмента знаний при наличии эталона можно описать набором качественных показателей $\{\pi_1, \pi_2, \dots, \pi_N\} \subset \pi^I$. Здесь $\{\{\pi_1, \pi_2, \dots, \pi_l\} \subset \pi^I\} = \Pi^S$ — подмножество параметров, описывающих семантический аспект информации; $\{\{\pi_{l+1}, \pi_{l+2}, \dots, \pi_m\} \subset \pi^I\} = \Pi^G$ — подмножество синтаксических характеристик; $\{\{\pi_{m+1}, \pi_{m+2}, \dots, \pi_N\} \subset \pi^I\} = \Pi^P$ — подмножество прагматических характеристик информационного образа знаний обучаемого.

Степень соответствия между введенным в систему ответом a_j на задание W_j и графом области (эталон ответа) Y_j можно оценить на базе вычисления оценок совокупности информационных характеристик.

Учитывая, что $a_{ji}^k = h(\Pi^I)$, оценка (степень соответствия) ответа a_j может быть сведена к виду

$$q(a_j) = \langle q(h(\Pi^I)), \Gamma_i^{\Pi^I} \rangle \in B_n, \quad (3)$$

где $q(h(\Pi^I)) = q'(\Pi^I)$ — оценка элементов ответа; $\Gamma_i^{\Pi^I}$ — структура связи элементов при ограничениях B_n . В силу того, что $\Pi^I \supseteq \Pi^S, \Pi^G, \Pi^P$, имеем

$$q'(\Pi^I) = \langle q(\Pi^S), q(\Pi^G), q(\Pi^P) \rangle. \quad (4)$$

Перепишем (3) в виде

$$q(a_j) = \langle q(\Pi^S), q(\Pi^G), q(\Pi^P), R_1 \rangle,$$

где $R_1 = \Gamma_i^{\Pi^I}$.

Таким образом, на множестве ответов A_j относительно задания W_j в информационном поле I задается шкала $\{q, I, R^+\}$, сопоставляющая каждому элементу $a_{ji}^k \in a_j \in A_j \subseteq W_j \subset I$ отрезок числовой прямой R^+ . И если I есть гомоморфизм системы I с отношениями между a_i , то образы элементов

$$a_i \in I \rightarrow q(a_i)$$

суть такие шкальные значения, что исходя из числовых отношений между ними можно делать выводы об отношениях между ответами и эталоном. Следовательно, элементы $a_i \in I$ находятся в отношениях, соответствующих отношениям между шкальными значениями $q(a_1), q(a_2), \dots, q(a_k)$.

Множество ответов обладает рядом свойств, позволяющих более точно определять тип шкалы, по которой ведется

оценка результатов. Одно из таких свойств — упорядоченность, поскольку при наличии цели обучения по заданному критерию всегда можно упорядочить ответы знаками эквивалентности и (или) предпочтения и отношения предпочтения являются транзитивными. Кроме того, множество безусловно счетно.

Следовательно, при наличии соответствующего критерия качество учебной информации можно измерять по шкале порядка. Используя ее, получаем числовые шкальные значения для вариантов ответа. Как уже отмечалось, свойства шкалы порядка таковы, что для одного и того же множества вариантов ответов имеется множество шкал и величина оценки по различным шкалам может быть также различной, но соотношение порядка между вариантами ответов остается неизменным. Использование одной шкалы в совокупности с одинаковыми эталонами знаний позволяет получить однозначное соответствие между уровнем знаний и оценкой по предмету.

Особенности АОС как стационарной информационной системы в силу ограничений позволяют предположить для класса учебной информации $\Pi^G = \emptyset$, $\Pi^S = \emptyset$, так как эти параметры в системах АОС преподавателю известны и постоянны, а именно: статический характер семантической сети проблемной области Y_0 предполагает пренебречь влиянием обучаемого на формирование исходной семантической сети знаний, что соответствует $S = \text{const}$, $\Pi^S = \emptyset$. Ограничения на формирование a_i позволяют установить: $G = \text{const}$, $\Pi^G = \emptyset$. Эти упрощения приводят к тому, что (4) запишется в виде

$$q(a_i) = \langle q(\Pi^P), R_i \rangle \in B_n. \quad (5)$$

Выражение (5) устанавливает в общем виде зависимость оценки q от совокупности элементов ответа a_i при прочих равных условиях ($G, S = \text{const}$).

Полагая, что оценка знаний в АОС не затрагивает уровень знаний, который требует последующей трансформации учебной информации, проанализируем степень влияния характеристик на комплексную оценку ответа обучаемого. Очевидно, что эффективно влияющими на оценку являются: содержательность — χ_r и достоверность — σ_r , поскольку но-

визной в рассматриваемом контексте ответ просто не обладает, а доступность обусловлена использованием единого тезауруса.

При определении оценки анализируемыми элементами базы знаний являются концептуализации, состоящие из пары семантических единиц, связанных семантическими зависимостями одного типа. В качестве семантической единицы (СЕ) может быть взята не только отдельная СЕ, но и другая концептуализация.

Следовательно, фрагмент (эталон ответа) Y_j может быть образован из совокупности концептуализации K_i :

$$Y_j = \sum_{i=1}^n K_i (CE, CZ). \quad (6)$$

Пусть n — число достоверных СЕ и CZ (семантических знаков) в эталоне, а $\sum P_n$ — число достоверных элементов (СЕ, CZ) ответа. Тогда σ , согласно правилам формализации [1], определится как

$$\sigma = \frac{\sum P_n}{n}. \quad (7)$$

Часто применяемое для оценки знаний введение весовых коэффициентов, а также учет функций принадлежности нечетких знаний трансформируют приведенную зависимость:

$$\sigma = [\sum (w_i \mu_i(\sigma) P_i + \dots + w_n \mu_n(\sigma) P_n)] / n, \quad (8)$$

$$\text{где } P_i = \begin{cases} 1, & \text{если } CE_i(W) = CE_i(Y) \\ \text{или } CZ_i(W) = CZ_i(Y); \\ 0 & \text{в противном случае;} \end{cases}$$

$\mu_i(\sigma)$ — степень принадлежности i -го элемента ответа.

Показатель содержательности определяется как отношение числа концептуализаций, отражающих содержание фрагмента Y_j в ответе на вопрос W_j , к числу концептуализаций эталона, необходимых для раскрытия вопроса. Элементами, создающими концептуализации, являются не все СЕ и CZ, а только основные, определяющие существо данного фрагмента знаний. Обозначим количество таких элементов через K , аналогичную величину, содержащуюся в ответе, — $\sum k$. Тогда

$$\chi = \frac{\sum k}{K}, \quad (9)$$

$$\text{где } l_i = \begin{cases} 1, & \text{если } CE_i(W) = CE_i(Y) \\ \text{и} & C3_i(W) = C3_i(Y); \\ 0 & \text{в противном случае.} \end{cases}$$

Учет возможных весовых коэффициентов и нечеткости знаний аналогично (8) изменяет выражение (9):

$$\chi = [(\pi_1 \mu_1(\chi) l_1 + \dots + \pi_n \mu_n(\chi) l_n) / K], \quad (10)$$

где $\mu_i(\chi)$ — степень принадлежности i -й концептуализации ответа.

Значение комплексной оценки ответа обусловлено видом свертки. Одной из состоятельных для обсуждаемой области анализа является свертка Кеелу [3]. В этом случае оценка ответа определится из следующего выражения:

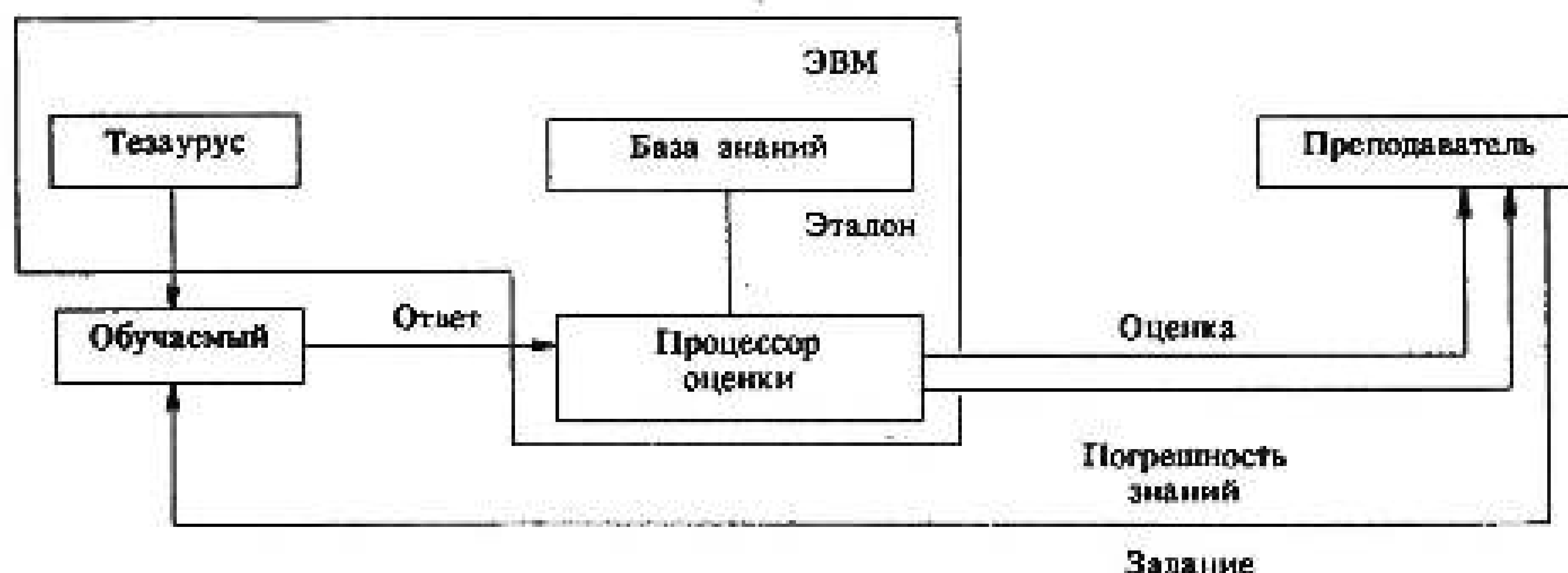
$$Q = 1/2 \cdot T(\chi + \sigma) + \chi \cdot \sigma. \quad (11)$$

В (11) T — нормирующий множитель,

для привычной пятибалльной шкалы оценки знаний $T = 5$.

Изложенная методика приводит к реализации системы анализа и оценки ответов обучаемых, в которой входная информация представляется в виде свободно конструируемых фраз естественного языка, числовых данных, блок-схем или принципиальных схем различных устройств. В языке общения с системой допускаются термины или их синонимы как занесенные в тезаурус, хранящийся в памяти ЭВМ и используемый в процессе обучения, так и не включенные в него. Оценка же знаний определяется в процессе анализа лишь конструкций ответа, содержащих элементы тезауруса, поскольку на его основе реализованы эталоны. Тезаурусы ориентированы на конкретные предметные области знаний.

Блок-схема системы автоматизированной оценки качества изображена на рис.



Р и с. Блок-схема организации оценки качества знаний

Преподаватель выдает задание, одновременно из базы знаний в измерительную систему направляется эталон ответа. Обучаемый, используя тезаурус, формирует ответ и вводит его в ЭВМ. По окончании анализа выводится оценка знаний. Отметим, что процесс оценки знаний в системе моделирует процесс оценки знаний преподавателем: любая его стадия

может быть детально проанализирована.

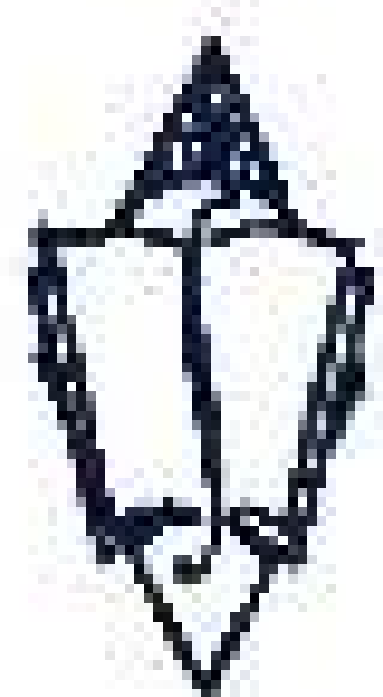
В течение ряда лет изложенная методика оценки знаний используется на ряде кафедр Мордовского университета. Первая версия была реализована в виде подсистемы АОС-ВУЗ-ОСКАР, в дальнейшем программные средства адаптированы для ПЭВМ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панфилов С. А. Контроль знаний на ЭВМ: Учеб. пособие / Мордов. ун-т. Саранск, 1987. 76 с.
2. Севбо И. П. Структура связанного текста и автоматизированное реферирование // Лингвистические исследования по общей и славянской

типологии. М., 1966. С. 32 — 39.

3. Keeney R. L. Evaluating Multidimensional Situations Using a Quasi-Separable Utility Function // IEEE Trans. on Man-Mach. Syst. 1968. Vol. MMS-9. P. 25 — 28.



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ СЕМИНАРЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

ДЕЛА И ПЛАНЫ АССОЦИАЦИИ „ОБРАЗОВАНИЕ БОЛЬШОЙ ВОЛГИ“

Воспитание детей и молодежи, создание необходимых условий для развития у них творческих способностей, повышения уровня образования и культуры — одна из важнейших задач, стоящих перед нашей страной. Особая роль в ее решении принадлежит российским регионам. Они должны реализовывать государственную политику в области образования с учетом свойственных им национальных и социально-экономических условий.

Сегодня можно с уверенностью констатировать тот факт, что творческий поиск разумных подходов в реформировании образования на региональном уровне имеет положительные результаты и наработанный опыт, который необходимо транслировать на межрегиональном уровне. Вместе с тем некоторые вопросы образования не под силу решить одному региону, их можно реализовать общими усилиями.

В целях организации межрегионального сотрудничества создана ассоциация региональных органов управления образованием „Образование Большой Волги“, в работе которой принимают участие руководители органов управления образованием 12 субъектов Российской Федерации. Руководит ассоциацией директор департамента образования и науки Нижегородской области Н. Ю. Бармин. Ассоциация концентрирует главные проблемы в области образования регионов Поволжья и разрабатывает способы их решения. Заседания ассоциации проводятся один раз в квартал и, как правило, бывают выездными.

14 — 15 мая текущего года в Саранске прошло очередное заседание ассоциации, в котором приняли участие руководители органов образования республик Татарстан, Мордовия и Марий Эл, Астраханской, Нижегородской, Саратовской, Пензенской, Самарской, Ярославской областей.

С приветствием к участникам заседания обратился первый заместитель Председателя Правительства Республики Мордовия А. В. Кольбов.

Общее представление о системе образования нашей республики дал в своем выступлении министр образования Республики Мордовия В. В. Кадакин. Опираясь на цифры и факты, он рассказал о большой и напряженной работе, направленной на сохранение сети образовательных учреждений, социальную защиту учащихся и педагогов, обновление содержания образования. Затем участники заседания обсудили ряд актуальных проблем, стоящих перед системой образования.

Бурную дискуссию вызвала проблема взаимодействия региональных органов управления образованием и педагогических вузов в процессе подготовки специалистов. Ей посвятил свое выступление начальник Главного управления образования Самарской области Е. Б. Коган. Высказанная им точка зрения о целесообразности переложить подготовку кадров на местные бюджеты не получила поддержки у многих присутствующих. Горячо оппонировал ему по данному вопросу ректор МГПИ им. М. Е. Евсевьева профессор В. М. Макушкин. По его мнению, передача педагогических вузов на местный баланс приведет их в большинстве регионов к закрытию. Причина банальна — отсутствие необходимых средств на финансирование педвузов. Сошлись на том, что нельзя везде применять один подход. Каждый регион должен сказать свое слово с учетом имеющихся финансовых возможностей и потребностей в педагогических кадрах.

Очень заинтересованно участники заседания отнеслись к проблеме работы с одаренными детьми. Они подробно познакомились с работой школы № 19,

школы — педагогического лицея № 26, академической многопрофильной гимназии г. Саранска. На дискуссионном „круглом столе“ было отмечено, что по обсуждаемой проблеме в Мордовии много новых и полезных идей. Принято решение проект концепции программы „Одаренные дети“, представленный участникам заседания, доработать и уточнить на местах.

Детально, со ссылкой на накопленный опыт был обсужден вопрос об аттестации образовательных учреждений. Начало дискуссии положил своим выступлением заместитель министра образования Республики Мордовия И. И. Карпов. Он подчеркнул, что цель аттестации — обеспечение контроля за эффективностью образовательного процесса, стимулирование деятельности образовательных учреждений. Рассказав об особенностях аттестационного процесса в республике (министерство аттестует все учреждения республиканского подчинения, а также полные средние школы, инновационные

образовательные учреждения), докладчик показал на конкретных примерах, что аттестация стала эффективным рычагом управления образованием на современном этапе. В разных регионах подход к аттестации образовательных учреждений неодинаков — это стало ясно в процессе обмена мнениями по механизму аттестации в Мордовии.

Участники заседания ассоциации пришли к единодушному выводу, что сегодня нет другой более действенной формы управления образовательными учреждениями, кроме лицензирования и аттестации. И эту форму нужно активнее использовать.

Закончилось заседание встречей с Председателем Правительства Республики Мордовия В. Д. Волковым. Можно с уверенностью сказать, что работа была проведена полезная, она дала толчок творческой мысли и обогатила участников заседания новыми идеями.

А. Ф. ЛЯЛИН, ректор
МРИПКРО, доцент

КООРДИНАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА

Одной из наиболее распространенных форм подготовки молодежи к службе в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации в последние годы является изучение учащимися средних учебных заведений курса „Основы безопасности жизнедеятельности“ (ОБЖ). Обсудить результаты внедрения названного курса в учебную практику учреждений образования и наметить пути качественного улучшения военно-патриотического воспитания молодежи в регионе собрались 19 декабря 1996 года преподаватели ОБЖ и члены секции военного образования и патриотического воспитания Регионального учебного округа при МГУ имени Н. П. Огарева. В работе научно-методического семинара, проведенного в 11-й средней школе г. Саранска, приняли также участие сотрудники Министерства образования РМ, Республиканского военного комиссариата, городского управления образования и другие.

В ходе обсуждения проблемы была высказана серьезная озабоченность ее со-

временным состоянием, отсутствием программ и учебно-методических пособий по военно-патриотическому воспитанию и курсу ОБЖ. Весьма негативно относятся участники семинара к отмене военной подготовки молодежи в образовательных учреждениях и недооценке роли преподавателей ОБЖ в учебно-воспитательном процессе. Эта мысль подтверждается анкетированием, проведенным в образовательных учреждениях республики: 93 % респондентов-учителей негативно оценивают это решение; 87 % считают, что программа современного курса ОБЖ представляет собой алогичный набор тем, не раскрывающий должной системы такой подготовки. Отмечено также, что в условиях недофинансирования образования резко снизился интерес руководителей образовательных учреждений к организации военно-патриотического воспитания учащихся. Как ни парадоксально, но является фактом и то, что ни один из участников семинара и респондентов не смог назвать какой-либо дей-

ственной формы военно-патриотического воспитания учащихся, успешно применяемой в современной практике учебно-воспитательного процесса, а 95 % респондентов предложили вернуться к прежней системе начальной военной подготовки.

Кроме того, в выступлениях председателя городского научно-методического совеста преподавателей ОБЖ полковника запаса В. А. Зайцева, инспектора городского управления образования И. П. Караваева, членов секции военного образования и патриотического воспитания РУО были названы и такие просчеты в организации военно-патриотической работы в образовательных учреждениях региона, как:

- бессистемность и отрыв от учебно-воспитательного процесса;
- отсутствие хорошо организованной методики, связи с жизнью и бытом Вооруженных Сил РФ;
- слабая учебно-методическая и материально-техническая база по курсу ОБЖ;
- неразработанность целостной теории военно-патриотического воспитания, отвечающей требованиям учебно-воспитательного процесса и современным задачам обучения и воспитания молодежи при подготовке ее к службе в армии.

Подчеркивалось также, что решить все эти и другие вопросы можно лишь на основе интеграции усилий разрозненных министерств и ведомств региона. С этой целью секцией военного образования и патриотического воспитания молодежи Регионального учебного округа был предложен план совместного решения названных проблем; координирующую роль берет на себя названная секция, включающая как работников соответствующих министерств и ведомств, так и преподавателей ОБЖ образовательных учреждений региона. В соответствии с предложенным планом секции намечено решить следующие важные задачи:

- а) ходатайствовать перед Министерством образования РМ и Саранским городским управлением образования о качественном улучшении системы военно-патриотического воспитания молодежи, совершенствовании программы учебного курса ОБЖ и методики ее преподавания;

б) Военному комиссариату республики, военкоматам Ленинского, Октябрьского и Пролетарского районов г. Саранска рекомендовано спланировать систему военно-патриотического воспитания, обеспечивающую качественное улучшение подготовки молодежи республики к службе в Вооруженных Силах РФ, в том числе:

- проводить совместно с Республиканской оборонно-спортивной технической организацией (РОСТО) и молодежными организациями г. Саранска и районов республики месячники оборонно-спортивной работы, общегородские и районные спартакиады и другие мероприятия по военно-прикладным видам спорта,

- оказывать помощь молодежным организациям районов республики в проведении различных видов юнармейских игр,

- осуществлять подготовку молодежи призывного возраста по различным воинским специальностям;

в) директорам учебных заведений, преподавателям ОБЖ, членам секции военного образования и патриотического воспитания молодежи РУО, дирекции Республиканского музея боевого и трудового подвига 1941 — 1945 гг. при участии ветеранских организаций республики и г. Саранска разработать перспективный и годовой планы вовлечения ветеранов войны и труда в разнообразные формы совместной деятельности по военно-патриотическому воспитанию молодежи региона:

- организация различных видов внешкольных (для учащихся) и внеаудиторных (для студентов) мероприятий: проведение уроков мужества, посещение Музея боевого и трудового подвига 1941—1945 гг., организация встреч и бесед с ветеранами Великой Отечественной войны и воинами-интернационалистами, участие в юбилейных семинарах и конференциях, посвященных Дню Победы и дням воинской славы;

- просмотр и обсуждение кинофильмов и книг, проведение выставок и конкурсов сочинений по военной тематике;

- ознакомление молодежи города с условиями службы и быта военнослужащих Вооруженных Сил РФ на примере войсковой части № 42701, проведение

встреч с командованием части и войнами срочной службы;

г) оказание помощи учащимся образовательных учреждений региона в подготовке к службе в Вооруженных Силах РФ преподавателями военных кафедр МГУ им. Н. П. Огарева и МГПИ им. М. Е. Евсевьева совместно с наиболее подготовленными студентами старших курсов.

В связи с тем, что названные выше образовательные и другие учреждения

являются субъектами Регионального учебного округа, а многие участники семинара — члены научно-методической секции военного образования и патриотического воспитания молодежи РУО, контроль за выполнением мероприятий, намеченных участниками семинара, секция включила в план своей последующей работы.

С. И. ЯКИМЧУК, руководитель научно-методической секции военного образования и патриотического воспитания молодежи РУО

ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

26—27 апреля по плану мероприятий Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева проходила Всероссийская научно-техническая конференция „Особенности и тенденции развития инженерного университетского образования“.

Основными научно-методическими направлениями конференции были определены: исторические аспекты развития инженерного образования в России; современные образовательные технологии как средства фундаментализации инженерной подготовки; роль естественно-научных дисциплин в вопросах фундаментализации инженерного образования; вопросы интеграции в технических вузах; гуманитаризация инженерного образования.

В принятых конференцией рекомендациях отмечается, что российская инженерная школа, имеющая глубокие традиции, выполняет важнейшие общественные и социальные функции, удовлетворяя культурно-образовательные запросы личности и общества, непосредственно влияя на его экономическое развитие. Техническое образование и технические науки — это мощнейшее средство выживания, обеспечивающее технологическую безопасность, сохранение жизни и здоровья населения, поддержание качества окружающей среды в современных условиях.

Конференция видит реформирование инженерного образования в продолжении

поисков оптимальной, более гибкой системы подготовки инженеров разных уровней, учитывающей различные требования, предъявляемые к специалистам. Одним из путей решения этой проблемы определена интеграция в подготовке инженерно-технических работников в учебных заведениях различного типа.

Высказана необходимость уменьшения объема узковедомственной ориентации в подготовке инженеров с увеличением акцента на ее смещение в сторону современных технологий, применения ЭВМ, обеспечения технологической безопасности, решения природоохранных проблем.

В выступлениях участников и рекомендациях конференции отмечено также, что отличительной особенностью современного университетского инженерного образования должна стать повышенная фундаментализация, учитывающая его междисциплинарную природу, позволяющая будущему специалисту осваивать новые специальности и инженерные достижения на стыке наук. Реализация этого положения может осуществляться одновременно с гуманитаризацией знаний. Только инженер, получивший по-настоящему гуманистическое воспитание, способен ясно осознать последствия влияния на социальный климат общества и окружающую среду своих конструкторско-технологических решений.

В. А. НЕЧАЕВ, директор Института электроники и светотехники МГУ им. Н. П. Огарева, кандидат технических наук, доцент

А. И. АЛЕКСАНДРОВ, заведующий кафедрой электронного машиностроения МГУ им. Н. П. Огарева, кандидат технических наук, доцент



ИНФОРМАЦИЯ

СОЗДАНО МОРДОВСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Хорошо известная в стране и за рубежом Академия педагогических и социальных наук, возглавляемая президентом академиком В. А. Тишковым, в январе 1998 года будет отмечать пятилетие. Объединив в своем составе около 450 действительных членов и членов-корреспондентов, ведущих ученых — педагогов, психологов, историков, философов, социологов, юристов, экономистов и других специалистов страны, близкого и дальнего зарубежья, она решает многие проблемы развития общества, науки, культуры, народного хозяйства.

Восемь ученых и ведущих работников образования Мордовии также удостоены чести быть избранными в ее состав: четыре действительных члена и четыре члена-корреспондента получили ее почетные дипломы. Конечно, каждый из них вносит определенный вклад в теорию и практику названных наук, образования и культуры, однако, действуя разобщенно, они не могут в полной мере выполнять свои обязанности, вытекающие из требований Устава АПСН.

Тревога за то, что научный потенциал ученых вузов и работников органов образования, представляющих Мордовию, не имеет единой программы научных действий, осуществляет свою работу бессистемно (а порой и просто формально), заставила руководство Мордовского университета и Регионального учебного округа собрать их вместе и обсудить эту проблему.

13 мая 1997 года состоялось совместное заседание ранее избранных членов академии и претендентов, достойных пополнить ее ряды. Председательствующий на этом заседании ректор университета, действительный член АПСН профессор Н. П. Макаркин объяснил цель встречи и предложил создать при университете Мордовское отделение Академии педагогических и социальных наук, войдя с хо-

датамством перед ее президиумом об утверждении отделения в качестве творческого подразделения данного научного центра страны, что было поддержано единогласно.

Координатором отделения избран академик АПСН профессор Н. П. Макаркин, академиком — ученым секретарем — директор РУО, член-корреспондент АПСН профессор И. Л. Наумченко.

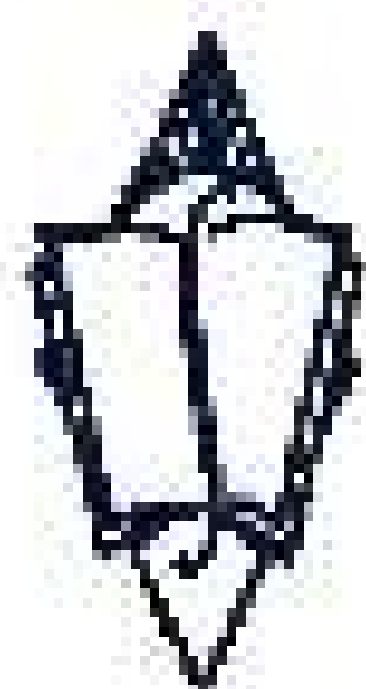
В процессе обсуждения проблемы было принято также решение утвердить ведущим направлением исследования академического отделения тему „Интеграция региональных систем образования, науки и культуры“. Выбор этого направления обоснован прежде всего тем, что:

— данная проблема — составная часть давно разрабатываемой учеными университета госбюджетной темы „Университеты России“;

— „Интеграция региональных систем образования“ — ведущее направление научной и учебно-методической деятельности успешно функционирующего при университете Регионального учебного округа, разработкой которого занимаются его блоки и секции, включающие свыше 300 ученых и методистов, работников органов образования республики;

— „Интеграция образования“ — федеральный научно-методический журнал, издаваемый РУО; его учредителями кроме университета и округа являются Правительство Республики Мордовия и Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, что способствует популяризации инноваций и наиболее значимых исследований, проводимых членами отделения по данной теме.

На заседании была также рекомендована Президиуму АПСН новая группа ученых Мордовии для утверждения в качестве действительных членов и членов-корреспондентов академии.



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Как сообщалось в первом номере нашего журнала, созданного в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. „О работе и перспективах развития Регионального учебного округа Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева“, основным его назначением является „совершенствование и распространение опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации“.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители, учителя, воспитатели и методисты разных типов образовательных учреждений РФ, представители субъектов и члены научно-методических блоков и секций Регионального учебного округа — издателя журнала.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем — 5 — 7 печатных листов. Объем и рубрики журнала варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции в системе „дошкольные учреждения — средние и высшие учебные заведения — органы переподготовки и повышения квалификации специалистов“.

Вопросы преемственной системы интеграции могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в образовательной практике различных учреждений России, стран СНГ, ближнего и дальнего зарубежья.

Поскольку журнал пока не включен во всероссийский каталог „Газеты и журналы“, его распространение ведется по заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем пересылки номеров наложенным платежом.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах, не должен превышать: статьи — 7 страниц машинописного текста, выполненного через два интервала; рецензии, отзывы на книги тематического профиля, информации о научно-методических конференциях, семинарах — до 3 страниц. К рукописи должна быть приложена четко выполненная черно-белая фотография автора (авторов) статьи размером 9 x 12 см.

Статье предпосылается краткая (6 — 7 строк) аннотация, в которой отмечается новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации.

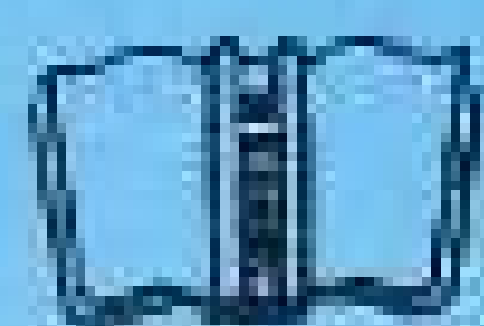
Оформление статьи дается в полном соответствии с содержанием настоящего номера. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны на машинке или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы авторов, название книги, место, год издания и конкретные страницы.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Адрес редакции: 430000 Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Региональный учебный округ.
Редакция журнала „Интеграция образования“.
Телефоны: 4—86—36; 9—97—27.



Издательство
Мордовского
университета

