

Интеграция образования



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

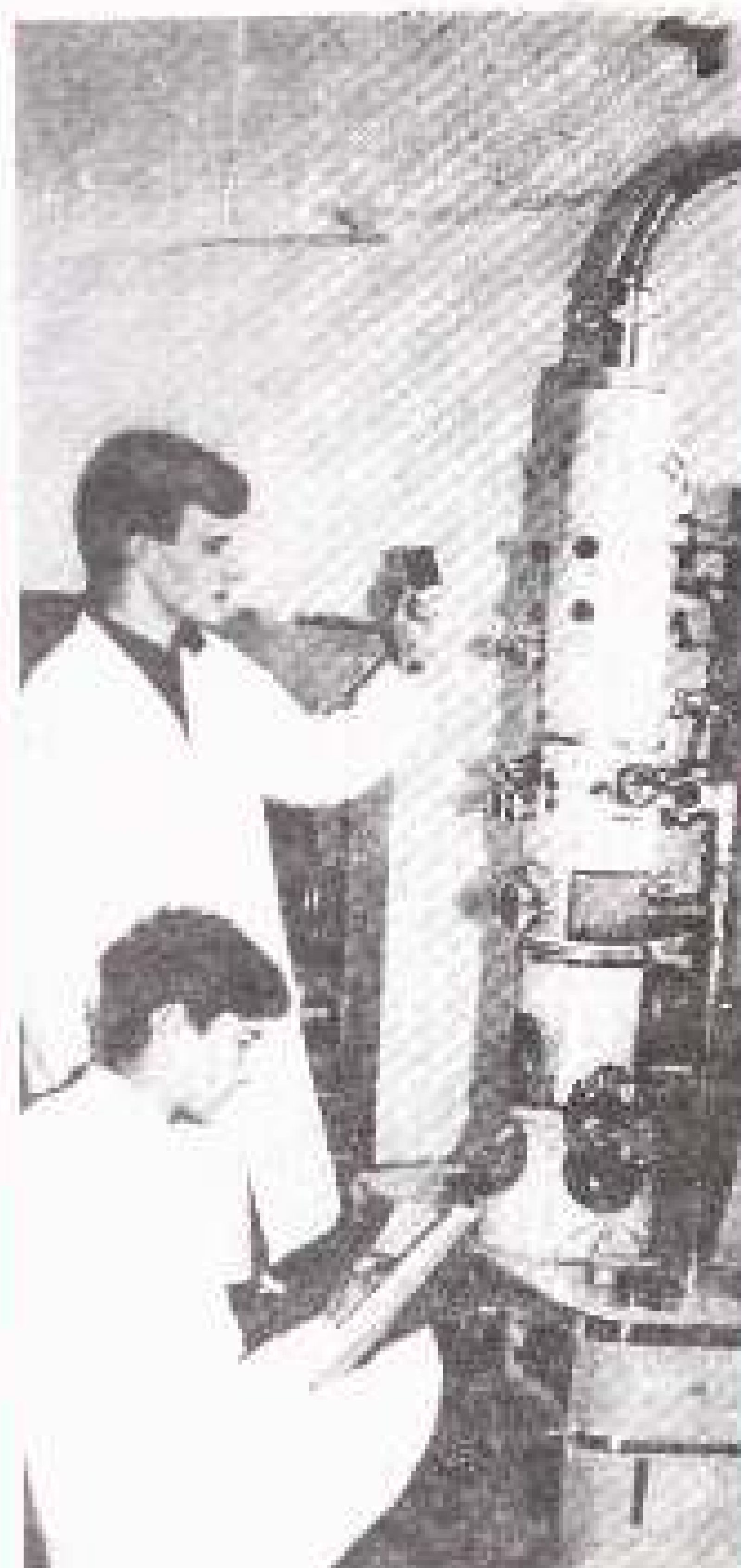
3-4
1998



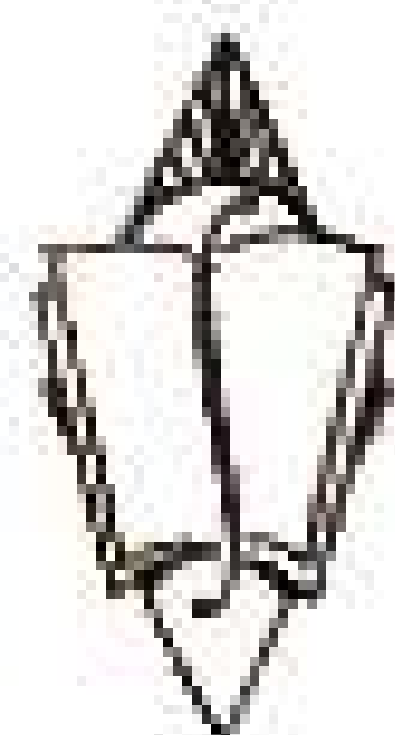
ЯСЛИ-САД
ПРОГИМНАЗИЯ



ЛИЦЕЙ



УНИВЕРСИТЕТ



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

3 – 4
1998

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. Макашкин
главный редактор

Н. А. Кильдишова
заместитель главного
редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

В. М. Жураковский
А. М. Пыков
В. П. Савиных
А. Н. Буркинов
В. В. Кадакин
Б. Ф. Кевбрин
А. Я. Сухарев

РЕГИОНАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ОКРУГУ 5 ЛЕТ

По материалам научно-методической конференции	3
И. И. Карлов. Учебный округ: итоги и перспективы деятельности	8
В. Д. Золотков. Образование и рынок	10
Р. И. Фатеева. ССУЗ в системе интегрированного непрерывного образования	13
Л. Ф. Лялин. Повышение квалификации педагогических кадров как фактор развития региональной системы образования	15

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ

Г. А. Куршева. Речевое развитие старших дошкольников как фактор интегративного взаимодействия детского сада и школы	17
В. И. Андреев, Л. А. Казанцева. Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете	20
В. И. Ивлева, С. В. Сырцова. Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного образования в естественно-техническом лицее	26
В. А. Шалаева. Новые технологии обучения в системе подготовки будущих педагогов	29
Ю. В. Сенько. Исследовательский характер подготовки будущего учителя в классическом университете	32

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Н. А. Кильдишова, И. В. Харитонова. Организация педагогической практики студентов университета	39
Г. А. Шманова. Содержание некоторых критериев педагогической практики	44

ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. С. Егорова, Л. И. Зотова, Л. П. Цылакова. Тестирование как одно из средств контроля в обучении иностранным языкам (в помощь учителю)	47
Н. М. Вережанина. Использование тестов при проведении городских олимпиад старшеклассников по французскому языку	66

ИНФОРМАЦИЯ

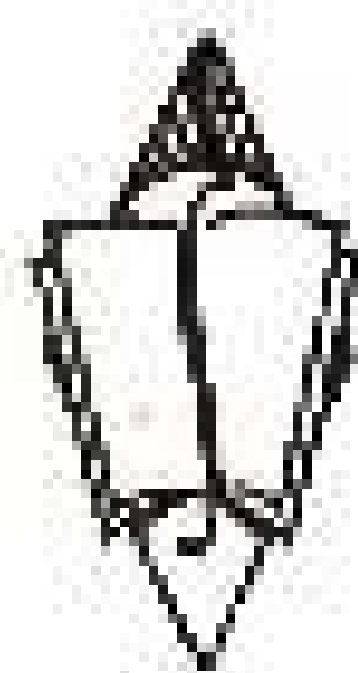
В. П. Фурманова. Информация об общем собрании АПСН (23 – 24 ноября 1998 г., г. Москва)	70
--	----

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ	72
--	----

Редактор *Е. С. Руськина*. Художественный редактор *В. А. Коровина*.
Корректор *Т. А. Сильникова*.
Компьютерная верстка *Л. В. Тростниной*.

Лицензия ЛР № 020344 от 20.01.97. Сдано в набор 23.11.98. Подписано в печать 29.12.98.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 6,30.
Уч.-изд. л. 6,39. Тираж 700 экз. Заказ № 40.

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



РЕГИОНАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ОКРУГУ 5 ЛЕТ

ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

В связи с 5-летием создания Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева 22 июня 1998 г. на базе МГУ была проведена республиканская научно-методическая конференция ученых вузов Мордовии, руководителей органов образования РМ, директоров учебных заведений, входящих в состав округа, а также членов его попечительского и научно-методического советов, руководителей научно-методических блоков и секций по профилям и предметам образования.

Вступительным словом о роли Регионального учебного округа в интеграционной практике образования конференцию открыл председатель попечительского совета округа, ректор МГУ имени Н. П. Огарева, главный редактор федерального научно-методического журнала „Интеграция образования“, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор И. П. Макаркин.

С докладами о специфике своей работы в округе, перспективах ее развития по блокам и секциям выступили: заместитель министра образования РМ И. И. Карпов, руководитель филиала РУО при Саранском кооперативном институте Московского университета потребительской кооперации, проректор института В. Д. Золотков, заместитель председателя Совета директоров средних специальных учебных заведений Республики Мордовия, директор Республиканского училища культуры Р. И. Фатеева, директор средней школы № 38 с классами прикладной экономики В. В. Лисицин, руководитель филиала РУО при Рузаевском институте машиностроения, директор института А. П. Фомин, руководитель научно-методической секции „Совершенствование управления образованием“, ректор МРИПКРО А. Ф. Лядин.

В докладах участников конференции

нашли отражение, в частности, следующие важные положения.

Являясь важным структурным компонентом системы образования республики, Региональный учебный округ представляет собой добровольное самоуправляемое научно-методическое объединение учебных заведений Республики Мордовия всех типов (и прежде всего инновационных).

Главными задачами, успешно решаемыми округом, были и остаются:

- академическая интеграция образовательных учреждений республики и участие всех типов учебных заведений в ее реализации;

- прогнозирование, разработка и внедрение в систему образования и науки республики и Российской Федерации передовых идей и новаций;

- содействие созданию сети новых типов учебных заведений повышенного уровня (внутривузовских гимназий, лицеев, колледжей) и разработка для них новых программ, учебников и учебных пособий;

- формирование широкой системы национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов для всех типов учебных заведений республики;

- разработка концептуальных положений, технологий и техники совершенствования учебного процесса, непрерывного образования и самообразования во всех звеньях системы — от дошкольного воспитания и обучения до переподготовки и повышения квалификации специалистов;

- вовлечение учителей и учащихся, преподавателей и студентов образовательной системы республики в различные виды научно-исследовательской и редакционно-издательской работы;

- изучение, обобщение и распространение передового опыта образования и социально-педагогической науки в учеб-

ных заведениях и педагогических коллективах Мордовии.

Названные задачи решались в ходе

выполнения организационной, учебно-методической, научно-исследовательской и редакционно-издательской работы.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ РАБОТА

1. Основными структурными подразделениями РУО, организующими его разностороннюю творческую деятельность, являются: попечительский совет, дирекция и научно-методический совет.

2. В составе РУО функционируют 86 разнотипных учебных (преимущественно инновационных) заведений, объединенных на преемственной основе: от дошкольных до высших учебных заведений и учреждений переподготовки и повышения квалификации специалистов.

3. Между субъектами РУО, институтами (факультетами) и кафедрами вузов, а в ряде случаев и коммерческими структурами республики заключено свыше 120 договоров о различных видах творческого сотрудничества.

4. Решение задач, стоящих перед РУО, осуществляется в интеграционной связи его субъектов и органов самоуправления с Правительством РМ, профильными министерствами и ведомствами, общественными организациями и другими структурами.

5. Содержание работы округа, его попечительского совета, дирекции и подчиненного ей научно-методического совета, руководителей секций четко спланировано. О результатах выполнения планов работы руководители подразделений регулярно отчитываются в конце каждого учебного года.

Годовой отчет о работе РУО представляется в письменной форме в Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА

1. Проводились научно-практические конференции, методические семинары, педагогические и научные чтения, внутри- и межвузовские мероприятия. В мае 1995 г., например, в Саранске прошла Всероссийская научно-практическая конференция „Интеграция региональных систем образования“, собравшая представителей 68 вузов страны. В последующие годы регулярно проводились итоговые региональные конференции. На майской конференции 1995 г. опыт РУО как экспериментальной формы академической интеграции образования был одобрен и рекомендован для внедрения в практику работы других вузов страны.

2. Весьма важным стимулом дальнейшего улучшения всех направлений деятельности округа стало принятое 12 июля 1995 г. решение Госкомвуза, Министерства образования РФ, Госсовета и Правительства РМ „О работе и перспективах развития Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете имени

Н. П. Огарева“. В нем, в частности, отмечалось, что деятельность округа весьма плодотворно сказывается на качестве работы всех образовательных учреждений республики, способствует становлению органически цельной региональной системы образования, повышению уровня государственно-общественного управления ее функционированием и развитием. Названным решением опыт работы РУО был также одобрен и рекомендован в качестве экспериментальной формы академического самоуправления региональных систем образования РФ.

3. Текущая учебно-методическая работа РУО, его субъектов и органов самоуправления совершенствовалась в практике ежеквартальных научно-методических семинаров, проводимых с руководителями секций, а также годовых конференций попечительского совета РУО.

4. Внедрена в практику РУО и такая важная форма учебно-методической работы, как создание при вузах средних инновационных учебных заведений. Бы-

ли открыты многопрофильная академическая гимназия для одаренных детей и естественно-технический лицей при университете, коммерческий лицей в составе Саранского кооперативного института МУПК.

5. Реализация целей и задач учебно-методической работы субъектов РУО достигалась членами округа за счет хорошо спланированной работы ведущих органов по управлению его деятельностью. В составе округа были созданы сначала 33 секции по профилям и предметам образования, а затем организованы 7 научно-методических блоков, объединивших близкие по направленности деятельности секции.

6. В составе секций работают на добровольных началах около 400 ученых, руководителей органов образования, учителей и методистов, представителей общественных организаций и коммерческих структур.

7. Организация учебно-методической работы может быть проиллюстрирована на примере деятельности секций филологического направления, которые в творческом сотрудничестве с органами образования, средними и другими учебными заведениями республики осуществляют широкую по охвату комплексную работу, нацеленную на решение следующих важных задач:

- введение учебных предметов, предполагающих изучение учащимися мордовских, татарского языков и литературы, истории, культуры, природы, экономики родного края;

- разработка для них национально-региональных компонентов ГОС и издание соответствующих программ, учебни-

ков и учебно-методических пособий для учителей и учащихся, преподавателей и студентов;

- организация факультативных курсов для всех классов средней школы по музыкальной культуре и образованию, национальному фольклору и истории родного края, поэтическому творчеству и декоративному искусству, по ознакомлению с растительным и животным миром, географией и промыслами Мордовии, обеспечивающих воспитание чувства гражданина своей „малой родины“;

- разработка региональных аспектов, дополняющих федеральные программы преподавания общеобразовательных предметов;

- издание литературы для различных видов внеклассной и внешкольной работы учащихся.

Соответствующая работа проводится по русской филологии и иностранным языкам и литературе с учетом запросов и интересов региона. Она затрагивает не только среднее, но и высшее и профессиональное образование. Залогом ее успешного выполнения являются как разумная организация, так и удачный подбор эрудированных руководителей секций.

То же можно сказать и о подборе других руководителей подразделений РУО. Подтверждением является хотя бы то, что в числе руководителей блоков и секций РУО 4 действительных члена академий, 8 членов-корреспондентов, более десяти докторов наук, профессоров, десятки доцентов, два первых проректора, три проректора вузов, директора институтов, деканы факультетов, заведующие кафедрами.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

1. Разработка учебных программ, учебников и учебно-методических пособий — важный компонент и результат выполняемой сотрудниками РУО научной работы. До 1997 г. секции осуществляли ее разрозненно в соответствии со спецификой своей деятельности. Финансовые трудности с изданием научных трудов, желание обеспечить коллективное участие ученых в их разработке, а заодно и повысить качество издаваемой литературы заставили попечительский

совет и дирекцию РУО выделить для первоочередного исследования такие важные темы интеграции образования и науки, как:

- „Стандартизация образования. Национально-региональный компонент ГОС“;

- „Наука и рынок. Диверсификация образования“;

- „Гуманитаризация образования в регионе“;

- „Экологическое образование“;

— „Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса и воспитание молодежи“;

— „Информатизация образования и дистанционное обучение в учебных заведениях округа“;

— „Управление образованием в регионе“.

2. В соответствии с решением Президиума Академии педагогических и социальных наук на базе РУО и университета в Саранске создано Мордовское отделение этой академии. Академиком-координатором отделения был утвержден действительный член АПСН, председатель попечительского совета Регионального учеб-

ного округа, ректор Мордовского государственного университета Н. П. Макаркин.

Практическим выражением совместной творческой деятельности РУО и Мордовского отделения АПСН должно стать проведение в октябре 1999 г. в Саранске международной конференции „Интеграция региональных систем образования и науки“.

3. С целью подготовки специалистов для субъектов РУО и органов его самоуправления, призванных осуществлять углубленную разработку проблем интеграции образования и науки, при округе была создана научная школа аспирантов и соискателей.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

1. Редакционно-издательская работа округа, осуществлявшаяся в истекшем пятилетии, включала непосредственную подготовку членами РУО учебно-методической, научной и другой литературы, а также публикаций, имеющих целью

обобщение и распространение опыта научно-практической деятельности субъектов РУО и органов самоуправления, ученых других вузов. Сведения об этом направлении работы РУО представлены в следующей таблице.

Результаты редакционно-издательской деятельности РУО
за 1993 — 1997 гг.

Виды изданий	Издано	Подготовлено к печати
Монографии, учебники, учебно-методические пособия и разработки	160	26
Статьи в журналах, методических сборниках	266	24
Газетные статьи и другие публикации	34	—
Итого	460	50

2. В целях качественного обобщения опыта интеграционной работы РУО и вынесения его на обсуждение всех заинтересованных лиц с января 1996 г. округ издает собственный научно-методический журнал „Интеграция образования“, весьма положительно встреченный педагогической общественностью страны. Ряд вузов РФ и СНГ заключил с журналом договоры о творческом научно-методиче-

ском сотрудничестве. Государственный комитет РФ по печати свидетельством № 016850 от 24 ноября 1997 г. зарегистрировал его в качестве федерального научно-методического органа, учредителями которого стали: Министерство общего и профессионального образования РФ, Правительство РМ, МГУ им. Н. П. Огарева и Региональный учебный округ.

РЕКОМЕНДАЦИИ КОНФЕРЕНЦИИ

Обобщив опыт работы Регионального учебного округа за истекшее пятилетие, участники конференции, приняли следующие рекомендации.

1. Одобрить деятельность РУО, его субъектов и органов самоуправления по интеграции образования и науки в регионе.

2. Продолжая развивать, углублять и закреплять апробированные и поддержанные многими педагогическими коллективами вузов и органов образования страны наработки РУО в решении задач академической интеграции, добиваться формирования на их основе целостных территориальных систем единого образовательного пространства Российской Федерации. Включить в состав РУО средние общеобразовательные школы республики, нуждающиеся в методической помощи и разработке программы развития.

Особого внимания со стороны РУО требует сельская малокомплектная школа с ее спецификой, особыми технологиями в образовательном процессе, иными учебниками, учебными пособиями и средствами обучения, нежели городская полнокомплектная школа.

В связи с этим возникает необходимость в более адресной подготовке учителей в вузах республики: для малокомплектной школы — учителя по 2 — 3 учебным предметам, для инновационных образовательных учреждений — педагога повышенного уровня, для учреждений дополнительного образования детей — кружководов, руководителей секций и педагогов-организаторов. С целью координации и решения вопросов, связанных с подготовкой таких кадров, создать секцию, курирующую общеобразовательные школы (городские и сельские).

3. Поддерживать разностороннюю деятельность попечительского совета, дирекции и научно-методического совета, направив ее на оперативное решение таких вопросов, как:

— качественное улучшение работы научно-методических секций РУО по совершенствованию образования в высших, средних специальных и средних общеобразовательных учреждениях на основе государственных образовательных стандартов. В связи с этим необходима помощь РУО в координации вопросов подготовки и издания учебников, учебно-методических пособий, а также в разработке и внедрении программ и учебников по предметам национально-регионального компонента. Кроме того, РУО совместно со своими субъектами должен обратить внимание на развитие исследовательской деятельности школь-

ников путем создания научных объединений, малых академий наук, школьных научных обществ и исследовательских кружков. Органы управления образованием, руководители образовательных учреждений ждут конкретных рекомендаций по корректировке управления образованием на основе государственных образовательных стандартов, введения гибких механизмов управления. Субъектам РУО требуется помощь и методической разработке проблемы дифференциации обучения школьников с учетом их интересов, склонностей, возможностей и способностей;

— более широкое и целенаправленное вовлечение руководителей вузовских подразделений (директоров институтов, деканов, заведующих кафедрами) в непосредственную интеграционную практику образования в системе „вуз — школа“, „вуз — производство“ через координацию их работы с научно-методическими подразделениями РУО;

— укрепление связей РУО с вузами и органами образования страны, в которых созданы или создаются подобные научно-методические объединения;

— расширение и пропаганда опыта РУО по созданию инновационных учебных заведений (гимназий, колледжей, лицеев и т. п.) в составе вузов; разработка концепций и программ их функционирования.

4. Качественно улучшить систему интеграции среднего, среднего профессионального и высшего образования в республике, повысить уровень преемственности их академической и научно-методической работы, для чего скорректировать содержание договоров между субъектами РУО и подразделениями университета, включив в них пункты, касающиеся льготного приема победителей республиканских предметных олимпиад в вуз и учителей в аспирантуру университета, а также согласования учебных планов соответствующих специальностей университета и средних специальных учебных заведений, позволяющих при высокой рейтинговой оценке выпускников ССУЗов принимать их в вуз на II курс. Для этого разработать конкретные условия приема выпускников ССУЗов в высшие учебные заведения.

5. Совершенствовать содержание и качество издания федерального научно-методического журнала „Интеграция образования“; более широко отражать на его страницах интеграционный опыт образования и науки, успешно применяемый в других вузах РФ; практиковать публикацию с этой целью содержательного дискуссионного материала, отвечающего социальным и научно-практическим требованиям времени.

6. Просить Государственное Собрание Республики Мордовия о ежемесячном финансировании деятельности Регионального учебного округа и издаваемого им федерального научно-методического журнала „Интеграция образования“ в соответствии с проектом 48 „Региональный учебный округ“ Федеральной программы экономического и социального развития Республики Мордовия на 1996 — 2000 гг.



И. И. КАРПОВ, заместитель министра образования Республики Мордовия

УЧЕБНЫЙ ОКРУГ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прошло 5 лет со дня организации Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Являясь структурным подразделением республиканской образовательной системы, учебный округ объединил усилия вузов, ведущих средних учебных заведений преимущественно новых типов (гимназий, лицеев, колледжей), направив их на решение актуальных проблем образования, прежде всего в содержательной и технологической части. Это, пожалуй, главное достоинство, которое высветило время в деятельности РУО. Округ оказывает всемерное содействие развитию сети инновационных общеобразовательных учреждений, средних профессиональных и специальных учебных заведений повышенного уровня.

Благодаря всей этой работе мы сегодня имеем такие солидные учебные заведения общего образования, как многопрофильная академическая гимназия, концепция которой разработана профессором Рунковой Марией Константиновной, Саранский естественно-технический лицей — детище профессора Ивлёва Виктора Ивановича, Саранская городская гимназия № 12, школа-лицей № 4 и др. Всего же в республике работает свыше 50 инновационных учреждений общего образования.

Ученые округа оказывают активную помощь учителям в организации углубленного изучения предметов, корректировке имеющихся и разработке новых учебных планов и программ, особенно по предметам национально-региональной тематики. РУО поддерживает ученых, учителей-практиков в

издании их наработок, востребованных жизнью. За 5 лет при его участии издано более 50 монографий, учебников, учебно-методических пособий, статей в журналах, газетах и методических сборниках.

Это наиболее значимые вехи на пути становления и развития РУО. На решение каких проблем образования следует направить усилия учебного округа сегодня?

Прежде всего, чрезвычайно важна работа с массовой школой. Здесь нет больших нововведений, но имеются существенные изъяны в образовательном процессе. Необходимо помочь массовой школе разработать программу развития и организовать ее реализацию.

Актуально участие округа в разрешении проблем сельской малочисленной школы. Сегодня эта школа — своеобразная горячая точка образования. В ней много особенного и неповторимого, требующего повседневного внимания и всемерного содействия; ей нужны особые методики обучения, учебники и учебные пособия. Пока же сельская школа остается один на один со своими проблемами.

Велика роль округа в решении вопросов научно-методического обеспечения дифференциации обучения учащихся с учетом их интересов, склонностей, возможностей и способностей. То, что она должна иметь неперемное место в образовательных учреждениях, — бесспорно. Но, к сожалению, в подходах к дифференциации обучения на практике много непростительных ошибок, перегибов. А причина кроется в том, что недостаточно глубоко проработана сама проблема и отсутствуют хорошие методические рекомендации на этот счет.

Учебному округу принадлежит исключительное место в подготовке педагогических кадров для образовательных учреждений республики: в его составе все педагогические учебные заведения. Но сегодня возникла необходимость в более адресной подготовке учителя. Для работы в малочисленной школе следует

готовить специалиста не по одному, а по 2 — 3 предметам.

Образовательному учреждению нетрадиционного типа нужен педагог повышенного уровня подготовки. Учреждениям дополнительного образования детей требуются кружководы, руководители секций, педагоги-организаторы и т. д. Нельзя перестраивать школу, не меняя подходов к подготовке кадров.

Очевидно, назрела необходимость льготного приема в аспирантуру вузов округа педагогов из образовательных учреждений — субъектов РУО.

Органы управления образованием, руководители образовательных учреждений ждут конкретных рекомендаций по совершенствованию управления образованием на основе государственных образовательных стандартов, введения в действие гибких механизмов управления; среди которых — аттестация работников, лицензирование, аттестация и аккредитация учреждений образования. Должны быть сделаны конкретные шаги по разработке и внедрению программно-целевой модели управления образованием.

Большие надежды возлагаются на Региональный учебный округ в решении проблем стандартизации образования, особенно по предметам национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта. Здесь необходимо повседневное научно-методическое руководство ученых округа.

В республике идет процесс глубокого реформирования и развития содержания образования. Основная тяжесть в осуществлении этого длительного, трудного творческого процесса легла на учителя. Однако у современного педагога есть свобода выбора содержания, форм, средств образовательной деятельности. Ему предоставлена возможность проявить творчество, самостоятельность, инициативу. Безусловно, результаты его работы будут гораздо весомее, если он будет иметь всемерную помощь и поддержку учебного округа.



В. Д. ЗОЛОТКОВ, руководитель филиала РУО при Саранском кооперативном институте МУПК, член-корреспондент АПСН, профессор

ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК

В период существования в нашей стране централизованной плановой экономики в различных сферах народного хозяйства, в том числе в отраслях сферы обращения, в основном функционировали крупные предприятия. Они имели весьма развитую инфраструктуру: само производство, плановый орган, систему снабжения и сбыта, бухгалтерию, обслуживающие подразделения и др. По такой или почти по такой схеме работали и торговые организации. Их подразделения, мелкие торговые точки, не являлись юридическими лицами. Различные специалисты работали в составе отделов крупного предприятия, порой даже не вникая в целом в его деятельность. С одной стороны, это позволяло практически любому выпускнику, даже имеющему самые скудные знания, легко раствориться, приспособиться к уже хорошо налаженной системе. Причем примерно 80 % знаний, полученных им в учебном заведении, не находило применения. С другой стороны, такая организация труда не позволяла молодому специалисту реализовать себя как думающего, активного и перспективного работника, будущего руководителя. Обесценивалась сама сущность образования как системы, выраженная в словах: „знать, чтобы уметь“.

Коренным образом меняются требования к специалистам в рыночных условиях. Например, в процессе приватизации государственных предприятий ранее несамостоятельные коммерческие организации приобретают статус юридических лиц. В этом случае на неболь-

шой коллектив предприятия (2 — 4 чел.) ложатся обязанности ведения учета и отчетности, снабжения, маркетинговой деятельности и др. Им приходится заниматься вопросами ценообразования и налогообложения, внедрять новые технологии. Достаточно „автономное“ положение производственного коллектива не позволяет получать исчерпывающие консультации в финансовых, налоговых и вышестоящих органах управления или у своих коллег из-за соображений сохранения коммерческой тайны. В таких условиях выпускник учебного заведения, имеющий посредственные знания, никогда не „выживет“ или, по крайней мере, „процветать“ не будет.

Бывшие советские, а теперь российские вузы традиционно отличались тем, что готовили специалистов широкого профиля, причем это касалось преподавания и общеобразовательных наук, и дисциплин специального цикла. Новые экономические отношения требуют изменения системы подготовки кадров. Она должна „работать“ не вообще на студентов, а на конкретного будущего специалиста. Недаром во многих странах мира введена система „заказов“ на специалиста, когда фирма, финансируя обучение студента, заинтересовывая его высокой стипендией, „ведет“ его весь период обучения, получая готового, а главное, нужного именно ей специалиста. В наших условиях, когда студент сам ищет себе место работы, целесообразно вводить в учебные планы дисциплины по выбору. Особенно это важно для студента заочной формы обучения, уже где-то рабо-

тающего и желающего повысить свою квалификацию. Для дневной формы обучения можно рекомендовать шире использовать различные виды производственной практики, которая, к сожалению, даже сейчас во многом формальна.

Очевидно, что назрела потребность в основательной переоценке существующей системы образования, и прежде всего той ее стороны, которая касается финансирования. Нынешнее состояние экономики не позволяет государству в полной мере выделять средства, необходимые для функционирования учебных заведений. В результате некоторые из них прекращают свое существование, другие частично или полностью переходят на самофинансирование. Естественно, что только высокоразвитое общество может позволить себе бесплатное образование. Платное же образование предполагает финансирование либо за счет спонсоров, либо за счет личных средств. Современное положение предприятий и организаций, потенциальных спонсоров, отличается хроническим отсутствием денег. Следствием этого служит отсутствие денег у населения. К сожалению, данное обстоятельство не позволяет обучаться на платной основе всей способной молодежи.

Новые условия требуют гибкой системы подготовки кадров. Так, она должна быть многоуровневой, включающей начальное профессиональное образование, среднее специальное и, наконец, высшее, обладать возможностью быстро перестраивания учебного процесса для обеспечения соответствующей специализации выпускника по программе „заказчика“, иметь такие структуры, как факультеты переподготовки кадров и повышения квалификации. Кроме того, для создания подготовленного контингента абитуриентов в школах должны функционировать специальные классы или даже лицей и гимназии.

Концепция многоуровневой подготовки кадров доказала свою жизнеспособность на примере организации обучения в Саранском кооперативном институте МУПК. Здесь в 1994 г. для повышения эффективности подготовки кадров был образован учебный комплекс „лицей — техникум — вуз“. Его создание в большой степени способствовало решению многих проблем обучения. Во-первых,

был организован единый орган руководства, который оптимизирует процесс управления со стороны вышестоящего федеративного органа. Во-вторых, происходит концентрация финансовых средств, более эффективно используется материально-техническая база (аудиторный фонд, библиотеки, компьютерные классы, служебный транспорт). В-третьих, обеспечивается преемственность в преподавании на различных ступенях образования, что исключает дублирование учебных планов и программ. В-четвертых, для выпускников техникума сокращаются сроки обучения (3 — 4 года вместо 5 или 6 в зависимости от формы обучения — дневной или заочной). При такой системе почти безошибочно срабатывает чисто психологический фактор: школьник старших классов — слушатель лицея, уже профессионально сориентирован и, как правило, продолжает обучение в техникуме или вузе. Кроме того, выпускники института, уже опытные практические работники, могут получить дополнительное образование или пройти переподготовку на факультете повышения квалификации.

И наконец, о качественной стороне подготовки специалистов в условиях диверсификации образования. Известно, что на качество образования влияют по крайней мере три фактора: а) материально-техническая база учебного заведения, б) профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава, в) качественный состав студентов.

Очевидно, что без материальной базы, без ее регулярного обновления, учебный процесс не будет соответствовать современным нормам. Даже в тех вузах, где не требуется громоздкое и дорогостоящее оборудование (для физических, химических, технических кабинетов), например экономического профиля, чтобы отвечать требованиям времени, необходимо иметь персональные компьютеры не ниже четвертого поколения, другую вычислительную технику, лингафонные кабинеты, аудио- и видеотехнику и т. д., а на это нужны многие миллионы рублей.

Другим важнейшим слагаемым качества подготовки специалистов является состав научно-педагогических кадров. Здесь основное внимание должно быть обращено на организацию специальной

подготовки научно-педагогических кадров для вузов через аспирантуру и докторантуру. К сожалению, в последние годы резко сократился поток молодежи, желающей обучаться в аспирантуре. Это связано с тем, что работа в вузах и НИИ преподавателей и ученых перестала быть престижной из-за низкого и нерегулярного их финансирования. Не случайно на большинстве кафедр работают ученые старше 40 лет и совсем еще молодые преподаватели и аспиранты до 25 лет. Такой возрастной „провал“ будет существовать еще не менее 8 — 10 лет. Значительная часть штатного состава вузов вообще не укомплектована квалифицированными кадрами.

Для обеспечения нужного качественного состава студентов необходимо совершенствовать систему отбора молодежи в учебные заведения и ее правовое регулирование. В условиях новых взаимоотношений вузов с отраслевыми организациями-спонсорами основными критериями отбора должны быть: высокий уровень общеобразовательной подготовки и культурного развития, способность к обучению в высшей школе по соответствующей специальности, активное желание учиться, состязательность не только на этапе поступления, но и на протяжении всего периода обучения. Важным фактором продолжает оставаться моральное и материальное стимулирование добросовестной учебы студентов. Конечно, в условиях самофинансирования вузов возможности для выплаты стипендий ограничены. Выход из положения видится в установлении именных стипендий (ректорских, предприятий-заказчиков, банков, налоговых инспекций, страховых компаний, наконец глав администраций городов, областей, республик).

В настоящее время наблюдается тенденция к возрождению былых традиций вуза, укреплению его авторитета как высшего звена подготовки кадров. Условия рынка настоятельно диктуют специалисту необходимость быть конкурентоспособным. Он должен хорошо ориентироваться в полученной специальности, быстро находить эффективные способы решения хозяйственных проблем. Уже сейчас прием специалистов на работу производится на конкурсной основе с помощью разного рода тестирования. Что требуется в этих условиях от препода-

вателя экономических, финансовых, бухгалтерских, коммерческих дисциплин? Прежде всего он должен обладать высокой эрудицией и компетентностью; уметь глубоко экономически мыслить, обладать способностью убеждать студентов в необходимости получения экономических знаний, прививать им умение применять полученные знания в решении производственных задач.

Чтобы подготовить специалиста к работе в рыночных условиях, в системе образования надо изменить многое. Остановимся только на одной проблеме, которая, по нашему мнению, наиболее важна в данной ситуации, — проблеме повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин.

Не секрет, что в становлении преподавателя как личности большую роль играют постоянное самообразование и профессиональное самосовершенствование. В нашем институте преподаватели спецдисциплин ежегодно проходят стажировку на предполагаемых рабочих местах выпускников без отрыва от производства во второй половине рабочего дня. Стажировка включается в общий план повышения квалификации преподавателя института. Преподаватель сам составляет себе план стажировки по 100-часовой программе, который затем рассматривается и утверждается на кафедре. После окончания стажировки составляется отчет о проделанной работе, также утверждаемый на заседании кафедры.

В организации стажировочной практики преподавателей спецдисциплин имеется много недоработок. Прежде всего нет организованной системы ее прохождения на предполагаемых рабочих местах выпускников: нет разработанной и утвержденной программы стажировки; многие преподаватели ее вообще не проходят, так как считают ее необязательной; результаты практики не выливаются в какой-то труд, который можно было бы использовать в учебном процессе как дидактический материал или в качестве обмена опытом; но самое главное — не определены базы такой стажировки.

Считаем, что для исправления положения необходимо принять целый ряд мер.

Во-первых, должна быть разработана

и утверждена программа стажировки на производстве для каждого профиля подготовки (бухгалтера, экономиста, юриста, коммерсанта, финансиста). Базами такой стажировки могут стать предприятия и за рубежом.

Во-вторых, должны быть четко определены базы стажировки преподавателей, с которыми институт должен иметь договор о сотрудничестве.

В-третьих, для всех преподавателей спецдисциплин ежегодная стажировка должна быть обязательной.

В-четвертых, каждый преподаватель после стажировки должен представлять на рассмотрение кафедры дневник, отчет, разработанный дидактический материал, деловые игры для применения в учебном процессе и организации обмена опытом.

Только четко налаженная система стажировки преподавателей спецдисциплин даст им возможность решить поставленные перед ними сложные задачи подготовки специалистов рыночной ориентации.



Р. И. ФАТЕЕВА, директор Мордовского республиканского училища культуры, зам. председателя Совета директоров ССУЗов РМ

ССУЗ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В нашей республике функционируют 22 средних профессиональных учебных заведения, которые принадлежат 6 разным министерствам и ведомствам и на сегодняшний день находятся на разных стадиях интеграции с подразделениями МГУ им. Н. П. Огарева. Так, например, совхоз-колледж „Кемлянский“ осуществляет образовательную деятельность по специальностям „Агрономия“ и „Механизация сельского хозяйства“ по учебным планам, согласованным с Институтом механики и энергетики при МГУ. Ковылкинский строительный колледж сотрудничает со строительным факультетом МГУ им. Н. П. Огарева. Мордовское республиканское училище культуры наладило тесные связи с факультетом национальной культуры.

Немаловажный вклад в развитие преемственности и сотрудничества среднего

и высшего профессионального образования внес Региональный учебный округ при МГУ им. Н. П. Огарева. Научно-методические секции по профилям и предметам образования с каждым годом наращивают свой научный и практический потенциал в области интеграции.

Большой опыт в системе интегрированного, непрерывного образования имеют факультет национальной культуры и училище культуры. В 1991 г., т. е. за два года до образования РУО, в связи с открытием факультета национальной культуры приказом ректора университета А. И. Сухарева и министра культуры РМ П. В. Криворотова было закреплено их сотрудничество и утверждено Положение об учебном комплексе „училище — вуз“. К моменту создания Регионального учебного округа в 1993 г. у нас

уже был небольшой опыт сотрудничества.

Прежде всего были скорректированы учебные планы. В учебные планы училища были введены дисциплины, составляющие региональный компонент образования: этнография, мордовский язык и литература, история культуры мордвы и другие предметы, которые преподаются в вузе на I и II курсах. По дисциплинам „История мировой культуры“, „Философия“ и ряду других, изучаемых в училище и в МГУ, осуществлена коррекция учебных программ с целью устранения дублирования.

Председателем Государственной квалификационной комиссии и членами экзаменационной комиссии в училище стали декан факультета, заведующие кафедрами, ведущие преподаватели университета.

Наконец, училище культуры стало основной базой практики для студентов факультета национальной культуры МГУ.

В 1993 г. между факультетом национальной культуры и училищем культуры был подписан договор о научно-методическом сотрудничестве. В последние годы педагогическими коллективами факультета национальной культуры университета, училища культуры и кафедры культурологии был подготовлен и издан ряд учебных программ по спецкурсам, раскрывающим вопросы национальной культуры, музыки, театрального и изобразительного искусства, которые достаточно полно реализуют национально-региональный компонент в образовании. Учебными пособиями по

хореографии преподавателей училища Л. А. Мажарцевой и Л. А. Березиной, а также А. Г. Бурнаева, зав. кафедрой хореографии МГУ, пользуются студенты как училища, так и университета.

К чтению ряда дисциплин в училище привлекаются преподаватели университета: В. С. Брыжинский, М. И. Ломшин, Ю. А. Кондратенко, и наоборот, на факультете национальной культуры работают преподаватели училища, такие, как И. Н. Федюшкина, В. И. Ромашкин.

В результате совместной активной работы по интеграции и оптимизации учебного процесса в 1995 г. первые выпускники-отличники хореографической специализации (6 чел.) были по итогам выпускных экзаменов в училище зачислены на II курс факультета национальной культуры.

Наряду с положительным опытом совместного сотрудничества время высветило ряд наших недоработок и поставило перед нами новые проблемы, которые предстоит решить в ближайшие годы. В частности, не до конца определена на уровне руководства университета нормативно-правовая база по приему выпускников училища в вуз, не утвержден план приема, нет ясности в том, на какой курс принимать выпускников, как засчитывать дублирующиеся дисциплины: по зачетным книжкам училища или отдельным ведомостям.

Необходимо отметить, что данные проблемы характерны для большинства учебных комплексов „ССУЗ — вуз“ и решить их можно только совместными усилиями.



А. Ф. ЛЯЛИН, руководитель научно-методической секции „Совершенствование управления образованием“ РУО, ректор Мордовского РИПКРО, член-корреспондент МАНПО, доцент

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях реформирования образования при определении перспектив своего развития региональная система повышения квалификации, выработанная нашим институтом совместно с республиканским Министерством образования, опирается на научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации и строится в соответствии с федеральной и региональной программами развития образования.

К важнейшим изменениям, происходящим в региональной системе образования, следует отнести, во-первых, дифференциацию типов учебных заведений как по уровню, так и по профилю образования; во-вторых, разработку и коррекцию образовательных программ, которые могут осуществляться с использованием теоретических основ обучения и методов конструирования учебных предметов и дидактических пособий; в-третьих, программно-целевой подход к управлению развитием образовательных учреждений, который строится на принципе соотношения модели ученика школы и содержания образования, выраженного образовательными программами и способами организации жизни коллектива.

Названные изменения меняют и характер, и технологию педагогической деятельности современного учителя. В его работе появились такие новые функции, как исследовательская (поиск, разработка современного содержания образования, методических и содержательных компонентов), диагностическая, экспертная (самоопределение среди разнообраз-

ных программ, методик, технологий, их выбор и применение в конкретных условиях).

Современный социальный заказ определяет как необходимые для успешной работы в школе следующие профессионально важные качества учителя:

- профессионально-этическую культуру;

- способность к самовоспитанию адаптивных ресурсов;

- способность к критической оценке и интеграции личного опыта педагогической деятельности;

- стремление к развитию и формированию личных креативных качеств, позволяющих генерировать уникальные педагогические идеи и получать инновационные педагогические результаты;

- наличие рефлексивной культуры;

- наличие высокого уровня коммуникативной культуры;

- наличие методической культуры, навыков и умений моделировать педагогический процесс и прогнозировать результаты собственной деятельности;

- наличие навыков педагогического менеджмента;

- осознание метода педагогической деятельности и владение им;

- владение элементами информационной культуры;

- принятие понятия профессиональной конкуренции;

- способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения.

Выполняя заказ на новую модель

РИПКРО по инициативе администрации, а 90 % — по собственной.

В работе с педагогическими кадрами образовательных учреждений республики институт сотрудничает с субъектами Регионального учебного округа. Особо плодотворные отношения складываются с МГУ им. Н. П. Огарева и МГПИ им. М. Е. Евсевьева: преподаватели вузов приглашаются в наш институт для проведения учебных занятий на курсах, а преподаватели и методисты института читают спецкурсы для студентов вузов; ученые РИПКРО и вузов совместно пишут учебники, учебные и методические пособия; во взаимодействии с вузами институтом проведен ряд республиканских мероприятий для педагогических работников школ и профессиональных училищ.

Мы намерены развивать и укреплять сотрудничество с университетом и педагогическим институтом по обозначившимся направлениям совместной работы с педагогами республики и предложить им взаимодействие по ряду других направлений. Например, мы хотели бы видеть МГУ им. Н. П. Огарева и МГПИ им. М. Е. Евсевьева среди организаторов республиканских конкурсов профессионального мастерства „Учитель года“, „Преподаватель года“, „Мастер года“, „Воспитатель года“. Считаем уместным ставить вопрос о льготном приеме педагогов учреждений, входящих в Региональный учебный округ, в аспирантуру вузов округа. В сложившихся социально-экономических условиях было бы целесообразным совместное использование учебно-материальной базы, имеющейся у субъектов РУО, для обучения студентов, педагогов и учащихся.

Через сотрудничество в рамках учебного округа представляется возможным решение многих задач, связанных с обновлением профессионально-педагогического образования учителей республики.

учителя, мы взамен унифицированной системы повышения квалификации вводим дифференцированную, личностно-ориентированную. Ее основу составляют следующие принципы:

- самостоятельность и целостность;
- непрерывность и неповторяемость в совершенствовании творческой личности педагога, его профессионального мастерства;

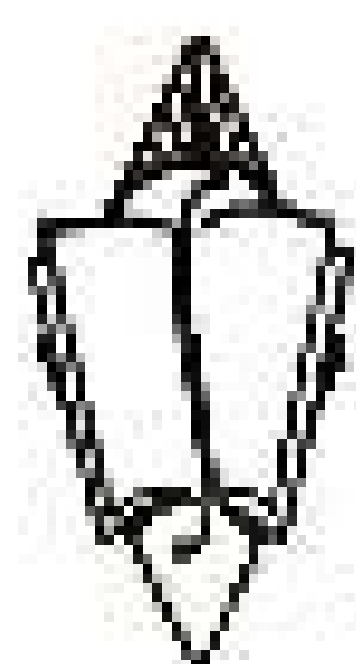
- демократизация и гуманизация в организации и содержании, формах и методах повышения квалификации педагогов;

- гибкость, которая проявляется в разнообразии и динамике форм, методов повышения профессионального мастерства учителей;

- психологизация, помогающая раскрыть творческую сущность педагогов, актуализировать их жизненный опыт, профессиональную интуицию.

Основная форма работы по повышению профессионального уровня педагогов — курсы повышения квалификации (долгосрочные, краткосрочные целевые и тематические), которые бывают очными и очно-заочными. Проводятся курсы как в институте, так и на базе районных и городских методических кабинетов, образовательных учреждений республики. Важное место в практике работы института по обновлению профессиональных знаний педагогов занимают стажировки, семинары, лектории, школы передового и лучшего опыта, конференции, круглые столы, консультации.

Выделение типов заказа на повышение квалификации группы, категории педагогов делает работу института более предметной и востребованной. И подтверждением этому являются результаты наших исследований, из которых видно, что в последнее время только около 10 % учителей повышают свою квалификацию на курсах в Мордовском



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ



Г. А. КУРШЕНА, старший преподаватель кафедры методов дошкольного воспитания МГПИ им. М. Е. Евсевьева

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ

Дошкольный возраст является важным этапом в жизни ребенка. Именно в этот период происходит одно из главных преобразований в развитии человека — он овладевает языком. Усваивая родной язык, ребенок узнает не только отдельные слова, а множество понятий, мыслей, чувств, логику и философию языка. А главное, подчеркивал К. Д. Ушинский, в 2 — 3 года он усваивает столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет последующего учения.

Для дошкольного возраста характерны активное усвоение разговорного языка, становление фонетической и грамматической сторон речи. „Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем“, — считает О. С. Ушакова.

Практическое освоение языка в дошкольном детстве — основа успешного обучения в школе. Поэтому одной из сторон психического развития, определяющей готовность ребенка к школьному обучению, является развитие его речи.

А важнейшей целью работы по развитию речи и обучению родному языку детей служит формирование устной речи и навыков речевого общения.

Преждесть родного языка открывается ребенку в великодушных произведениях устного народного творчества, с которыми он знакомится в первые же дни жизни. Фольклор всегда был тем средством, с помощью которого семья приобщала малыша к родному языку. Близкие поют малышу колыбельные, играют с ним с помощью пестушек и потешек, произносят пословицы и поговорки, загадки и приговорки, рассказывают сказки. Постепенно малыш запоминает какие-то выражения, усваивает их смысл, а потом начинает употреблять их в своей речи.

Незабываемые образы фольклорных произведений, поэтические картины природы близки и интересны детям, благодаря им становится понятна красота художественного слова. Слушая фольклорные произведения, которые быстро и легко запоминаются, ребенок учится родному языку, одновременно знакомясь с поэтической метафорой и эпитетами, столь характерными для народной речи, овладевает грамматикой родного языка на материале незатейливых прибауток, поговорок, потешек и загадок.

Мир сказок, игр, забав доступен ребенку уже с малых лет. Все это ложится определенным слосм на его характер и поведение. Малышу хочется быть стойким и храбрым, ловким и непобедимым, как герои его любимых сказок. В устном народном творчестве прослеживается параллель между прошлым и настоящим, заключенная в национальных традициях. Это сближает ребенка с укладом жизни народа.

Когда ребенок слушает сказку, загадку, песенку, потешку, то через слово учится видеть предметы и явления, события и факты, анализировать, сопоставлять, т. е. учится мыслить. Он представляет себе разные образы, которые помогают ему понять идею произведения, начинает ориентироваться в явлениях действительности, различает ранее неизвестные качества, узнает много нового об окружающем мире. При такой эмоциональной и аналитической деятельности у детей развивается умение правильно оценивать услышанное. Таким образом, посредством художественного слова осуществляется нравственное воспитание детей.

В течение многих веков сказка, потешка, песенка, прибаутка мудро и ненавязчиво приобщают ребенка к высокой нравственной культуре народа, учат бережному отношению к природе, животным, показывают пример поведения. В специальной литературе отмечается огромное значение фольклора как педагогического материала, при помощи которого можно воздействовать на ребенка, воспитывая у него национальную культуру и менталитет.

Являясь одной из форм познания мира, фольклор дает ребенку богатую почву для мыслительной деятельности, помогая ему уточнять имеющиеся у него понятия об окружающей действительности, обогащая его словарь новыми словами и выражениями. Фольклорные произведения побуждают ребенка наблюдать, анализировать, рассуждать и фантазировать.

Для выявления речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами была проведена широкая констатация, которая включала в себя несколько направлений: анкетирование воспитателей старших групп дошкольных учреждений г. Саранска, знакомство с их календар-

ными планами, опрос детей, анализ статистических данных. Такая работа проводилась на протяжении четырех лет (1993 — 1996 гг.).

Педагоги республики работают по общероссийской программе воспитания и обучения в детском саду. Ознакомление детей с национальными произведениями в основном сводится к чтению народных сказок. Другие фольклорные жанры упоминаются в программе крайне редко и чаще всего никак не соотносятся с задачами по развитию речи. Отсюда вполне объяснимо эпизодическое обращение к фольклору в педагогическом процессе в дошкольных учреждениях.

Обобщая все вышесказанное, мы сделали вывод, что необходима целенаправленная работа по обучению детей жанровому анализу произведений национального фольклора, которая будет способствовать формированию умения воспринимать фольклорные произведения, развитию поэтического слуха детей старшего дошкольного возраста, что, в свою очередь, окажет влияние на их речевое развитие. Такая работа стала осуществляться в детском саду № 127 г. Саранска по двум направлениям, включая формирование восприятия произведений мордовского фольклора и развитие на его основе словесного творчества. Она строилась с учетом результатов исследований, проведенных под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой, посвященных основным проблемам развития речи дошкольников: работе над смысловой стороной слова, формированию способов словообразования, развитию связной речи (Е. М. Струнина, А. Г. Тамбовцева, Е. А. Смирнова, Н. Г. Смольникова, Л. Г. Шадрина, Л. А. Колунова, Н. В. Гаврин, А. А. Смага, Е. В. Савушкина).

На занятиях по развитию речи закреплялось умение детей использовать разнообразные средства художественной выразительности в высказываниях. Одновременно шла работа по развитию всех сторон речи (фонетической, грамматической, лексической), по формированию представлений о структуре связанного высказывания, способах связи между его частями, уместности и точности использования выразительных средств.

На занятиях по ознакомлению с ху-

художественной литературой у детей формировалось умение определять жанры и их особенности в совокупности с умениями различать средства художественной выразительности, находить в тексте эпитеты, сравнения, понимать их значение, подбирать синонимы, антонимы и использовать их в собственных сочинениях.

При ознакомлении с мордовским фольклором использовались как традиционные методы, проверенные годами в практике работы дошкольных учреждений, так и специально разработанные, например:

1) чтение произведений мордовского фольклора с последующим анализом содержания, идеи, выразительных средств;

2) знакомство с выразительностью народных произведений, повторением одной и той же темы в разных произведениях устного народного творчества (эрянские и мокшанские параллели песен и сказок);

3) использование произведений живописи и скульптуры для углубленного понимания содержания некоторых сказок, баллад, легенд и произведений малых фольклорных жанров;

4) проведение национальных праздников в народных костюмах с песнями, пословицами, прибаутками, загадками, частушками;

5) использование в играх детей произведений малых фольклорных жанров: считалок, закличек.

Для занятий были подобраны фольклорные произведения: сказки, легенды, прибаутки, колыбельные песни, потешки, загадки, скороговорки, заклички, приговорки, колядки, дразнилки, считалки, пословицы и поговорки, отвечающие требованиям обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста. Среди таких требований:

1) соответствие фольклорных жанров программе по ознакомлению с мордовским бытом и национальным колоритом;

2) наличие в произведениях образов, отражающих национальный быт, традиции, характер мордовского народа;

3) доступность произведений для детского восприятия;

4) возможность использования фольклорных произведений для дальнейшего развития детского творчества;

5) эмоциональное воздействие произведений мордовского фольклора на нравственное и эстетическое воспитание детей.

В течение первого года экспериментального обучения было проведено 30 занятий по развитию речи, такое же количество занятий — в течение второго года обучения. В занятия, разработанные сотрудниками лаборатории развития речи, мы вносили дополнения, специальные упражнения, которые позволяли обратить внимание детей на образные слова и выражения, встречающиеся в произведениях мордовского фольклора. Раз в неделю проводились занятия по ознакомлению с мордовской сказкой. На каждом из них велась работа по восприятию средств художественной выразительности, уделялось внимание развитию умения понимать смысл содержания и художественную форму сказки, объяснять архаичные и малоизвестные выражения.

Контрольное исследование показало, что у детей в результате проведенной работы повысился уровень восприятия. Они не только различали жанры, но и без труда вычленили жанровые особенности произведений и аргументировали свой ответ.

Эстетическое восприятие ребенка развивается не только при слушании художественных произведений, но и при формировании навыков и умений исполнительской и творческой деятельности. Этот аспект постоянно находился в центре нашего внимания. В заключение детям было дано задание придумать произведения любого жанра. В детских сочинениях (40 % представлены в стихах) были четко выделены композиционные части и жанровые особенности. Сюжет развивался в логической последовательности. Использовались разные типы предложений. Дети воспроизводили собственные сочинения выразительно и эмоционально.

Результаты контрольного исследования убедили нас в огромном влиянии произведений фольклора на развитие детского словесного творчества, что благотворно сказалось на развитии речи ребенка в целом. У детей повысилась внутренняя активность, они научились свободно формулировать и развивать собственные мысли, речь их

стала последовательной и логичной, образной и эмоциональной. Эти выводы были подтверждены в дальнейшем в

беседах с учителями начальных классов, где дети продолжили свое обучение.



В. И. АНДРЕЕВ, зав. кафедрой педагогики Казанского государственного университета, член-корреспондент РАО, профессор



Л. А. КАЗАНЦЕВА, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Современная профессиональная подготовка педагогов для инновационной школы имеет те же „болевые точки“, что и ранее, а именно: выпускается „специалист-предметник“, а не „профессионал-исследователь“, не только обладающий достаточным запасом общенаучных и профессиональных знаний, но и умело пользующийся средствами педагогической науки. Именно в этом, на наш взгляд, корни жесткой алгоритмизированности в действиях молодых (да и немолодых) педагогов, невысокого теоретико-методологического уровня организации учебно-воспитательного процесса, принимаемых решений, анализа собственной педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности учащихся с помощью научно-педагогических методов и методик. Последнее важно не только в контексте „вечных“ вопросов традиционной школы: „Чему учить?“ и „Как учить?“, но и в контексте главного вопроса инновационной школы: „Как ученик должен действовать в учебно-познавательной ситуации, учитывая свои способности, склонности, интересы?“ и т. д.

В последние годы стало банальным утверждение, что традиционная профес-

сионально-педагогическая подготовка студентов в университете не удовлетворяет требованиям к уровню общенаучных и профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для теоретического переосмысления и практической реализации современной образовательной парадигмы. Напомним, что суть современной образовательной парадигмы заключается в активном переходе от „знаниявой эйфории“, авторитарного стиля педагогической деятельности (где цели и ценности профессиональной подготовки не были объектом личностного, критического осмысления студентов, что обеспечивало их внутренний и внешний образовательный „джекомфорт“) — к эвристическому, личностно-ценностно-ориентированному, что дает определенную надежду на возможность реальной гуманизации профессиональной подготовки педагога.

Нельзя не видеть и ряд трудностей, которые тормозят реализацию данного направления реформирования педагогического образования. Одной из них является невладение студентами способами приобретения новых знаний „в море“ психолого-педагогической, научно-методической и научно-популярной

информации, использования знаний в аналогичных и измененных ситуациях, а также низкий уровень самоанализа, самооценки, самоактуализации, саморазвития. Может быть, это объясняется тем фактом, что в процессе каждого очередного реформирования, как отмечают Г. А. Ягодин и А. Г. Асмолов, фабриковался особый тип личности „интеллектуального потребителя“, в результате чего происходило обнищание души при значительном обогащении информацией. Это высказывание в полной мере относится ко всем образовательным системам.

Другая трудность заключается в том, что образовательная система является статичной даже в условиях самых радикальных реформирований. Надо принять во внимание, что существуют группы студентов, которые, выдержав конкурс в вуз, не собираются в будущем работать в рамках избранной профессии.

Наблюдения за процессом профессионально-педагогической подготовки студентов университета показали, что они в большинстве своем не ставят в ситуацию личностного переосмысления той учебной информации, которую усваивают во время лекционных и семинарских занятий, и не готовы к участию в таких ситуациях. Поэтому мы и получаем учителя-предметника, а не учителя-методиста и тем более не учителя-исследователя, который может творчески самореализоваться в соответствии со своими личностными способностями и ценностными ориентациями.

Как показали результаты многолетних диагностирований, неудовлетворенность педагогической деятельностью возникает в том числе и из-за того, что педагоги не готовы к интеграции передовых педагогических концепций, психолого-педагогических идей, опыта педагогов-новаторов с собственными педагогическими позициями, с собственной педагогической технологией, с собственным стилем деятельности. Проблемные дискуссии по вопросам совершенствования образовательной системы, беседы с преподавателями средних, средних специальных и высших учебных заведений выявили, что им больше всего импонирует и помогает в процессе педагогической деятельности наличие подробных методик, алгоритмов внедрения новых

методов, форм, средств обучения, предлагаемых учеными. Но эпизодическое использование спонтанно поправившихся новых методов, приемов, средств обучения — еще не гарантия стабильного повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Нами проведено тестирование студентов — будущих учителей, аспирантов — будущих педагогов высшей школы и практических педагогов средних, средних профессиональных и высших учебных заведений. Им был предложен тест на качественную самооценку профессиональной компетентности, профессиональной мобильности, уровня саморазвития и наличие условий профессионального самосовершенствования. Приведем его основные пункты.

1. В какой степени вы считаете необходимой смену приоритетов в образовании — переход от информационно-авторитарной педагогической парадигмы к личностно-ценностно-ориентированной?

- а) считаю насущной необходимостью;
- б) считаю, что в данной ситуации такой переход нереален;
- в) считаю, что такой переход возможен при создании соответствующих условий.

2. Перечислите в порядке убывания значимости образовательные ценности учебно-воспитательного процесса:

- а) ...
- б) ...
- в) ...

3. Какие идеи реформирования вы считаете необходимыми для совершенствования своей педагогической технологии?

- а) идеи совершенствования содержания образования;
- б) идеи совершенствования методов, приемов, средств обучения;
- в) идеи ценностного, личностного переосмысления учащимися содержания, методов и форм обучения.

4. Для совершенствования собственной педагогической деятельности что вам необходимо в большей степени?

- а) использование готовых методических рекомендаций;
- б) использование теоретических педагогических идей и отдельных элементов опыта педагогов-новаторов;
- в) дискуссии по интересующим вас

проблемам с учеными, коллегами-практиками.

5. Считаете ли вы, что для того чтобы использовать новую педагогическую идею, опыт педагогов-новаторов:

- а) необходимо всесторонне изучить теоретические основы нововведения;
- б) следует тщательно изучить возможности интеграции нововведения и вашего личного опыта;
- в) предварительное осмысление не обязательно?

6. Если у вас возникла собственная педагогическая идея относительно совершенствования содержательной или процессуальной стороны обучения:

- а) вы внедряете ее на первом ближайшем уроке и считаете личным изобретением;
- б) глубоко творчески прорабатываете ее;
- в) советуется с коллегами и вносите коррективы в ее реализацию?

7. Каковы методологические принципы организации вашей педагогической деятельности?

- а) ...
- б) ...
- в) ...

8. Как часто вы осуществляете педагогический эксперимент?

- а) часто;
- б) редко;
- в) не осуществляю.

9. Как вы осуществляете проектирование педагогического эксперимента и что кладется в основу контроля?

- а) ...
- б) ...
- в) ...

10. Какие параметры личности учащихся вами диагностируются для выявления:

- а) уровня обученности;
- б) уровня общенаучного развития;
- в) уровня и характера ценностных ориентаций?

11. Как вы используете результаты педагогического эксперимента в совершенствовании учебно-познавательной деятельности учащихся и своей собственной педагогической деятельности?

- а) ...
- б) ...
- в) ...

Кроме данного теста использовалась также Анкета-тест № 5 (см.: Андреев В. И. Педагогика творческого само-

развития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996).

Вот лишь некоторые результаты, полученные в процессе тестирования: 77 % респондентов (педагогов и студентов) из 250, участвовавших в тестировании, выразили наибольшую заинтересованность в получении „готовых“ рецептов проведения урока, применения нового метода, средств, форм обучения из соответствующих методических рекомендаций по предметам, из методических журналов, в процессе посещения лекций и семинаров в институте повышения квалификации. 72 % считают, что опыт педагогов-новаторов может быть использован без предварительного теоретического осмысления и соотнесения с личным педагогическим опытом и стилем деятельности.

88 % педагогов главной ценностью организации учебно-познавательной деятельности учащихся назвали систему знаний, умений и навыков по предмету, систему нравственных, эстетических ценностей, норм поведения и т. д. Отсюда в качестве главных показателей эффективности собственной педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности учащихся ими приняты показатели уровня сформированности знаний и умений учащихся. Причем учителя затрудняются назвать качественные и количественные критерии для оценки уровня развития конкретных умений учащихся и охарактеризовать методику такого рода диагностирования при проведении педагогического эксперимента. Поэтому часто показатель уровня сформированности знаний приравнивается к уровню сформированности умений.

В ходе обработки данных было установлено, что студенты — будущие педагоги и педагоги-практики испытывают затруднения в процессе организации и проведения педагогических экспериментов, в частности затрудняются сформулировать проблему исследования и рабочую гипотезу; выделить объект и предмет исследования; спланировать основные этапы эксперимента, соответствующие его цели; выбрать методы и средства диагностики. Полученные данные подтверждаются результатами интервьюирования педагогов.

Лишь 10 % педагогов из числа опрошенных считают необходимым систематически учитывать в процессе совершенствования профессионального мастерства субъективные научно обоснованные представления о процессе обучения, критериях его эффективности, об учебной проблеме и возможных способах ее разрешения и т. д. В их работе инновационный поиск — это стиль педагогической жизни. 5 % педагогов работают на уровне интуиции. Поэтому могут усмотреть учебную проблему там, где ее на самом деле нет.

Залогом педагогического мастерства является личностно-осознаваемая потребность в борьбе идей, мнений в процессе внутреннего диалога, а также диалога с коллегами, в освоении культуры педагогической деятельности и др. В связи с изложенным выше профессионально-педагогическая подготовка студентов в университете заключается не только и не столько в переводе житейско-бытовых представлений об учебно-воспитательном процессе на фундаментальные психолого-педагогические и научно-методические «рельсы», сколько в развитии способностей студентов строить учебно-воспитательный процесс на основе его всестороннего, глубокого научного анализа и переосмысления с учетом разных мнений, суждений, описанных в педагогической литературе, проектирования его содержательно-процессуальных аспектов, в значительной степени обеспечивающих готовность к внутреннему диалогу и ценностно-ориентированному диалогу с учащимися.

Что касается педагогических способностей, то мы разделяем точку зрения Н. В. Кузьминой и считаем, что наиболее значимыми являются:

1) конструктивные способности — способность «проектировать личность ученика», моделировать учебно-воспитательный материал, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся;

2) организаторские способности — способность включать учащихся в различные виды деятельности, в том числе и коллективную деятельность;

3) коммуникативные способности — способность устанавливать оптимальные взаимоотношения с учащимися и перестраивать их с учетом развития учащихся

и их собственных требований к учителю.

В процессе профессионально-педагогической подготовки студентов развитие этих и ряда других способностей возможно через постановку и личностное осмысление целей будущей профессиональной деятельности, через понимание содержательно-процессуальных основ их реализации с учетом ценностных ориентаций учащихся и своих собственных. Это, однако, не означает, что названные способности должны развиваться только в процессе изучения общенаучных и педагогических дисциплин в вузе. Они должны составить систему будущей педагогической деятельности, только в этом случае педагог не станет «изобретать велосипед», а будет истинным творцом своего профессионального мастерства.

Исходя из анализа работ о структуре деятельности (А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий и др.), о системогенезе профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков), человеке как субъекте деятельности (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), мы переосмыслили само существо профессионально-педагогической деятельности.

На наш взгляд, подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности должна удовлетворять следующим требованиям:

— быть концептуально целостной и ценностно-личностно-ориентированной;

— обеспечивать условия для творческой самореализации и саморазвития личности педагога;

— обеспечивать системное усвоение общенаучных и профессиональных компетенций, адекватных квалификации «учитель-исследователь»

В последние годы все чаще педагоги обращаются к такому феномену профессионально-педагогической подготовки, как методологическая культура учителя, педагога высшей школы. Необходимость развития методологической культуры обусловлена, по В. В. Краскову, переходом от жесткой нормативности к эвристичности, прямо зависит от установки преподавателя на проблемность обучения, научный поиск, противостоящий информационному подходу. Возникает возможность освобождения от стереотипов в самом мышлении пре-

подавателя, у него развивается способность творческого, т. е. конструктивно-деятельностного, эвристического подхода к науке и, следовательно, к излагаемому им курсу. Усиление методологических аспектов профессионально-педагогической деятельности заключается в специфике методологического анализа, а именно: исследуется не урок, а то, как мы исследуем урок.

Исследователи проблемы развития данного феномена едины в мнении о том, что методологическая культура — это особый склад педагогического мышления. Психолого-педагогические исследования (Л. И. Анциферовой, А. В. Брушлинского, А. М. Матюшкина, К. А. Абульхановой-Славской, И. С. Якиманской и др.) показывают, что мышление как процесс включает в себя следующие операции: анализ, синтез, обобщение, что в конечном счете приводит индивида к самостоятельному выводу и дает возможность предвидеть и реализовать новые направления поиска. Нам думается, что эти компоненты могут быть интерпретированы как важнейшие профессиональные компетенции в рамках методологической культуры.

Есть разные подходы к пониманию того, что же является признаками наличия методологической культуры у педагога. Так, В. В. Краевский считает, что основными компонентами методологической культуры педагога-профессионала выступают методологическая рефлексия: способность к научному обоснованию, критическому анализу, творческому применению определенных концепций, форм и методов познания; способность управления, конструирования. Л. Г. Бережнова относит к основным показателям методологической культуры навыки проектирования образовательного процесса, умение осознать, формулировать и творчески решать задачи, способность к осуществлению рефлексии.

Мы предлагаем следующее понимание рассматриваемого феномена. Методологическая культура учителя — это интегральная характеристика степени его овладения современными методологическими знаниями, исследовательскими умениями и способностями по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования.

Поэлементный анализ профессиональной деятельности педагога в условиях инновационной школы, а также учет вышеуказанных показателей развития методологической культуры педагога позволили нам систематизировать общенаучные и профессионально-ценностные компетенции педагога, являющиеся условием развития и саморазвития его методологической культуры. На наш взгляд, основу развития методологической культуры педагога составляют следующие содержательно-процессуальные блоки.

I. Общенаучная и профессионально-педагогическая эрудиция.

II. Система профессионально-значимых исследовательских умений:

- интеллектуальные;
- проектно-конструкторские;
- технико-практические;
- коммуникативные.

III. Система приемов и методов диагностики и самодиагностики, самоконтроля.

IV. Система методологических принципов саморазвития и самокоррекции.

Нами разработано эвристическое предписание для саморазвития методологической культуры учителя.

1. Усмотрев педагогическое противоречие, попытайтесь сформулировать педагогическую проблему.

2. Изучите по имеющейся литературе все наиболее существенное, чтобы понять проблему и углубить наше представление о ней.

3. Сформулируйте проблему, все возможные рабочие гипотезы решения педагогической проблемы.

4. Конкретизируйте цель, задачи, попытайтесь разработать программу исследования.

5. Непрерывно работайте над методологическим аппаратом исследования, опираясь на методологические принципы, методы педагогического исследования.

6. Ведите педагогический дневник, куда записывайте свои педагогические наблюдения, наиболее яркие впечатления и открытия.

7. Не пренебрегайте опытом, советами авторитетных для вас ученых. Одновременно активно сотрудничайте с педагогами-новаторами, педагогами-практиками.

Нами также скорректированы показатели методологической культуры педагога-предметника и педагога-методиста применительно к преподаванию цикла естественно-научных дисциплин.

Мы убеждены в том, что методологическая культура становится реальным профессионально-педагогическим приобретением только в процессе поисковой, исследовательской деятельности. В связи с этим преподавание курсов „Педагогика средней школы“ и „Педагогика высшей школы“ строится нами на исследовательской блочно-модульной основе. Модуль — это крупный раздел или тема курса. Основными блоками каждого модуля являются: блок целеполагания; блок самодиагностики и самоактуализации; информационно-поисковый блок; процессуально-деятельностный блок; блок контроля и коррекции; блок творческого развития и саморазвития.

Кроме того, нами разработаны спецкурсы для студентов — будущих учителей и аспирантов — будущих педагогов высшей школы: „Культура учебно-исследовательской деятельности“, „Методологическая культура педагога“. В процессе изучения основного курса и спецкурсов обучающиеся проходят следующие этапы развития и саморазвития методологической культуры:

— когнитивный;

- поисковый;
- личностно-ориентированный;
- деятельностно-творческий;
- творчески-преобразовательный.

Последние два этапа особенно эффективно реализуются в процессе сочетания теоретико-практической подготовки и реальной педагогической деятельности обучающихся в ходе педагогической практики. Естественно, уровень овладения студентами методологической культурой не может быть одинаков, так как этот процесс лишь косвенно управляем со стороны педагога и основывается на личностных способностях, заинтересованности, мотивированности студентов. На наш взгляд, уровень развития методологической культуры педагога в значительной степени является показателем его профессиональной мобильности и компетентности. Педагоги, владеющие методологической культурой, в своей практической деятельности решают не только сугубо „предметные“ проблемы, но и проблемы саморазвития и творческой самореализации субъектов педагогического взаимодействия. Диалог педагогов, обладающих методологической культурой, обеспечивает, по В. С. Библеру, „общение культур как личностей, способных к бесконечной самоактуализации, самоопределению...“



В. И. ИВЛЕВ, руководи-
тель научно-методиче-
ской секции физического
образования РУО, про-
фессор



С. В. СЫРЦОВА, завуч
естественно-технического
лицея

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

Шестой год работает естественно-тех-
нический лицей при Институте физики
и химии МГУ им. Н. П. Огарева. Около
девятиста его выпускников учатся на
разных факультетах университета, при-
чем не только на естественных и техни-
ческих. Лицей является субъектом
Регионального учебного округа. По ряду
причин основная работа секции физи-
ческого образования РУО проводится на
базе этого лицея, который фактически
стал полигоном для отработки не толь-
ко современных педагогических и мето-
дических идей в преподавании физи-
ки, но и интеграционных процессов по
вертикали („школа — вуз“) и по гори-
зонтали (межпредметная интеграция
внутри школы). Это специфическое об-
разовательное учреждение сочетает в
себе черты как лицея в современной
его интерпретации (наличие профессио-
нальной ориентации), так и гимназии
(достаточно серьезное внимание гума-
нитаризации образования, широта его
направленности). Основой для такого
сочетания служит следующее положе-
ние: *создать красивую научную тео-
рию, совершенный образец новой
техники может лишь человек с до-
статочно высоким уровнем общей
культуры, с развитым эстетическим
чувством.*

Важнейший компонент человеческой
культуры — современное миропонима-
ние. Каждый культурный человек дол-
жен понимать, в каком мире он живет,
что представляет собой материальный

мир (т. е. природа), каковы присущие
ему законы, в каком направлении он
развивается. Законы природы гораздо су-
щественнее законов, установленных го-
сударством. Последние можно нарушить,
можно изменить или отменить, приняв
новые. Законы природы нерушимы, их
нельзя ни проигнорировать, ни изме-
нить. Человек может лишь их понять
и использовать свои знания о них в
практических целях. Таким образом,
изучение наук о природе абсолютно не-
обходимо для формирования современно-
го культурного человека. На этом
базируется один из важнейших принци-
пов обучения в нашем лицее: естество-
но-научное и гуманитарное направления
образования должны быть взаимосвяза-
ны, должны взаимно дополнять друг дру-
га, формируя у ребенка единое научное
мировоззрение.

Крупнейший российский естество-
испытатель и мыслитель академик
В. И. Вернадский рассматривал человека
как важнейшее звено в процессе эволю-
ции природы: человек не только подвер-
гается влиянию природных процессов, но
и способен, будучи носителем разума,
целенаправленно воздействовать на эти
процессы. По словам физика-теоретика,
одного из создателей квантовой физики,
В. Гейзенберга, „в поле зрения совре-
менной науки прежде всего — сеть вза-
имоотношений человека с природой, те
связи, в силу которых мы, телесные су-
щества, представляем собой часть при-
роды, зависящую от других ее частей, и

в силу которых сама природа оказывается предметом нашей мысли и действия только вместе с самим человеком"

Процесс обучения и воспитания в естественно-техническом лицее строится исходя из логической цепочки: единство природы и человека как части природы — единство наук о природе и человеке — комплекс учебных дисциплин в максимальной взаимосвязи их друг с другом. Эта цепочка является основополагающим принципом идеи естественно-технического лицея.

Стержнем организации учебного процесса является базовый учебный план, включающий необходимый минимум обязательных предметов. Рабочий учебный план составляется ежегодно для каждого очередного набора учеников и утверждается Советом лицея. В основу учебного плана лицея положен принцип оббалансированности учебных дисциплин, отсутствия перекоса в пользу какой-либо одной из них, в том числе базовой. При отборе учебного материала в программах учебных дисциплин использован принцип генерализации, при котором главное внимание уделено изучению основных фактов, понятий, законов, теорий и методов науки, обобщению широкого класса физико-химических явлений на основе современных теорий.

„Запоминается лишь то, что востребуется!“ Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы наиболее важные элементы его содержания повторялись как можно чаще и в разном контексте. Такие возможности предоставляет межпредметная интеграция. Программой развития лицея предусматривается формирование единой системы научно-методической работы, которая получила название „Система межпредметной интеграции в естественно-техническом лицее“ Базовым предметом для интеграции выбрана физика, которая изучает наиболее фундаментальные явления и законы природы, наиболее глубинные свойства материальных объектов, присущие как неживой, так и живой природе. „Физика составляет сердцевину гуманитарного образования нашего времени,“ — так выразил американский физик И. Раби идею единства естественно-научного и гуманитарного образования. Заметим, что французский писатель А. Моруа приписывает английскому

писателю О. Хаксли высказывание о недопустимости считать образованным человеком того, кто читал Шекспира, но не знает второго закона термодинамики.

Интеллектуальное воздействие фундаментальных исследований в области естественных наук, в частности физических исследований, необычайно велико. Ничто так не способствует росту интеллектуального уровня, как „выявление первоначал вещей и первопричин явлений“, составляющее главную задачу физики. Для современной картины мира характерна теснейшая связь представлений различных наук: физики и химии, физики и биологии, биологии и химии, и т. д. Результатом этой связи стало возникновение в наше время „комбинированных“ наук, таких, как физическая химия, химическая физика, биофизика, биохимия, геофизика и др. Причина тому — единство природы. А человек — неотъемлемая часть природы.

Название лицея — естественно-технический — отражает в числе других и тот факт, что будущих специалистов технического профиля здесь нацеливают на работу по созданию такой техники, которая, давая человеку новые возможности, не нарушала бы его естественную среду обитания. Кроме того, любая техника может быть сделана лишь на основе законов природы (физических, химических, биологических) и только из тех материалов, которые либо встречаются в природе, либо могут быть получены искусственно, но из тех же естественных компонентов.

Особое внимание хотелось бы уделить проблемам интеграции естественно-технических и гуманитарных предметов. Эти проблемы, как следует из сказанного выше, весьма актуальны и достаточно сложны. Например, одному из учителей литературы предлагается интеграционная тема: „Природа и техника в литературе и искусстве“ Тема очень важна для нашего лицея, но ее выполнение сопряжено с большими трудностями не только сущностного, но и психологического характера, так как может быть воспринята как подталкивание учителя литературы к рассмотрению законов природы, изучаемых естественными науками. Разумеется, такой подход не только нецелесообразен, но и может дать результат, прямо противоположный

желаемому. Очевидно, цель этой работы (и соответственно ее методы) должна быть иная. Здесь следует выделить по крайней мере два момента. Во-первых, на уроках литературы можно акцентировать внимание учащихся на художественном понимании явлений природы, что подтолкнет их к наблюдению за этими явлениями, а наблюдение — первый этап исследования. Во-вторых, ученикам можно дать задание: подобрать отрывки из литературных произведений с описанием явлений природы, иллюстрирующие законы физики, химии, биологии. Затем уже учителя указанных предметов могут воспользоваться этими материалами на своих уроках или внеклассных мероприятиях.

Инженер, конструктор, технолог, научный работник — все это люди интеллектуального труда, который немислим без хорошего знания родного языка. Кроме того, точные науки требуют и точных языковых формулировок. Вот почему повышенное внимание уделяется в лицее русскому языку. В частности, на его изучение в учебном плане лицея добавлено по одному часу в неделю в десятом и одиннадцатом классах. Совершенствование знаний русского языка в этих классах идет не по типовой программе, а в рамках специального курса „Культура речи“. Разработкой уроков с учетом специфики лицея занимается учитель русского языка и литературы В. А. Сизикова. Она составила программу двухгодичного факультативного курса „Культура речи“ в объеме 72 ч, необходимые методические материалы. Основная интеграционная идея этого курса заключается в том, что выработка навыков правильной устной и письменной речи — одна из важнейших задач учебного процесса и одновременно один из способов формирования интеллекта учащихся и культуры их поведения.

Программа курса содержит разделы, посвященные анализу научной и технической речи („Научный стиль языка“), развитию навыков подготовки рефератов, научных сообщений и т. п. Особенно подробно рассматриваются вопросы научного стиля языка. Дается теоретический материал: значимость точности, доказательности, аргументированности и строгой системности для изложения научных проблем на конкретных примерах

научных текстов (статьи учебника, словаря); показываются лексико-фразеологические, словообразовательные, морфологические и синтаксические особенности научного стиля, их подчиненность его целевой установке. У учащихся формируется умение узнавать научный стиль речи, вырабатываются навыки построения устного и письменного изложения с условием употребления в нем терминов, характерных морфолого-синтаксических конструкций и в соответствии с требованиями логики как индуктивного, так и дедуктивного типа.

В лицее изучается лишь один иностранный язык — английский как наиболее характерный для современной научной и технической литературы. В старших классах выделены дополнительные часы на изучение технического английского языка. Разработкой курса „Технический английский язык“ и его методического обеспечения активно занимаются учителя английского языка Т. С. Лашкина и Е. А. Казанина. На их уроках учащиеся знакомятся с различными видами технического перевода, с источниками научной и технической информации, правилами пользования ими. Ребята относятся к изучению нового предмета с большим интересом и демонстрируют хорошие знания. Основная трудность в разработке и преподавании курса — отсутствие аналогов, а также учебников и методического обеспечения. Главное направление работы педагогов в ближайшие два-три года — подбор научных и технических текстов и составление на этой базе учебного пособия по курсу.

Мордовским РИПКО программы курсов „Культура речи“ и „Технический английский язык“ признаны оригинальными и рекомендованы к использованию в учебном процессе.

Интеграция естественно-научных и гуманитарных предметов в лицее идет в направлении не только от вторых к первым, но и наоборот. Так, например, широко развита практика написания учениками сочинений-рефератов по физико-технической тематике (главным образом, по заданию учителей физики). Основная задача этих рефератов — формирование и закрепление системы знаний по предмету. Однако параллельно решается и задача повышения языковой

грамотности — учитель обращает внимание учеников на грамматические и стилистические ошибки и погрешности.

Конечно, нами затронуты далеко не все проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного образования. Эти проблемы актуальны не только для

естественно-технического лица, но и для любого другого образовательного учреждения. Хотелось бы надеяться, что обучение методам их решения станет одним из важнейших компонентов подготовки и учителей средних школ, и вузовских педагогов.



В. А. ШАЛАЕВА, доцент
кафедры педагогики МГУ
им. Н. П. Огарева

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В последние годы в системе дидактической подготовки будущего учителя идет поиск путей активизации процесса обучения. Как показывают наши исследования, вместо старой дидактики в общеобразовательной и высшей школе, направленной на воспроизведение готовых знаний, развивается дидактика творческой активности.

В традиционном процессе обучения студенты, учащиеся играют пассивную роль: слушают, запоминают, воспроизводят то, что дает им учитель-педагог. Такая методика обучения слабо развивает обучаемого. Одним из путей активизации познавательной деятельности школьника являются новые технологии и методы обучения самого учителя. Последние получили название „активных“ Это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Главной особенностью новых технологий, внедряемых в систему обучения, становится их гуманистическая направленность.

Среди активных методов обучения особого внимания заслуживает игровое моделирование. В качестве основного способа игрового моделирования педагогической деятельности в условиях подготовки будущих учителей выступает обучение на элементах микропреподавания: составление и решение педагогических ситуаций, которые являются исходной точкой инновационных процессов в системе личностно-ориентированного образования.

Именно с разработкой идеи личностно-ориентированного обучения связывается в образовательной политике переход от авторитарной педагогики к педагогике развития. Это прежде всего проявляется в изменении статуса предметных знаний: из основной цели обучения они превращаются в средство постижения школьниками и студентами окружающего мира, их личностного восприятия, что особенно важно в системе педагогических дисциплин и практической подготовки будущего учителя.

В сложившейся системе образования

студент, по существу, получает в готовом виде методику преподавания уроков, предлагаемую педагогами-методистами вуза и школы. Он сразу приучается работать по штампам, что затрудняет формирование и развитие его творческих способностей, индивидуального стиля педагогической деятельности. Выход из сложившегося положения видится в развертывании принципиально новой педагогической технологии, которая получила название „микропреподавание“.

Рассмотрим некоторый опыт „микропреподавания“ в системе подготовки будущего учителя на химическом факультете Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Организуя систему занятий по данной методике, мы взяли за основу положения, разработанные С. П. Барановым, в частности о том, что „система современного урока — это педагогика возможностей, а не только реальности. Если исходить из реальности, то нужно объяснить лишь то, что ученик может и должен понять. Если исходить из возможностей, то можно объяснить то, что ученик на данном уроке может не понять, но будут созданы условия для понимания излагаемых мыслей“ (Баранов С. П. Сущность процесса обучения. М., 1997. С. 83).

Это утверждение заставляет нас по-новому взглянуть и на организацию учебного процесса в вузе. Так, во время аудиторных занятий, а также проблемных семинаров в ходе педагогической практики (IV — V курсы) студенты ориентируются на изучение человековедческого материала в содержании образования, формирование эмоционально-чувственной сферы личности, что созвучно высказыванию А. Эйнштейна: „Где только возможно — изучение должно стать переживанием“. Именно переживание изучаемого материала на уроке способно привести к эмоционально-чувственной воспитанности личности.

При изучении раздела „Дидактика“ мы обращаем внимание студентов не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, способы развития творческого мышления, на применение знаний в нестандартной ситуации. Студентам наряду с посещением уроков мастеров педагогического труда рекомендуется смоделировать и провести деловую

игру в академических группах, придумать варианты нестандартного начала урока, разработать систему диалогового общения на уроке и „технологическую“ карту урока. Достоинство такой технологии трудно переоценить. Она способствует формированию педагогической направленности студентов, формирует реальную самооценку и потребность в самообразовании.

Студентам предлагаются также творческие задания, например: описать 1 — 2 педагогические ситуации, наиболее запомнившиеся им из практики работы их бывших учителей, и оценить действия педагогов. Один из студентов предложил следующее решение творческого задания.

«Как правило, на переменах в кабинете математики бывает много учеников. Приходят они посмотреть на кактус, который вырастила учительница математики. Сначала все восхищались кактусом, любовались им, но постепенно это начало переходить в озорство: стали выдергивать колючки кактуса, расковыряли его во многих местах до мякоти.

Однажды у нас начался самый обычный урок математики. Учительница зашла в класс, поздоровалась с нами и хотела сесть на стул, но вдруг передумала. Причиной тому оказалась торчащая из обивки стула колючка. Учительница внимательно посмотрела на колючку в своей руке и на кактус, и мне показалось, что в глазах у нее были слезы. Она спокойно села на стул и медленно начала говорить. Сначала она назвала вид, к которому относится этот кактус, и сказала: „Вы, наверное, ребята, знаете, что кактусы растут в пустыне, где очень жарко и много яркого света. Я каждый день выношу его из темной препаратной, чтобы он увидел свет. Это очень редкий кактус, он цветет раз в пять лет“ И действительно, незадолго до этого случая кактус расцвел. Цветы его были пурпурного цвета, а своей формой напоминали цветы кувшинок. Все ходили и восхищались их красотой.

Учительница долго еще рассказывала нам про семейство кактусовых и в заключение сказала: „Ребята, цветы тоже живые. Если понаблюдать за ними, то можно увидеть, как они тянутся к свету. Они же беззащитны. Как можно обижать

беззащитных? Ведь эта вырванная колючка тоже была живая».

Мы слушали ее и, потрясенные, думали: «Она ведь даже ни разу нас не поругала, не сказала, что могла пораниться, испортить свое платье» Хотя мы и не издевались над цветком, все же почувствовали себя провинившимися. После урока всем классом попросили прощения у учительницы, пообещали ей ухаживать за кактусом и следить, чтобы никто больше не подшучивал над ним.

Доминирующим методом воспитательного воздействия в этой ситуации выступила беседа. На наш взгляд, учительница поступила как мудрый и опытный педагог. Она не поддалась своим эмоциям, хотя было очевидно, что цветок ей очень дорог. Поступив иначе, накричав на учащихся, она бы добилась только потери своего авторитета...»

После полного усвоения курса психологии и педагогики, а также методики преподавания в учебный процесс вводятся элементы прогнозирования и моделирования. Студентам предлагаются более сложные комплексные задания. Приведем один из ответов на задание разработать проект школы будущего.

«В каждой школе должна быть специальная картотека, где на каждого ребенка, который идет в школу, заводится психолого-педагогическая карта. В нее заносятся данные о родителях и других членах семьи, а также все данные о ребенке: физическое и умственное развитие, предрасположенность к заболеваниям, особенности темперамента, характера, памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы и т. д.

Младшие, средние и старшие школьники должны заниматься в разных помещениях.

Школа для младших школьников — это сказочный терем, внутри и вокруг

которого — волшебный мир сказок. Дети учатся у добрых сказочных героев трудолюбию, преданности и доброте. В школе много цветов и игрушек.

Для учащихся среднего возраста — здание в стиле XVIII или XIX века. В нем обязательно должна быть оранжерея, маленький зоопарк или конюшня. Ведь не зря говорят, что тот, кто ухаживает за животными, не сможет совершить ни одного плохого поступка. Обязательно есть комната для любителей музыки, где каждый желающий может послушать музыку и даже сочинить ее сам. Есть комнаты для любителей кино, книг, комната «тишины» и даже комната «смеха».

Старшие школьники занимаются в ультрасовременном здании. Здесь созданы все условия для изучения предметов, наиболее любившихся. Есть мастерские живописи, скульптуры, музыки, кройки и шитья, где можно попробовать себя в роли скульптора, режиссера и т. п.

Эти три здания объединяются в школьный городок, вокруг которого очень много цветов и деревьев. Такая школа — школа радости и вдохновения. Я хотела бы работать именно в такой школе».

Таким образом, вся работа в системе «преподаватель — студент» построена на основе рефлексии студентов и проводится с учетом основных положений личностно-ориентированной педагогики, предполагающей вместо традиционного «воздействия на личность» — «взаимодействие, сотрудничество с личностью», вместо «педагогики требований» — «педагогику отношений», вместо «общения-монолог» — «общение-диалог», вместо репродуктивной деятельности — деятельность творческую, продуктивную.



Ю. В. СЕНЬКО, профессор
Алтайского государственного
университета, член-кор-
респондент РАО

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ХАРАКТЕР ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Подготовка педагогических кадров традиционно является одной из основных задач классических университетов России. Педагогическую профессию в них получают от 45 до 95 % — в зависимости от факультета — выпускников, и это число имеет тенденцию к постоянному росту: рынок педагогического труда в настоящее время является одним из наиболее открытых и емких.

Суть, однако, не столько в увеличивающейся доле подготовки педагогических кадров в университете, сколько в качественном отличии этой подготовки от той, какую обеспечивает педагогический институт. Без выявления этого отличия существует реальная опасность повторения университетами пути, уже пройденного педагогическими институтами. Ситуация осложняется и тем, что и классические университеты, и педагогические институты лишаются сегодня монополии на подготовку специалистов с высшим педагогическим образованием. Высшее педагогическое образование становится достоянием технических вузов, в которых создаются индустриально-педагогические факультеты и отделения специализации, а также педагогических и других „профильных“ университетов, нарождающихся негосударственных, открытых, свободных и прочих вузов.

Нивелировка же профессионального педагогического образования выпускника классического университета и педагогического института (формально это фиксируется в дипломе о высшем образовании) приводит к тому, что выпускники

университета, имея более высокую общеобразовательную и специальную подготовку, оказываются профессионально (в собственно педагогическом и методическом планах) менее подготовленными. Речь идет не о сравнении педагогической подготовки в университете и педагогическом институте — какая лучше, какая хуже: они разные. И это различие имеет объективные основания. Есть в классическом университетском образовании традиционно сильные стороны: его фундаментальность, гуманитарный, демократический характер, исследовательская направленность. Каждая из этих характеристик и их взаимодействие детерминируют общую и специальную подготовку будущего выпускника университета.

Остановимся на анализе одной из характеристик — исследовательской. Именно ею, в первую очередь, непосредственно обусловлен и исследовательский характер подготовки будущего учителя. Такая подготовка предполагает определенность в ответах на вопросы: каков адрес (лицей, гимназия, колледж, техникум, вуз) и предполагаемый характер (репродуктивный, исследовательский, творческий) будущей педагогической деятельности выпускника университета; каковы требования к модели специально-профессиональной подготовке; в чем конкретно должна проявиться интеграция образования, практической педагогической деятельности и педагогической науки при многоуровневой подготовке; как обеспечить личностно-ори-

ентированный подход к развитию исследовательской направленности будущего педагога.

Ответы на эти вопросы не исчерпывают проблему обеспечения исследовательской направленности профессиональной подготовки выпускника университета к педагогической деятельности, но без них такая подготовка будет малоэффективной. Приведем два замечания по этому поводу, связанные с анализом условий деятельности классического университета в регионе.

1. Подготовка будущего педагога должна строиться конкретно, с учетом места университета в системе непрерывного образования и его уровня, заданного на каждой из ступеней высшего педагогического образования. Это замечание явилось следствием:

— демополизации в регионе образовательной деятельности классического университета;

— внедрения платного обучения в высшей школе;

— роста престижа педагогических знаний, их востребованности;

— отказа университета от претензии научить всему один раз и на всю жизнь (отсюда — учет довузовского опыта студента, обеспечение необходимой подготовки учащихся общеобразовательных школ для продолжения учебы на соответствующем факультете университета и связанные с этим поиск и подготовка „своего“ абитуриента: организация УИРС и НИРС не только для продуктивного овладения студентами предметным содержанием, но и для убеждения их в том, что творчество, исследование является сущностной характеристикой педагогической деятельности).

2. Специфику профессиональной педагогической подготовки, получаемой в университете, следует искать в запросах современной средней общеобразовательной и профессиональной (в том числе и высшей) школ, в тенденциях их развития. Такими тенденциями являются личностная обращенность, гуманитаризация, фундаментализация, информатизация образования. Реализация этих тенденций образования отражается в конкретной (проблемной, диалоговой, модульной, компьютерной) технологии обучения.

Как показывает практика, содержа-

ние педагогического образования зависит от направления, определяемого самим студентом и, разумеется, возможностями университета в удовлетворении образовательных потребностей студентов. В Алтайском госуниверситете, например, сложилось несколько таких направлений:

а) педагогическое образование как основное (на уровне магистра образования по направлению — в рамках создаваемого на базе кафедры педагогики отделения образования);

б) педагогическое образование как дополнительное (в рамках соответствующих факультетов. Выпускник получает квалификацию бакалавра или магистра соответствующего направления плюс дополнительную квалификацию „Преподаватель“);

в) педагогическое образование как основное с применением его в социальной службе (квалификация „Социальный педагог“). Такая подготовка выпускника обеспечивается на социологическом факультете);

г) педагогическая подготовка на всех факультетах университета в рамках гуманитаризации образования. В этой связи педагогика рассматривается как одно из направлений человековедения, как область антропологического, философского знания.

Исследовательский характер подготовки будущих профессиональных педагогов по этим направлениям различен по содержанию, глубине, объему приобщения студентов к исследовательской практике в области образования. Однако есть и инвариантная составляющая такого приобщения. Она включает:

а) единство предметной и операциональной сторон педагогической подготовки;

б) исследование как сущностную характеристику педагогической деятельности;

в) методологическую культуру, новое педагогическое мышление, его стиль.

Рассмотрим первый из этих компонентов подробнее.

Научное познание как основа общеобразовательной и профессиональной подготовки специалиста представлено прежде всего социально-экономическими и технологическими дисциплинами, а также дисциплинами, определяющими

профиль факультета. Это знание, включенное в познавательную деятельность будущего специалиста, составляет ее предмет. Но что означает познание самого предмета? Как отмечает Ж. Пиаже, „познать предмет — не значит снять с него простую копию, это значит воздействовать на него для того, чтобы преобразовать его и уловить в этих преобразованиях механизм его производства“ (Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // *Вопр. психологии*. 1965. № 6. С. 43).

Механизм производства и преобразования предмета изучения связан с процедурами, вытекающими из принципов научного стиля мышления — наблюдаемости, простоты, объяснения и др. Так, следование принципу объяснения включает в себя такие процедуры: а) вербальное (в понятиях) вычленение предмета объяснения, выбор способа его описания; б) выбор типа объяснения (причинно-следственное, функциональное, структурное, генетическое и др.); в) упрощение объясненного отношения (модель, изоляция, абстрагирование); г) установление различия и соответствия прежним знаниям и способам деятельности и возможности перехода к ним; д) выделение изменяющихся и сохраняющихся параметров, установление связи между ними, интерпретация результата; е) обеспечение наблюдаемости объясняемой связи (мысленный или реальный эксперимент, примеры из практики и др.).

Процедуры преобразования объекта в предмет и последующего его изучения реализуются в познавательном цикле. Благодаря многочисленным познавательным циклам, развертывающимся по схеме: ...познавательная ситуация — эмпирическая область — объект — предмет — средства — результат... (в конкретных познавательных циклах последовательность элементов меняется), в течение каждого из них происходят изменения субъекта учебно-познавательной деятельности. В своем единстве эти изменения выступают как „приобретения новых способностей, т. е. новых способов действия с научными понятиями“ (Д. Б. Эльконин) и с реальными объектами. Наблюдая, упрощая, объясняя предмет изучения, студент тем самым преобразует, изменяет, раскрывает его

для себя и таким образом познает его. Но следование предписаниям стиля мышления преобразует не только предмет изучения: изменяя этот предмет в соответствии с требованиями научного стиля мышления, будущий специалист изменяет и себя, формируясь как субъект учебно-познавательной и — шире — предметно-преобразующей деятельности, т. е. „...акт познания совпадает с актом преобразования“

Очевидно, что обучение студентов анализу научного знания является одним из путей обеспечения исследовательской направленности общеобразовательной и профессиональной подготовки специалиста, в том числе и педагога. Более того, мы считаем овладение методами такого анализа для любого специалиста высшей квалификации обязательным. Исходным теоретическим положением, лежащим в основе такого анализа, является открытый К. Марксом закон развития знания в единстве его предметной и операциональной сторон. К. Маркс назвал этот закон „оборачиванием метода“

Взаимопереходы предметной и операциональной сторон знания в процессе обучения проявляются в основном в шести аспектах:

1) предметное знание выступает в качестве объекта познания (этот процесс связан с пониманием) и вместе с тем в качестве способа познания, т. е. развертывается в „процессах, презентующих субъекту объективную действительность“ (Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // *Вопр. философии*. 1972. № 12. С. 136);

2) предметное теоретическое знание применяется на различных этапах познавательного процесса. Умение „уловить в знаниях оперативный характер“ (В. Окунь) требует, чтобы учащийся переводил знания-описания в знания-предписания. Разумеется, усвоение системы предписаний еще не обеспечивает студенту получения истинного знания о свойствах изучаемого объекта — необходимым обратный перевод правил-предписаний, т. е. метода, в структуру познавательного процесса. Более того, отрыв предписаний от предметных знаний, в ходе получения которых выкристаллизовался метод, неизбежно оборачивается формализмом знаний и учебно-познавательной деятельности;

3) предметное знание, используемое для объяснения явлений и процессов, само становится предметом объяснения на базе более общих теоретических представлений;

4) нормативы и предписания метода профессиональной деятельности становятся предметом специального обучения;

5) осуществляется переход от использования студентами метода без четкого его определения и осмысления к сознательному следованию его предписаниям в учебно-познавательной деятельности;

6) в методе воплощена не только деятельность студента по его использованию для получения предметного знания, но и деятельность преподавателя по формированию этого метода, по превращению его в субъективное достояние будущего специалиста.

Студенты относятся к методу учебно-познавательной деятельности как к предмету усвоения и одному из средств познания и преобразования сферы своей будущей деятельности. Обе эти стороны — объективная и субъективная — реализуются в учебно-познавательном процессе, который организуется и направляется преподавателем.

По отношению к педагогу метод выступает и предметом усвоения, и дидактическим средством, помогающим ему эффективно управлять подготовкой специалиста. В этом случае, например, метод объяснения как момент деятельности преподавателя разворачивается в двух планах — выявление сущности объекта изучения и раскрытие студенту сути самого метода объяснения (т. е. здесь происходит обращение метода на самого себя — объяснение объяснения). В двух планах разворачивается объяснение и как момент деятельности студента: для него это овладение сущностью объекта в ходе восприятия объяснения и освоения объяснения как процедуры познавательной деятельности. В деятельности и преподавателя и студента оба эти плана — содержательно различные процедуры, но для студентов они и во времени, и психологически „слиты“. Поэтому перед преподавателем стоит задача — „разнести“ эти аспекты в ходе объяснения.

Диалектика взаимодействия предметной и операциональной сторон научного знания создает, таким образом, объек-

тивные предпосылки для развития у будущего специалиста рефлексии, направленной на технологию производственной деятельности. Напомним: рефлексия означает, что человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует (см.: Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки по истории и теории. М., 1974. С. 88). Правильно ли действовал субъект учения, целесообразно ли выведенное им обобщение, применима ли допущенная экстраполяция, т. е. собственная проверка степени адекватности применяемых им способов обращения с информацией, содержащейся в задаче, составляют по Дж. Брунеру, три аспекта обучения (см.: Брунер Дж. Психология познания. М., 1977. С. 370 — 371).

Современные исследователи, развивающие область педагогической психологии, — А. З. Зак, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. Ф. Эсаулов и др., подчеркивают, что стремление учащихся понять поведение не только физических, химических, технологических и иных объектов, но и собственные действия по отношению к ним (как действия субъектов учебно-познавательной деятельности) возникает в тех случаях, когда на пути познания появляются барьеры и трудности, обнаруживается сомнительность полученного результата, возникает необходимость выбора и т. п. В негативной формулировке такая особенность мышления зафиксирована в тезисе: „...чем эффективнее выполняемые действия, тем меньше мы их осознаем“ (Прибрам К. Языки мозга. М., 1976. С. 124). Иными словами, чем больше реальный результат соответствует цели как мысленной модели этого результата, тем меньше осознаются познавательные и практические действия, оставаясь, разумеется, сознательно контролируемыми.

Эти положения получили дидактическую интерпретацию в ходе нашей экспериментальной работы по использованию приемов формирования у студентов рефлексивного мышления, ориентированных на исследовательский характер подготовки будущего преподавателя.

Применительно к будущему учителю воспитание такого мышления очень важно. Способность „мыслить о мысли“ вы-

ступает как необходимая предпосылка выполнения ряда дидактических операций: прогнозирования трудностей, с которыми может столкнуться ученик при овладении учебным материалом, анализа природы допущенных учащимися ошибок, предвидения логики познавательного движения учеников, разработки алгоритмических предписаний, конструирования проблемных ситуаций и т. п. Там, где студент выходит на уровень методологической рефлексии, явственно обозначается его переход на собственно педагогические позиции.

С тем чтобы достичь такого результата, в учебные занятия были включены следующие приемы: корректировка обыденных знаний и способов познания обучающихся; побуждение студентов к анализу житейских знаний и способов познания; создание проблемных ситуаций путем сопоставления данных обыденного и научного опыта; использование будущими учителями противоречивых данных житейского и научного познания для активизации познавательной деятельности школьников во всех звеньях учебного процесса; вооружение студентов приемами опровержения неверных ассоциаций учащихся, сложившихся за границами учебного познания; дидактическая оценка студентами на семинарских занятиях вариантов изложения учебного материала; задания студентам на обнаружение в школьных учебниках методических неточностей; раскрытие преподавателем своего замысла (подробнее об этом см.: Сенько Ю. В., Тамарин В. Э. К вопросу о педагогической рефлексии студентов — будущих учителей // Формирование общественно-политической и познавательной активности у студентов педагогических вузов. Воронеж, 1976).

Однако механизм производства научного, в том числе педагогического, знания часто скрыт от студентов. Различные его элементы (принципы, методы, организационные формы и др.) предстают перед ними как „ставшие“, „готовые“, лишенные следов научной и практической деятельности. Недостаточное акцентирование внимания на нормативном характере научного педагогического знания приводит к тому, что студенты затрудняются в установлении соотношения между закономерностями обучения

и дидактическими принципами. Определяя принципы обучения как основные положения, нормирующие содержание, методы и организационные формы обучения, будущие учителя не могут в то же время показать, например, как принцип прочности усвоения отражен в школьном учебнике.

Дело в том, что анализ предметной и операциональной сторон педагогического знания в их единстве, самостоятельный перевод студентами знаний-описаний в знания-предписания оказываются затруднительными. Студент-второкурсник, вчерашний школьник, идет не от вопроса „как?“, а от вопроса „что?“. Ведь в ходе общеобразовательной подготовки в школе и вузах в первую очередь осуществляется установление причинно-следственных, функциональных, генетических, структурных и других связей (т. е. поиск ответов на вопрос „что?“). Профессиональная же подготовка по своей направленности и сути „технологична“: она строится на основе знания сущности объекта (его естественно-научных, функциональных, морфологических, технологических, экологических, экономических и других характеристик) и ставит своей целью вооружение студентов профессиональными умениями и навыками перевода объекта из одного состояния в другое, сущего — в должное, желаемое (что соответствует поиску ответов на вопрос „как?“). И преодоление односторонности сложившегося в общеобразовательной школе подхода к овладению научным знанием — необходимое условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста.

„Технологичность“ профессиональной деятельности педагога выражается хотя бы в том, что одним из обобщений практики воспитания и обучения является предписание: „Следует принимать воспитанника таким, каков он есть, и делать его таким, каким он должен быть“. Такое представление о педагогической деятельности осмыслено в ряде исследований (Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина и др.) и является весьма продуктивным для профессиональной подготовки будущего учителя. В исследованиях подчеркивается нормативный, т. е. технологичный, характер педагогической деятельности. Выделяются, например, следующие

этапы решения педагогической задачи: 1) анализ исходных данных (диагностика); 2) сопоставление исходных данных с проектируемым результатом; 3) постановка и обоснование главной воспитательной задачи на определенный период времени и движение системы перспектив перед учащимися; 4) определение позиции классного руководителя, отрядного вожака и актива в организации решения данных задач; 5) включение всех учащихся и активную деятельность, направленную на реализацию поставленных задач; 6) определение содержания, методов, форм их реализации; 7) оценка полученных данных и сопоставление их с запланированными (см.: Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой. Л., 1972. С. 240 — 241).

С приведенной схемой-предписанием согласуется и дополняет ее другая — предложенная в работе Л. Ф. Спирина, М. А. Степанского и М. Л. Фрумкина „Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач“ (Ярославль, 1974). Эти авторы выделяют в структуре решения педагогической задачи четыре этапа: 1) осознание субъектом воспитания возникших в практике качеств и отношений, которые требуют обоснованного педагогического воздействия; 2) принятие педагогических решений и планирование педагогического процесса; 3) реализация педагогического замысла и руководство деятельностью объекта воспитания; 4) анализ результатов решения педагогической задачи, определение нового состояния и новых педагогических целей.

Нетрудно заметить, что и необходимые для профессионального решения педагогических задач нормы-предписания, и умения сознательно их применять в своей основе имеют много общего с процедурами экспериментального метода, широко используемого в естествознании: выдвижение цели эксперимента; формулирование гипотезы о его результатах; выбор объекта и средств для проведения эксперимента; планирование его проведения; реализация „приборной ситуации“ с корректировкой намеченного плана; фиксирование изменений, происходящих с объектом и экспериментальными условиями; анализ полученных результатов, их соотнесение с целью и гипотезой, объяснение и интерпретация.

Демонстрация студентам общности структур профессиональной деятельности учителя и ученого-экспериментатора подчеркивает исследовательский (творческий) и в то же время технологический (нормативный) характер их будущей работы. Другой (дидактический) аспект предлагаемого решения — это реализация межпредметных связей дисциплин психолого-педагогического и естественно-научного циклов, усиление взаимодействия психолого-педагогической и общеобразовательной подготовки будущего специалиста с учетом профиля факультета. Овладевая нормативными предписаниями экспериментального метода в ходе лабораторных работ, практикумов, НИРС, студенты одновременно приобщаются и к технологии решения собственно производственных задач.

Преодолению известной разобщенности общественно-экономических, технологических и профилирующих дисциплин, безусловно, будет способствовать вооружение студентов, например в курсе философии, знанием структуры познавательного цикла, развертывающегося по схеме: познавательная ситуация — эмпирическая область — объект — предмет — средства — результат. Это позволит сформировать обобщенный подход к решению широкого класса общеобразовательных и производственных задач, поможет становлению молодого специалиста как субъекта предметно-преобразующей деятельности.

Элементы структуры познавательного цикла должны стать предметом рефлексии и в ходе изучения фундаментальных дисциплин, тем более что оно практически совпадает по времени с изучением философии. С этой целью в преподавании фундаментальных дисциплин мы используем следующие дидактические приемы: побуждение студентов к выделению эмпирической области; получение „отрицательных“ результатов наблюдения или эксперимента (т. е. результатов, не согласующихся с предварительно выдвинутыми положениями); „речевая обработка“ процесса и продуктов учебно-познавательной деятельности; „ограничение известной закономерности“; приобщение студентов к выделению предмета изучения; корректировка здравого смысла и др.

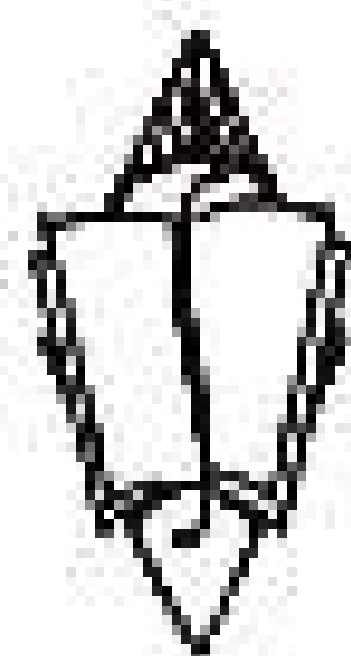
В реализации, например, приема

„ограничение известной закономерности“ предметом рефлексии могут быть результаты не только данного познавательного цикла, но и предшествующих, в том числе и из других учебных предметов. Этот дидактический прием используется и для формирования рефлексивного отношения студентов к идеальным средствам познания. Так, при анализе состояния электронов в атомах (курс общей химии) студентам предлагалось, сравнив модель атома и его электронного облака с планетарной моделью атома по Резерфорду (курс общей физики), показать достоинства и недостатки последней. Анализ ограниченности модели как познавательного средства выявляет еще один аспект межпредметных связей: при переносе знаний из одной области в другую одна из них по отношению к другой оборачивается при этом своей методологической стороной. Использование этого фактора позволило зафиксировать внимание обучаемых на способе описания (вероятностном — в химии, жестко детерминированном — в физике) движения электронов в атоме.

Общими для всех предлагаемых дидактических приемов являются перспективный и ретроспективный анализ познавательного цикла, стимулирование осознания студентами оснований собственной деятельности. Обеспечение взаимосвязи предметной и операциональной сторон в обучении направлено на повышение его эффективности, на помощь студенту в его становлении как субъекта предметно-преобразующей деятельности. И если выдвижение такой цели не вызывает возражений, то о путях ее достижения этого сказать нельзя. Ведь учащиеся побуждаются к рефлексивным действиям после того, как предметное содержание познавательного цикла выявлено. Но в этой асинхронности есть определенный смысл: „Рефлексия будет способствовать плодотворной работе в том случае, если она осуществляется над совершившейся деятельностью, а не над совершающейся“ (Методологические принципы физики. М., 1975. С. 16). Однако, приняв безоговорочно этот путь, мы вновь сталкиваемся с противоречием: если рефлексия совершающейся деятельности относится на „потом“, то является ли „сейчас“ эта деятельность сознательной?

Напомним: противоречивость ситуации „разрешается в тех динамических отношениях, которые связывают между собой актуально сознаваемое и сознательно контролируемое“ (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 273). Специфика же процесса обучения такова, что учащийся в нем является не ставшим, а становящимся субъектом учебно-познавательной деятельности. Поэтому реализация дидактических приемов формирования у студентов рефлексии сейчас оборачивается на прошлое, на уже свершившийся познавательный цикл, но обращена в будущее, на последующие познавательные циклы. И если сейчас, в заключение конкретного познавательного цикла, рефлексивные действия учащихся занимают место актуально сознаваемых (что требует и дополнительных временных затрат на занятиях), то потом, в последующих познавательных циклах, они займут место сознательно контролируемых этапов познавательного цикла: „Оптимально построенный учебный процесс отражает предшествующий материал и позволяет учащемуся сделать обобщения, выходящие за пределы данной темы“ (Брунер Дж. Указ. соч. С. 371).

Таким образом, продуктивность формирования рефлексии у будущих специалистов возможно непосредственно в процессе обучения. Предметная и операциональная стороны научного знания являются элементами содержания образования, и овладение этими сторонами должно включаться в число задач, стоящих перед обучением. Объективной предпосылкой формирования у учащихся рефлексии мышления служит закон развития научного знания в единстве его предметной и операциональной сторон. В акте оборачивания метода детерминация учебно-познавательной деятельности выступает в своем „обращенном“ виде: исходным пунктом оказываются следствия, порождающие новые детерминанты, и это открывает путь для вооружения студентов знанием структуры научно обоснованной деятельности, приобщает их к исследовательским процедурам не только в учебной, но и в предстоящей профессиональной деятельности, создает предпосылки контекстного обучения.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

В этом номере журнала мы открываем рубрику „Педагогическая практика“, для того чтобы, реально воплощая в жизнь идею интеграции вузов и школ, вузов и педагогических училищ, повысить эффективность педагогической подготовки студентов. Первая статья рубрики призвана напомнить студентам и руководителям практики их права и обязанности.



Н. А. КИЛЬДИШОВА,
директор Регионального
учебного округа при
МГУ им. Н. П. Огарева,
доцент



И. В. ХАРИТОНОВА,
старший преподаватель
кафедры педагогики
МГУ им. Н. П. Огарева

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Формирование учителя, его профессиональных знаний и умений, черт личности происходит не только во время изучения студентами специальных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического цикла. Особую роль в этом процессе играет педагогическая практика. Она представляет собой неотъемлемую часть подготовки будущих учителей. Все студенты, получающие квалификацию „преподаватель“, обязаны в соответствии с Государственным образовательным стандартом пройти 10-недельную педагогическую практику.

Эффективность проведения педагогической практики, как и любой другой, зависит от ее организации, от того, насколько хорошо каждый ее участник, будь то руководитель практики или студент-практикант, знает и понимает ее цели, задачи, насколько хорошо он к ней подготовлен. На педагогической практике, имеющей комплексный характер, создаются условия, требующие от

практиканта мобилизации специальных, психолого-педагогических и многих других знаний и умений. Использование их педагогически интегрировано с учетом конкретных целей и условий процесса обучения.

Главная цель педпрактики — овладение студентами-практикантами основными функциями педагогической деятельности учителя-предметника и формирование профессиональных черт личности учителя.

Студенты в период педпрактики должны освоить несколько функций. Первая из них — конструктивная. Она предполагает, что практикант должен уметь составлять индивидуальные планы-графики работы, определять и формулировать цели урока (образовательные, воспитательные, развивающие), отбирать учебный материал, подлежащий изучению на уроке, устанавливать правильное соотношение между компонентами знаний. Данная функция пре-

дусматривает также умение отбирать методы и средства обучения, адекватные целям и содержанию учебного материала, психолого-педагогическим особенностям класса, прогнозируя при этом возможные трудности усвоения школьниками учебного материала. Планируя познавательную деятельность учащихся и способы ее организации, практикант должен четко определять тип и структуру урока. Для этого большое значение имеет составление уже на первой (ознакомительной) неделе практики тематико-календарного плана, а затем, в ходе практики, поурочных планов. Кроме того, студент должен уметь планировать содержание и методы проведения различных видов внеурочных мероприятий (как учитель-предметник и как классный руководитель).

Не менее важной функцией, овладеть которой необходимо студенту-практиканту, является мобилизационная, заключающаяся в умении активизировать и развивать познавательную деятельность учащихся, т. е. обеспечивать внимание, запоминание и осмысление учебного материала во время урока. При этом необходимо поддерживать интерес школьников к изучаемому предмету, добиваясь актуализации имеющихся у них знаний и формирования новых на базе опорных.

Тесно связана с вышеназванной организаторская функция, развитие которой также входит в задачи педагогической практики. Студент-практикант должен уметь организовать выполнение намеченного плана урока. Для этого в первую очередь нужно научиться рационально распределять время между структурными частями урока. Необходимо уметь руководить работой учеников, управлять процессом обучения на всех этапах урока (при проверке знаний, изучении нового материала, самостоятельной работе учащихся, закреплении изученного материала), а во внеурочной деятельности — правильно организовать и проводить экскурсии, факультативные занятия и другие виды работы.

От будущего учителя требуется обладание коммуникативной функцией, позволяющей устанавливать деловые взаимоотношения с учащимися и между ними, а также с коллективом школы и родителями. Нужно быть внимательным

к ученикам и в то же время достаточно строгим, сохраняя в любой обстановке деловой тон и педагогический такт.

Для достижения образовательной цели урока следует овладеть информационной функцией, т. е. умением передавать содержание изучаемого материала в строгой логической последовательности, используя индуктивный и дедуктивный пути формирования знаний, опираясь на ранее изученные темы и осуществляя межпредметные связи, свободно пользуясь при этом разными методами и источниками информации, а также средствами обучения в наиболее целесообразном их сочетании (с учетом содержания учебного материала и возрастных особенностей школьников).

Важным представляется использование разнообразных методов и форм проверки знаний, вопросов и заданий для разных уровней умственной активности учащихся. Необходимо уметь оценивать ответы учащихся и комментировать отметки, ими получаемые. Сложной задачей для практикантов остается закрепление знаний, текущее и обобщающее повторение по теме. Нужно также научиться давать домашние задания, инструктируя учащихся относительно их выполнения. Во внеурочной работе от студентов требуется умение выступать с лекциями и беседами на различные темы перед учащимися и родителями.

Решению воспитательных задач на уроках способствует ориентационная функция, предусматривающая умение осуществлять воспитывающее обучение по предмету: нравственное, эстетическое, экологическое, профориентационное — как через учебный материал, так и путем установления межпредметных связей. Во внеурочной деятельности данная функция проявляется в ходе внеклассных мероприятий и при выполнении обязанностей классного руководителя.

Достижению важнейшей цели урока, связанной с развитием познавательных способностей учащихся, помогает развивающая функция, которая сводится к формированию у студента-практиканта умения осуществлять развивающее обучение школьников, проводя эту работу на разных уровнях сложности, используя при этом, наряду с объяснительно-иллюстративным и репродуктивным методами обучения, проблемное изложение и час-

тично-поисковый метод, т. е. составляющие проблемного обучения. В учебный процесс, в том числе и при выполнении самостоятельных работ, включаются типовые и проблемные задания (как опубликованные в методической литературе, так и сконструированные самостоятельно).

Кроме того, в рамках данной функции осуществляется обучение школьников приемам учебной работы (с учебником, типовыми планами, картами и другими средствами обучения) и умственной деятельности (анализу, синтезу, обобщению, сравнению, конкретизации и т. п.).

Программой педагогической практики предусматривается формирование у студентов исследовательской функции. Практикант должен уметь анализировать урок в методическом, общедидактическом и психологическом аспектах с позиций современных требований соответствующих педагогических наук и с учетом достижений передового опыта работы учителей. Нужно научиться оценивать наблюдаемый урок с точки зрения достижения его целей — образовательной, воспитательной и развивающей, а также осуществлять самоанализ, теоретически осмысливать опыт работы товарищей, особенно при разборе уроков. При этом выводы по самоанализу и анализу уроков товарищей следует использовать при планировании и проведении своих уроков, при составлении документации по педагогической практике.

Студенты V курсов в соответствии с программой проводят исследовательскую работу, в результате которой учатся собирать, систематизировать, обобщать факты педагогической деятельности.

Одной из первоочередных задач педагогической практики является формирование личностных качеств учителя, а именно: интереса к обучению соответствующему школьному предмету и воспитанию подрастающего поколения, умения проявлять профессиональную индивидуальность и педагогическое творчество, настойчивость в достижении целей и совершенствовании знаний и умений, необходимых для работы в школе. Очень важно ощутить психологическую готовность к работе в школе.

Содержание педагогической практики определяется государственной програм-

мой и типовой инструкцией по ее организации и проведению и включает следующие элементы:

- 1) знакомство со школой, классом, отдельными учащимися;
- 2) учебная работа по предмету;
- 3) внеклассная работа по предмету;
- 4) воспитательная работа (в роли классного руководителя).

Деятельность по любому из названных направлений начинается с планирования. Среди всех ее видов центральное место занимает учебная работа — проведение уроков по предмету.

Программа практики на IV — V курсах различается по своим задачам. В первом случае это обучающая практика. Она короче по срокам и предусматривает меньшую степень самостоятельности студентов. Во внеурочной работе практиканту отводится роль помощника классного руководителя. На первой неделе (как и на V курсе) проводится ознакомительная работа, в задачи которой входят изучение класса, планирование учебной и внеурочной деятельности и подготовка к первым урокам. В течение последующих недель студенты IV курса под руководством методиста с факультета и учителя школы проводят уроки, один из которых должен быть зачетным. Для студентов V курса это уже стажерская практика; предполагается более активная роль их в качестве классного руководителя, а в урочной деятельности — большая самостоятельность.

Практика начинается с общего знакомства со школой и классом. Администрация школы проводит собрание с практикантами, после чего они расходятся по классам и изучают их коллективы. Этому помогает беседа с классным руководителем и учителями, с отдельными учениками класса. Практиканты должны также просмотреть всю необходимую для них документацию: план работы классного руководителя, классный журнал, личные дела учеников. За время практики следует ознакомиться с материальной базой школы, с передовым опытом учителей, принимать участие в заседаниях школьных методических объединений, присутствовать на классных часах и собраниях, посещать и анализировать уроки товарищей.

Успешность проведения практики зависит от ее организации и руководства.

Этим занимаются факультетские руководители, в обязанности которых входит установление связи с базовыми учебными заведениями, распределение студентов по ним и подготовка приказа о практике. Они же проводят конференции до и после практики.

Непосредственное руководство студентами лежит на групповых руководителях. Они распределяют совместно с руководителями учебных учреждений студентов по классам, вместе с учителем определяют темы уроков и внеурочных мероприятий на срок практики. Групповые руководители помогают студентам составить индивидуальный план на весь период практики, консультируют студентов при подготовке к урокам и внеурочным мероприятиям по предметам, проверяют и утверждают их планы и конспекты, присутствуют на уроках и внеурочных мероприятиях, анализируют и оценивают их работу. Они также принимают участие в установочной и итоговой конференциях по педагогической практике, составляют итоговый отчет.

Немаловажная роль в руководстве педагогической практикой принадлежит преподавателям кафедр педагогики и психологии. Первые берут на себя обязанности консультирования практикантов по актуальным вопросам обучения и воспитания учащихся, посещения уроков и помощи в их подготовке, анализе, а также в изучении классных коллективов. Психологи помогают студентам в вопросах психолого-педагогического изучения отдельного ученика или всего коллектива класса, что позволяет им более основательно (с учетом психофизиологических и возрастных особенностей) готовиться к занятиям.

Одним из основных документов педагогической практики является индивидуальный план-дневник. В нем должны найти отражение все перечисленные направления работы студентов. Ежедневное заполнение данного документа позволит им четко планировать свою работу, определять цели и задачи, а также анализировать результаты осуществленных дел. Однако эта работа будет эффективной только в том случае, если осуществляется в ходе подготовки и прохождения практики, т. е. на этапах целенаправленного и планирования учебно-воспитательных мероприятий, а также

при анализе достигнутых результатов. К сожалению, нередко план-дневник заполняется студентами после окончания педагогической практики, т. е. фактически перед предъявлением его для проверки методисту кафедры педагогики. В этом случае не может быть и речи о каком-то анализе проведенных мероприятий со стороны студента, так как приходится по памяти восстанавливать осуществленное на практике.

Упорядочить работу студентов помогут следующие разделы плана-дневника:

I. Организационная работа.

II. Учебно-воспитательная работа (по предмету).

III. Воспитательная работа.

IV. Научно-исследовательская работа (данный раздел включается в план-дневник только на V курсе).

Рассмотрим подробнее мероприятия, входящие в тот или иной раздел плана дневника.

Для первого раздела характерны мероприятия организационного характера: установочные конференции в университете и школе; знакомство с учителем-предметником, классным руководителем и администрацией школы, с коллективом класса; просмотр плана работы классного руководителя; посещение и анализ уроков по разным предметам в данном классе; планирование учебно-воспитательных мероприятий на период практики; консультации с методистами кафедр педагогики, психологии и с факультетскими руководителями подпрактики.

Во втором разделе отражаются проведение уроков, дополнительных занятий с сильными или отстающими учениками, работа факультативов и кружков, проверка тетрадей учащихся по предмету. Также в этом разделе дается описание уроков, проводимых другими студентами-практикантами, и их анализ.

Третий раздел плана-дневника может содержать следующие сведения: знакомство с составом класса и системой работы классного руководителя; просмотр и анализ личных дел и проверка дневников учащихся; подготовительная работа (определение темы, цели, отбор материала, изготовление пособий) и проведение воспитательного мероприятия (беседы, диспута, классного часа, экскурсии, деловой игры, школьного вечера и др.) с последующим анализом; посещение ро-

дительского собрания; подготовка сообщения для родителей; посещения учащихся на дому, выявление условий жизни и воспитания учащихся; участие в организации и проведении дежурств по классу и школе, трудовых десантов; помощь учащимся и классному руководителю в оформлении классного уголка, стендов, стенгазет и других средств наглядной агитации.

В четвертом разделе определяется тема исследования, разрабатываются материалы (вопросы, анкеты, тесты и др.), выбираются методы исследования, проводится обработка результатов, делаются основные выводы. Тема для научно-педагогического исследования может быть определена как одним из методистов-руководителей практики, так и самостоятельно студентом.

Предложим некоторые темы для научно-педагогического исследования: 1) познавательные интересы учащихся; 2) мотивы учения школьников; 3) воспитание интереса учащихся к учебному предмету; 4) межпредметные связи в обучении; 5) нравственное воспитание учащихся; 6) культура учебного труда школьников; 7) соотношение воспитательных воздействий семьи и школы и др.

В заключительном разделе плана-дневника студент составляет краткий отчет о прохождении педагогической практики, в котором сообщает количество проведенных, посещенных и проанализированных уроков, темы воспитательных мероприятий и т. д. Особо ценными в этом разделе являются выводы, замечания и предложения практиканта, опираясь на которые руководители педагогической практики могут внести различные изменения и дополнения в ее ход. Так, по предложениям студентов Института физики и химии были перенесены сроки педагогической практики физического отделения на V курс.

Рекомендуется следующая форма индивидуального плана-дневника:

№ п/п	Содержание работы	Дата проведения	Цели и задачи	Краткий анализ
-------	-------------------	-----------------	---------------	----------------

Другими документами педагогической практики являются: конспект и анализ урока, конспект и анализ воспитательного мероприятия, психолого-педагогическая характеристика ученика (на

IV курсе) и класса (на V курсе). Каждый из названных документов имеет свое назначение и свою структуру.

Схема общеметодического анализа урока такова:

1. Тема урока. Цели (образовательные, воспитательные, развивающие).
2. Структура урока (тип урока, его особенности).
3. Реализация целей урока.
4. Организация урока.
5. Выбор методов и средств обучения.
6. Работа учителя на уроке.
7. Работа учащихся на уроке.
8. Общая оценка урока.

Конспект воспитательного мероприятия выполняется в произвольной форме. Это может быть описание мероприятия, его сценарий с приложением дидактических материалов и рекомендаций по проведению, выполненные в тетради, альбоме, в виде буклета, стенгазеты, на раскладных картонных листах и т. п.

Заместим, что оформить конспект внеклассного мероприятия могут несколько студентов, если они проводили его вместе (например, одновременно для двух или трех классов или для одного класса, в котором проходят практику несколько студентов (даже если они с разных факультетов)). Анализ же этого мероприятия каждый студент делает индивидуально.

Приведем схему анализа внеклассного мероприятия:

1. Тема и цель проведения.
2. Подготовительная работа (подготовка практиканта и подготовка учащихся).
3. Структура и содержание.
4. Ход мероприятия.
5. Общая оценка.

После окончания практики в течение недели все перечисленные документы сдаются на проверку методистам: конспект урока и внеклассного мероприятия по предмету — руководителю с факультета; индивидуальный план-дневник, анализ урока, конспект и анализ воспитательного мероприятия — методисту кафедры педагогики, характеристику ученика (класса) — методисту кафедры психологии.

Общая оценка за педагогическую практику складывается из оценки учителя той школы, где проходила практика, и оценок методистов кафедр.



Г. А. ШМАНОВА, доцент
кафедры общей математи-
ки МГУ им. Н. П. Огарева

СОДЕРЖАНИЕ НЕКОТОРЫХ КРИТЕРИЕВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В настоящее время активно проводится работа по совершенствованию содержания высшего образования в соответствии с новым Государственным стандартом. Ведущими принципами отбора содержания педагогического образования выступают системный, деятельностный, аксиологический, а также антропологический, герменевтический, культурологический и, несомненно, синергетический. Ориентированная таким образом система образования содержит ценностно-смысловые основания, придающие учебному процессу личностный характер, позволяющие смотреть на студента не просто как на „будущего специалиста, а как на будущего просвещенного человека, который хорошим специалистом, конечно, должен быть, но это только грань его целостного бытия“ (Каган М. С. Что должно быть в основе? // Вестн. высш. шк. 1991. № 5. С. 14). В целом не только в научной, но и в художественной литературе от Аристотеля до наших дней педагог предстает как образец интеллектуально-творческой личности, эталон морально-этической чистоты и эстетического совершенства.

Поскольку педагогическая практика — категориальная единица содержания педагогического образования, мы обратились с позиции указанных выше ориентиров к раскрытию ее содержания и соответственно к критериям ее оценки. Тем более что „ни концептуально, ни методологически, ни технологически“ проблема оценки качества работы студента-практиканта достаточно не прора-

ботана (см. об этом: Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1998).

Педагогическая практика рассматривается нами как интегративная деятельность по развитию и реализации системы ценностных ориентаций студента, приобретенных во время обучения в вузе как непосредственно, так и в процессе творческого саморазвития.

Обобщенный состав деятельности предполагает предварительную сформированность у студента таких личностных качеств, как интеллигентность и общая культура, лидерские и организаторские способности, творческая инициатива и увлеченность, требовательность, доброжелательность и чуткость, самообладание и выдержка, порядочность и честность, самокритичность, оптимизм; профессионально-педагогических — знание преподаваемого предмета, владение методикой его преподавания, мастерство педагогического общения, педагогическая компетентность, психологическая культура, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, способность вовлечь учащихся в творческую деятельность, умение объективно и корректно оценивать учащихся, способность к самообразованию и творческому саморазвитию; качеств методической и исследовательской деятельности, а также проективных, организационных, коммуникативных и диагностических умений.

Нормативная описательная модель требований к системе знаний и умений, отражающих профессионально-педагоги-

ческую компетентность студента — будущего педагога, разработанная В. И. Андрусевым в названной выше книге, позволяет выделить ориентировочную основу становления указанных качеств: знание базовых психолого-педагогических понятий, закономерностей и принципов, современных теорий и технологий обучения и воспитания, эффективных форм организации обучения, знание теории и технологии нововведений (педагогической инноватики), системной диагностики качества образования (педагогического мониторинга), специальные предметные и методические знания, знание методологии и методологических принципов.

Заметим, что каждая единица системы знаний может быть представлена самостоятельно в виде спецкурса, спецсеминара с включением в процесс обучения наряду со знаниями соответствующих видов деятельности, что значительно упростило бы диагностику сформированности качеств будущего педагога.

Итак, для студента в вузе создана совокупность „готовых“ средств для начала педагогической деятельности, построена богатая систематика качеств работы, определены базовые педагогические умения. Проявление сформированности указанных качеств на уроке, совокупности уроков, внеурочных занятиях и определяет критерии оценки педагогической практики конкретного студента. Однако многолетний опыт показывает, что для практического использования целесообразнее минимизировать множество показателей, выбрать в качестве оптимального критерия один — умение совершенствовать процесс обучения и воспитания, в котором суммируется несколько слагаемых — исследовательские, коммуникативные, диагностические и другие умения.

Раскроем содержательный аспект совершенствования процесса обучения. Он предполагает выделение продуктивных задач и их постановку перед обучаемыми в учебном предмете; определение теоретического инструментария для решения продуктивных задач и изыскание путей вооружения обучаемых таким инструментарием; решение творческих задач и формирование соответствующих умений у учащихся. Таким образом, продуктом

совершенствования процесса обучения выступает творческое мышление обучаемых. Педагогические принципы интегративности и целостности, преемственности и перспективности, объективности и надежности составляют основу методики использования выявленного критерия для диагностики педагогической практики студентов IV и V курсов, учителя-стажера, учителя-методиста, учителя-исследователя. Для студентов-практикантов IV курса показатель умения совершенствовать учебный процесс варьирует в контексте совершенствования изучения компонентов предметного знания, для V курса характерно наличие умения совершенствовать методику изучения отдельной темы, затем раздела, курса и т. д.

Формирование умения совершенствовать процесс обучения может осуществляться двумя путями: непосредственно в рамках спецкурса по дидактике (прямой путь) и косвенно, через примеры (в контексте методических концепций изучения какого-либо компонента научного знания — теорем, доказательств, задач и др.). Теоретическим инструментарием становления рассматриваемого умения выступают методологические знания как знания о знаниях, о познании, о деятельности, о развитии знаний, о взаимосвязях.

Приведем примеры продуктивных задач, выявленных студентами в процессе практических занятий по спецкурсу „Творческие задачи в математике и механизмы их решения“: 1) установить факторы, на основе которых можно развивать ранее усвоенные знания. В математике такие факторы неизвестны; 2) установить факторы обоснования разных вариантов решения задач на построение; 3) скорректировать определение компонента математического знания — теорема; 4) обосновать введение слов „пусть“, „примем“, „введем“ и др. при доказательстве некоторых теорем математического анализа; 5) указать причины отсутствия обратных теорем, отражающих взаимосвязь необходимости и достаточности; 6) обосновать последовательность действий анализа теорем, анализа доказательств теорем.

Выделенные задачи можно использовать для диагностики в курсе методики, а также в качестве действенного средства

мотивации к целенаправленному становлению у будущего учителя умений логического и дидактического анализа учебного материала. Решение задач способствует появлению инициативы перенести сформированные теоретические знания на другую предметную область, изыскать возможности „открыть“ инструментарий, интерпретировать имеющиеся теоретические знания на материале школьной математики.

Приведем пример — результат сформированности умения осуществлять логический анализ основного компонента математического знания — доказательства теорем.

Студент К. Проанализирую теорему: сумма внутренних углов треугольника равна 180° . Выделяю два математических объекта: объект-условие — треугольник (А) и объект-заключение — сумма внутренних углов треугольника равна 180° (В). В теореме между объектами присутствует логическая взаимосвязь необходимости и достаточности, следовательно, теорема должна быть сформулирована двумя суждениями. 1. Сумма внутренних углов треугольника равна 180° . 2. Если в многоугольнике (выпуклом) сумма внутренних углов равна 180° , то многоугольник — треугольник.

Многоугольник как математический объект изучается в 8-м классе, в то время как анализируемая теорема — в 7-м, поэтому обратное суждение отсутствует в учебнике „Геометрия 7“ А. В. Погорелова. В доказательство данной теоремы приводится лишь одна часть логической схемы доказательства: „В есть у всех А“ Введение дополнительного построения — развернутого угла при вершине треугольника — не обосновано.

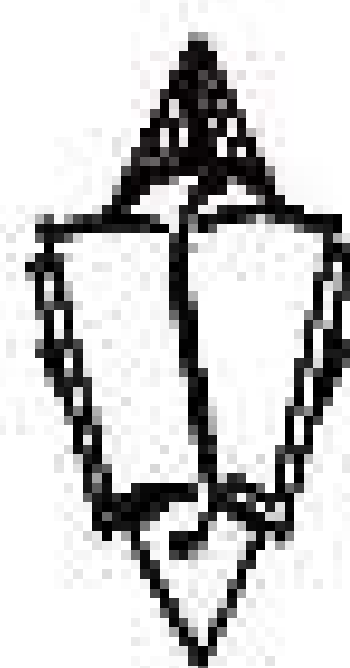
Для обоснования используем теоретические положения о компонентах деятельности. Выделим основные компоненты: предмет — треугольник, цель — сумма внутренних углов треугольника

равна 180° ; орудие деятельности — дополнительные построения, которые нам неизвестны. Применим закон уподобления для отыскания неизвестных орудий. Выделим для этого структурные элементы цели: количество элементов 4 (углы А и угол в 180°); взаимосвязь определена математическими знаками: „равно“, „плюс“; содержание — различные математические объекты — величина развернутого угла; величина половины длины дуги окружности; сумма двух прямых углов; сумма двух смежных углов; сумма внутренних односторонних углов между параллельными прямыми и секущей и т. д. В качестве дополнительных построений могут выступать: развернутый угол как сумма трех данных углов; половина длины дуги описанной около треугольника окружности; два прямых угла и т. д.

Варианты дополнительных построений позволили К. продемонстрировать разные способы доказательства данной теоремы.

На педагогической практике приобретенные обобщенные знания анализа теорем и доказательств обучаемый К. использовал для проектирования системы целесообразных вопросов, помогающих учащимся самостоятельно „открыть“ дополнительные построения и варианты доказательств данных теорем. Таким образом, студент-практикант проявил инициативу усовершенствования методики анализа теорем и доказательств. Творческие умения обучающего способствовали рождению творческих умений учеников.

Умение совершенствовать процесс обучения, выступая показателем высокой квалификации педагога (не в качестве альтернативы имеющимся критериям, а в дополнение к ним), требует, на наш взгляд, глубокого дидактического осмысления. В данной статье обозначены лишь некоторые ориентиры его содержательного аспекта.



ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



А. С. ЕГОРОВА, доцент кафедры немецкого языка МГУ им. Н. П. Огарева



Л. И. ЗОТОВА, ассистент кафедры английского языка МГУ им. Н. П. Огарева



Л. П. ЦЫПЛАКОВА, учитель гимназии № 12

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (в помощь учителю)

Возросший интерес к иностранным языкам, вызванный демократическими преобразованиями во всех сферах общественной жизни с ориентацией на рыночную экономику, способствовал полной смене программного обеспечения преподавания иностранных языков в системе образования.

Особенности образования, установленные государственными образовательными стандартами Российской Федерации и Законом об образовании, заключаются в необходимости сочетать требования федеральных государственных стандартов, а также учитывать национально-региональные компоненты этих стандартов и специфику самих образовательных учреждений, составляющих свои программы. В настоящее время возникла потребность в разработке минимального уровня обученности, достижение которого обязательно для всех учащихся, заканчивающих среднюю школу.

Рациональное, эффективное управление обучением и воспитанием учащихся в учебном заведении любого типа невоз-

можно без четкой, методически правильно организованной системы контроля, в нашем случае за сформированностью определенных навыков и соответствующих языковых умений как по всем аспектам языка (фонетика, лексика, грамматика), так и по видам речевой деятельности (аудирование, письмо, устная речь и т. д.). Эффективность контроля знаний зависит от того, насколько он соответствует предъявляемым к нему требованиям современной дидактики и методики обучения иностранному языку, а именно его фонетическому, грамматическому и лексическому минимуму.

Цель настоящей статьи — помочь учителям иностранных языков (немецкого и английского) результативно проводить тестирование с использованием уже частично апробированных материалов — тестов в практике обучения иностранным языкам на старшей ступени образования.

По образцу приводимых ниже тестов можно сравнительно легко составить целую серию аналогичных, относительно

несложных, экономичных по времени, по результатам которых можно судить об общей языковой компетенции испытуемых. Предлагаемые тесты, предназначенные для проведения текущего и итогового контроля пройденного материала, и соответствующие методические рекомендации по их составлению и целесообразному применению, безусловно, будут содействовать оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Некоторые данные о результатах тестирования на городских предметных олимпиадах школьников и вступительных экзаменах на романо-германское отделение в вуз свидетельствуют о сравнительно низком качестве знаний языка и недостаточно развитых умениях и навыках работы с тестами. Наиболее типичные ошибки, допущенные учащимися, связаны с управлением глаголов, употреблением предлогов, порядком слов в придаточных предложениях, образованием форм повелительного наклонения и т. д. Одна из существенных причин низкой результативности доречевого этапа кроется, по-видимому, в том, что имеющиеся и хорошо известные традиционные упражнения мало соответствуют в своей совокупности рекомендациям по их составлению.

В последнее время работа по совершенствованию методов, форм и средств проверки знаний при обучении иностранным языкам значительно активизировалась, поиски нового в этом направлении привели к созданию во многих учебных заведениях, в частности в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева, комплексов контролирующих устройств с соответствующими обучающе-контролирующими тестами страноведческого и лексико-грамматического характера, которые (устройства) облегчают осуществление обратной связи образовательного процесса: от обучаемых к обучающему.

Обучающий характер теста не является его самоцелью. Тест позволяет выявить погрешности в методике преподавания иностранных языков, совершенствовать этот процесс, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языками. В самой организации тестов

заложен ряд черт, дающих основание видеть в их применении один из способов повышения эффективности учебного процесса. Цель всякого теста — получение достоверной информации о знаниях учащегося (уровне его обученности) на определенном этапе процесса обучения и о состоянии этого процесса в целом, т. е. о том, достигает ли учащийся базового уровня владения иностранным языком как средством общения.

С методической точки зрения хотелось бы выделить следующие основные положительные моменты рассматриваемого вида контроля знаний:

- конкретная направленность на определенное языковое явление;
- одновременность проведения для всей группы обучаемых;
- минимальные затраты времени на проверку;
- возможность проведения на любом занятии;
- равные условия для всех (одно и то же время, одинаковый объем и сложность материала);
- эффективность диагностики трудностей для их дальнейшей отработки и устранения;
- прогнозирование при профессиональной ориентации учащихся на старшей степени обучения;
- выявление преемственности знаний обучаемых в системе „школа — вуз“.

Необходимо отметить и тот немаловажный факт, что оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от субъективизма учителя, основанного прежде всего на его личном впечатлении, по сравнению с оценкой за традиционную контрольную работу или экзамен.

Данные характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Наибольшую актуальность для учителя иностранного языка имеют так называемые тесты достижений и успешности. Цель их состоит в том, чтобы служить средством текущего или итогового контроля, т. е. мерилom усвоения знаний, формирования навыков и развития умений:

- а) по какому-либо языковому материалу;
- б) за какой-либо срок;
- в) при использовании той или иной методики;
- г) у определенной категории учащихся.

В качестве объектов тестирования выбираются либо элементы языка, либо виды речевой деятельности. Первый подход реализуется в тестах по фонетике, грамматике, лексике, второй — в тестах по аудированию, устной речи, чтению, письму, переводу.

И. А. Рапопорт выделяет тесты двух типов, которые используются для диагностирования степени овладения языковым материалом:

1) на узнавание языкового явления и на его лингвистическую интерпретацию (определение членов предложения, частей речи, типов предложения);

2) на воспроизведение языкового явления для восстановления деформированного текста (добавление окончаний, заполнение пропусков предложениями, артиклями, формами глаголов).

С точки зрения формы, структуры и способа оформления ответа оба типа тестов могут быть соотнесены с двумя общими видами тестов:

а) избирательными тестами, основанными на узнавании одного правильного ответа из нескольких предложенных на выбор;

б) тестами со свободно конструируемым ответом, основанным на припоминании и дополнении.

Использование выборочного принципа (тесты вида „а“) предполагает наличие в тесте набора возможных решений поставленной задачи: перечисление частей речи, членов предложения. Тесты этого вида встречаются в разветвленных программированных материалах, они достаточно подробно освещены в нашей и зарубежной методической литературе. Использование конструирующего принципа (тесты вида „б“) предполагает отсутствие в тесте набора ответов, из которых должен быть сделан выбор. „Нужный ответ испытуемый извлекает из постоянной памяти“ (Рапопорт И. А. и др. О диагностических функциях тестовой методики дополнения // *Иностр. яз. в шк.* 1976. № 2. С. 31). Однако и здесь, как и в тестах вида „а“, если

речь идет о языковых явлениях, создается психологическая ситуация выбора: испытуемый должен выбрать один ответ, требуемый данным вербальным контекстом. Тестовые задания этого вида очень хорошо известны учителям иностранных языков: они широко представлены в различных учебниках и учебных пособиях в виде упражнений, в тексте которых пропущены отдельные лингвистические элементы. Задача учащихся — заполнить пропуски необходимыми элементами. В таких тестах свобода конструирования ответа весьма относительна. Выполняя задание, ученик формально самостоятельно конструирует ответ. „Однако фактически характер его умственной деятельности связан с тем, что он перебирает в памяти некоторое количество ответов (букв, слогов, слов) в поисках одного правильного для данного контекста“ (Там же. С. 33). Таким образом, здесь мы имеем дело с теми же избирательными тестами в несколько измененном варианте и со значительно большей сферой поиска.

Ряд исследователей высказывают свое отрицательное отношение к избирательным тестам в связи с тем, что они вместе с правильными ответами предлагают и неправильные. Выражается опасение, что учащиеся могут запомнить неправильные ответы, что тесты не способствуют развитию мыслительной деятельности учеников. На наш взгляд, трудно допустить возможность произвольного внимания учащихся во время работы с тестовыми заданиями в такой степени, чтобы некоторые из неправильных ответов сохранились в памяти.

Что касается развития мыслительной деятельности учащихся, то многие исследователи придерживаются мнения, что хорошо составленные избирательные тесты позволяют осуществить управление процессом мышления учащихся. Весьма важно приучить учащихся отвечать на вопрос избирательного теста самостоятельно и лишь затем сравнивать полученный ответ с предложенными на выбор. Это даст учащимся пищу для размышления, заставит их сопоставлять факты, сравнивать, мобилизовать свои знания и умения для нахождения правильного ответа. С данной точки зрения представляется полезным внедрение таких контролирующих устройств, в кото-

рых предъявление вопросов к учащимся определялось бы по времени от выдачи соответствующих ответов к ним. Конечно, и здесь, как, впрочем, и в обычной учебной ситуации, попытки некоторых учащихся „угадать ответ“, найти его с помощью догадки полностью не исключаются, но вероятность получения положительной оценки за такие ответы значительно снижена.

В последнее время внимание исследователей и учителей-практиков все более привлекает тестовая методика дополнения. Отличие тестовых заданий, использующих методику дополнения, от обычных заданий, в которых пропущены те или иные лингвистические элементы, усвоение которых необходимо проверить (артикли, предлоги, глаголы), состоит в том, что в первых пропущено каждое *n*-е слово (от пятого до десятого). Таким образом, здесь мы имеем дело с отбором проверяемого материала по принципу выборки. Подобный метод очень широко применяется в самых разнообразных областях науки, техники, в преподавании иностранных языков.

Для проведения эффективного контроля (текущего, итогового) знаний в обучении иностранным языкам мы считаем целесообразным и полезным дать учителям ряд методических рекомендаций по составлению и применению тестов.

1) Тестовые задания должны соответствовать учебной программе.

2) Тест должен включать задания, охватывающие коммуникативные задачи и содержание обучения, которые определены стандартами.

3) Формулировку всех заданий рациональнее давать на русском (или родном) языке учащихся с целью экономии времени и концентрации внимания на выполнении задания.

Критерий базового уровня владения иностранным языком как средством общения, призванный обеспечить критериальную валидность итогового теста и разработанный по соответствующим параметрам в области чтения (коммуникативное качество, степень полноты понимания, скорость, самостоятельность), аудирования (коммуникативные качества, точность, степень полноты понимания), письма (коммуникативные качества, связность и правильность оформле-

ния текста, диапазон используемых языковых средств), может быть, по мнению И. Л. Бим, представлен следующим образом.

В письме ученик должен уметь достичь коммуникативной цели. При этом требуется, чтобы намерение пишущего было в целом понятным. Письмо должно быть логичным и правильно оформленным, но может быть недостаточно связным. Правильность употребления языковых средств может быть минимально достаточной для общения. Возможны грамматические и лексические ошибки, но то, что ученик пишет, должно быть вразумительным.

Вес (в баллах) тех или иных заданий и пунктов внутри них следует определять исходя из их значимости. Каждый из трех разделов теста (по чтению, аудированию и письму) должен иметь одинаковый вес.

Составленный с учетом указанных требований тест должен быть рассмотрен экспертами-методистами для установления, во-первых, его конструктивной валидности, т. е. „соответствия современному представлению о владении иностранным языком как средством общения“ (Поляков О. Г. Рекомендации по подготовке и использованию теста за базовый курс обучения иностранному языку // Иностр. яз. в шк. 1996. № 3. С. 3), во-вторых, содержательной валидности, т. е. в какой степени в нем представлены коммуникативные задачи и содержание базового уровня, и в-третьих, критериальной валидности, т. е. адекватности веса заданий критериям того же уровня. Корректирование теста еще не будет означать его готовность к использованию. Нужно определить, насколько он надежен.

Многие исследователи считают, что с этой целью тест необходимо апробировать на учащихся. К подобному тестированию должны быть привлечены по крайней мере два контролирующих теста. Если их замеры дадут одинаковые показатели, то можно будет констатировать надежность данного теста.

Результаты проверки тестов должны анализироваться преподавателями и служить, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой — самооценкой работы учителя, что позволяет внести коррективы в процесс обу-

чения и тем самым предупредить повторение ошибок учащегося. На основании результатов теста может быть сделан вывод о достижении/недостижении тем или иным учащимся базового уровня владения иностранным языком как средством общения. Как утверждает О. Г. Поляков, данный уровень будет считаться доступным, если ученик наберет за выполнение заданий по чтению, письму и аудированию не менее установленного количества баллов.

Использование той или иной техники тестирования связано с решением составителями тестов целого ряда вопросов. В общих чертах они сводятся к следующему.

1. Какой уровень владения языковым материалом хочет отразить в тесте учитель — узнавание или продуцирование? Это важно уяснить в связи с тем, что должна быть достигнута адекватность приемов тестирования и уровня лексических и грамматических навыков по пройденному материалу.

2. Ограничивать или не ограничивать ответ учащегося в содержательном и формальном отношении? Решение этого вопроса, тесно связанного с первым, определяет в значительной степени объективность и экономичность теста.

3. На какие приемы тестирования ориентирует сам языковой материал? Выбор приемов тестирования в определенной степени зависит от характера трудностей усвоения данного материала и, в частности, от типичных ошибок по нему. Что касается тестирования лексики, ограничения накладываются и самой системой языка.

4. Использовать ли в тесте только изучаемый язык или прибегать к помощи родного языка? Решение этой проблемы зависит от характера трудностей и периода проведения теста. В начальный период учитель может пользоваться родным языком как экономичным и надежным средством фиксации семантики лексических единиц.

5. Учитель, составляющий тест, должен решить для себя главную проблему: что он тестирует — язык или речь? Как считает В. Оконь, тестировать язык — это значит брать за основу тестовых заданий явления системы языка и подбирать материал так, чтобы учащийся демонстрировал его понимание. Сюда

входит и проверка знания правил. Тестировать речь — это значит брать за основу выполнения задания те внеязыковые отношения, которые заложены в конкретном речевом высказывании.

По своему характеру тестовые задания относятся к проблемным ситуациям, поэтому они должны характеризоваться всеми признаками проблемных ситуаций: жизненностью, трудностью решения и др.

В соответствии с важнейшими, на наш взгляд, критериями тест должен:

- содержать лишь одну, четко определенную трудность;

- предполагать относительно изолированную отработку различных аспектов речевых единиц и быть направленным на овладение операциями речи;

- включать задачу, требующую однозначного решения;

- быть построенным на знакомом материале и предусматривать многократное употребление новых языковых единиц в различных их окружениях;

- задействовать и зрительный, и слуховой каналы.

Тесты могут определить уровень обученности или языковой компетенции учащегося относительно уровня других учащихся или относительно определенного критерия. Успех в обучении иностранному языку зависит, по нашему мнению, от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание уделяется профилактике ошибок.

Анализ существующих теоретических работ и конкретных тестов свидетельствует о том, что в настоящее время еще нельзя считать тест адекватным способом контроля. Безусловно, тест пока еще не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамен, однако его можно использовать как средство промежуточного контроля. Как показывает практика, тесты наиболее ярко отражают знание или незнание учащимися материала, будь то лексика или грамматика иностранного языка.

Многие ведущие преподаватели стремятся сделать процесс изучения иностранного языка интересным, а контроль — объективным. Необходимо заботиться и о повышении качества тестов, систематически заниматься тестированием в своей школе, в своем вузе, учиться

создавать качественные и разнообразные тесты, соответствующие конкретным целям обучения, повышать культуру тестирования в районе, городе, т. е. создавать субъективные предпосылки, которые вместе с развитием объективных условий приведут к созданию общероссийского центра тестирования. Такой практический совет дают нам организаторы многих олимпиад по иностранному языку.

На наш взгляд, должна вестись разработка современных общероссийских тестов, тестов национально-регионального содержания, а также самостоятельно составленных учителями отдельных тестовых заданий для школ с локальной направленностью образования. „Мы должны контролировать то, чему мы учим по нашим программам“ (Витлин Ж. Л. Общие проблемы установления уровней подготовки и способов итогового контроля при аттестации учащихся // Иностр. яз. в шк. 1972. № 1. С. 31 — 32). Необходимо дальнейшее совершенствование объектов экзаменационного тестового или обычного контроля в области проверки письменной речи учащихся. В связи с требованиями программ и образовательных стандартов к письму уже на нынешнем этапе разви-

тия отечественной школы следует проводить дифференцированный зачет на одном из уроков, предшествующих экзамену.

Для оценки каждого из аспектов — в условиях работы школ по разным учебным планам — целесообразно, считает Ж. Л. Витлин, разработать три группы тестов:

а) федеральные, общие и обязательные для всех школ;

б) региональные, посредством которых проверяются иноязычные лингвострановедческие знания в школах, работающих по региональным пособиям;

в) локальные для проверки иноязычных речевых знаний, связанные с конкретным профилем данной школы.

Тем самым итоговый контроль станет соответствовать содержанию обучения иностранному языку.

Для проведения текущего и итогового контроля знаний по немецкому и английскому языкам предлагаются нижеследующие лексико-грамматические тестовые задания и тесты для аудирования. С целью правильной организации, содержательного составления и корректного проведения контроля знаний следует обратиться к соответствующей научно-методической литературе.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Тесты для текущего контроля знаний

1. Найдите правильную форму повелительного наклонения из предложенных вариантов: а, б, в, г.

1. Ich kann die Aufgabe nicht lösen, ... mir bitte!

а) helfe; б) helfen; в) hilf; г) hilfst.

2. Morgen schreiben wir eine Kontrollarbeit, ... aufmerksam!

а) sein; б) seien; в) seid; г) sind.

3. Hast du deinen Kugelschreiber vergessen? ... meinen!

а) nimm; б) nimmst; в) nimmt; г) nimm.

4. Ich habe mein Wörterbuch nicht mit, ... dein!

а) gibst; б) gebe; в) gib; г) gibt.

5. Ich verstehe einige Wörter nicht, ... sie bitte!

а) übersetze; б) übersetzt; в) übersetzen; г) übersetzst.

6. Morgen ist mein Geburtstag, ... das nicht!

а) vergeßt; б) vergiß; в) vergessen; г) vergesse.

7. ... die Sätze in die Hefte ... !

а) schreibe! ab; б) schreibt ab; в) abschreiben; г) abschreibt.

8. Die Mutter fordert die Kinder auf, ... die Stühle!

а) putzen; б) putzt; в) putzen; г) putzt.

9. Du hast Klassendienst. Der Lehrer sagt: „... die Stühle auf den Tisch!“

а) stellen; б) stelle; в) stellst; г) stellt.

10. Ihr wendet euch an den Lehrer ... noch einmal!

а) wiederhole; б) wiederholt; в) wiederholen Sie bitte; г) wiederholst bitte.

Ключ: 1(c); 2(c); 3(d); 4(c); 5(a); 6(b); 7(b); 8(b); 9(b); 10(c).

II. Найдите правильный вариант употребления предлогов из предложенных: а, б, с, d.

1. Wo sind meine Sachen? Dort ... Tisch!
a) auf der; b) auf dem; c) auf den;
d) auf die.

2. Das Buch liegt ... Tasche.
a) in den; b) in die; c) in der;
d) in das.

3. Die Ausländer bummeln ... Stadt.
a) durch der; b) durch die;
c) durch dem; d) durch den.

4. Alle Menschen kämpfen ... Krieg.
a) gegen der; b) gegen die;
c) gegen den; d) gegen dem.

5. Fährst du ... Zug?
a) mit den; b) mit das; c) mit dem;
d) mit der.

6. Lege das Buch ... Tisch!
a) auf der; b) auf den; c) auf dem;
d) auf der.

7. Heute zahlst du ... Mittagessen.
a) für das; b) für dem; c) für den;
d) für der.

8. In der Pause sprechen wir ... Musik.
a) über der; b) über das; c) über die;
d) über den.

9. Ich esse heute ... Appetit.
a) mit großem; b) mit großes;
c) mit großen; d) mit großer.

10. Die Medizin ist ... Rauchen.
a) gegen den; b) gegen dem;
c) gegen das; d) gegen die.

Ключ: 1(b); 2(c); 3(b); 4(c); 5(c); 6(b); 7(a); 8(c); 9(a); 10(c).

III. Найдите правильный вариант употребления модального глагола из предложенных: а, б, с, d.

1. ... ich Ihnen helfen?
a) kann; b) dürfe; c) dürfen;
d) darf.

2. Du machst falsch. ... ich dir erklären?
a) laße; b) müßen; c) darf;
d) dürfe.

3. Die Kinder ... um 18 Uhr zu Hause sein.
a) sollt; b) müßen; c) sollen;
d) dürfen.

4. Du ... deutsch sprechen.
a) müßen; b) soll; c) sollst;
d) muß.

5. ... ich ihren Namen erfahren?
a) könne; b) dürfen; c) könnte;
d) darf.

6. Auf der Post ... du Briefmarken kaufen.
a) darfst; b) kann; c) kannst;
d) dürfe.

7. Er ... uns helfen.
a) wolle; b) wollt; c) will; d) willst.

8. Das ... man nicht tun.
a) könnte; b) dürfen; c) kann;
d) darf.

9. Wir ... in diesem Jahr nach Österreich fahren.
a) wollen; b) wollt; c) will; d) willst.

10. Bei rotem Licht ... wir nicht über die Straße gehen.
a) darf; b) können; c) dürfen;
d) durfte.

Ключ: 1(a); 2(c); 3(c); 4(c); 5(d); 6(c); 7(c); 8(d); 9(a); 10(c).

IV. Найдите правильный вариант употребления подчинительного союза из предложенных: а, б, с, d.

1. Der Freund sagt, ... er sich für Technik interessiert.
a) ab; b) das; c) wie; d) daß.

2. Dieser Sportler gewinnt bei allen Wettkämpfen, ... er zielbewußt und willensstark ist.
a) denn; b) dann; c) da; d) weil.

3. ... du gesund sein willst, mußt du Sport treiben.
a) als; b) wenn; c) denn; d) da.

4. Ich besuche das Stadion, ... ich den Fußball liebe.
a) da; b) denn; c) weil; d) wann.

5. Der Junge will das Buch lesen, ... er heute gekauft hat.
a) deshalb; b) daß; c) denn; d) das.

6. ... wir unseren Hof sauber halten, gibt es dort keinen Müll.
a) denn; b) da; c) darum; d) weil.

7. Er zweifelt nicht, ... wir siegen.
a) ob; b) daß; c) das; d) weil.

8. Sie hat uns gefragt, ... wir uns für den Sport interessieren.
a) wie; b) ob; c) daß; d) das.

9. Marina sieht glücklich aus, ... sie Geburtstag hat.
a) weil; b) deswegen; c) da;
d) denn.

10. Ich weiß nicht, ... ich heute in die Schule komme.
a) wenn; b) ob; c) daß; d) das.

Ключ: 1(d); 2(d); 3(b); 4(c); 5(d); 6(d); 7(b); 8(b); 9(a); 10(b).

V. Найдите правильный вспомогательный глагол для образования перфекта из предложенных вариантов: a, b, c, d.

1. Wir ... heute nach Hause zu spät gekommen.

a) seid; b) haben; c) sind; d) habe.

2. Ich ... gestern viel gemalt.

a) haben; b) ist; c) sein; d) habe.

3. Heute ... ich um 6 Uhr aufgestanden.

a) ist; b) bist; c) habe; d) bin.

4. Gestern ... wir früh eingeschlafen.

a) seid; b) haben; c) bin; d) sind.

5. Früher ... er besser gelernt.

a) habe; b) hat; c) sind; d) seid.

6. ... ihr schon den Koffer gepackt?

a) haben; b) habt; c) sind; d) seid.

7. Er ... zu seinem Bruder gefahren.

a) hat; b) haben; c) seid; d) ist.

8. Das Mädchen ... das Buch zu Hause vergessen.

a) ist; b) bin; c) hat; d) habe.

9. ... ihr dieses Buch schon gelesen?

a) hast; b) seid; c) haben; d) habt.

10. Ich und meine Familie ... in diesem Sommer viele Städte besucht.

a) sind; b) seid; c) haben; d) habe.

Ключ: 1(c); 2(d); 3(d); 4(d); 5(b); 6(b); 7(d); 8(c); 9(d); 10(c).

VI. Преподнесите предложения в пассиве.

1. Das Mädchen legt immer die

Lehrbücher auf den Tisch.

2. Die Eltern brachten viele Geschenke.

3. Wir fahren morgen ins Grüne.

4. Jedes Jahr bekommt sie Blumen zum Geburtstag.

5. Diese Sonnenbrille gehört meiner Schwester.

6. Ich werde diesen Roman noch einige Tage lesen.

7. Er hat gestern noch einen Brief geschrieben.

8. Die Eltern loben ihn, wenn er eine gute Note bekommt.

9. Beide Freunde wohnen in einem Hochhaus.

10. Morgen veranstaltet man eine Disko.

Ключ:

1. Die Lehrbücher werden vom Mädchen immer auf den Tisch gelegt.

2. Viele Geschenke wurden von den Eltern gebracht.

3. —

4. Die Blumen werden von ihr jedes Jahr zum Geburtstag bekommen.

5. —

6. Dieser Roman wird von mir noch einige Tage gelesen werden.

7. Noch ein Brief ist gestern von ihm geschrieben worden.

8. Er wird von den Eltern gelobt, wenn eine gute Note von ihm bekommen wird.

9. —

10. Morgen wird eine Disko veranstaltet.

Тесты для итогового контроля пройденного лексико-грамматического материала

I. Выберите правильные лексико-грамматические формы из предложенных вариантов: a, b, c, d.

1. Als es zwölf Uhr ..., gingen die Lichter aus.

a) schlägt; b) schlägt; c) schlagen; d) schlug.

2. Was sagst du deinem Freund?

a) Fahre du doch nicht so schnell.

b) Fährst du doch nicht so schnell!

c) Fahren doch nicht so schnell!

d) Fahr doch nicht so schnell!

3. Warum stehen Sie denn? ...

a) Setzt dich doch!

b) Sitzen Sie doch!

c) Setzen sich Sie doch!

d) Setzen Sie sich doch!

4. Trinkst du gern Limonade? — Ja, aber Milch trinke ich noch ...

a) mehr gern; b) gern; c) besser; d) lieber.

5. Was ist richtig?

a) Wir haben den ganzen Tag zu Hause geblieben.

b) Wir sind den ganzen Tag zu Hause geblieben.

c) Wir sind den ganzen Tag zu Hause geblieben.

d) Wir haben den ganzen Tag zu Hause geblieben.

6. Was ist falsch?

a) Liest er Krimis?

b) Liest du gern Romane?

- c) Ich lese jetzt sehr viel.
d) Früher lese ich so gern.
7. Hat sie ihren Zug noch erreicht, oder ... abgefahren?
a) er war schon; b) war er schon;
c) schon war er; d) war schon.
8. Was ist richtig?
a) Fängst du doch eigentlich an!
b) Fang doch eigentlich an!
c) Anfänge doch endlich!
d) Anfängst du doch endlich!
9. Welcher Satz ist richtig?
a) Plötzlich es ganz dunkel wurde.
b) Es ganz dunkel wurde plötzlich.
c) Es plötzlich ganz dunkel wurde.
d) Es wurde plötzlich ganz dunkel.
10. Wir sind im letzten Sommer zu Hause geblieben, und ...?
a) euch; b) euer; c) sie; d) Sie.
11. Früher ... hier doch kein Hochhaus.
a) gestanden; b) stand; c) standen;
d) steht.
12. Familie Bauer ... den ganzen Weg zu Fuß gegangen.
a) haben; b) hat; c) ist; d) sind.
13. Ich war gestern im Kino, der Film war wirklich ...
a) glücklich; b) günstig; c) langsam;
d) spannend.
14. Können Sie mir sagen, ... Bus zum Bahnhof fährt?
a) was für; b) welche; c) welchen;
d) welcher;
15. Erinnerst du dich noch an Herrn Meier? — Oh, ja, ich dachte oft ...
a) an ihn; b) an ihr; c) daran;
d) davon.
16. Ich kann nichts sehen, ... mir die Sonne ins Gesicht scheint.
a) darum; b) denn; c) weil;
d) weshalb.
17. Dieses Foto ist wirklich schön. Hängt es doch ... Wand!
a) an das; b) an der; c) an die;
d) auf die.

Ключ: 1(d); 2(d); 3(d); 4(d); 5(c); 6(d); 7(b); 8(b); 9(d); 10(d); 11(b); 12(c); 13(d); 14(d); 15(a); 16(c); 17(c).

II. Выберите правильный вариант лексико-грамматического выражения из предложенных: а, б, с, д.

1. Guten Tag, Frau Müller! Wie ... Ihnen heute?
a) geht; b) es geht; c) gehen;
d) geht es.

2. Herr Schulz findet ... Paß nicht.
a) seine; b) seinem; c) seinen;
d) sein.
3. Maria war gestern ... Arzt.
a) am; b) zum; c) beim; d) nach.
4. Entschuldigen Sie! ... Sie mir helfen?
a) müssen; b) lassen; c) können;
d) dürfen.
5. Peter ist mein Freund. Er ... mir immer.
a) hilft; b) hilft; c) helfe; d) helfen.
6. Frau Meier hat gesagt, ... sie um acht Uhr hier ist.
a) ob; b) da; c) daß; d) weil.
7. Bitte, wo kommt der Zug aus Berlin ...?
a) mit; b) an; c) in; d) zu.
8. Georg hatte einen Unfall. Er ... vom Fahrrad gefallen.
a) hat; b) wurde; c) ist; d) hatte.
9. Gestern ... der Präsident in Interview zu vielen Themen gefragt.
a) werde; b) wurde; c) wurden;
d) wird.
10. Das Wetter wird leider immer ... ?
a) schlecht; b) schlechtes; c) am schlechtesten; d) schlechter.
- Ключ: 1(d); 2(c); 3(c); 4(c); 5(b); 6(c); 7(b); 8(c); 9(b); 10(d).

III. Используйте правильный вариант местоименного наречия из предложенных: а, б, с, д.

1. Physik? ... hat sich meine Schwester nie interessiert.
a) daran; b) dafür; c) damit;
d) darüber.
2. ... ich gestern nach Hause kam, lag ein Päckchen vor der Tür.
a) während; b) wenn; c) wann;
d) als.
3. Er ist ... der überzahlten Rechnung ganz nervös geworden.
a) trotz; b) wegen; c) statt;
d) während.
4. Das Bild, das du mir zum Geburtstag geschenkt hast, ist wirklich etwas, ... ich mich wieder freue.
a) womit; b) worauf; c) wodurch;
d) worüber.
5. Viele Touristen sind überrascht ... der Gastfreundschaft in vielen südlichen Ländern.
a) über; b) mit; c) von; d) zwischen.
6. Das Bild hängt ... Wand.

a) auf dem; b) am; c) in der;
d) an der.

7. Du hast ja ein Loch in der Tasche!
... hast du das Geld verloren.

a) wo; b) deshalb; c) wann;
d) wie.

8. Wo ist mein Schlüssel? — Den habe
ich dort auf den Tisch ...

a) liegen; b) legen; c) gelegen;
d) gelegt.

9. Denkt er noch oft an Unfall?

— Ja, er muß immer ... denken.

a) darüber; b) daran; c) an das;
d) danach.

10. Ich komme nach Deutschland, ...
die Sprache ... lernen.

a) damit, sie; b) um, wieder;
c) wieder, zu; d) um ... zu.

11. Bonn ist nicht ... groß ... Berlin.

a) so, als; b) immer, als; c) wieder,
wie; d) so, wie.

Ключ: 1(b); 2(d); 3(b); 4(d); 5(b);
6(d); 7(b); 8(d); 9(b); 10(d); 11(d).

IV Выберите правильное лексико-
грамматическое выражение из предло-
женных вариантов: а, б, с, d.

1. Das Kind ist den ganzen Weg ...
gegangen.

a) auf Fuss; b) an Fuss; c) zu Fuß;
d) auf den Fuss.

2. Können Sie mir sagen ... Bus zum
Bahnhof fährt?

a) welche; b) welchen; c) welcher;
d) was für.

3. Erinnerst du dich noch an Frau
Miller? — Oh ja, ich denke oft ...

a) an dieser Begegnung; b) an diese
Begegnung; c) an diesen Begegnung;
d) an diesem Begegnung.

4. Ich kann nicht sehen, ... mir die
Sonne ins Gesicht scheint.

a) darum; b) denn; c) weil; d) de-
shalb.

5. Wenn du immer so gut
kochst, ...

a) bald komme ich wieder zum
Essen.

b) ich komme bald wieder zum
Essen.

c) ich bald wieder zum Essen
komme.

d) komme ich bald wieder zum
Essen.

6. Als er noch Schüler war, hat er ...
Bilder gemalt.

a) schönes; b) schöner; c) schöne;
d) schönen.

7. Wie sagt man richtig?

a) Nimmst das Buch!

b) Nimm das Buch!

c) Nemme das Buch!

d) Nimmst das Buch!

8. Was ist falsch?

a) Es geht mir gut.

b) Mir es gut geht.

c) Gut geht es mir.

d) Mir geht es gut.

9. Wo ist meine Uhr? — Dort ... Tisch!

a) auf dem; b) auf den; c) auf der;
d) auf die.

10. Was ist richtig?

a) Ich habe nach Minsk gefahren.

b) Ich bin nach Minsk gefahren.

c) Ich bin nach Minsk fahren.

d) Ich habe nach Minsk gefahrt.

Ключ: 1(c); 2(c); 3(b); 4(c); 5(d);
6(c); 7(b); 8(b); 9(a); 10(b).

V. Найдите один из правильных ва-
риантов: а, б, с, d

1. Wie schreibt man ... Namen?
Buchstabieren Sie bitte!

a) dein; b) Ihren; c) deinen;
d) euren.

2. ... Sie auch ein Bier? — Nein, danke.

a) trinkt; b) trinkst; c) trinken;
d) trinke.

3. Warum ... man hier nicht parken?

a) dürfen; b) darf; c) darfst;
d) dürf.

4. Um 8 Uhr ... Fritz aufgestanden.
Dann hat er gefrühstückt.

a) hat; b) ist; c) hatte; d) wird.

5. Als er nach Hause kam, ... seine
Frau schon lange.

a) schlafen; b) schläft; c) schläft;
d) schlief.

6. Wie gefällt dir mein ... Mantel? —
Er steht dir ausgezeichnet!

a) neue; b) neuem; c) neuer;
d) neuen.

7. Ich weiß, ... Frau Müller heute nicht
kommt, weil sie krank ist.

a) das; b) daß; c) dic; d) damit.

8. ... Goethe lebte, gab es noch keine
Autos.

a) als; b) wenn; c) wann; d) wie.

9. Er interessiert sich sehr ... Fußball.

a) über; b) für; c) an; d) um.

10. Wissen Sie, wie dieses Wort ... ?

a) geschrieben werden; b) geschrie-

ben wird; c) geschrieben wird; d) geschrieben worden.

11. Ich fahre nach Frankreich aber Michael fährt ...

a) nach Türkei; b) nach der Türkei; c) in die Türkei; d) in das Türkei.

12. Wie ... du denn mein neues Kleid?

a) gefallen; b) gefällt; c) findest; d) steht.

13. Warum stehen Sie denn? ... Platz!

a) Nehme doch; b) Nimm doch; c) Nehmen Sie bitte; d) Nimmst doch.

Ключ: 1(b); 2(c); 3(b); 4(b); 5(d); 6(c); 7(b); 8(a); 9(b); 10(b); 11(c); 12(c); 13(c).

Тест для аудирования

SO STELLE ICH MIR SCHULE VOR

Ein Wettbewerb

Wie in den meisten anderen Ländern, so wird auch in der Bundesrepublik immer wieder darüber nachgedacht, ob die Schulen gut und richtig organisiert sind, ob die Schüler wirklich das lernen, was sie später im Leben brauchen, ob sie zuviel oder zuwenig lernen und ob sie sich in den Schulgebäuden wohl fühlen. Eltern, Politiker, Lehrer und Leute aus der Industrie sagen dazu ihre Meinung, und es gibt so viele Meinungen, wie es Menschen gibt, die gefragt werden. Diejenige Gruppe, die es am meisten angeht,

wird selten oder überhaupt nicht gefragt: die Schüler. Das sollte anderes werden, und deshalb wurde vor ein paar Jahren ein Wettbewerb zu dem Thema „So stelle ich mir Schule vor“ veranstaltet. Schüler sollten beschreiben, wie sie sich die ideale Schule vorstellen. Die Veranstalter dieses Wettbewerbs waren das Zweite Deutsche Fernsehen, Firmen und Verlage, die „Lehrmittel“ herstellen, also Atlanten, Globen, Landkarten, physikalische Geräte, Sprachlabors, Lehrbücher — alles, was man in der Schule braucht.

Проверка понимания прослушанного

1. Worüber wird in der Bundesrepublik nachgedacht?

a) Ob die Schüler gut und richtig organisiert werden.

b) Ob das Lernen in der Schule den Schülern Spaß macht.

c) Ob die Schüler viel Neues in der Schule bekommen.

2. Wer sagt seine Meinung zum Thema „So stelle ich mir die Schule vor“?

a) Politiker; b) Geschäftsleute; c) Schüler.

3. Wer wird selten oder überhaupt nicht gefragt?

a) Eltern; b) Schüler; c) Lehrer.

4. Wozu wurde dieses Wettbewerb

veranstaltet?

a) Weil es viele Probleme mit der Schule gab.

b) Das sollte anders werden.

c) Weil das Interesse bei den Schülern erweckt.

5. Wer war der Veranstalter dieses Wettbewerbs?

a) Verschiedene Behörden.

b) Gesellschaftliche Institutionen.

c) Firmen und Verlage.

6. Womit beschäftigen sich außerdem diese Institutionen?

a) Die Materialien veröffentlichen.

b) „Lehrmittel“ herstellen.

c) Ein Drehbuch für einen Film schreiben.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Тест 1 Для текущего контроля знаний

1. Запишите цифрами предложения.

1. One and two is three.

2. Three and five is eight.

3. Seven and three is ten.

II. Вставьте правильную форму глагола to be.

1. I ... a student.
2. He ... a young architect.
3. They ... old workers.

III. Ответьте на следующие вопросы.

1. Is your school large or small?
2. Are the tables and the chairs in your classroom brown?
3. Where are the lamps?
4. What colour is the ceiling?

IV. Переведите следующие предложения на английский язык.

1. Она не студентка. Она врач.
2. Мы в университете, а они дома.
3. Где моя книга? Она на столе.

V. Впишите числительные в предложения.

1. Forty minus twenty-one are ...
2. Thirty six divided by nine is ...
3. Nineteen plus five are ...
4. Eight times four is ...

5. Ten — point — zero divided by two — point — five is ...

6. A half plus five seconds are ...

7. Twenty — point — three times two — point — four is ...

8. Eight sixths minus three sixths are ...

VI. Заполните пропуски.

I	me	my	myself	mine
you	—	—	—	—
he	him	—	—	—
she	—	her	—	—
we	—	—	—	—
you	—	—	yourselves	—

Ключ:

you	you	your	yourself	yours
he	him	his	himself	his
she	her	her	herself	her
we	us	our	ourselves	ours
you	you	your	yourselves	theirs

Тест 2 для текущего контроля знаний

I. Дополните вопросы одной из глагольных форм: do, does, is, are, have, has.

1. How old ... you?
2. Where ... you come from?
3. ... they got any children?
4. ... she married?
5. ... she like teaching?
6. What ... he like doing at the weekend?
7. ... you Chinese?
8. ... you speak Chinese?
9. ... he got a car?
10. How many children ... you got?

Ключ: 1) are; 2) do; 3) have; 4) is; 5) does; 6) does; 7) are; 8) do; 9) has; 10) have.

II. Ответьте на вопросы А, правильно подобрав нужную форму В.

А

- a) How old are you?
- b) What do you do?
- c) Do you like nursing?
- d) When did you start nursing?
- e) What do you like doing at the weekend?

f) Are you married?

g) Have you got any children?

В

1. Yes, I am.
2. Seven years ago.
3. She's a radiographer.
4. Running.
5. Yes, I do.
6. 26.
7. I'm a nurse.
8. Yes, two.

Ключ: a — 6; b — 7; c — 5; d — 2; e — 4; f — 1; g — 8; h — 3.

III. Исправьте ошибки в следующих предложениях.

a) 1. I have lived in Chesswood for five years.

2. I live in Chesswood for five years.

b) 1. We moved here after my daughter was born.

2. We have moved here after my daughter was born.

c) 1. Before that we have lived in London.

2. Before that we lived in London.

d) 1. I am a teacher since I left university.

2. I have been a teacher since I left university.

e) 1. I went to Bristol University in 1984.

2. I have been to Bristol University in 1984.

f) 1. We have studied English since three years.

2. We have studied English for three years.

g) 1. I never went to Russia, but I'd like to.

2. I have never been to Russia, but I'd like to.

Ключ: a) 1; b) 1; c) 2; d) 2; e) 1; f) 2; g) 2.

IV. Раскройте скобки и поставьте глаголы в нужном грамматическом времени.

Carla Brown has a job in advertising. It's a good job, and she (a) ... (earn) over \$ 20 000 a year. She (b) ... (study) marketing at college, and then (c) ... (find) a job with a small advertising agency in Manchester. Since then she (d) ... (change) her job several times. Now she (e) ... (work) for Jerome and Jerome, which is a big company for three years.

The company has clients in America, and she (g) ... (be) there several times on business. Last year she (h) ... (spend) six months there.

Ключ: a) earns; b) studied; c) found;

d) has changed; e) works; f) has been; g) has been; h) spent.

V. Задайте вопросы к выделенным словам.

a) They are talking about somebody.

b) Peter works for somebody.

c) Somebody hit Lilly.

d) Something smells awful!

e) Jeremy lives with someone.

f) Mike and Polly are arguing about something.

g) Sh! I'm listening to something.

h) Someone gave me \$ 100!

i) Someone told me Ann was getting married!

j) Something just crept across the carpet!

Ключ:

a) What are they talking about? b) Who does Peter work for? c) Who hit Lilly? d) What smells awful? e) Who does Jeremy live with? f) What are they arguing about? g) What are you listening to? h) Who gave me \$ 100? i) Who told you Ann was getting married? j) What just crept across the carpet?

Тест 3 для текущего контроля знаний

1. Вставьте в предложения will or going to.

1. A: I've got a terrible headache.

B: Have you? Wait there and I ... (get) an aspirin for you.

2. A: Why are you filling that bucket with water?

B: I ... (wash) the car.

3. A: I've decided to repaint this room.

B: Oh, have you? What colour ... (you paint) it?

4. A: Look! There's smoke coming out of that house. It's on fire!

B: Good heavens! I ... (call) the fire-brigade immediately.

5. A: The ceiling in this room doesn't look very safe, does it?

B: No, it looks as if it ... (fall) down.

6. A: Where are you going? Are you going shopping?

B: I ... (buy) something for dinner.

7. A: I can't work out how to use this Camera.

B: It's quite easy. I ... (show) you.

8. A: What would you like to drink — tea or coffee?

B: I ... (have) tea, please.

9. A: Has George decided on what to do when he leaves school?

B: Oh yes. Everything is planned. He ... (have) a holiday for a few weeks and then he ... (start) a computer programming course.

10. A: Did you post that letter for me?

B: Oh, I'm sorry. I completely forgot. I ... (do) it now.

Ключ: 1) will; 2) going to; 3) going to; 4) will; 5) going to; 6) going to; 7) will; 8) will; 9) going to, going to; 10) will.

II. Выберите один из глаголов для каждого предложения, поставьте глаголы в нужное грамматическое время (глаголы не могут быть использованы дважды): remember, forget, remind, memory, recognise, remember.

I was sitting on the bus the other day when I (1) ... a woman in the seat in front of me. But, although her face was familiar, I couldn't (2) ... her name. Unfortunately, she had seen me too. „Hello“, she said, smiling. „I'm sorry“, I said, I've (3) ... your name. I've got a terrible (4) ... for names. „That's all right“, she said. „To tell you the truth, I can't (5) ... yours. Can you (6) ... me?“ „It begins with a B“, I said, deciding to make a game of it...

Ключ: 1) recognised; 2) remember; 3) forgotten; 4) memory; 5) remember; 6) remind.

III. Раскройте скобки и вставьте правильную грамматическую форму глагола.

1. I would like to go home now. ... late (It gets/It's getting).

2. „What ...?“ „Beer. Can I give you some?“ (do you drink/are you drinking).

3. „Where's Lucy?“ „... a bath“ (She has/She's having).

4. What sort of films ...? (do you like/are you liking).

5. „Do you speak French?“ „No, ...“ (I don't/I'm not).

6. What time ... to bed?(do you usually go/are you usually going).

7. Have you got anything to eat? ... hungry (I get/I'm getting).

8. The Scots ... the best whisky in the world (make/are making).

9. Italians ... more wine than English people (drink/are drinking).

10. „What ...?“ „I'm practising the guitar“ (do you do/are you doing).

Ключ: 1) It's getting; 2) are you drinking; 3) she's having; 4) do you like; 5) No, I don't; 6) do you usually go; 7) I'm getting; 8) make; 9) drink; 10) are you doing.

IV. Произношение. Произнесите правильно следующие вопросительные предложения.

1. What are you doing?

2. What's she eating?

3. Where are they doing?

4. What did she say?

5. How do you know?

6. Why are you drinking my tea?

7. When do you want to come?

8. What time are you going to work tomorrow?

9. Who did you see yesterday?

10. What are you doing this evening?

Тест 4 на аудирование

1. Включите диалог I.

Диалог I

Phoning home — Justin and his mother

M — Mother

J — Justin

M Hello. Bedford 21698.

J Hello, Mum. It's me, Justin.

M Hello, love. How are you?

J I'm fine, but, I'm really tired.

M Oh — what have you been doing?

J Well, we've just started exams, so I've been staying up late ... erm ... it was three o'clock last night ... yeah, I've been studying really hard.

M Of course, it's exam time. When did they start?

J Last Thursday. We had our first one on Thursday morning. It was terrible. I don't want to talk about it.

M OK. What else have you been doing?

J Not a lot. I've been working too hard. Sometimes I go round to Lucinda's place and we study together.

M Lucinda? I haven't heard about her before. Who is she?

J You know — Lucinda — I'm sure I've told you about her. She's doing the

same course as me. I've known her for ages. We often help each other with work ... erm ... not ... all the ... er ... time. Sometimes we go to the pub or cook a meal togeth. Today we've been testing each other on economics and marketing. That's tomorrow's exam. She's just gone out to get a Chinese takeaway. Anyway, Mum — how are you and Dad? What have you been doing all day?

M Well, I've got another business trip tomorrow, so I've been packing all day — getting ready to go.

J Packing? Oh, yes, I'd forgotten — you're going to Geneva. I hope it goes well ... erm ... How long are you away for?

M Only three nights. It's a conference.

J Oh, that's not too long. What about Dad? How is he?

M He's very well, but pretty tired. It would be better if he didn't have to commute to London every day. He's been gardening most of today, and watching cricket on TV.

J Typical? A typical Sunday — gardening and cricket. Tell him I'll go to a match with him when I come home.

M Oh, yes — when exactly are you coming home?

J In two weeks. Term ends on the thirteenth. Oh — Mum, would it be OK if Lucinda came to stay in the holiday? Erm ... we have to do a project together.

M That's fine, love. She's very welcome to stay. We'd like to meet her.

J Thanks, Mum. Lucinda's just come back with the food. I'll ring again before I come home. Love to Dad.

M Bye, love. And good luck in the exams!

J Thanks. I need all the luck I can get. Bye. Have a good time in Geneva!

M Thanks. Take care of yourself and work hard. Bye.

II. Заполните пропуски в диалоге II по памяти.

Диалог II

Phoning home — Justin.

M — Mother

J — Justin

M ...

J Hello, Mum. It's me, Justin.

M ...

J I'm fine, but, I'm really tired.

M ...

J Well, we've just started exams, so I've been staying up late... erm... it was three o'clock last night ... yeah, I've been studying really hard.

M ...

J Last Thursday. We had our first one on Thursday morning. It was terrible. I don't want to talk about it.

M ...

J Not a lot. I've been working too hard. Sometimes I go round to Lucinda's place and we study together.

M ...

J You know — Lucinda — I'm sure I've told you about her. She's doing the same course as me. I've known her for ages. We often help each other with work ... erm ... not ... all the ... er ... time. Sometimes we go to the pub or cook a meal together. Today we've been testing each other on economics and marketing. That's tomorrow's exam. She's just gone out to get a Chinese takeaway. Anyway, Mum — how are you and Dad? What have you been doing all day?

M ...

J Packing? Oh, yes, I'd forgotten — you're going to Geneva. I hope it goes well ... erm ... How long are you away for?

M ...

J Oh, that's not too long. What about Dad? How is he?

M ...

J Typical? A typical Sunday — gardening and cricket. Tell him I'll go to a match with him when I come home.

M ...

J In two weeks. Term ends on the thirteenth. Oh — Mum, would it be OK if Lucinda came to stay in the holiday? Erm ... we have to do a project together.

M ...

J Thanks, Mum. Lucinda's just come back with the food. I'll ring again before I come home. Love to Dad.

M ...

J Thanks. I need all the luck I can get. Bye. Have a good time in Geneva!

M ...

Тест 5

Дайте ответы на поставленные вопросы в письменной (устной) форме.

SITUATIONS

1. Are you a „career girl“ or a „housewife“? If you are a „career girl“ prove that you can successfully combine professional work with domesticity, make a good wife and mother. If you are a „housewife“ oppose the career girls' arguments.

2. Why be careful on April 1st?

3. Where would you choose to sit in a theatre: stalls, circle, gallery or box? Why?

4. Who is the best man at a wedding in the UK and the USA? What is his task?

5. If you were sitting in the cinema behind someone who was making a lot of noise, what noise would you make to ask them to be quiet?

Ключ:

2. It's April Fools' Day (All Fools' Day) when, up to midday, it is common for people to play practical jokes on each other.

3. The stalls are seats on the ground floor and usually near the stage. The

gallery is an upper floor high up at the back of the theatre. The circle or balcony is an upper floor between the gallery and the stalls. A box is a small, more private space with seats, separate from the main seating area, at the side of the theatre and close to the stage. It will not surprise you know that the ticket price for these different seats varies a good deal.

4. The best man at a traditional Christian wedding in the UK and the USA is the person chosen by the bridegroom to accompany him during the ceremony and help him at the reception which usually follows. The best man looks after the wedding ring until the bridegroom has to place it on the bride's finger. At the reception he often reads out greetings messages and is asked to give a short and often humorous speech.

5. You would probably say „Sh“ or „Ssh“!

Тест 6 для итогового контроля знаний

I. Артикли. Вставьте пропущенные артикли a (an) или the.

1) There was ... knock on ... door. I opened it and found ... small dark man in ... Blue overcoat.

2) He said he was ... employee of ... gas company.

3) Are John and Mary ... cousins? No, they aren't ... cousins; they are ... brother and ... sister.

4) ... fog was so thick that we couldn't see ... side of ... road.

5) Peter thinks that this is quite ... cheap restaurant.

6) Number ... hundred and two, ... house next door to us, is for sale.

7) Professor Jones, ... man who discovered ... new drug that everyone is talking about.

8) We're going to ... tea with ... Smiths today.

9) He got ... job in ... south and spent ... next two years doing ... work he really enjoyed.

10) My aunt lived on ... ground

floor of ... old house on ... river Thames.

Ключ:

1) a, the, a, a; 2) an, the; 3) —, —, —, —; 4) the, the, the; 5) a; 6) a, the; 7) the, the; 8) —, the; 9) a, the, the, —; 10) the, an, the.

II. Пробразуйте предложения в прямую речь.

1) Tom invited Ann to come for a drive the following day.

2) He said he'd leave it to her.

3) Ann wondered what was on at the Royal Shakespeare Theatre.

4) He asked Ann if she could be ready by ten.

5) Ann said with regret that she couldn't as she had to type a report first.

Ключ:

1) Tom: „Would you like to come for a drive, tomorrow?“

2) Tom: „Well, I'll leave it to you“.

3) Ann: „I wonder what's on at the Royal Shakespeare“.

- 4) Can you be ready by ten?
- 5) Ann: „I'm afraid not. I'm very sorry. I have to type a report First“

III. Пассивный залог. Видоизмените предложения в пассивные.

- 1) They feed the seals at the zoo twice a day.
- 2) Who wrote it?
- 3) He expected us to offer him the job.
- 4) Lightning struck the old oak.
- 5) Did the idea interest you?
- 6) Beavers make these dams.
- 7) Students are doing a lot of the work.

Ключ: 1) seals are fed; 2) who was it written by; 3) he expected to be offered; 4) oak was struck by Lightning; 5) were you interested by the idea? 6) dams are made by beavers; 7) a lot of the work is being done by students.

IV. Переведите предложения с русского на английский язык.

- 1) Мы сидели за столом и пели песню, когда они вошли.
- 2) Я видел Тома в парке, он сидел на траве и читал книгу.

3) Когда мы вышли на улицу, шел дождь.

4) Мери была одета в новое платье, когда я встретил ее вчера.

5) Во время игры в футбол он упал и сломал ногу.

6) Было замечательное утро. Она подошла к окну, открыла его и выглянула на улицу.

7) Вчера вечером, когда он читал книгу, он вдруг услышал шум в саду.

8) Вчера весь день шел дождь.

Ключ:

1) We were sitting at the table and singing a song when they came.

2) I saw Tom in the park, he was sitting on the grass and reading a book.

3) When we went out it was raining.

4) Mary was wearing her new dress when I met her yesterday.

5) He fell down and broke his leg while he was playing football.

6) It was a beautiful morning. She came to the window, opened it and looked out.

7) When he was reading a book last night he heard a noise in the garden.

8) It was raining all day yesterday.

Тест 7 для итогового контроля знаний

1. Выберите правильный вариант: a, b, c, d.

1. I didn't enjoy:
 - a) play football.
 - b) playing football.
 - c) played football.
 - d) having played football.
2. How many brothers and sisters:
 - a) have you got?
 - b) do you got?
 - c) are you?
 - d) you have got?
3. When did you:
 - a) start learn English?
 - b) start learning English?
 - c) started learning English?
 - d) starting learn English?
4. I'm not as old:
 - a) that my brother.
 - b) than my brother.
 - c) as my brother.
 - d) like my brother.
5. They are:
 - a) the nicer people I have ever met.
 - b) the nicest people I have ever met.

c) nicest people I have ever met.

d) most nice people I have ever met.

6. Whose is this bag?

- a) It's my.
- b) It's me.
- c) It's mine.
- d) It's of me.

7. Is it necessary to reserve a table?

- a) No, you mustn't.
- b) No, you haven't.
- c) No, you shouldn't.
- d) No, you don't have to.

8. Why don't we:

- a) to go to the disco?
- b) going to the disco?
- c) go to the disco?
- d) are going to the disco?

9. Does he arrive on time?

- a) No, never.
- b) No, he never.
- c) No, he does never.
- d) No, he doesn't never.

10. Have you been to town:

- a) last week?
- b) recently?

- c) yesterday?
d) at 10 o'clock?

11. If your plane is late:

- a) I won't wait.
b) I don't wait.
c) I didn't wait.
d) I couldn't wait.

12. Is Andrew here?

- a) No, he didn't arrive yet.
b) No, he didn't arrive already.
c) No, he hasn't arrived yet.
d) No, he hasn't arrived already.

13. I've had this watch since:

- a) 12 years.
b) years.
c) 12 years ago.
d) a long time.

14. I was waiting for the bus when:

- a) I was seeing Harry.
b) I have seen Harry.
c) I see Harry.
d) I saw Harry.

15. We need a:

- a) kilo of flour.
b) milk.
c) flour.
d) tomatoes.

16. ... he's goodlooking, he hasn't got a girlfriend.

- a) However;
b) Although;
c) Because;
d) But.

17. If I had the money:

- a) I will buy a flat.
b) I bought a flat.
c) I would buy a flat.
d) I buy a flat.

18. Do you think this test is easy?

- a) Yes, I think so.
b) Yes, I think it.
c) Yes, I think that.
d) Yes, I think such.

Ключ: 1(b); 2(a); 3(b); 4(c); 5(b); 6(a); 7(d); 8(c); 9(a); 10(b); 11(a); 12(c); 13(c); 14(d); 15(a); 16(b); 17(c); 18(a).

II. Для приведенных ниже прилагательных подберите прилагательное с противоположным значением:

generous, well-behaved, pleased, tidy, quiet, beautiful, interesting, modern, poor, miserable.

- a) ugly d) mean
b) annoyed c) old
c) noisy f) wealthy

- g) happy i) boring
h) naughty j) messy

Ключ: a) beautiful; b) pleased; c) quiet; d) generous; e) modern; f) poor; g) miserable; h) well-behaved i) interesting; j) tidy.

III. Переведите с русского на английский:

1. Разреши воспользоваться твоим калькулятором.

2. Я не люблю жадных людей, а он всегда беспокоится о своих деньгах.

3. Тонет ли дерево в воде?

4. Она была счастлива дать интервью.

5. Что ты делаешь в свободное время?

6. Любят ли британцы свою национальную кухню?

7. Мужчины обычно не любят помогать по дому и сидеть с детьми.

8. Он приехал в Британию 6 лет тому назад и не мог тогда бегло говорить по-английски.

9. Мне было не сложно адаптироваться в Японии.

10. Его родители разведены, но он каждое лето проводит со своим отцом.

11. Ты серьезно увлекаешься модой?

12. Сейчас они либо играют в футбол, либо смотрят телевизор.

13. Они владеют самым большим количеством видеотехники и домашних компьютеров в Европе.

14. У меня один младший брат.

15. У Вас есть посудомоечная машина?

16. Я начинаю учебу на следующей неделе.

17. Хотелось бы вам быть домашней хозяйкой?

18. Почему ты смесшься? — Я не знаю.

19. Когда они приезжают? — На следующей неделе.

Ключ:

1. Let me use your calculator.

2. I don't like mean people, but he is always worries about his money.

3. Does wood sink in water?

4. She was happy to do the interview.

5. What do you do in your free time?

6. Do the British like helping in the house and babysitting.

7. Men usually don't like helping in the house and babysitting.

8. He came to Britain 6 years ago and that time he could not speak English fluently.

9. It wasn't difficult for me to adjust in Japan.

10. His parents are divorced, but he spend every summer with his father.

11. Do you follow fashion seriously?

12. They are either playing football or watching TV at the moment.

13. They own the most videos and home computers in Europe.

14. I have one younger brother.

15. Have you got a dishwasher?

16. I'm starting my study next week.

17. Would you like to be a full-time housewife?

18. Why are you laughing? I don't know.

19. When are they coming? Next week.

IV. Задайте вопросы к выделенным словам и выражениям.

1. He likes black coffee.

2. He never wears a hat.

3. She's got a husband and two children.

4. We are working in a restaurant now.

5. In England people drive on the left.

Ключ:

1. What does he like?

2. What does he never do?

3. Who has got a husband?

4. Where are we working now?

5. How do people drive in England?

Тест 8 для итогового контроля знаний

I. Определите тип условного предложения.

1. If I knew English literature better, it would be easier for me to study.

2. If he comes early, I'll speak to him.

3. If they were here, I should have a talk with them.

4. We wouldn't have missed the train, if we had hurried.

5. If I had known English then, I'd have worked as a teacher.

6. We shall not (shan't) go for a walk, if it rains.

7. What would you do if you had some time to spare?

8. Mary wouldn't have been sick, if she hadn't eaten all those sweets.

9. If you don't take this medicine regularly, you'll never get rid of your cough.

10. If I had money with me, I could lend you some.

Ключ:

1. Subjunctive conditional Present.

2. Open conditional.

3. Subjunctive conditional Present.

4. Subjunctive conditional Past.

5. Subjunctive conditional Past.

6. Subjunctive conditional Past.

7. Subjunctive conditional Present.

8. Subjunctive conditional Past.

9. Open Conditional.

10. Subjunctive Present.

II. Завершите предложения.

1. If it were winter vacation, I ...

2. He wishes I ...

3. Unless ... I shan't come to this hotel again.

4. If I were in your shoes, I ...

5. If my friend had been in Moscow last week, he'd ...

III. Ответьте на вопросы.

1. What will you do if have a high temperature?

2. Where would you go if you were in London?

(to the National Picture Gallery,
to the British museum,
to Downing Street,
to Trafalgar Square,
to Covent Garden,
to St. Paul's Cathedral)

3. What language would you study if you were to choose again?

4. What would you have done if your friend had won the prize?

IV. Переведите на английский.

1. Если бы я был художником, я бы нарисовал портрет этого человека.

2. Будь я на вашем месте, я бы пошел пораньше, чтобы застать его.

3. Жаль, что он не очень серьезен.

4. Если бы вы оставили мне записку, я бы зашел к вам вчера.

5. Работа была бы испорчена, если бы мы не приняли срочные меры.

6. Я бы пошел вчера в кино, если бы у меня было желание это сделать.

7. Если я смогу, я помогу вам.

8. Если ты мне поможешь, мы закончим работу вовремя.

Ключ:

1. If I were an artist, I would paint this man's portrait.

2. If I were you, I would go earlier to catch him (to find him).

3. I wish, he were serious.

4. If you had left me a message, I would have called on you (dropped in) yesterday.

5. The work would have been spoiled if we hadn't taken urgent measures.

6. I would have gone to the cinema yesterday, if I had a wish to do it.

7. If I can, I'll help you.

8. If you help me, we'll finish the work in time.



Н. М. ВЕРЕЩАГИНА, методист Городского управления образованием г. Саранска

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ГОРОДСКИХ ОЛИМПИАД СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В последнее десятилетие в практике преподавания иностранных языков широкое распространение получили разного рода тесты, или, как их еще называют, квизы, используемые для контроля знаний, умений и навыков учащихся.

В российской педагогике тесты применяются с целью установления „следящего контроля“. Преимущество тестирования — в том, что тест требует определенного направления ответа, тогда как обычный вопросно-ответный прием контроля дает возможность учащемуся ответить правильно, обойдя трудности, которые требуется преодолеть.

Различают выборочные тесты и тесты со свободно конструированным ответом.

Остановимся на рассмотрении выборочных тестов, которые могут быть: а) альтернативными и б) тестами множественного выбора.

Альтернативные тесты требуют узнавания правильного ответа; к ним относятся задания по форме „верно-неверно“, например:

Определите, верно или неверно утверждение. Если оно неверно, дайте правильный ответ:

Antoine de Saint — Exupéry est l'auteur du roman „Notre Dame de Paris“.

Napoléon a perdu la bataille de Waterloo en 1820.

Тесты множественного выбора имеют три основные формы и предполагают:

1) замену слова, предложения одним из предлагаемых вариантов:

Le film est consacré à l'enquête du cosmos (insigne, livre, article, lettre, discours).

2) выбор правильного ответа из группы ответов и заполнение пропуска;

3) подбор данных ответов к данным разбивку вопросам.

Американские ученые, являясь родо-

начальниками в области тестирования по иностранному языку, различают объективные и субъективные тесты. В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по заранее заготовленному ключу. В субъективных тестах оно основывается на мнении проверяющих.

Ниже мы приводим примеры тестов, использованных на городских олимпиадах по французскому языку.

Тест для аудирования

LE MARCHAND ET LES SINGES

En Afrique, il fait très chaud. Pour se protéger du soleil brûlant tout le monde y porte des chapeaux. Un jour un pauvre marchand traversait une forêt. Il portait sur le dos un grand panier plein de chapeaux. Il allait les vendre aux habitants du village voisin qui travaillaient dans les plantations de café. Le soleil était haut dans le ciel. Le marchand souffrait de la chaleur et de la fatigue. Il a décidé de se reposer un peu à l'ombre d'un grand arbre au bord de la route. Il s'est couvert la tête d'un chapeau qu'il avait pris dans son panier et s'est endormi. Quand le marchand s'est réveillé il faisait moins chaud. Il s'est levé pour continuer son chemin. Il a pris son panier et a poussé un cri. Le panier était vide. Pas un seul chapeau. Le marchand a regardé autour de lui. Personne!

Tout à coup, il a entendu un bruit

au-dessus de lui. Le marchand a levé la tête. Il a vu beaucoup de singes sur l'arbre. Chaque singe avait sur la tête un de ses chapeaux.

— Eh vous, la-bas! Rendez-moi mes chapeaux, a crié le pauvre marchand.

Mais les singes lui ont répondu par des cris et des grimaces. Alors le marchand s'est mis à jeter des pierres. Les singes lui ont jeté des noix.

— Rien à faire. Les chapeaux sont perdus, a pensé le marchand. Il a jeté son chapeau à terre et a éclaté en sanglots. Quelque chose l'a frappé à l'épaule. C'était un chapeau. Encore un chapeau est tombé à côté de lui, un troisième... un douzième...

Les singes qui imitaient tous ses gestes ont jeté leurs chapeaux à terre. C'est ainsi que le marchand a retrouvé ses chapeaux.

Проверка понимания прослушанного

Choisissez les phrases correspondant au contenu du texte:

1. En Afrique, il fait très chaud, voilà pourquoi tous les habitants y sont sans chapeaux au soleil.

2. Pour se protéger du soleil brûlant tout le monde y porte des chapeaux.

3. Un pauvre marchand allait vendre un grand panier plein de chapeaux.

4. Il a vu beaucoup de tigres.

5. Les singes avaient sur la tête un de ses chapeaux.

6. Les singes lui ont jeté des pierres.

7. Les singes qui imitaient tous ses gestes ont jeté leurs chapeaux à terre.

8. Le marchand n'a pas retrouvé ses chapeaux.

Clé — Ключ: 2; 3; 5; 7 (для членов жюри).

Наивысший балл — 4.

Тест по грамматике

Choisissez une forme correcte.

1. Mon ami ... toute son enfance à Paris.
a) passé; b) a passé; c) passait.
2. Cette année, il ... ses vacances chez ses grands parents.
a) passait; b) passe; c) a passé.
3. Quand le ... — tu pour la dernière fois?
a) rencontre; b) as rencontré; c) rencontrais.
4. Hier, nous ... au tennis pendant trois

heures.

- a) jouons; b) avons joué; c) avions joué.
5. Il nous ... longtemps de sa vie.
a) parlait; b) parle; c) a parlé.
6. De sa fenêtre, on ... tout Paris.
a) voyait; b) a vu; c) avait vu.
7. Je ... son télégramme trois fois.
a) ai relu; b) relisais; c) relis.

Clé : 1(b); 2(c); 3(b); 4(b); 5(c); 6(a); 7(a).

Наивысший балл — 7.

Тесты по страноведению

I

Cerclez la réponse correcte.

1. La France est ...
a) une république; b) un royaume; c) un état fédéral.
2. L'hymne de la France est ...
a) L'Internationale; b) La Carmagnole; c) La Marseillaise.
3. Le président de la France est élu pour ...
a) 4 ans; b) 5 ans; c) 7 ans.
4. La fête nationale de la France est ...
a) le 14 juillet; b) le 1-er Mai; c) le 15 août.
5. L'animal qui symbolise la France est ...
a) la salamandre; b) l'écureuil; c) le coq.

6. La Tour Eiffel a été bâtie en ...
a) 1889; b) 1897; c) 1937.
 7. Quel est le plus long fleuve de la France ...
a) la Seine; b) la Garonne; c) la Loire.
 8. Le mot „bistrot“ est d'origine ...
a) arabe; b) slave; c) anglaise.
 9. Qui est le Président de la République française ...
a) Jacques Chirac; b) Valéry Giscard d'Estaing; c) François Mitterrand.
 10. Combien de départements y a-t-il en France?
a) 100; b) 90; c) 96.
- Clé : 1(a); 2(c); 3(c); 4(a); 5(c); 6(a); 7(c); 8(b); 9(a); 10(c).
- Наивысший балл — 10.

II

Choisissez la réponse correcte et mettez la croix.

1. Avant d'être élu le Président de la République Charles de Gaulle était:
a) général; b) avocat; c) ministre.
2. Les alliés sont débarqués en Normandie en:
a) 1943; b) 1944; c) 1945.
3. On lui doit l'ossature de la statue de la Liberté à New York:
a) Eiffel; b) Le Corbusier; c) Briant.
4. Ecrivain, lauréat du prix Nobel en littérature 1957 qui suivait la tendance d'existentialisme:

- a) R. Merle; b) M. Druon; c) A. Camus.
5. Tchaïkovski a pris le sujet de ce conte de Perrault pour son ballet:
a) „La barbe bleue“; b) „La belle au bois dormant“; c) „Cendrillon“.
6. Le Musée d'Orsay se trouve à:
a) Marseille; b) Nantes; c) Paris.
7. Danseur et choréographe français, l'un des créateurs de l'école russe de ballet:
a) M. Petipa; b) Pétain; c) M. Proust.
8. Danse d'origine provençale:
a) farandole; b) gavotte; c) valse.

9. La ville de Limoges est connue par la production:

a) des violons; b) des porcelaines; c) des gobelins.

10. La ville natale de Maupassant se trouve:

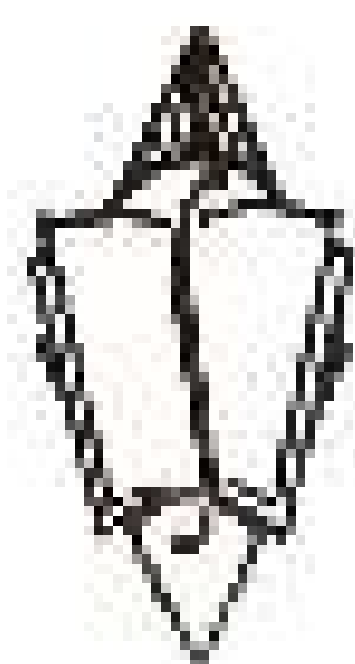
a) en Bretagne; b) en Alsace; c) en Normandie.

Clé : 1(a); 2(b); 3(a); 4(c); 5(b); 6(c); 7(a); 8(a); 9(b); 10(c).

Наивысший балл — 10.

Выполнение теста занимает немного времени и позволяет проверить сразу всех учащихся, принимающих участие в олимпиаде (учащихся класса), которые

поставлены в равные условия, стимулирует самостоятельную работу учащихся, развивает умение сжато излагать основные сведения по заданному вопросу.



ИНФОРМАЦИЯ

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОБЩЕМ СОБРАНИИ АПСН

(23 — 24 НОЯБРЯ 1998 г., г. МОСКВА)

Академия педагогических и социальных наук является организацией ученых и практиков, которые проводят фундаментальные научные исследования, участвуют в разработке и реализации государственной и региональной политики в области образования. В этом году на общее собрание АПСН, которое является ее высшим органом, была вынесена тема „Коммуникативно-информационное пространство образования в современном мире (опыт, стратегии, перспективы)“. На пленарном заседании были представлены 7 докладов, в которых ученые рассматривали проблемы, связанные с информационным прессингом в мировом образовательном пространстве и критериями отбора учителей, студентов, доцентов и профессоров на получение грантов Сороса. В качестве примера приводились такие параметры, как количество защищенных и опубликованных работ, введение новых курсов, цитирование данного автора в научных работах (В. Н. Сойфер, доктор физико-математических наук, профессор, университет им. Дж. Мейсона, США).

В выступлении кандидата педагогических наук Н. А. Лейбовского (Московский педагогический государственный университет) „Дистантное обучение как фактор развития единого образовательного пространства“ была отмечена необходимость интеграции учебных заведений и создания мощных информационных центров, а также показана роль преподавателя в данной системе.

На пленарном заседании были высказаны соображения о концепции независимого научного исследования и образования (В. Помыкало, доктор педагогических наук, профессор; Варшавская школа социальных и экономических исследований) и логике управления процессами образования и воспитания (Ю. П. Сокольников, доктор педагогических наук, профессор; Г. Н. Григорьев,

кандидат педагогических наук, министр образования Республики Чувашия). С особым пафосом прозвучало выступление доктора педагогических наук, профессора Института педагогики АПН Украины Б. С. Кобзаря, который четко обозначил содержание образования на рубеже третьего тысячелетия: интегрирование учебных дисциплин, их сочетание с практикой, создание национально ориентированных стандартов и интеграция в общесовременное пространство.

На заседаниях отделений АПСН ученые доложили о результатах проводимых фундаментальных научных исследований по следующим направлениям: „Теория и методика образовательно-воспитательных систем“, „Образование в социокультурной среде“, „Социальная работа и социальная педагогика“, „Педагогика единого и целостного мира“, „Информационные и компьютерные педагогические технологии“.

На Общем собрании были предложены следующие проекты:

— „Консультационно-информационный центр по сравнительному образованию“, который осуществляет:

накопление и создание банка данных о развитии образования в странах СНГ и других регионах мира;

консультации научных сотрудников, аспирантов, руководителей образования относительно развития образования в странах СНГ и в мире в целом;

подготовку аналитических докладов о тенденциях и проблемах развития образования в современном мире (на платной основе);

проведение соответствующих семинаров для заинтересованных специалистов.

— „Создание школы молодых ученых“, слушатели которой будут приниматься на конкурсной основе и включаться в специализированные отделения и секции;

— „Конкурс научных педагогических

идей и технологий", цель которого заключается в выявлении и объективной оценке накопленного учителями-практиками арсенала педагогических новаций, включая различные образовательные модели, технологии обучения и воспитания, создания условий для их популяризации и возможного распространения.

Конкурс предполагается провести по следующим номинациям:

- современная модель школы;
- инновационные методы и приемы обучения и воспитания;
- способы дифференциации обучения;
- методобъединение (учителей различных предметов);
- нетрадиционные формы обучения;
- педагогический ансамбль школы.

Планируется проведение выездных заседаний АПСН по следующим проблемам:

- национально-региональный компонент образования (июль 1999 г., г. Якутск), отделение „Образование в социокультурной среде“;
- условия и пути преодоления ксено- и этнофобии у растущих людей (июнь 1999 г., г. Смоленск), отделение „Человек и среда обитания“;
- управление воспитательным пространством региона (июнь 1999 г., г. Чебоксары), отделение „Методология и теория воспитательно-образовательных систем“;
- разработка и использование совре-

менных программных продуктов в учебном процессе. „Психолого-педагогический анализ, перспективы их внедрения и развития“ (июнь — июль 1999 г., г. Москва), отделение „Информационные и компьютерные педагогические технологии“;

— культура мира и ненасилия — надежда и будущее человечества (март 1999 г., г. Москва), отделение „Педагогика единого и целостного мира“;

а) культура мира и ненасилия в период становления ноосферы (конец июня — июль 1999 г., г. Одесса);

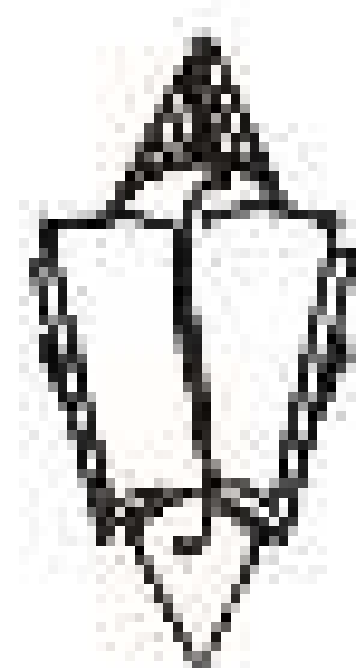
б) роль слова в жизни человека — в политике, экономике, общественной жизни и образовании. Разработка проекта Декларации об ответственном обращении со словом (май 1999 г., г. Белгород);

— проблемы высшей школы. Образование в социокультурной среде (июнь 1999 г., г. Москва), отделение „Школа и общество“;

— социальная работа и социальная педагогика (июль 1999 г., г. С.-Петербург), отделение „Социальная работа и социальная педагогика“

Издательство Академии педагогических и социальных наук осуществляет широкую деятельность по подготовке и изданию учебно-методической литературы для вузовских и школьных библиотек, методических кабинетов управлений образования, педагогов, психологов, философов, культурологов, социологов и других специалистов.

В. П. ФУРМАНОВА,
доктор педагогических наук, профессор
МГУ им. Н. П. Огарева



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

В соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета 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 его страницах, могут быть ученые вузов, руководители, учителя, воспитатели и методисты разных типов образовательных учреждений РФ, представители субъектов и члены научно-методических 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 проблемы, так и конкретный научно-методический опыт их решения в образовательной практике разнотипных учреждений России, стран СНГ, ближнего и дальнего зарубежья.

Поскольку журнал не включен пока во всероссийский каталог „Газеты и журналы“, его распространение ведется как по заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных

лиц, так и путем пересылки номеров наложенным платежом.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах, не должен превышать: для статьи — 7 страниц машинописного текста, выполненного через два интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре — 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (6 — 7 строк) аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации.

Техническое 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.

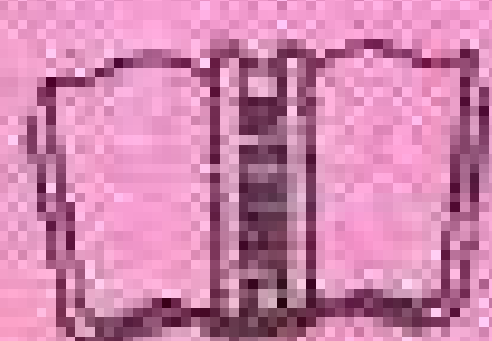
При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон. К рукописи статьи прилагается четко выполненная фотография автора (авторов) размером 5 x 6 см.

Рукописи авторам не возвращаются.

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Региональный учебный округ. Редакция журнала „Интеграция образования“.

Телефоны: 4-86-38; 9-97-27.



Издательство
Мордовского
университета