

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Н.Н. Егорова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Томский государственный педагогический университет

Современная система высшего образования определяется развитием ряда факторов. Одним из главных является фактор несоответствия даваемых экологических знаний и реализуемых умений и навыков в профессиональной деятельности будущих специалистов. Если ранее они могли получить образование на всю жизнь, пройдя курсы повышения квалификации 4–5 раз за всю свою профессиональную деятельность, то в настоящее время все кардинально изменилось: инвариативная компонента высшего образования сменилась вариативной. Дело в том, что социально-политический кризис в стране и на производстве способствует быстрой адаптации рабочих к новым условиям. «Сегодня профессиональное образование, как и вся система образования страны, преодолевает состояние кризиса, одной из причин которого является технократизм, деформировавший все сферы жизни общества, в том числе систему образования в целом и в частности профессиональное образование, которое повсеместно, во всех звеньях – от учебно-производственных комбинатов до институтов повышения квалификации и аспирантуры – рассматривались лишь как подготовка рабочего, специалиста и ученого к обслуживанию гигантской производственной машины» [1, с. 3]. Приходится постоянно повышать свой интеллектуальный, профессиональный уровень, переквалифицироваться. Это требует изначально от человека способностей к непрерывному самообразованию, самоопределению. «Отсюда исходная посылка и лейтмотив непрерывного образования – образование не на всю жизнь, а через всю жизнь» [2, с. 52]. Во-первых, студенты, заканчивающие высшие учебные заведения, в своей профессиональной деятельности сталкиваются в основном с реализацией своих практических навыков и умений. Во-вторых, отсюда вытекает необходимость введения экологических дисциплин в практику педвузов. Тем более что «в системе ПТУ, – отмечает П.В. Иванов, – среднего и высшего образования биологические, экономические, педагогические, философские и другие вопросы экологического порядка, охраны окружающей среды включаются в общенаучные и специальные дисциплины с целью формирования у будущих специалистов ясного по-

нимания ответственного применения, научного социально правильного решения этих вопросов» [3, с. 29–30]. Например, выпускники должны большой упор в своей специализации делать на природоохранную подготовку, на умение рационально использовать природные ресурсы. Перечисленные возможности, на наш взгляд, содержат такие спецкурсы, как «Региональная экология», «Экологические основы лесного природопользования», «Природопользование в Томской области», разработанные нами в этом направлении. С нашей точки зрения, внедрение экологического компонента может способствовать преодолению противоречий во взаимодействии общества и природы, выпуская «экологически продвинутых», «экоинтеллектуальных» и «экоуманных» профессионалов. Это приобретает еще большее значение в связи с тем, что недостаточно серьезное отношение к экологическим проблемам в прошлом заставляет по-новому рассматривать экологический компонент в системе образования в настоящем. В связи с этим «инструкции и распоряжения «сверху» требовали то включения описания последних технических достижений, то необходимость изучения правил дорожного движения, то опыта работы рационализаторов и изобретателей, то обязательность экологических знаний и т.д.» [4, с. 9–10]. Та информация, которая хоть как-либо серьезно затрагивала проблемы развития общества и его структур в определенный промежуток времени, тут же проецировалась на конкретные общественные институты, в том числе и учебные заведения высшего образования, не учитывая возможностей коллектива заведения, учащихся, учебно-материальной базы. Вследствие этого уже на рубеже 80–90-х гг. все большее количество специалистов приходит к необходимости введения в учебных заведениях предметов экологической направленности.

В последнее десятилетие активно ведется разработка эффективных форм реализации стратегии экологического компонента во всех звеньях непрерывного образования. Особенно по исследованиям выделяются средняя общеобразовательная школа и система высшего образования. «Исследование состояния экологического образования в регионах показывает, что в результате предпринимаемых

мер уровень теоретических знаний учащихся по экологии вырос, а уровень их практической экологически обоснованной деятельности и опыт сохранения и улучшения показателей социоприродной среды остается низким» [5, с. 2].

Нами в этом направлении предлагается следующая методика преподавания экологического компонента в высшем образовании. При этом указывается на тот факт, что будущий специалист, получающий образование в высших учебных заведениях, должен рационально сочетать знания, умения и навыки по новой технике и технологии производства с предупреждением и анализом отрицательного воздействия на природу, связанным с его профессионализацией.

Таким образом, исходя из указанных положений, экологический компонент высшего образования имеет свою специфику по сравнению с другими звеньями непрерывного образования. Так, знания, полученные в общеобразовательной школе, являются основой для дальнейшего совершенствования экологического компонента по общеобразовательным дисциплинам в высших учебных заведениях (как на теоретических, так и на практических занятиях). В то же время «при изучении специальных дисциплин и специальных технологий, содержание которых вводит учащихся в курс конкретных производств, знакомит с воздействием их на окружающую среду, принципами работы малоотходных и безотходных технологий» [6, с. 73].

Экологический аспект в высшем образовании должен рассматриваться в аспекте непрерывности, взаимосвязи по линии «школа–вуз». Экологические знания могут быть включены в интегрированные курсы из предметов общеобразовательного и профессионального циклов. «Следует откровенно сказать, — отмечают А.В. Лосев и Г.Г. Провадкин, — что постановка экологического образования во многих учебных заведениях оставляет желать лучшего: затягивается введение специального курса по охране окружающей среды и рациональному использованию природных ресурсов, который должен стать составной частью процесса образования во всех средних и высших учебных заведениях; далеко не везде идет переработка различных предметов и курсов в духе их сопряжения с вопросами экологии; эти вопросы излагаются подчас без «проекции» на печальное состояние земель, вод, лесов, вне природоохранной техники, незаинтересованно» [7, с. 239]. В направлениях реализации программы «Развитие образования в России» говорится об основных путях развития системы профессионально-

го образования. Так, в программе «О новой структуре цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин в профессиональной образовательной программе среднего образования» отмечается, что «дополнительные дисциплины, призванные расширять и углублять социально-гуманитарное образование будущих специалистов, их общекультурный кругозор, должны вводиться с учетом профессиональной ориентации учебных заведений среднего профессионального образования, национально-региональных особенностей, специфики научно-педагогического потенциала преподавателей-гуманитариев, а также интересов и пожеланий студентов» [8, с. 229]. Поэтому необходима разработка основных критериев развития экологического компонента на всем протяжении обучения в профтехобразовании и после его окончания. Мы считаем, для этого существенны:

1) подготовка студентов к обучению в вузах школы. Для этого рекомендуется вводить спецкурсы по экологии и ориентировать на выбор профессии с помощью профориентации;

2) выработка общих положений взаимодействия школы и вуза для более качественного профессионального роста;

3) ориентация учащихся во время обучения в вузах на систематическое усвоение экологических знаний, навыков и умений в учебной и внеурочной деятельности;

4) информация о необходимости постоянного профессионального роста в различных вопросах, связанных с трудовой деятельностью и экологической безопасностью.

В целом экологическое образование в настоящее время рассматривается как на федеральном, так и на региональном уровне. При этом регионализация образования в перспективе означает политику поворота «Центра» на проблемы региона. Отсюда — возрастание роли регионов. Образование также становится более направленным процессом в экологической реальности. Региональный компонент образования «позволяет наиболее полно отразить всю совокупность культурных, исторических, социальных, природных, экологических и других особенностей региона, обеспечивает комплексный подход к обучению учащихся, их постепенное восхождение от личностных проблем, проблем своей семьи, дома, села, города к проблемам региона, страны и всей планеты, позволяет более глубоко осознать регион как целостность, интегрированную в Россию и мировое сообщество и т.д.» [5, с. 23]. Думается, что Томская область в перспективе станет именно таким регионом.

Литература

1. Девятков Н.М. Педагогические основы создания культуротворческой среды на начальном этапе профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1998.

2. Днепров Э.Г. Современная школьная реформа в России. М., 1998.
3. Иванов П.В. Современная педагогика и проблемы экологического воспитания // Вопросы совершенствования экологического образования и природоохранной подготовки студентов: Сб. ст. Томск, 1983.
4. Куприянов А.А. Методологические основы совершенствования профессионально-технического образования в свете концепции перестройки профессиональной школы // Развитие содержания профессионального обучения в рамках концепции различных форм профессионально-технического образования: Сб. науч. тр. Л., 1990.
5. Игнатова В.А. Интегративные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1999.
6. Шварц Л.Н., Дюртеева О.Я. Проблемы экологического образования при подготовке квалифицированных рабочих // Развитие содержания... Л., 1990.
7. Лосев А.В., Провадкин Г.Г. Социальная экология: Учеб. пос. для вузов. М., 1998.
8. Среднее профессиональное образование: Сб. основ. нормативных документов / Под ред. П.Ф. Анисимова. М., 1997.

С.А. Карпов

ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Общеобразовательная школа с. М. Брагино Томской области

В конечном счете любые исследования в области педагогики должны иметь конкретное приложение и заканчиваться ответом на практический вопрос: как учить? Возможны иные формулировки этого вопроса, например: каким должно быть содержание деятельности учителя по организации учебной деятельности учеников? или в более общем виде: каким должно быть содержание информационного воздействия обучающей среды на мозг учащегося?

Важнейший элемент информационного воздействия обучающей среды – учебная задача, без этого элемента, в принципе, невозможно ни обучение, ни развитие. Умение решать задачи, способность к решению задач можно определить как **способность к изменению своего поведения (состояния) в ответ на воздействие извне**. При таком подходе вся наша жизнь – одна большая задача, и проживание ее – это процесс решения. Понятие задачи, учебной задачи требует, естественно, уточнения и конкретизации, а пока можно сказать, что человек, не умеющий решать задачи, в широком смысле этого слова, – не умеет жить, а ученик, не умеющий решать задачи, – не обладает реальными знаниями. Те «знания», которые у него есть – это «мертвые знания», он не сможет применить их в своей деятельности, на практике, и, кроме того, такие знания за ненадобностью очень быстро забываются, оказываются погребенными под грузом иных впечатлений.

«Нельзя преподносить истину ученику, она может оказаться для него бесплодной. Необходимо научить его находить истину, тогда она станет основой его убеждений, его мировоззрения... изучаемый информационный материал должен стать не предметом для механического запоминания, а инструментом для активизации всех

компонентов мышления» [1, с. 42, 43]. Трудно не согласиться с этой мыслью Народного учителя СССР Б.И. Вершинина, автора оригинальной педагогической методики, «методики реализации функциональных возможностей мозга». С другой стороны, мы понимаем, что невозможно организовать учебный процесс так, чтобы до всех «истин» ученик доходил в процессе размышлений, часть знаний, и, очевидно, большая часть, неизбежно должна «усваиваться» в форме «истин», т.е. просто запоминаться. В связи с этим возникает вопрос: какую информацию ученик должен запоминать, «употреблять в готовом виде» и какую получать в процессе, **в результате решения учебной задачи?** Ответ на этот вопрос не может быть простым и однозначным. Соотношение «запоминаемого» и «выводимого в результате размышлений» определяет тип методики («наполняющая» или «развивающая») и в конечном счете тип личности ученика, принимающего на веру и не сомневающегося или ищущего, размышляющего. При формировании собственной методики обучения необходимо помнить, **что развиваются те способности, «функциональные возможности», которые используются, работают:** чем больше ученик запоминает, тем лучше у него память, а мыслительные способности развиваются в процессе размышлений при решении задач.

Учитель понимает важность задачи как формы учебной деятельности, но это «понимание» происходит, обычно, на интуитивном уровне, мы это чувствуем, знаем по опыту.

Цель данной работы – перевести понимание значимости учебной задачи из области интуиции, подсознания в область сознания, помочь учителю осознать, разобраться в этом обучающем и развивающем элементе педагогической деятельности.