

19. Филатов В. И., Веселова Е. И., Хакимов Э. М. Моделирование и прогнозирование динамики оползневых геокмплексов // Экологическая безопасность городов Урала. Пермь, 1995. С. 73–75.
20. Максимов А. А. Структура и динамика биоценозов речных долин. Новосибирск: Наука, 1974. 260 с.
21. Вдовюк Л. Н., Попова Т. В., Тарасова С. А. Дифференциация территории юга Тюменской области по природным свойствам жизненной среды человека // Вестник ТГУ. 2001. № 3. С. 171–179.
22. Водный кодекс Российской Федерации от 16 ноября 1995 г. № 167-ФЗ.
23. Положение о водоохранных зонах водных объектов и их прибрежных защитных полосах от 23 ноября 1996 г. № 1404.

*Валентина Алексеевна ЕРМОЛАЕВА –
старший преподаватель
кафедры социально-экономической
географии и природопользования
эколого-географического факультета,
кандидат педагогических наук*

УДК 911.3: 913 (100) (075.3)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ МИРА» С ЕГО ЦЕЛЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ НА РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается теоретическая модель содержания образования. Анализируется экологический потенциал курса «Экономическая и социальная география мира». Автор предлагает пути его модернизации на основе идей теории организации и самоорганизации.

The article considers theoretical model of education matter. Ecological potential of the «Economic and social geography» course is analyzed. The author proposes the ways of its modernization on the basis of ideas of the organization and self-organization theory.

Разработка содержания образования выступает одной из ведущих проблем педагогической науки. Теоретические, методологические и дидактические основания построения общего среднего образования разработаны в трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Л. Я. Зориной, В. В. Краевского, В. С. Леднева и др. Содержание географического образования обосновано в трудах Н. В. Алисова, Н. Н. Баранского, С. Б. Лаврова, В. П. Максаковского и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Теоретическая модель содержания образования охватывает пять уровней его формирования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень процесса обучения и уровень структуры личности ученика. На каждом из этих уровней содержание представлено как система, имеющая характеристики по составу, структуре и функциям.

На теоретическом уровне содержание образования выступает в обобщенном виде, в нем выделяют каждый крупный элемент содержания, обозначающий определенную цель. На уровне учебного предмета решающее значение имеют место и

функции учебного предмета, которые определены образовательными целями. На третьем уровне – *уровне учебного материала* – в содержании отражены конкретные знания, умения, навыки, познавательные задачи и упражнения, которые составляют содержание программ, учебников, пособий и других материалов. Первые три уровня составляют теоретическое содержание образования, их реализация идет на четвертом и пятом уровнях.

«На *четвертом уровне* действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения. На последнем, *пятом уровне* содержание выступает как конечный результат обучения, становится достоянием личности обучающегося. Это итог всей работы» [4].

Таким образом, содержание образования не может быть сведено к перечню знаний, умений и навыков по учебным предметам, оно должно отражать содержание триединого процесса обучения, воспитания и развития школьников.

Такое понимание содержания образования привело ряд исследователей [1, 4, 5] к выводу о том, что на процесс его формирования оказывают влияние как педагогические, так и непедагогические условия и факторы. К педагогическим факторам относят знания о процессе обучения, его закономерностях и принципах; к непедагогическим – философские, методологические, психологические, предметно-научные и другие знания, отражающие социальный заказ общества.

Общие принципы отбора содержания образования широко обсуждаются в педагогике и дидактике (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер [1, 4, 5, 12]). Так, по В.В. Краевскому [4, с. 26–27] можно выделить три основных принципа:

– принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования общим целям современного образования. Из этого принципа вытекает необходимость предусматривать в составе содержания, кроме традиционных элементов – знаний, умений и навыков – также такие, которые соответствуют гуманистической и личностно ориентированной стороне образования, отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения школьников к общечеловеческим ценностям;

– принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Он предполагает проектирование содержания предмета на всех уровнях с учетом имеющихся методов, закономерностей, принципов обучения в целом, а также обозначает в явном виде не только содержание, но и способы его передачи школьникам;

– принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, в конечном итоге к его реализации в процессе обучения.

Указанные принципы определяют критерии отбора его содержания.

Формирование содержания образования адекватного требованиям времени, «связано с воплощением в содержание образования идей интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, позволяющих реализовать принципы культуры- и природосообразности, гуманизации и гуманитаризации, вывести на передний план ценностное знание, сформировать целостное представление о социоприродной среде, что помогает ученику осознать роль и место человека в системе Мироздания, понять и прочувствовать коэволюционный характер устойчивого развития и научиться строить свою деятельность и поведение в рамках нравственного и экологического императивов» [11].

Проведенный анализ философской, педагогической и психологической литературы позволяет сделать вывод, что стратегия и тактика отбора содержания учебных дисциплин, направленных на развитие экологического мышления, должна определяться целым комплексом подходов. При отборе необходимо учитывать

специфику учебной деятельности по их усвоению, направленную на развитие особого стиля мышления, которое включает ценностное отношение к изучаемому объекту. Развитие этого отношения осуществляется по более сложным, чем простое накопление, расширение и конкретизация законам. С позиций ценностного подхода содержание учебных дисциплин должно обеспечить ориентацию обучения на осмысление и оценку законов и событий «мира человека», внимание к нравственным законам жизни и развитие природы и общества как единого целого. Следовательно, необходим пересмотр содержания образования с применением новых междисциплинарных направлений к познанию структурности и процессуальности живой природы, ее связи с неживой природой и социумом, что позволит, на основе более глубокого понимания, регулировать отношения в триаде «природа – общество – человек».

Главным средством конкретизации содержания образования является учебный предмет. Он представляет собой целостную систему, в которой объединены подлежащие усвоению знания и средства их усвоения. Его содержание и структура определяются теми ведущими целями и функциями, которые реализуются в учебно-воспитательном процессе, обеспечивая одновременно обучение и воспитание личности.

В дидактике школьного образования учебные предметы принято делить на группы в зависимости от цели обучения и ведущего компонента. Исследователи выделяют три ведущих компонента, отражающих специфику учебного предмета: предметные научные знания, способы деятельности, определенное видение мира. Отсюда разделение учебных предметов на естественно-научные и гуманитарные. Анализ моделей учебных предметов показывает, что в зависимости от ведущей функции, входящие в его комплекс знания, совокупность способов деятельности, организационные формы обладают разными свойствами, и, следовательно, имеют различные основания для формирования (конструирования, обновления) содержания учебных предметов.

Экономическая география располагает достаточными возможностями для экологического воспитания учащихся. Эколога-гуманный подход всегда был присущ географии, так как в поле ее зрения находятся вопросы взаимодействия человека со средой его обитания. В содержании школьной географии заложен принцип интеграции учебных дисциплин среднего образования, позволяющий развивать целостное представление об окружающем мире.

На современном этапе развития школьного образования и совершенствования содержания школьной географии была разработана новая концепция, в которой нашли отражение направления: интеграция, экологизация, гуманизация, политизация, экономизация, культурологическая и практическая направленность. Сквозными в новых вариантах базовой программы по географии оказались три направления: гуманизация, социологизация и экологизация.

В области экономической географии *гуманизация* должна означать отказ от сугубо производственного толкования предмета, отход от представлений о населении лишь как о трудовом ресурсе, потребителе промышленной продукции и продовольствия. По мнению ряда авторов, общественная география должна включать в себя, наряду с элементарными основами хозяйственной географии географию культур и религий, этническую и историческую географию. В курсе социально-экономической географии мира для массовой школы эта линия получила пока еще недостаточное развитие. Так, раздел по географии культур и религий имеет краткие сведения, совершенно не отражающие культурные особенности и универсальные ценности в составе мировых религиозных направлений. Они играют немаловажную роль в формировании ценностных ориентаций и направленности образования на становление человека, способного к свободному гуманистически

ориентированному выбору, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли [12].

Социологизация отражает внимание к личностному фактору, к социальным аспектам развития мира. В курсах школьной географии это проявляется в отображении роли человека не только в экономической, но и в социальной жизни общества, в показе учащимся некоторых черт социального развития: социальный, этнический, расовый состав, национальные и этнические проблемы, проблемы занятости, качества и уровня жизни населения. Однако этого уровня систематизации знаний недостаточно для развития мышления. Высшей формой познания средством и результатом экологического мышления являются теоретические знания. На их основе осуществляется объяснение эмпирически выявленных закономерностей и предсказание новых.

В содержании курса «Экономическая и социальная география мира» для массовой школы недостаточно отражены научные теории. Так, например, нет развернутого изложения теории *мирового хозяйства*, дано только понятие о мировом хозяйстве, о его структуре или «модели». Теория *демографического перехода* характеризуется только в учебнике Ю.Н. Гладкого и С.Б. Лаврова [8]. Не представлена теория *этногенеза*, концепция *устойчивого развития*, которые играют важную роль в становлении экологического мышления. Изучение этих вопросов можно найти только в программах для профильных школ.

Процесс *экологизации* школьной географии в стране прошел три последовательных этапа. На первом этапе (60-е гг. XX в.) главное внимание уделялось природоохранной тематике в узкой трактовке этого понятия. В программах и учебниках речь шла о сохранении живой и неживой природы – отдельных ландшафтов или оказавшихся под угрозой видов растений и животных, о заповедниках, резерватах и т. п. На втором этапе, (70-е гг.), главный акцент был перенесен на понятие о природных ресурсах. Ресурсная проблематика нашла отражение во всех курсах школьной географии, в которых формировались понятия о природных условиях и ресурсах, давалась классификация, а также раскрывались понятия ресурсообеспеченности и рациональном ресурсопользовании. На третьем этапе (80–90-е гг.) на первый план выдвинулась собственно экологическая проблематика – вопросы состояния среды жизни и деятельности людей, человеческого общества. В содержание программ было введено много новых терминов, учений, теорий, гипотез (гипотеза «парникового эффекта», стабилизации численности населения, концепция ЭПЦ, концепция больших циклов, ресурсных циклов, глобальной экологии и др.), но они не все вошли в содержание курсов географии для массовой школы. Как показывают исследования, имеющийся эколого-воспитывающий потенциал школьной географии все-таки недостаточен. При всех положительных моментах экологизация не затрагивает *идеи развития социоэкосистем*, на которых базируется становление экологического мышления. Достигнутый в России уровень экологической культуры – важный критерий цивилизованности общества – еще крайне низок. Видимо, вполне можно согласиться с В. П. Максаковским [9, с. 334–335], что «...достижения в области экологизации школьной географии следует рассматривать как начальные, относительные, не отрицающие, а, напротив, стимулирующие поиск новых путей».

В результате анализа содержания традиционного курса «Экономическая и социальная география мира» были выявлены противоречия между:

– наличием экологических понятий природоохранной, ресурсной тематики, вопросов состояния среды жизнедеятельности людей и человеческого общества и их *малой* ролью как центров развития экологического мышления;

– необходимостью показа национальной самобытности, функции отдельных стран в формировании мировой цивилизации, включенности хозяйственной дея-

тельности в природные циклы, роли процессов дивергенции и конвергенции, многовариантности и альтернативности развития мира, выхода на пути устойчивого развития и *недостаточным* вниманием, уделяемым этим вопросам, в содержании географического образования на старшей ступени обучения.

Выявленные противоречия между возможностью развития экологического мышления при изучении курса «Экономическая и социальная география мира» и традиционным его содержанием обозначили проблему его корректировки.

Развитие экологического мышления возможно при взаимосвязанном рассмотрении географических, исторических, экономических, социальных вопросов с опорой на динамизм развития социозкосистем. Только в этом случае возникает возможность для формирования целостности и процессуальности окружающего мира, которое усваивается параллельно с предметным материалом, отражающим дисциплинарную структуру географической науки. Тогда как в старших классах, научная картина мира может стать предметом специального рассмотрения. На этой основе ученик имеет возможность осознать «экологическую замкнутость мира» и существенно обогатить представление об этике отношений «природа–человек–производство», выработать чувство ответственности и необходимости соблюдения в любой хозяйственной деятельности золотого правила: «экономично-экологично».

Базу для такого обновления может составить междисциплинарная теория самоорганизации и организации (синергетика). Основные идеи, понятия и принципы, входящие в ее базисный компонент, имеют общенаучное значение и дают возможность для универсального видения мира и понимания единого механизма самоорганизации систем разной природы. В совокупности они создают условия для таких видов знаний, которые отражают сущность экологического мышления в содержании географического образования.

Любое направление человеческого познания приводит к изучению систем, разной сложности и происхождения. Развитие экологического мышления, в процессе изучения курса экономической и социальной географии мира, базируется на анализе развития мировой хозяйственной системы, выработке конкретных оценок и суждений, которые в дальнейшем становятся достоянием личности. В контексте нашего исследования, в качестве основы выступает идея о системности, процессуальности развития мира, идея самоорганизации и управления развитием социальных и экономических систем.

В отличие от других наук, возникших на стыке двух дисциплин (например, физическая химия или химическая физика), теория самоорганизации и организации (синергетика) опирается на методы, одинаково приложимые к разным предметным областям, и изучает сложные («многокомпонентные») системы безотносительно их природы, а также динамику и самоорганизацию систем при произвольном изменении управляющих параметров. Основные термины науки: система, процесс, вероятность, флуктуация, кооперативное взаимодействие, точка бифуркации, самоорганизация, периодичность, организация и другие. Они выступают инвариантами интеграции научного знания в содержании образования и представляют основу для понимания целостности и взаимосвязи систем разной природы и механизмов их развития.

С утверждением теории самоорганизации произошло более глубокое понимание существующей системной организации мира. Объективная реальность определяется триадой «человек – природа – общество». Поскольку признается системная организация каждого компонента, то естественно признание общих закономерностей, особенностей и механизмов развития каждой отдельной системы и триады в целом.

Роль синергетического подхода в системе обучения показана в работах ряда авторов [3, 13, 14, 15], которые отмечают возможности его применения в исследо-

вании природы творчества школьников, в управлении учебно-воспитательным процессом, формировании экологического мировоззрения и экологической культуры. Идеи синергетики в настоящее время входят в содержание естественнонаучного образования, а ее междисциплинарная сущность создает возможности для обновления содержания традиционных предметов.

Признавая ведущим ядром экологического мышления творческое начало, следует подчеркнуть необходимость взгляда на мир с позиций вероятностного развития событий и необходимости создания концептуальных связей между разными областями знания. Все вышеизложенное послужило обоснованием использования основных идей и принципов теории самоорганизации и организации (управления) в расширении экологического потенциала школьного курса «Экономическая и социальная география».

При обновлении курса нами использован следующий понятийный аппарат теории: система, процесс, периодичность, вероятность, флуктуация, бифуркация и др. Примеры использования понятий:

- *целостность системы*, на примере мировой хозяйственной системы, отдельной страны или региона;
- *дискретность и целостность* – при изучении мировой хозяйственной системы, выявлении определяющих связей мирового хозяйства;
- *нелинейность развития* – при анализе становления мира в историческом плане, выявлении причин разнообразных путей развития, возможных изменений, рассмотрении прогнозов и вариантов развития с учетом прямых и обратных связей;
- *самоорганизация и управление* – при рассмотрении возможных принципов организации и управления (социальными, политическими, экономическими, технологическими и др. системами) по пути устойчивого развития;
- *точка бифуркации* – при анализе состояния экономики (кризис как переходное состояние, переломный момент).

Понятия, отражающие сущность концепции, не являются самоцелью, они включены в содержание основного аппарата курса с направленностью на развитие экологического мышления, эффективность обновленного содержания проверяется по уровню его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
3. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. 1996. № 4. С. 105–109.
4. Краевский В. В. Содержание образования. Вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2001. 35 с.
5. Леднев В. С. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989. 360 с.
6. Алисов Н. В., Хорев Б. С. Экономическая и социальная география мира (общий обзор). М.: Гардарики, 2002. 704 с.
7. Баранский Н. Н. Научные принципы географии: Избранные труды. М.: Мысль, 1980. 223 с.
8. Лавров С. Б., Гладкий Ю. Н. Глобальная география: Учеб. для общеобразовательных учеб. заведений. М.: Дрофа, 1997. 352 с.
9. Максаковский В. П. Географическая культура. М.: Владос, 1998. 416 с.
10. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
11. Игнатова В. А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 196 с.
12. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 6–12.

13. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 46–52.
14. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Наука, 1997. 285 с.
15. Козлова О. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование // Лицейское и гимназическое образование. 1998. № 2. С. 66–68.

*Валентина Алексеевна ЕРМОЛАЕВА –
старший преподаватель
кафедры социально-экономической
географии и природопользования
эколого-географического факультета,
кандидат педагогических наук
Виктория Валерьевна СИХВАРДТ –
студентка 5 курса
эколого-географического факультета*

УДК 911.5

РЕКРЕАЦИОННАЯ ЦЕННОСТЬ ЛАНДШАФТОВ ЗАВОДОУКОВСКОГО РАЙОНА

АННОТАЦИЯ. В работе показано значение ландшафтных карт в оценке рекреационных ресурсов. На основе составленной ландшафтно-рекреационной карты района проанализирована специфика и закономерность размещения рекреационного потенциала исследуемой территории.

The significance of landscape maps during recreational resources estimation is demonstrated in the article. The authors analyse peculiarities and regularities of recreational potential allocation of the investigated territory implementing the constituted landscape and recreational map of the region.

На современном этапе становления общества придается большое значение развитию рекреационной деятельности. Это связано с ростом промышленного производства, увеличением количества урбанизированных территорий, скученностью населения и все возрастающими темпами научно-технического прогресса, что приводит к увеличению психических нагрузок на организм человека, снижению общего уровня здоровья населения. Поэтому возникает потребность в полноценном отдыхе, особенно на естественных и мало измененных антропогенной деятельностью природных территориях.

Обустройство зон отдыха требует оценки и инвентаризации природных ландшафтов с учетом их рекреационной пригодности. Территория Заводоуковского района недостаточно изучена в данном аспекте, но обладает значительным рекреационным потенциалом, является местом отдыха не только местных жителей, но и населения соседних районов и областей, которых привлекают сюда, в первую очередь, лечебные бальнеологические ресурсы и живописная природа окрестностей города.

Одним из направлений выявления рекреационных возможностей территории и размещения ресурсов является составление прикладных ландшафтно-рекреационных карт.