

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(36) 2013 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 3**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(36) 2013 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Отв. секретарь **Э.Г. Галимова**.

Адрес редакции:

г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел. (843) 231-05-46, 8-965-602-82-77.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 10.04.2013.

Формат 70x100^{1/16}. Усл. печ. л. 13,02.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз. Заказ 03-13/07-2.

Цена свободная

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

www.logos-press.ru

Отпечатано в типографии «Логос».
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В.И. Андреев – академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук (*главный редактор*).

Ю.В. Андреева – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета.

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

В.Г. Иванов – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

П.П. Терехов – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

П.Н. Осипов – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

Ф.Л. Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ю.А. Сауров – член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА «Я-КОНЦЕПЦИИ» КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Ю.В. Андреева

Аннотация

Психологический результат информационной революции, происходящей в мировом социуме, еще не осмыслен человечеством. В результате информационного взрыва, профессии, связанные с коммуникативными практиками, находятся под угрозой исчезновения. Так, медиапространство, размывло границы профессиональной идентичности журналистики. Для сохранения системы социальных коммуникаций, обществу необходимо осмыслить эти процессы, сформулировать стратегии психологической адаптации к новым реалиям, конкретизировать личностные модели «Я-концепции». Личностные качества и нравственные ориентиры становятся на данный момент единственным мерилем профессиональной идентичности.

Ключевые слова: медиapsихология, профессиональное самоопределение, психологическая адаптация, профессиональная «Я-концепция», личностные характеристики, цели и ценностные ориентации.

Abstract

The psychological result of the information revolution, not well understood by mankind. Media erased the boundaries of professional identity journalism. Personality and moral guidelines are currently the only measure of professional identity. The main task of modern times: to keep a man – a man.

Index terms: mediapsihologiya, professional self-psychological adjustment, professional 'self-concept' personal characteristics, goals and values.

«Нет в мире ничего постоянного кроме переменчивости», – говорил герой Э. Марии Ремарка. Действительно, наше общество вступило в эпоху стремительных трансформаций.

В современном мире многие профессии, особенно те, что связаны с коммуникацией, кардинально меняют не только цели и задачи, изменениям подвергаются реализуемые в профессии ценностные модели, преобразуются личностные характеристики, составляющие основу профессиональной «Я-концепции». Следовательно, должны изменяться и педагогические подходы, средства и цели; но успевает ли профессиональная педагогика к таким вызовам? Да и осознают ли в целом педагоги глубину тех изменений, которые происхо-

дят на личностном уровне профессиональной «Я-концепции»?

Как утверждал один из теоретиков психологии индивидуальности К. Юнг: «Самость является жизненной целью, которая есть завершённое выражение той комбинации, которую мы называем индивидуальностью» [1]. Можно сказать, что процесс сегодня мы наблюдаем взаимобратный, когда многофакторные, системные изменения современной действительности – технические и экономические – меняют картину мира индивида, влияют на ценностно-смысловые модели людей, преобразуют не стиль деятельности, а стиль коммуникации, стиль мышления и стиль творческого самовыражения.

История новой для человечества парадигмы мышления – медиа-мышления, это история трех информационных революций: первая фаза открылась с изобретением письменности, второй способствовало изобретение книгопечатания, а третья символизирует объединение стран и континентов с помощью невидимых электронных сетей. На каждом этапе происходили существенные преобразования личностного уровня, расширялись границы познания, менялось мировоззрение человека.

Медиапсихологи уверены, что на современном этапе человечество еще не адаптировалось к новым условиям и информационным возможностям. Мы только-только начинаем оценивать объем преобразований, возможностей, ресурсов и неизбежно следующих за ними ограничений и проблемных ситуаций, которые дает нам новая информационная эпоха. Приведем небольшой пример. Впервые за всю историю существования Казанского университета в 2013 г. была введена обязательная для всех исследований, проводимых сотрудниками и студентами в рамках исследовательских работ, электронная проверка на плагиат. Данная ситуация – прямое следствие влияния информационных сетей на интеллект, деятельность и проявление личностных качеств. Могла ли вне Интернета произойти такая ситуация? Могло ли прошлое поколение педагогов помыслить, что выпускников университета следует тестировать на воровство идей?

Между тем ситуация еще более парадоксальная, чем кажется на первый взгляд. Тестируя студентов мы даже не пытаемся оценить пространство профессионального плагиата в той сфере, где предстоит работать выпускникам Института журналистики. Еще 10 лет назад журналистский текст невозможно было представить как **не авторский**. Сегодня в медиaprостранстве царит практически стопроцентная компиляция. «СМИ беззастенчиво новости копируют. Еще несколько лет назад копипаст не подразумевал даже гиперссылки на

первоисточник. Потом копирование приобрело некоторые черты цивилизованного рынка. Но что это дает? Новость скопирована, читатель ее уже прочел...» [2]. Компиляция вместо творчества – это только одна из черт, характеризующих профессиональные изменения. Для того чтобы конкретизировать личностные характеристики и ценностные модели, составляющие «Я-концепцию» современного журналиста, необходимо более подробно уточнить условия его профессиональной реализации, а также понять, в чем же заключается разница форм, методов, целей и содержания работы журналиста до Интернета и после его появления. Приведем некоторые из наших наблюдений.

Интернет-изменения в системе профессиональных условий, целей, задач современной медиакommunikации

- Задачей журналиста всегда был поиск новой, уникальной информации.

Современная ситуация излишней информации (гиперинформации) требует от журналиста решения новой задачи – отбора информации, анализа, сортировки, оценки данных. Лучшим среди конкурентов становится тот, кто интереснее других интерпретирует данные и лучше их систематизирует.

- До широкого распространения новых компьютерных технологий была необходимость личного присутствия (на месте происшествия, на интервью и др.) для получения более достоверных фактов и эмоциональной информации.

Сейчас большинство операций журналист способен совершить дистанционно (взять интервью, согласовать его, отредактировать, переслать в редакцию).

- Главным мерилом успешности журналиста становилась скорость изготовления и трансляция «продукта»: текста и сюжета. Самыми скоростными каналами «связи» с аудиторией были газета (выпуск минимум через несколько часов), телевидение (несколько часов, минимум час-два), радио

(моментально). Газета оставалась в зоне конкуренции благодаря аналитике и творческой оригинальности текстов, телевидение спасала картинка «с натуры», радио при ограниченных возможностях передачи эмоций владело скоростью сообщений. Сегодня скорость передачи новостей просто уникальна. Журналист может передавать информацию в режиме реального времени. Перестала существовать временная дистанция между событием и его освещением в СМИ.

- Серьезной преградой развития журналистики были «сложности перевода» – сложность понимания была символом различия стран и континентов. Сегодня этой преграды нет, новые технологии стерли языковые границы. Если раньше конкурентами в освещении событий были издания, выходящие в одной географической плоскости, то сегодня конкурентами стали новостные каналы со всего мира. Новости о твоём городе можно получить из иностранных СМИ (чаще они бывают даже объективно интереснее).

- Глубокой психологической особенностью нового информационного мира стала его открытость – сверхдоступность контактов. Если раньше журналист искал доступа к первым лицам, и выигрывали те, кто имел аккредитацию, то сегодня мы имеем возможность наблюдать «вживую» без посредничества журналиста трансляцию с крупнейших встреч, событий. Любой человек с любым человеком имеет возможность пообщаться. В «доступе к первым персонам» уже не проявляется признак профессиональной исключительности.

Анализируя эти условия, становится понятно, что границы профессии размываются. Не совсем понятно, какими именно уникальными профессиональными качествами должен быть наделен журналист. Чем отличается он от «народных корреспондентов», от авторов, не имеющих диплома, – техническими умениями, культурологическими компетенциями или личностными характеристиками? Если предположить,

что статью пишут два человека, обладающие литературными способностями, умением критически мыслить и логически излагать мысли, то что отличит журналиста от любителя? Существуют ли какие-то четкие, объективные критерии различий? Пока они не будут обозначены, журналистика будет катиться в пропасть саморазрушения профессиональной идентичности. Нерешенность этой проблемы отражается, в первую очередь, на качестве подготовки современных специалистов. Результатом непрофессионализма становится кризис недоверия СМИ и в целом к власти, который привел в России уже к некоторым тревожным последствиям.

По мнению шеф-редактора одного из известных изданий Европы «El Pais» (Испания) Хуана Луиса Себриана: «СМИ должны приспособиться к радикальным техническим изменениям, присущим обществу, чьей неотъемлемой частью стал Интернет и электронные способы передачи данных. Десятки тысяч журналистов по всему миру остались без работы, тысячи изданий вынуждены закрыться. Издатели задаются вполне обоснованным вопросом о том, как вести дела в сети, учитывая то, что традиционные СМИ в значительной мере утратили свои позиции.

Вопрос, который параллельно с обеспокоенностью за сохранение своих рабочих мест задают себе многие журналисты: каково будущее журналистики? Если мы окажемся не в состоянии дать ответ на этот вопрос, то и другие вопросы не разрешим» [3]. Но если общество не сохранит институт журналистики в будущем, сохранится ли в целом социально-общественная коммуникация? Как будет осуществляться управление и мониторинг общественного настроения? Как власть будет управлять обществом, а народ актуализировать свои проблемы?

Адаптироваться к изменениям условий, а следовательно сохранить журналистику, могут только осознанные стратегии. Как известно, адаптация к изменениям бывает

спонтанная, бывает осознанная и происходит она как на внешнем, так и на внутреннем, психологическом уровне. Психология, вслед за исследователем состояний стресса Г. Селье, понимает адаптацию как некий динамический процесс противостояния изменениям среды, благодаря которому организм поддерживает устойчивость, необходимую для существования и развития. Именно психологический механизм осознанной адаптации позволяет человеку выживать, занимая лидирующее место среди живых существ на Земле. Человек способен оценить степень изменения среды, масштабы проблем, прогнозировать развитие ситуации и осознанно включать механизмы адаптации.

В процессе профессиональной адаптации выживает не самый сильный и талантливый, а тот, кто способен понять, принять и научиться решать новые задачи. Профессионал, открытый для перемен, но устойчивый в своих личных качествах и системе ценностей.

Психическая адаптация — результат работы мотивационно-когнитивной, эмоционально-волевой структур личности. И в этом процессе задействован весь личностный потенциал индивида. Один из самых авторитетных русских психологов И.П. Павлов в работе «Ответ физиолога психологам» писал: «Человек есть, конечно, система (грубо говоря, машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам, но система в горизонте нашего современного видения единственная по высочайшему саморегулированию...». Если перенести опыт работы адаптационных механизмов на группы людей, объединенные одними профессиональными целями, умениями, навыками и представлениями, то получится, что важнейшей задачей для новой журналистики становится поиск той уникальной внутренней личностной модели, которая позволит определить идентичность и осмысленно выстроить систему адаптации. В пользу того, что сис-

тема должна выйти на личностный смысл, говорит тот факт, что чисто технически, на уровне профессиональных компетенций отличительных признаков не осталось.

Еще 10 лет назад журналист от «человека с улицы» отличался тем, что владел техникой и навыками работы на специальных устройствах (фотокамеры, видеокамеры, монтажное оборудование, записывающие и передающие ТВ-сигнал студии), теперь производство новостей и трансляция в эфир возможны из любой точки земного шара. То есть технически между журналистом и каждым из нас нет совершенно никаких различий. Последние годы столь стремительно шло развитие бытовой техники (фото, видео и иные IT-технологии), что в техническом плане развития отсутствуют. Исчезают они и на уровне навыков и умений. Сегодня каждый школьник может снять вполне пригодный для ТВ-трансляции новостной ролик и выложить его в Интернете. Многие компании (например, ТК «Дождь») работают именно с непрофессиональными сюжетами, снятыми непрофессиональными авторами. Это считается очень современным.

О личностной модели журналиста говорит и один из основателей школы профессиональной подготовки журналистов в России И. Дзялошинский:

«Являясь по своей сути ансамблем сложноорганизованных сфер — побудительной, регулятивно-смысловой, исполнительской — журналист «предъявляет» себя другим людям в качестве совокупности неких качеств. Называя журналиста добрым, талантливым, тщеславным, эрудированным и т.д., мы как раз и фиксируем наше восприятие каких-то его внутренних характеристик. Другими словами, существует журналист во всем богатстве его побудительной, регулятивно-смысловой, исполнительской сфер, а в процессе протекающего под влиянием множества факторов взаимодействия с другими людьми (и иными системами) его сущностные силы проявляются как качества. Следовательно,

понятием “личностное качество” имеет смысл обозначать устойчивую характеристику журналиста, складывающуюся под влиянием генетических, геокосмических и социальных факторов и проявляющуюся в процессах его жизнедеятельности» [4].

Журналистика – это не столько умение писать, снимать, редактировать, это особое мировоззрение, особая личная ценностная структура. Только человек с особым чувством ответственности, патриотизма, стремлением к справедливости, огромным трудолюбием, творческими способностями и оригинальностью мышления, любознательностью, широким кругозором и, конечно, искренней любовью к людям способен сегодня быть и оставаться журналистом.

Главное различие для профессиональной и непрофессиональной модели: для журналиста важно благо общества, важно заработать имя и реализовать свои способности для улучшения общественной жизни; для «народного автора» ведущей же остается потребность в демонстрации, в самопрезентации.

Сравнительные модели ценностей и смыслов творческой медиапрезентации

1. По направленности: автор пишет для себя, журналист «работает» для аудитории.

2. По цели: автору важна самопрезентация, журналисту – решение проблемной ситуации, о которой он рассказывает.

3. По стилю: автор стремится продемонстрировать свои способности и эрудицию, журналист подчиняет свои умения поставленной гражданской цели, здесь не будет излишней «втиеватости стиля», потому что он ориентирован на то, чтобы быть понятным.

4. По формату: автор как вольный художник не ведает ограничений, ему непонятно, что СМИ следует некоему информационному стандарту. Журналист создает продукт, ориентируясь на стандарты этики и правила освещения событий издания.

5. По этике: автор в своем стремлении заявить о себе миру, не задумываясь, «идет по трупам», у журналиста включается внутренняя цензура, в основном она сводится к прогнозированию последствий публикаций.

«Я-концепция» журналиста в наши дни уже не базируется исключительно на профессиональных компетенциях, базовой составляющей становится сама личностная модель профессионала.

Глубокое раскрытие личностных особенностей индивида возможно только в деятельности профессиональной сфере. Об этом писал и А.Г. Асмолов: «Реакции, действия, поступки, поведение, деятельность человека – еще одно из возможных оснований построения статуса личности. Очевидная истина заключается в том, что в жизни о человеке прежде всего судят по его делам, в том числе и по продуктам его творчества. “Скажи мне, что ты сделал, и я скажу тебе, кто ты” – неписаная формула оценки личности в повседневной жизни. Путь к личности через изучение разных проявлений поведения человека, его поступков в тех или иных ситуациях нравственного выбора представляется столь естественным, что его избирают не только умудренные житейским опытом практики человеческого общения, писатели и художники, но и психологи самых различных течений» [5].

Естественно, что с точки зрения профессиональной педагогики сразу же возникает вопрос: как работать с личностью студента – будущим профессионалом и какие качества развивать, а какие компенсировать? И позволительно ли педагогу вуза вторгаться в мир ценностей, личностных конструкций на этапе профессиональной подготовки? Бесспорно, сложно оценить результат личностных изменений и его последствия: перемены в мировоззрении, ценностях и смыслах могут привести к слову привычных оценочных стереотипов, стандартов и самому стабильному существованию личности.

На наш взгляд, у студента должна быть сохранена свобода выбора при оценке и отборе личностных моделей и стратегий профессиональной реализации. Каждый из нас ищет свой путь в профессии и в жизни, у каждого существуют свои правила, нормы и критерии достижения результатов.

Но так или иначе прийти к личностному развитию возможно лишь через самоосознание, самооценку своего внутреннего ресурса, качеств личности и ценностей. Преподаватель, профессионал-мастер, формирующий «Я-идеальный» образ профессионала, может лишь познакомить молодого специалиста с ценностными моделями, принятыми в профессии, и указать на те качества, которые необходимо развивать.

В марте 2013 г. в Институте массовой коммуникации и социальных наук Казанского федерального университета было проведено исследование по выявлению критериев и характеристик личностных аспектов «Я-концепции» журналиста. В опросе приняли участие 74 человека — представители трех групп. Экспертами выступили преподаватели кафедры журналистики (7 сотрудников с опытом работы в вузе не менее 5 лет, имеющие практику работы в медиа); студенты IV курса факультета журналистики (54 опрошенных, имеющих незначительный опыт работы в СМИ); магистры 1-го года обучения по специализации «Прикладная политология» (12 магистров, представляющих данную группу, не имеют опыта работы в СМИ, но все изъявили желание попробовать себя в журналистике).

Экспертам предлагалось описать личностные качества идеального журналиста (профессионала, добившегося, по их мнению, наибольших успехов) и описать личностный профиль выпускника факультета журналистики образца 2013 г.

Эксперты (описание идеальной модели). *Чувство социальной справедливости, любознательность, высокий уровень культуры, широкий кругозор, критичность и*

логичность мышления, творческое начало, спонтанность, высокая скорость эмоциональных и когнитивных реакций, эмпатия, конгруэнтность, оптимизм, законопослушность, чувство стиля (слова), коллективизм, аккуратность, высокая степень социальной ответственности, мужественность, смелость, убедительность, высокий патриотизм.

Реальная модель (личностный профиль выпускника факультета). *Любознательность, активность, креативность, нестандартность мышления, целеустремленность, расчетливость, мобильность, оперативность, постановка и решение нескольких задач одновременно, поиск личной (материальной) выгоды, бунтарство, стремление к полезным знаниям, индивидуализм, активная социальная позиция, острое чувство справедливости, адаптивность, непостоянство.*

Эксперты отметили, что столкнулись с парадоксом: многие совершенно «далекие от идеала» студенты, не развитые в интеллектуальном, творческом, эмоциональном плане, явно обладающие не тем набором личностных качеств, которыми должен отличаться журналист, неожиданно становятся успешными в выбранной профессии. Можно только предположить, что идеальная модель, заложенная преподавателем в основу представлений о педагогических целях, является устаревшей, не отражающей профессиональную действительность. Может быть мы готовим специалистов по устаревшим стандартам?

Опрошенные студенты оказались в еще более сложном положении, поскольку им предстояло оценить личностный профиль своего идеального представления о профессии и самих себя в качестве профессионального формата «Я-реальное» и «Я-идеальное». Результаты в достаточной степени отличались от мнения экспертов, несмотря на то что в процессе обучения преподаватели (наши эксперты) актуализировали мнение о своих идеалах и ценностных предпочтениях. Студенты считают, что

именно эти личностные качества позволяют добиться максимальной конкурентоспособности в журналистике.

Студенты (описание идеальной модели «Я-идеальное»). *Высокий интеллект, решимость и настойчивость, смелость, трудолюбие, интерес к людям, коммуникабельность, харизматичность, обаятельность, обостренное чувство справедливости, владение речью (письменной и устной), нестандартное мышление, чувство юмора, выносливость, патриотизм, уверенность, доброта, умение расположить к себе, оперативность, активность, бескомпромиссность (порой даже наглость).*

Комментируя эту модель, можно сказать, что данные качества характеризуют любого конкурентоспособного профессионала, например торгового менеджера. Одно лишь качество подчеркивает принадлежность к социально значимой профессии: обостренное чувство справедливости.

Студенты (описание своих личностных качеств «Я-реальное»). *Амбициозность, ответственность, стрессоустойчивость, решительность, креативность, чувство меры, осторожность, практичность, ленивая рациональность, разумный эгоизм, максимализм, эмоциональность, спонтанность, быстрота реакций, умение понимать людей, экспрессивность, искренность, открытость, увлеченность, объективность, доброжелательность, склонность к рефлексии.*

Как мы видим, разница в описаниях существенная, реальный портрет характеризует скорее приспособленного, человека эгоистичного и компромиссного, пусть и творческого. При этом 27% опрошенных выразили мнение о том, что их портрет идентичен идеальному и они не видят препятствий для работы в журналистике, 34% пришли к выводу о том, что они совершенно не вписываются в представляемые категории профессионального успеха и не чувствуют личностную готовность работать в прессе. Остальные анализировали различия и приходили к пониманию необходимости «работы над собой».

Группа, которая, по нашим предположениям, должна была отражать представление «народных корреспондентов» о существенных характеристиках профессии журналиста, показала самые необычные результаты. Более 85% изъявили желание попробовать себя в журналистике, более 70% опрошенных пришли в заключение, что их личностные характеристики во многом соответствуют качествам идеального журналиста. Напомним, среди магистров не было выпускников факультета журналистики!

Высокая самооценка магистров вероятно стала следствием недостаточного знакомства с миром профессиональной журналистики.

Магистры (описание идеальной модели профессионального журналиста «Я-идеальное»). *Любознательность, активность, высокие волевые качества, самоорганизация, умение контролировать эмоции, трудолюбие, оригинальность, творческое начало, результативность, оптимистичность, авторитетность, пунктуальность, организованность, обаяние, хорошие творческие способности, коммуникабельность, динамичность (изменяемость) целей и убеждений, низкий моральный порог, лидерские способности, адаптивность, безответственность.*

Отрицательные личностные характеристики, указанные магистрами, по их мнению, необходимы, чтобы выживать в условиях «дикого информационного рынка». Многие реальные и идеальные модели не совпали только лишь по этим негативным параметрам. То есть магистры просто слишком эгоичные, чтобы стать журналистами.

Магистры (описание качеств потенциального «народного корреспондента» «Я-реальное»). *Творческие способности, коммуникабельность, оригинальное мышление, собранность, аккуратность, оптимизм, любовь к людям, честность, стрессоустойчивость, находчивость, хитрость, аккуратность, порядочность, привлекательность, креативность.*

Подводя итог исследованию соотношений идеальной и реальной модели профессионала, можно сделать следующие выводы:

Чем глубже, качественнее уровень знакомства с профессией, тем больше понимание личностных особенностей, ценностной уникальности журналиста.

«Я-реальное» молодых журналистов базируется на прагматизме и стремлениях к личному результату, комфорту и благополучию (слава, деньги, уважение) по сравнению высокими гражданскими требованиями, встроенными в понятие «Я-идеальное».

Ведущими категориями, характеризующими журналиста, становятся качества, характеризующие когнитивную, волевую, эмоциональную и мотивационную сферу личности.

Проведенное исследование позволило уточнить представления о критериальном содержании личностной модели профессионала, рассматривая сферы личности можно сделать попытку ее охарактеризовать.

Личностные критерии профессиональной идентичности журналиста

1. Мотивационная сфера. Смысловое пространство личности и «интегральная система выборочных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» (В.М. Мясищев) производят формы отношений профессионала к себе и миру. Журналист достигает результатов в профессии только осознавая свое предназначение, социальную миссию профессии и свою роль в ней. По Э. Эриксону: «Мера человека predeterminedена мерой того, что он может пожелать».

Целеполагание консолидирует, организует и направляет творческую энергию, интегрирует интеллект, волю, чувства журналиста на решение профессиональных задач, мобилизует на максимальную реализацию своих ресурсов.

Следует подчеркнуть, что направленность, осознанность действий, ответственность, четкая гражданская позиция, стремление к социальной справедливости, т.е. личностные качества и мотивы деятельности, являются наиболее характерными профессиональными признаками.

2. Эмоционально-волевая сфера личности. Способность к самоконтролю, управлению эмоциональной сферой, эмпатия и стрессоустойчивость являются для журналиста одними из ведущих признаков. Сегодня даже в большей мере, чем творческий, авторский стиль журналиста отличает стиль реакций на ситуацию стресса. Важным также становится уровень эмоционального доверия, вызываемого журналистом у аудитории. Важной чертой для профессионала становится высокая степень активности (энергетичности) человека, его способность к управлению ситуациями, быстрота реакций на происходящее. Журналист – это умение управлять своими эмоциями и эмоциональным состоянием собеседника (интервьюера) и аудитории. В характерологических особенностях журналиста выражены эмоционально-волевые черты: сострадательность, эмпатия, конгруэнтность, дружелюбие, активность, решительность, импульсивность, настойчивость, смелость.

3. Когнитивная сфера. Именно в когнитивной сфере личности происходят анализ и систематизация информации. Там, где обычный человек пройдет мимо, журналист сможет разглядеть сенсацию! Именно умение сделать тему из обыденного события отличает журналиста от «народного корреспондента». Найти и доказать причинно-следственные связи в проблемной ситуации, предложить путь ее разрешения, предсказать возможный ход событий – это способности профессионала. Журналист, так же как и математик, должен решить профессиональную задачу самым оригинальным, самым творческим способом, в этом основа его успешности. В эпоху информационной пресыщенности именно

оригинальность мышления журналиста станет основой эксклюзивности материала, в этом и будет заключаться основная ценность СМИ.

Подводя итог вышеизложенному, стоит уточнить некоторые умозаключения. Психологический результат информационной революции, происходящей в мировом социуме, пока не до конца осмыслен человечеством. В результате информационного взрыва профессии, связанные с коммуникативными практиками, находятся под угрозой исчезновения. К примеру, активное медиaprостранство, размыло границы профессиональной идентичности журналистики: на уровне оборудования и технических компетенций «народный корреспондент» ничем не отличается от профессионального журналиста. Общество для сохранения системы коммуникаций и управления общественным мнением должно осмыслить эти процессы и сформулировать стратегии психологической адаптации к новым реалиям. В частности, конкретизировать

личностные модели «Я-концепции» исчезающей профессии. Профессиональная подготовка специалистов в самом ближайшем будущем должна проводиться с учетом этих моделей, уточненных целей и смыслов. Личностные качества и нравственные ориентиры становятся на данный момент единственным мерилom профессиональной идентичности. Главная задача нового времени – сохранить в человеке человека.

Литература

1. Юнг, К.Г. Два эссе по аналитической психологии / К.Г. Юнг. – М. – С. 238.
2. Протасов, П. Двойные стандарты новостей / П. Протасов. – URL: <http://www.chaskor.ru>
3. Juan Luis Cebrián. El futuro del periodismo // «El País». Испания. URL: <http://www.inosmi.ru>
4. Дзялошинский, И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности / И.М. Дзялошинский. – М., 1996.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с. ■

УДК 51.07

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

А.Р. Ганеева

Аннотация

В связи с модернизацией вузовского образования и переходом на новые учебные планы, количество аудиторных занятий по математическим дисциплинам на физико-математических факультетах сократилось, а содержательная часть курсов не уменьшилась. Но за счет этого увеличился объем учебного материала, выносимого на самостоятельную работу. Поэтому большое значение приобретает организация самостоятельной работы студентов с использованием современных информационных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, компьютерные средства обучения.

Abstract

In the course of modernizing higher education and the introduction of new syllabi, the number of classes in math-related disciplines at the department of physics and mathematics has been reduced, while the general amount content of the course has not changed. Thus students have to take more material via individual study, which puts great importance on how to organize students' independent work by means of modern information technologies.

Index terms: students' independent work, computerized means of teaching.

Самостоятельная работа студентов – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личных качеств [1].

Главное в организации самостоятельной работы – научить студентов учиться, выработать у них глубокую потребность в знаниях, стремление к совершенствованию и обновлению знаний, умение применять их в практической деятельности.

Для организации самостоятельной работы студентов по математическим дисциплинам необходимо обеспечить их соответствующими средствами обучения. *Традиционными средствами обучения* для самостоятельной работы студентов являются учебники, задачки, методические пособия на бумажных носителях. *Компьютерные средства обучения* – это компьютерные учебники, компьютерные обучающие системы, компьютерные системы

контроля знаний, компьютерные задачки, компьютерные тренажеры, компьютерные лабораторные практикумы.

Одним из наиболее современных средств обучения студентов является обучение с помощью *компьютерного учебника*, которое позволяет приобретать знания и навыки по различным предметам за достаточно короткие сроки. Обучаемый имеет возможность распоряжаться своим временем, изучать материал какого-либо предмета в удобное время, выбирая собственный темп. Необходимо отметить, что компьютерный учебник должен вмещать в себя свойства всех компьютерных средств обучения, перечисленных выше. Компьютерные учебники могут применяться как при самостоятельной работе студентов, так и при дистанционном обучении и на аудиторных занятиях.

Компьютерная система *Mathematica* позволяет создать *компьютерный учебник*. Использование системы *Mathematica* в процессе обучения прослеживается в работах О.А.Бушковой, Ж.И.Зайцевой, Т.В.Капустиной, О.В. Мантурова и других.

Методика организации самостоятельной работы студентов по математическим дисциплинам в педагогическом вузе может быть интенсифицирована и поставлена на качественно иной уровень благодаря внедрению новых информационных технологий, основанных на использовании компьютерной системы *Mathematica*, если:

1) в основу организации самостоятельной работы студентов положить работу с компьютерными учебниками, созданными и использующимися в среде *Mathematica*;

2) использование компьютерной системы *Mathematica* в обучении математических дисциплин формирует у студентов положительную мотивацию учения, повышает их активность и интерес к предмету;

3) использование компьютерных учебников, созданных на базе системы *Mathematica*, облегчает понимание и усвоение студентами учебного материала по математике.

В зависимости от курса, на котором учится студент, специфики изучаемого предмета, задания для самостоятельной работы могут быть весьма разнообразными. При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах самостоятельная работа студентов ставила цель – расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на аудиторных занятиях. На старших курсах самостоятельная работа должна способствовать развитию творческого потенциала студента.

Цели самостоятельной работы студентов по геометрии с использованием новых информационных технологий следующие:

1. Формировать основы научного мировоззрения студентов, добиться понимания ими роли современных информационных технологий, расширить возможности представления учебной информации.

2. Обеспечить студентов знаниями, умениями и навыками. Изучение курса геометрии в вузе должно формировать такой уровень математических знаний, умений и навыков, который гарантировал бы полное и глубокое понимание математических

фактов, идей, методов и структуры изучаемого предмета. Оно должно привить студентам знания, умения и навыки, необходимые для применения компьютерных средств в математических исследованиях, возможность самостоятельной работы с использованием компьютера в качестве эффективного средства познания геометрии и математики в целом.

3. Воспитать интерес к геометрии, увлечь логической стройностью курса, красотой и изяществом доказательств, неожиданностью решений, возможностью визуализировать геометрические объекты с помощью системы *Mathematica*.

4. Научить студентов самостоятельно управлять своей деятельностью; по предложенным преподавателем методическим материалам самостоятельно овладевать теоретическими знаниями и формировать умения и навыки решения геометрических задач.

5. Научить студентов составлять алгоритмы решения геометрических задач с использованием системы *Mathematica*, наглядно с помощью графиков представлять результаты решения некоторых задач, расширить набор учебных задач.

6. Развить общематематические, а также специальные умственные способности, абстрактное и логическое мышление, пространственные представления, геометрическую интуицию.

7. Развить навыки применения информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что раздел «Дифференциальная геометрия», как никакой другой раздел учебной программы по геометрии, допускает автоматизацию решения всех опорных задач. Это не значит, что раздел целиком должен быть отнесен на самостоятельную работу. Целесообразно составить компьютерный учебник по всему этому разделу и использовать его как на аудиторных занятиях (на лекциях в том числе), так и в процессе внеаудиторной самостоятельной работы при подготовке

домашних заданий (решение задач) и изучении теории (по отобранным темам) вместе с практической частью. Для создания учебника мы использовали компьютерную систему *Mathematica 6.0*.

Система *Mathematica* помимо возможности высокопрофессионального использования по своему «прямому» назначению обладает всеми средствами для разработки качественных программных продуктов образовательного характера, содержащих тексты и графику, статические и динамические объекты, звук и цвет. Научное содержание учебника составляют теоретические сведения по курсу дифференциальной геометрии с многочисленными примерами и иллюстрациями, созданными средствами системы *Mathematica*. Материал в учебнике разбит на отдельные лекции в соответствии с учебным планом, причем объем и содержание каждой лекции соответствуют временным и интеллектуальным возможностям студентов. Методологической основой компьютерного учебника по геометрии в его практической части должны являться программы, составленные в функциональном стиле, предназначенные для решения опорных задач (типовых задач, многократно использующихся в дальнейшем).

Нами был создан компьютерный учебник по дифференциальной геометрии, который включает две главы: «Линии в евклидовом пространстве» и «Поверхности в евклидовом пространстве». Каждая глава включает в себя глоссарий (содержит основные определения), основные формулы, лекции, почти после каждой лекции идут примеры решения задач по соответствующей теме лекции, далее после большого блока лекций и примеров приводится список задач для самостоятельного решения, заключительным этапом каждой главы данного компьютерного учебника являются программы-тренажеры.

Нами были созданы две программы для компьютерного учебника. Первая программа-тренажер после изучения первой главы позволяет проверить результат проде-

ланных вычислений и по заданному уравнению линии найти кривизну, кручение, радиус кривизны, длину дуги и т.д. Вторая программа-тренажер после изучения второй главы позволяет проверить результат проделанных вычислений и по заданному уравнению поверхности можно найти элементы первой и второй квадратичных форм этой поверхности, главных кривизн, полной и средней кривизны.

Примерами могут служить задачи на вычисление кривизны и кручения произвольной кривой, нахождение элементов сопровождающего трехгранника кривой, составление дифференциальных уравнений замечательных линий и сетей на поверхности. Эти программы составляются по шагам так, что студент при самостоятельном решении заданных ему (или выбранных им) задач может проверить правильность своих вычислений на любом этапе. Важно, чтобы каждый шаг программы был подробно прокомментирован.

Составление тренажеров с автоматической проверкой компьютером правильности решения и последующим выставлением оценки самим компьютером также возможно, используя функцию `Input`. Но такая программа выглядит громоздко с большим количеством циклов. Мы составили программу-тренажер в системе *Mathematica*, которая не выставляет оценок, а поможет студенту осуществить самопроверку каждого шага своего решения, соотнеся его с соответствующим шагом решения, выданного компьютером.

Что касается создания тренажеров с полной автоматизацией проверки, то эту работу можно провести постепенно силами самих студентов, давая им такие задания для курсовых проектов. В этом случае обучение проходит наиболее активно в силу творческого процесса создания программы, реализующей тренажер.

Нами было проведено в течение 2010–2012 гг. экспериментальное исследование со студентами физико-математического факультета.

На формирующем этапе участвовали студенты третьего курса физико-математического факультета. Студенты по специальности «математика-физика» составляла контрольную группу, а студенты по специальности «математика-информатика» составляли экспериментальную группу Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета.

Для проверки достоверности гипотезы были проведены контрольные мероприятия в экспериментальной и контрольной группах по проверке приобретенных знаний, практических умений решать задачи.

После изучения главы «Линии в евклидовом пространстве» (дифференциальная геометрия) было проведено тестирование студентов экспериментальной группы, обучающихся с использованием информационных технологий, и контрольной группы,

обучающихся по традиционной методике. Тестирование проводилось в экспериментальной группе из 13 обучающихся, в контрольной группе – 17 обучающихся. Обучающимся было предложено 20 групп вопросов.

Успешно сдавшими теоретический материал в виде теста в экспериментальной группе считались обучающиеся, набравшие суммарный балл не менее 13. Для измерения степени усвоения материала на основе полученных данных использовалась информационная статистика – критерий Манна–Уитни [3].

В качестве нулевой гипотезы примем предложение, что между группами различий нет.

Обработка экспериментальных данных дает следующие результаты рангов для экспериментальной и контрольной групп: $R_1=153,5$; $R_2=311,5$ (табл. 1).

Таблица 1

Результаты итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах (максимальное возможное число баллов – 20)

Экспериментальная группа				Контрольная группа		
№ п/п	Результаты тестирования	Ранги	Среднее значение	Результаты тестирования	Ранги	Среднее значение
1	13	10	10,0	9	14	14,0
2	12	11	11,0	17	3	3,0
3	15	5, 6, 7	6,0	6	18, 19	18,5
4	5	20, 21, 22	21,0	7	17	17,0
5	15	5, 6, 7	6,0	3	25, 26, 27, 28, 29	27,0
6	14	8, 9	8,5	15	5, 6, 7	6,0
7	16	4	4,0	3	25, 26, 27, 28, 29	27,0
8	18	2	2,0	2	30	30,0
9	4	23, 24	23,5	14	8, 9	8,5
10	3	25, 26, 27, 28, 29	27,0	8	15, 16	15,5
11	10	12, 13	12,5	10	12, 13	12,5
12	5	20, 21, 22	21,0	5	20, 21, 22	21,0
13	19	1	1,0	6	18, 19	18,5
14				3	25, 26, 27, 28, 29	27,0
15				4	23, 24	23,5
16				8	15, 16	15,5
17				3	25, 26, 27, 28, 29	27,0
Итого	149		$R_1=153,5$	123		$R_2=311,5$

Для вычисления статистики воспользуемся формулами:

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1;$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2;$$

$$U_1 = 13 \cdot 17 + 91 - 153,5 = 158,5;$$

$$U_2 = 13 \cdot 17 + 153 - 311,5 = 62,5.$$

В качестве проверочной статистики U -критерия Манна-Уитни берут меньшее из значений U_1 и U_2 .

В нашем случае статистика $U = 62,5$. Нулевая гипотеза отвергается, если численное значение U меньше критического значения, которое при $n_1=13$ и $n_2=17$ на уровне значимости $\alpha = 0,05$ принимает значение $U_{krit} = 63$. Так как $U < U_{krit}$ ($62,5 < 63$), то нулевую гипотезу следует опровергнуть. Следовательно, судя по качеству теста, раз-

личие между экспериментальной и контрольной группами статистически значимо на уровне 0,05 или с вероятностью 0,95.

А также после изучения главы «Поверхности евклидовом пространстве» (дифференциальная геометрия) было проведено тестирование по проверке теоретических знаний студентов. Судя по результатам, можно сделать вывод, что экспериментальная группа с тестированием справилась лучше, чем контрольная группа, т.е. теоретические знания экспериментальной группы выше.

Для проверки умений студентов решать задачи по дифференциальной геометрии, сформированных на занятиях в ходе эксперимента, были проведены две контрольные работы. Первая контрольная работа была проведена после изучения главы «Линии в евклидовом пространстве», а вторая после изучения главы «Поверхности в евклидо-

Таблица 2

Результаты выполнения контрольной работы

Результаты контрольной работы № 1 по дифференциальной геометрии					
Номера задач	1	2	3	4	
Экспериментальная группа	3,923077	3,230769	3,769231	3,153846	14,07692
Контрольная группа	2,941176	2,352941	2,823529	1,941176	10,05882
Разность средних	0,9819	0,877828	0,945701	1,21267	4,0181

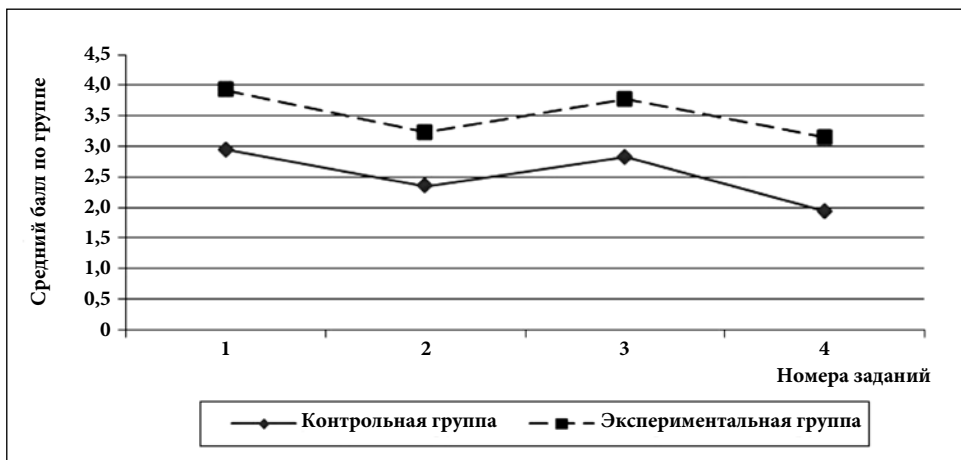


Рис. 1. Результаты выполнения заданий контрольной работы

вом пространстве» (дифференциальная геометрия). Их решали 13 студентов экспериментальной группы (занятия в которой проводились по экспериментальной методике) и 17 студентов контрольной группы (в ней занятия велись по традиционной методике).

В качестве нулевой гипотезы примем предложение, что между группами различий нет.

Результаты проведенной контрольной работы № 1 представим в виде *табл. 2* и *рис. 1*.

Решение задач студентами оценивалось в 5 баллов за каждую задачу. Общая максимальная сумма – 20 баллов.

По результатам контрольной работы № 1 в экспериментальной группе выборочное среднее $\bar{X}_э = \bar{X}_1 = 14,07692$; значение выборочной дисперсии $s^2_x = 23,24359$, а в контрольной группе выборочное среднее $\bar{X}_к = \bar{X}_2 = 10,05882$; значение выборочной дисперсии $s^2_x = 25,30882$.

Анализ данных показывает, что и в этом случае значения средних в экспериментальной группе выше, чем соответствующие значения в контрольной группе. Рассмотрим гипотезу о случайности несовпадения средних $\bar{X}_к$ и $\bar{X}_э$, т.е. покажем, что отклонения в средних являются существенными. Применим для статистической проверки этой гипотезы критерий Стьюдента [3]. Сначала на основании сопоставления индивидуальных значений соответственными средними вычислим оценку не смещения дисперсии σ^2 в «генеральной совокупности». Для этого сумму квадратов отклонений всех индивидуальных значений от соответствующих средних разделим на общее число степеней свободы. Затем вычислим t -критерий Стьюдента и число степеней свободы v :

$$\sigma^2 = 24,42372; t = 2,206735; \\ v = 13+17-2=28.$$

Получаем: $t_{наб} = 2,206735$, а $t_{маб} = 2,0484$, видим, что $t_{наб} > t_{маб}$.

Следовательно, нулевая гипотеза отвергается. На этом основании можно сделать вывод о том, что с вероятностью 0,95 результаты контрольных работ обусловлены различием в системах обучения.

А также после изучения главы «Поверхности в евклидовом пространстве» (дифференциальная геометрия) была проведена контрольная работа № 2. Судя по результатам, можно сделать вывод, что экспериментальная группа с контрольной работой справилась лучше, чем контрольная группа, т.е. теоретические знания экспериментальной группы выше.

Это свидетельствует о положительном влиянии применения информационных технологий на занятиях, при выполнении домашних заданий и т.д. Безусловно, высокие результаты экспериментальной группы были достигнуты за счет использования электронного учебника, созданного в системе *Mathematica*.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают состоятельность выдвинутой нами гипотезы.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. Капустина, Т.В. Теория и практика создания и использования в педагогическом вузе новых информационных технологий на основе компьютерной системы Mathematica (физико-математический факультет): дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Капустина. – М., 2001. – 254 с.
3. Майер, Р.А. Статистические методы в психолого-педагогических и социологических исследованиях: учеб. пособие / Р.А. Майер, Н.Р. Колмакова. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997. – Ч. 1. – 149 с.



УДК 004:37.022:802/809:378

ОРГАНИЗАЦИЯ СРЕДЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ИКТ В ВУЗЕ

Т.В. Колесова

Аннотация

В статье описывается опыт организации среды для самостоятельного изучения английского языка в вузе средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) обучения.

Ключевые слова: среда для самостоятельного изучения, информационные и коммуникационные технологии обучения, педагогические и дидактические условия.

Abstract

In the article the experience of organization of personal learning environment of the English language by means of information and communication technologies in the university is described.

Index terms: personal learning environment, information and communication technologies in education, pedagogic and didactic conditions.

В настоящее время мы являемся свидетелями удивительного парадокса: учебная нагрузка, предназначенная для обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, постоянно сокращается, а профессиональные требования к соискателям на престижные должности на рынке труда постоянно возрастают. В условиях глобализации современного мира многие организации стремятся принять на работу специалистов, обладающих навыками, не только напрямую связанными с определенной специализацией, но и владеющих, по крайней мере, одним иностранным языком. Мы считаем должным акцент работодателей на широкий аспект профессиональных навыков молодых специалистов позитивной тенденцией, но, к сожалению, в условиях вуза пока еще не имеющей полной возможности реализации.

Наряду с уменьшением количества часов аудиторной нагрузки переход российской высшей школы в 2010 г. на уровневую систему высшего профессионального образования и новые Федеральные государственные образовательные стандарты вызвал увеличение количества часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов при изучении иностранного языка. Причем следует отметить, что соглас-

но Примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанной Научно-методическим советом по иностранным языкам РФ [7], объем знаний, которые студенты должны усвоить за курс обучения остался прежним. В этих условиях организация самостоятельной работы студентов становится особенно актуальной.

Е.С. Полат утверждает, что современному обществу нужен человек критически мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы, самостоятельно добывать нужную информацию, анализировать ее и применять для решения новых задач [5].

Мы согласны с мнением ученых (И.Е. Вострокнутов, Е.Н. Зайцева, О.П. Крюкова, Ю.М. Насонова, А.И. Нелунов, Н.А. Сизинцева, А.С. Татров), которые считают, что среда для самостоятельного изучения должна включать информацию о содержании и методе обучения, о способах организации работы, а также средства обучения, контроля и обратной связи с преподавателем.

На наш взгляд, для того чтобы *среда для самостоятельного изучения* иностранного языка была более эффективной, она должна удовлетворять ряду *педагогических и дидактических условий*:

- обеспечение студентов собственной стратегией обучения: предоставление методических указаний для выполнения заданной самостоятельной работы;

- организация контроля выполнения заданий самостоятельной работы при использовании эффективных способов обратной связи;

- предоставление студентам дифференцированных учебных заданий;

- создание учебных материалов, реализуемых современными инновационными средствами обучения, мотивирующих студентов к изучению иностранного языка;

- создание учебных материалов, нацеленных не только на определение качества приобретенных знаний, но также на развитие творческого потенциала студентов.

Уже сейчас можно утверждать, что информационные и коммуникационные технологии обучения являются эффективным средством обучения, поскольку они обладают мощным дидактическим потенциалом для организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка:

- создавая среду актуализации самостоятельной творческой активности, вызывая при этом потребность в самопознании и самообучении;

- выступая специфичным сопровождением, позволяющим студенту осуществлять выбор видов и режимов работы;

- развивая информационную и образовательную компетентности студентов;

- позволяя реализовывать мультимедийность учебного материала;

- позволяя студентам гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем;

- интенсифицируя усвоение лексики и грамматики в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) [3, с.136].

Мы поддерживаем точку зрения Е.В. Захаровой, которая считает, что *среда для самостоятельного изучения* должна вклю-

чать в себя *мотивационный, информационно-содержательный, процессуальный и рефлексивный компоненты*. Каждый из компонентов предполагает определенный уровень знаний, умений, навыков и личностных качеств обучаемых [1, с.59].

Рассматривая эти компоненты в контексте обучения с помощью информационных и коммуникационных технологий обучения, Е.В. Захарова констатирует:

- *мотивационный компонент* предполагает необходимость умения студента активизировать свой положительный интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения), осознание возможности практического применения выполняемой работы в будущей профессии, поддержание высокого уровня мотивации на всех этапах самостоятельной работы;

- *информационно-содержательный компонент* требует от студента определенного уровня знаний и умений; развитие навыков работы с информацией (анализ, синтез и т.п.);

- *рефлексивный компонент* предполагает наличие умения студента определять границы известного и неизвестного с целью получения требуемой информации, критичность к действиям и умениям;

- *процессуальный компонент* включает в себя умение разрабатывать алгоритм выполнения учебной работы, в том числе и самостоятельной работы; определенный уровень умения управлять собой [1, с.59–67].

Обеспечение учебно-методической и материальной базы информатизации обучения является одним из неперенных дидактических условий эффективного применения информационных и коммуникационных технологий обучения [2, с.106].

Для создания среды для самостоятельного изучения английского языка студентами неязыковых специальностей в 2011/2012 учебном году нами было разработано и успешно внедрено в учебный процесс ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» электронное учебное пособие «LondonSights» (рис. 1) [4].



Рис. 1. Скриншот главной страницы учебного электронного пособия «LondonSights»

На наш взгляд, в эпоху интеграции культур учебный материал, содержащий информацию о великих памятниках культуры и о современных достопримечательностях страны изучаемого языка, имеет особую актуальность. Цель данного электронного учебного пособия соответствует Примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: расширение кругозора и повышение общей культуры студентов о стране изучаемого языка, воспитание уважительного и бережного отношения к историческому наследию и культурным традициям, толерантное восприятие социальных и культурных различий.

Электронное учебное пособие «LondonSights» способствует формированию общекультурных компетенций, обозначенных в ФГОС ВПО [квалификация (степень) «бакалавр»] [8].

Выбор нами именно дистанционной технологии обучения обусловлен тем, что телекоммуникационные технологии расширяют сферу применения компьютерной техники в развитии систем контроля знаний и управления учебным процессом, создания новых форм и методов лично ориентированного обучения, активизации познавательной деятельности, содержания образования и структуры учебного процесса.

При разработке электронного учебного пособия «LondonSights» мы учитывали тот

факт, что эффективность применения дидактических возможностей Интернета при обучении иностранным языкам гораздо выше при учете следующих *факторов*:

- четкая постановка целей и задач самостоятельной деятельности студентов;
- обеспечение интерактивностью в различных режимах обучения;
- обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения;
- обеспечение функции контроля обучения через предоставление адекватной обратной связи;
- модульное структурирование учебной информации;
- создание учебных заданий, способствующих развитию продуктивной и репродуктивной активности;
- создание положительного эмоционального фона и инновационная форма представления учебных заданий, способствующих мотивации учения;
- обеспечение наглядностью в различных формах (зрительная, слуховая);
- предоставление дополнительных учебных ресурсов, способствующих дальнейшему саморазвитию и самообучению студентов, а также развитию их умения работать с информацией как в печатном, так и в электронном виде.

Анализ систем дидактических принципов обучения (И.П. Подласый, В.А. Сластенин, В.И. Загвязинский) и изучение научно-

практической литературы (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, И.Е.Вострокнутов, И.Л. Бим, Е.Н. Зайцева, И.В. Роберт, С.А. Христочевский, О.К. Тихомиров, Т.А. Сергеева) позволили нам предположить, что обучение студентов иностранному языку с помощью компьютера должно основываться на общедидактических принципах обучения.

Данное пособие разработано на основе следующих *базовых общепедагогических принципах обучения*:

- соответствия дидактического процесса и дидактической системы закономерностям учения;
- наглядности обучения;
- положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения;
- сознательности и активности обучения;
- соответствия индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся;
- сочетания различных форм обучения;
- продуктивности и прочности обучения;
- доступности обучения;
- систематичности и последовательности обучения.

Как отмечает ряд исследователей (В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов), в принципах обучения раскрываются теоре-

тические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Принципы обучения также определяют позиции и установки, с которыми преподаватели подходят к организации и оптимизации процесса обучения [6].

Опора на базовые принципы обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем они позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса обучения, осуществлять взаимодействие и сотрудничество [6].

В пособии сформулированы как цели работы с ним (раздел *Introduction*), так и разъясняется, как методически грамотно их достичь (*рис. 2*) (раздел *Recommendations*).

Каждый *учебный модуль* включает в себя:

- аутентичные страноведческие тексты о различных достопримечательностях, содержащих гиперссылки на их визуальное изображение (*рис. 3*);
- упражнения на проверку понимания текстов (*рис. 4*) как репродуктивного (например, ответить на вопросы по содер-



Рис. 2. Скриншот раздела методических рекомендаций для студентов в учебном электронном пособии «LondonSights»

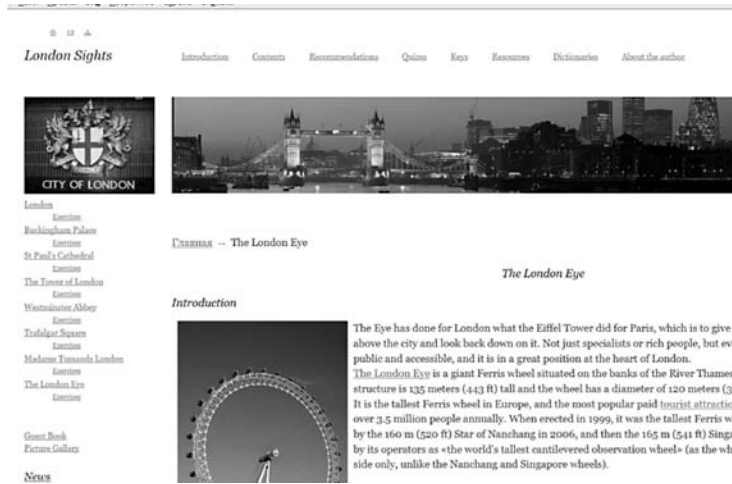


Рис. 3. Скриншот текста в учебном электронном пособии «LondonSights»

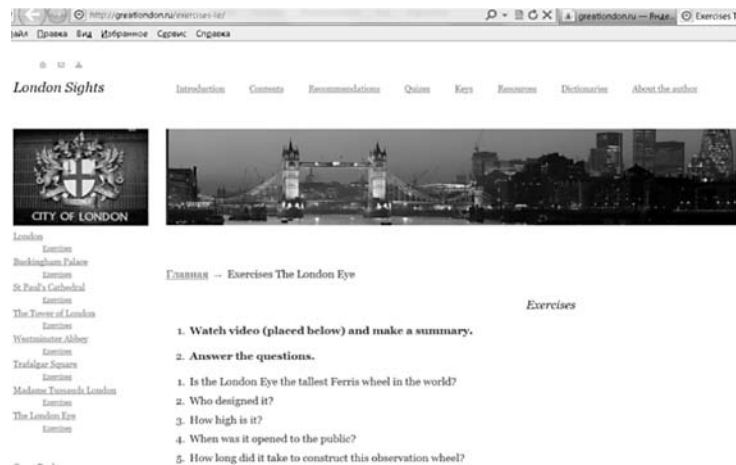


Рис. 4. Скриншот упражнений в учебном электронном пособии «LondonSights»

жанию прочитанного текста или кратко изложить содержание просмотренного видеофильма), так и продуктивного характера (например, составить диалог на предложенную тематику);

- фотографии достопримечательностей и видеоматериалы, иллюстрирующие содержание текстов.

Контроль качества усвоения страноведческих тем, представленных в пособии, осуществляется с помощью викторин (рис. 5) (раздел *Quizzes*) с ответами (раздел *Keys*). Контроль выполнения заданий, непосредственно включенных в каждую тему,

осуществляется с помощью общения преподавателя и студента посредством электронной переписки.

В качестве вспомогательных ресурсов в пособии имеется англо-русский и русско-английский словари (раздел *Dictionaries*) в виде скомпилированного файла справки в формате HTML.

Особое внимание уделено созданию благоприятного эмоционального контакта студентов с данным средством обучения (доступная навигация, визуальная четкость изображения, соответствие цвета нормам восприятия).

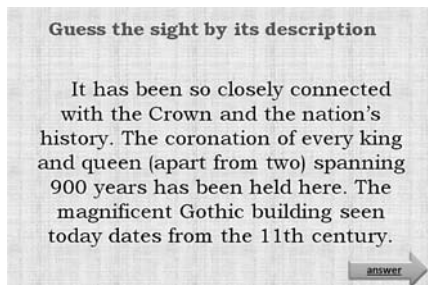


Рис. 5. Фрагмент из викторины в виде презентации PowerPoint в учебном электронном пособии «LondonSights» (задача студентов – догадаться о достопримечательности по ее описанию)

Дополнительно в пособии размещен фотоальбом (раздел *PictureGallery*), включающий в себя все фотографии достопримечательностей.

Для того чтобы студенты имели возможность расширить свои знания о столице страны изучаемого языка, в пособии имеется список образовательных ресурсов по различным достопримечательностям (раздел *Resources*).

Итак, реализация данного учебного продукта в виде интернет-ресурса позволило решить следующие *учебные задачи*, удовлетворяющие *педагогическим и дидактическим условиям*, обозначенным нами выше:

- повышение эффективности восприятия текстов страноведческой тематики (использование гипертекста, видео, иллюстраций, презентации PowerPoint);
- повышение уровня учебной автономии;
- обеспечение возможности работать в индивидуальном режиме;
- обеспечение контроля выполнения учебных заданий;
- повышение мотивации студентов к изучению английского языка;
- развитие способности работать в глобальных компьютерных сетях;
- развитие познавательной потребности и стремления к самообразованию;
- побуждение студентов к поиску информации и развитие умения работать с информацией.

Нам представляется, что электронное пособие «LondonSights» может быть использовано в обучении английскому языку во многих вузах России, поскольку оно:

- разработано на основе базовых общепедагогических принципов обучения;
- удовлетворяет ряду педагогических и дидактических условий создания среды для самостоятельного изучения английского языка;
- содержит в себе основные компоненты среды для самостоятельного изучения учебного предмета;
- соответствует Примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов;
- соответствует ФГОС ВПО [квалификация (степень) «бакалавр»].

Литература

1. *Захарова, Е.В.* Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Захарова. – Якутск, 2008. – 166 с.
2. *Колесова, Т.В.* Дидактические условия применения информационных технологий при обучении студентов иностранным языкам / Т.В. Колесова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 6. – С. 105–111.
3. *Колесова, Т.В.* Использование дидактических возможностей ИКТ для повышения мотивации изучения английского языка в вузе / Т.В. Колесова // Вестник Марийского гос. ун-та. – 2011. – № 7. – С. 136–139.

4. Колесова, Т.В. Электронное учебное пособие / Т.В. Колесова. – URL: <http://greatlondon.ru/>

5. Полат, Е.С. Основные направления развития современных систем образования / Е.С. Полат. – URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/84173>

6. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – URL:

http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-205.shtml#book_page_top

7. Тер-Минасова, С.Г. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова. – URL: <http://fgosvpo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf>

8. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: http://new.marsu.ru/Education/vpo/gef_approved.php

УДК 373.1

ИНТЕРНЕТ И ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

В.Т. Жуков

Аннотация

С введением Государственных образовательных стандартов произошла унификация образования. Уровень развития воспитанников сельских национальных школ должен соответствовать уровню городских сверстников. В этих условиях для сельской поликультурной школы особую актуальность приобретают возможности Интернета и инфокоммуникационных технологий, так как обладают большим потенциалом в развитии личности учащихся.

Ключевые слова: сельская поликультурная школа, развитие учащихся, интернет, инфокоммуникационные технологии.

Abstract

Education has been unified with the introduction of state educational standards. The level of pupils' development of rural national schools must meet the level of urban peers. Under the circumstances, Internet and information and communication technologies become especially important now for rural multicultural schools, as have great potential in the development of students' personality.

Index terms: rural multicultural school, development of students, the Internet, information and communication technology.

В результате динамичных изменений, произошедших во всех сферах современного общества, с наибольшей остротой встал вопрос качества подготовки выпускников школы. Является актуальной проблема формирования высококвалифицированного, творческого и компетентного гражданина России, готового к успешной самореализации в условиях развивающегося общества. Усилия образовательного сообщества должны быть направлены на раскрытие природных дарований каждого

школьника, создания оптимальных условий для самореализации их личностного потенциала и развития индивидуальности. В сложившихся условиях для сельской поликультурной школы интернет и инфокоммуникационные технологии приобретают особую актуальность как эффективное средство развития личности учащихся.

Все усложняющееся содержание общего образования ставит перед сельскими школьниками, для которых русский является не родным, те же унифицированные

требования, что и к учащимся городских или русских школ. Такое явление иногда приводит к конфликту между возросшими требованиями к школьнику и его неготовностью или нежеланием учиться, а также возможностями реализации новых требований в условиях сельской школы. Среди которых можно выделить слабую материально-техническую оснащенность образовательного процесса, имеющийся определенный языковой и культурный барьер у учащихся нерусской национальности, а также недостаточная потребность в высокообразованных работниках в близлежащей от школы округе. Эти особенности сельских поликультурных школ создают определенные сложности при реализации унифицированных требований стандартов образования.

В то же время следует отметить, что выпускникам сельской школы придется конкурировать наряду с городскими сверстниками при сдаче единого государственного экзамена, при поступлении и обучении в высших и средних учебных заведениях, в конечном итоге – на рынке труда. Такие условия предъявляет повышенные требования к сельской поликультурной школе, образовательная деятельность в которой должна быть коренным образом изменена и направлена на формирование потребности к активному поиску информации и его критическому осмыслению, на развитие способности и потребности учиться, на стремление к активному и успешному использованию полученных знаний на практике.

В современных условиях важно развивать и проследить задатки каждого ученика, начиная с младших классов. Большинство педагогов ведут мониторинг достижений и успехов своих учащихся – портфолио, в школах имеется банк данных о талантливых и одаренных детях. Отслеживать развитие учащегося помогает и Интернет, доступ к которому сегодня имеют все школы, включая сельские. С целью обобщения, распространения и развития

своей педагогической деятельности мной был создан личный образовательный сайт www.shukowwt.ucoz.ru. На страницах которого публикуются творческие работы и достижения учащихся. В результате такого подхода учащиеся стали относиться более осознанно к своей учебной деятельности и достигнутым успехам.

Только широкий диапазон включенности ребенка в учебно-воспитательную деятельность обеспечивает его благополучное развитие и в дальнейшем успешную адаптацию в современном обществе. В сельской школе, ввиду малочисленности учащихся в классах, профильное обучение в своей реализации имеет ряд сложностей, но в то же время малая наполняемость позволяет максимально индивидуализировать учебно-воспитательный процесс. Для этого на уроках и занятиях в сельской школе максимально учитываются индивидуальные способности и интересы учащихся, практикуется изучение программного материала по индивидуальной траектории, под которым подразумевается углубленное изучение отдельных тем учащимися, проявляющими особый интерес к данной проблеме или предмету. Результатами такого подхода являются научно-исследовательские статьи учащихся, учебные проекты, творческие разработки, многие из которых также размещаются на сайте.

При индивидуализации обучения, следует учитывать и общие возрастные особенности учащихся, т.к. при прохождении «от стадии к стадии, характер новообразований каждого этапа имеют культурную обусловленность» [2, с.7]. Например, младшие учащиеся очень эмоциональны, активны, подвижны, проявляют повышенный интерес ко всему яркому, новому. В то же самое время их интерес очень быстро угасает, переключается на другой объект, поэтому даже при выполнении одного учебного задания от учителя требуется включения целого набора методических приемов. В младших учащихся от природы заложена большая потребность в самовы-

ражении и самореализации. Они активно приобретают социальные знания: о жизни в семье, в школе, в обществе, усваивают понятия о добре и зле, учатся понимать социальную реальность и повседневную жизнь. Они с увлечением выполняют различные творческие задания, где выражают свое детское миропонимание. С первых дней учебной деятельности в школе проводится целенаправленная работа по формированию поликультурного мировоззрения, которая в дальнейшем станет базой их успешной социализации в обществе. На сегодняшний день младшими учащимися выполнены и размещены на моем сайте целый ряд творческих работ на русском и иностранном языках: тесты по сказкам, на знание окружающего мира, различные кроссворды и головоломки на знание лексики немецкого языка, проектная работа учащихся 4 класса «MeinHaus» и другие.

На среднем уровне учащиеся начинают проявлять большую социальную активность по формированию позитивных отношений к таким базовым ценностям общества, как человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура. У них формируется ценностное отношение к социальной реальности в целом, активно развивается память, запоминание приобретает устойчивый целенаправленный характер. В этом возрасте важно создать условия для равноправного взаимодействия подростка со сверстниками на разных уровнях в защищенной, дружественной среде, в которой происходит практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, которые приобретают у него позитивную или отрицательную оценку.

На данном этапе от учителя требуется активнее сочетать учебную деятельность, осуществляемую на уроках, с внеклассной и внеурочной работой, которая также имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа углубляет и расширяет знания, полученные на уроках, способствует расширению культурологического кругозора

учащихся, развитию их творческой активности, эстетического вкуса, повышает общую учебную мотивацию. Благодаря удачному сочетанию учебной и внеклассной деятельности подросткам открываются широкие возможности по удовлетворению своих интересов, создаются благоприятные предпосылки по самопознанию и самовыражению.

Значительную и эффективную роль в развитии подростков играет проектная деятельность, которая позволяет формировать универсальные качества ученика: коммуникативные, проектировочные, информационные, интеллектуальные. Н.А. Краля отмечает: «Навыки проектировочной деятельности формируют у учащихся (педагогов) опыт продуктивных действий в ситуациях, характерных для переходных периодов в развитии общества, когда нарастает неопределенность, нестабильность и люди больше, чем раньше, нуждаются в координации совместных действий, продуманных решениях, обретении смысла жизни, в новых ценностях» [5, с.4-5]. Внедрение проектной работы позволяет нам реализовать самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность, формирует у учащихся ключевые компетенции, необходимые для дальнейшей самореализации. Итоги всероссийской переписи населения 2010 г. не оставили равнодушными наших учащихся, т.к. произошедшее сокращение численности народов Поволжья, как тюркских, так и финно-угорских. Обучаясь в школе с удмуртским этнокультурным компонентом, восьмиклассники задались вопросом: куда подевались за 8 лет 245 000 татар или 4,41%, куда подевались 84 607 удмуртов или 13,28%? В итоге нашими учащимися была разработана проектная работа «Нашим народам требуется помощь», в которой они проанализировали причины понижения численности поволжских народов, а также предлагали пути исправления данной ситуации, используя возможности поликультурной среды. Учащиеся пришли

к выводу, что школа обладает большими возможностями в деле сохранения и развития языка и культуры народов в России.

Практический результат в плане развития поликультурного образования имеет проект с учащимися по переводу интерфейса тестового редактора EasyQuizzy на удмуртский язык. В ходе перевода программы нам пришлось параллельно работать над пятью языками: удмуртским, русским, татарским, английским и немецким. Следует отметить, что переводческая работа очень увлекла учащихся, т.к. тестовый редактор был очень востребован ими. Это объясняется и тем, что при сдаче итоговой аттестации выпускниками наших школ применяется тестовая технология. В Государственной итоговой аттестации и Едином государственном экзамене применяются задания на выбор ответа в части А и задания с кратким ответом в часть В. Программа EasyQuizzy позволяет учитывать эти особенности при составлении своих тестовых заданий. Лучшему усвоению особенностей контрольно-измерительных материалов зачастую помогают собственноручно составленные задания. В помощь учителю сегодня представлен целый ряд тестовых программ, но в условиях поликультурной школы наиболее предпочтителен тестовый редактор EasyQuizzy, так как его интерфейс позволяет составлять тесты на 21 языке мира, в т.ч. на родном для наших учащихся татарском и удмуртском языках. Многочисленные публикации тестов учителей и учащихся на моем сайте и на школьном сайте <http://nirja.ucoz.ru> с использованием EasyQuizzy еще раз убеждает, что данная программа очень проста и удобна для составления авторских тестов.

Школьный сайт также является площадкой по развитию родных языков и культур. Предоставляет широкую возможность учащимся для размещения и получения информации не только на русском языке, но и на иностранных, татарском и удмуртском языках. На сайте представлено множество работ в плане развития этнокультурной и

культуроведческой компетентности учащихся, потому что четко показывает взаимосвязь изучаемого языка, национальной культуры, истории народа. Раздел «Новости школы» ведется сразу на трех языках: русском, татарском, удмуртском, т.к. сайт должен всесторонне отражать происходящие в учреждении и вокруг него события. Следует отметить, что поликультурное содержание сайта является популярным и формирует чувство национальной гордости не только у учащихся и выпускников школы, но и у взрослого населения округа, о чем свидетельствуют и многочисленные опросы.

Старшеклассникам свойственно стремление к всестороннему развитию своей личности, углубленному усвоению знаний, которое уже имеет определенную направленность, формируется научное мировоззрение. Происходит активное получение школьником опыта самостоятельного социального действия. Старшеклассник стремится к взаимодействию с окружающими не только в школе, но и за ее пределами, в открытой общественной среде. В такой открытой деятельности по взаимодействию с обществом молодой человек формирует качества гражданина, свободного человека.

Творческая деятельность старшеклассников преимущественно имеет научно-исследовательский характер. В качестве примера можно привести следующие работы: «Проблема власти и народа в русской литературе 2 половины 19 века», «Мечты о справедливости в послереформенной России», «Топонимика деревень округа Нырьи» Афиногентова Владимира; «Простое или сложное числительное», «Конечная морфема инфинитива в русском и немецком языках», «Победа ковалась и в тылу» Сабанаевой Натальи; «Мой путь в поэзии... Самоанализ первых творческих шагов» Андреевой Алеси и другие. Со своими исследовательскими работами учащиеся принимали участие в ученических конкурсах и конференциях, их работы отмечены свидетельствами и грамотами. Научно-ис-

следовательские работы готовят учащихся к обучению в высших учебных заведениях, формируют личность, готовую к успешной самореализации в современном обществе.

Действенную помощь учащимся в их творческой самореализации оказывает Интернет-сайт. К настоящему времени учащимися нашей школы созданы 4 ученических сайта: www.lesya-a.ucoz.ru Андреевой Алены, www.sabanaewa.ucoz.ru Сабанаевой Натальи, www.aquariume.ucoz.ru Жукова Евгения и www.ustochi.ucoz.ru – сайт группы старшекласников в помощь изучающим удмуртский язык. Данные сайты напоминают сайты-портфолио, т.к. учащиеся размещают свои творческие работы, ведут учет своим достижениям. На стадии разработки находятся еще несколько ученических сайтов.

Огромную роль в становлении современной личности играют иностранные языки. Е.И. Пассов отмечает, что «иноязычное образование призвано обогатить духовный мир человека «иноязычной культурой», которая является специфической «частью» человеческой культуры в целом [8, с.19]. Обучение иностранным языкам должно идти в русле диалога культур с опорой на культуроведческие и лингвострановедческие знания школьников. Главными целями становятся не только формирование чисто лингвистических компетентностей, но и осознание обучаемыми себя, своей жизненной позиции, этнических корней, развитие их мировосприятия и миропонимания. Воспитание духовной личности, способной познавать и творить культуру путем диалогического общения, требует от всех участников образовательного процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения. Понимая важность практико-ориентированности обучения и коммуникативно-деятельностного, культурологического подхода при изучении иностранных языков мной была составлена «Программа курса по английскому языку «LetterNet» (Международный

проект с использованием Интернет-технологий). В целях реализации которой организовали переписку учащихся с использованием электронной почты по Интернету. Ребята активно освоили этот вид работы и переписываются с зарубежными сверстниками, что имеет не только большое воспитательное, но и практическое значение, поскольку оказывает содействие развитию речи учащихся. В ходе переписки они находят практическое применение знаниям, полученным на уроках, что в конечном итоге повышает их личную мотивацию к изучению школьных учебных дисциплин. Учащиеся в настоящее время уже имеют опыт переписки с десятками сверстников из самых разных стран на немецком и английском языках.

Новые условия конкурентного общества требуют от сельского учителя высокого уровня профессионализма, т.к. наши выпускники должны быть готовы к успешной самореализации в поликультурном обществе. Успеха в развитии личности учащихся можно достичь внедрением в образовательную практику современных методов и технологий обучения, широкой поддержкой и развитием индивидуальных способностей и возможностей ребенка, учетом его возрастных и психологических особенностей. При этом в ходе реализации учебно-воспитательной деятельности в условиях современной сельской поликультурной школы следует широко использовать возможности интернета и инфокоммуникационных технологий. Они обладают большим потенциалом в развитии личности учащихся: открывают доступ к информации, позволяют публиковать свои авторские разработки, участвовать в различных учебных конкурсах и конференциях, общаться со своими сверстниками, включая зарубежных, быть конкурентоспособными в современном обществе. Эти возможности интернета и инфокоммуникационных технологий приобретают особую актуальность в условиях сельской поликультурной школы.

Литература

1. Арзуманова, Р. К вопросу формирования ценностных ориентаций у старшеклассников на занятиях русского языка / Р. Арзуманова // Русский язык в национальной школе. – 2012. – № 3.
2. Битянова, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития / М.Р. Битянова. – М.: МГППУ, 2006.
3. Закон Российской Федерации «О языках народов РФ». – М.: Инфра-М, 2003.
4. Кондаков, А.М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. (Стандарты второго поколения) / А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов – М.: Просвещение, 2010.
5. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся / Н.А. Краля. – Омск: ОмГУ, 2005.
6. Курашова, Н. Анализ формирования культуры межнационального общения на начальном этапе обучения в полиэтнической школе / Н. Курашова // Русский язык в национальной школе. – 2011. – № 4.
7. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998.
8. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. ■

УДК 371, 377

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ В ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Е.Е. Лаврентьева

Аннотация

Статья посвящена процессу профессионального самоопределения учащихся профильных педагогических классов посредством реализации курсов по выбору (элективов), дается программа курса «Математическое и педагогическое наследие Н.И. Лобачевского», который может быть применен с целью формирования устойчивого интереса к профессии учителя математики.

Ключевые слова: педагогический профиль обучения, профильные педагогические классы, курсы по выбору учащимися.

Abstract

Article focuses on the process of professional self-teaching students core classes by implementing the optional courses (electives), is given for the course on «Mathematical and pedagogical heritage of N.I. Lobachevsky», which can be used to form a stable interest to the profession of a teacher of mathematics.

Index terms: specialized educational classes, elective courses students.

В связи с увеличением требований со стороны общества к современному учителю имеет место противоречие между востребованными сегодня и реальными уровнями профессионализма учителя. В этой связи особо актуальной становится проблема профессионального самоопределения подрастающего поколения на педагогические специальности, что требует последовательной подготовки учителя еще со школьного возраста.

Решить эту проблему во многом призваны профильные педагогические классы, организованные в рамках педагогического профиля обучения в современной школе. В процессе проектирования содержания учебного материала в этих классах с точки зрения педагогики и психологии отмечается отсутствие нужной тематики в используемых учебниках, что требует привлечения дополнительных материалов. Поэтому при организации педагогического сопровож-

дения профессионально-педагогического самоопределения старших школьников, нацеленных на получение профессии педагога необходимо обеспечить вариативный набор элективных курсов, удовлетворяющих потребностям учащихся, расширяющих знания о мире труда, о собственных ресурсах, обеспечивающих снятие отрицательного влияния социальных факторов социума, способствующих осознанному выбору направления дальнейшего обучения и профессионального пути.

Так, с целью расширения и формирования общности педагогических, психологических и математических знаний предлагается интегративный профильно-ориентированный элективный курс (курс по выбору) для учащихся о Н.И. Лобачевском – «Математическое и педагогическое наследие Н.И.Лобачевского». Данный курс поддерживает изучение на должном уровне основных профильных предметов: математики и педагогики, поскольку он предполагает анализ открытий ученого в рамках математической науки и изучение педагогических взглядов ректора университета, пользующегося заслуженным авторитетом у молодежи того времени.

Предложенный курс открывает перед учащимися ценность математического знания, способствует внутрипрофильной ориентации учащихся, повышает их математическую и педагогическую культуру. В рамках организуемой деятельности на семинарских занятиях учащимся дается возможность убедиться в правильности выбора профиля обучения и сделать верный выбор относительно внутрипрофильной ориентации.

Таким образом, выделим следующие цели предлагаемого курса:

- изучение личности выдающегося земляка и воспитание на его примере наилучших качеств личности у учащихся;
- развитие любознательности и познавательной активности старшеклассников при изучении открытий великого математика;

- формирование у учеников логического мышления при анализе построения новой геометрии;

- формирование навыков анализа и критического подхода к полученным ранее знаниям на примере смелых идей ученого, противоречащих утверждениям науки того времени;

- развитие устойчивого интереса учащихся к математике и педагогике;

- создание положительной мотивации обучения на планируемом профиле.

Задачи курса:

- сформировать у учащихся знания о жизни и деятельности Н.И. Лобачевского – знаменитого математика, организатора и педагога Казанского университета;

- познакомить старшеклассников с педагогическими взглядами преподавателя и ректора университета Н.И. Лобачевского;

- добиться усвоения учащимися основных элементов геометрии Лобачевского;

- продолжить формирование опыта творческой деятельности учащихся через исследовательскую деятельность при изучении нового подхода к решению проблемы 5 постулата геометрии Евклида;

- способствовать интеграции знаний учащихся по математике и педагогике.

Текущий контроль уровня усвоения материала осуществляется по результатам выполнения учащимися нескольких письменных работ, которые предполагают краткое резюме каждого занятия, включающее собственное отношение к изученному материалу. В конце курса старшеклассники выполняют заключительное сочинение. Планируются индивидуальные выступления учащихся на темы некоторых занятий, которые проводятся с учетом пожеланий самих учеников.

В организации процесса обучения в рамках рассматриваемого курса используются две взаимосвязанные и взаимодополняющие *формы*: урочная форма и внеурочная форма, в которой учащиеся дома выполняют практические поручения учителя по подготовке материала, касающе-

гося некоторых аспектов нового занятия. Изучение материала опирается на использование следующих *методов обучения*: объяснительно-иллюстративного, частично-поискового, метода проблемного изло-

жения учебного материала. Перечисленные методы помогают учителю стимулировать познавательную активность учащихся, развивают у них интерес к математической и педагогической науке.

Учебно-тематический план

№ занятия	Наименование темы
1	Вклад Н.И. Лобачевского в развитие науки
2	Детские и юношеские годы ученого (1792–1814). Первые годы научной и преподавательской деятельности (1814–1819). Эпоха М.Л. Магницкого (1819–1826)
3	Проблема параллелей в началах Евклида и ее решение Лобачевским. Основные факты геометрии Лобачевского
4	Создание новой геометрии и борьба за научную истину (1826–1855)
5	Начало ректорской деятельности (1827). Изучение речи Н.И.Лобачевского «О важнейших предметах воспитания» (1828), анализ педагогических взглядов ученого
6	Лобачевский – ректор и строитель университета. Его работа со школами и студентами (1827–1846)
7	Уход из университета. Последние годы жизни (1846–1856)
8	Зачетное занятие. Оформление итогового сочинения

Содержание программы

Занятие № 1. Вклад Н.И. Лобачевского в развитие науки.

Цель занятия: заинтересовать, мотивировать учащихся к изучению материалов курса в результате знакомства с основными достижениями Н.И. Лобачевского.

Контрольные вопросы:

1. Исследованиями в области каких наук занимался Лобачевский?

2. В чем заключается основной вклад ученого в геометрию?

3. Как жизнедеятельность Лобачевского была связана с Казанским университетом?

4. Какое учреждение нашего города носит имя Н.И. Лобачевского?

Занятие № 2. Детские и юношеские годы ученого (1792–1814). Первые годы научной и преподавательской деятельности (1814–1819). Эпоха М.Л. Магницкого(1819–1826).

Цель занятия: познакомить учащихся с детством и юностью Лобачевского, нача-

лом его работы в Казанском университете в качестве преподавателя.

Контрольные вопросы:

1. В каком году, и в какой семье родился Н.И. Лобачевский?

2. Где учился юный Лобачевский?

3. В каком возрасте Николай становится студентом Казанского университета?

4. Когда Лобачевский получает звания магистра, адъюнкт-профессора и экстраординарного профессора?

5. Как сказалась на развитии университета деятельность его попечителя Магницкого?

6. Опишите организационно-педагогическую деятельность Лобачевского в эпоху Магницкого?

Занятие № 3. Проблема параллелей в началах Евклида и ее решение Лобачевским. Основные факты геометрии Лобачевского.

Цель занятия: рассмотреть исторические основы возникновения геометрических знаний, начал Евклида; познакомить

учащихся с пятым постулатом евклидовой геометрии и вариантом решения проблемы его доказательства Лобачевским; изучить основные моменты геометрии Лобачевского.

Контрольные вопросы:

1. Когда были написаны известные «Начала» геометрии Евклида?

2. Какой постулат из евклидовой геометрии вызывал споры математиков и почему?

3. Перечислите имена ученых, пытающихся доказать пятый постулат Евклида?

4. Расскажите, как Лобачевский попытался решить проблему постулата параллельности Евклида.

5. Перечислите основные факты геометрии Лобачевского.

Занятие № 4. Создание новой геометрии и борьба за научную истину (1826-1855).

Цель занятия: проследить этапы построения новой геометрии Лобачевского в периоды его жизни, провести анализ трудов ученого и отношения к ним научной общественности.

Контрольные вопросы:

1. В каком году и где Лобачевский сделал свое первое сообщение о создании им новой геометрии?

2. Когда впервые в печати было опубликовано исследование Лобачевского в области геометрии?

3. Какова была реакция со стороны ученых на опубликованный труд «О началах геометрии»?

4. Как воспринял критику общественности на свои научные открытия Лобачевский?

5. Перечислите работы Н.И. Лобачевского по неевклидовой геометрии.

6. Какие еще ученые в мире изучали элементы неевклидовой геометрии одновременно с Лобачевским?

Занятие № 5. Начало ректорской деятельности. (1827). Изучение речи Н.И. Лобачевского «О важнейших предметах воспитания» (1828), анализ педагогических взглядов ученого.

Цель занятия: проследить исторические моменты, связанные с выборами Н.И. Лобачевского на должность ректора Казанского университета; познакомиться с его речью о вопросах воспитания, проанализировать основные педагогические взгляды ученого.

Контрольные вопросы:

1. Какие события предшествовали выдвижению Лобачевского на должность ректора?

2. В каком году Лобачевский стал ректором Казанского университета?

3. Когда была произнесена и опубликована речь Лобачевского «О важнейших предметах воспитания»?

4. В чем заключается воспитание «Гениального юноши» согласно Лобачевскому?

5. Каковы его взгляды на домашнее и общественное воспитание, невежество?

6. Какому методу научного познания отдает предпочтение Лобачевский?

7. Как относится ученый к вопросам этики и нравственности?

Занятие № 6. Лобачевский – ректор и строитель университета. Его работа со школами и студентами (1827-1846).

Цель занятия: рассмотреть деятельность Н.И. Лобачевского в период руководства университетом, библиотекой, работой школ округа, оценить его вклад в развитие образования Казанской губернии.

Контрольные вопросы:

1. Какие учебные здания были построены во времена ректорства Лобачевского?

2. За счет каких нововведений Казанский университет стал центром востоковедения?

3. Какой журнал был создан в стенах университета при ректоре Лобачевском?

4. Что сделал Лобачевский для развития и обогащения библиотеки университета?

5. Как проявилась забота ректора об университете во время бедствий?

6. На что обращал особое внимание Лобачевский в рамках руководства школьным образованием?

7. Назовите рекомендации ученого для учителей математики.

Занятие № 7. Уход из университета. Последние годы жизни (1846-1856).

Цель занятия: познакомиться с обстоятельствами последних лет жизни великого математика.

Контрольные вопросы:

1. В результате каких событий Лобачевский был отстранен от ректорства?

2. Какие несчастья постигли его семью?

3. Какой последний труд был написан ученым, и в каком году?

4. Когда и в результате чего скончался выдающийся математик?

Занятие № 8. Зачетное занятие. Оформление итогового сочинения.

Цель занятия: выполнение зачетной работы, раскрывающей полученные знания старшеклассников в результате изучения материалов о великом ученом – Н.И. Лобачевском.

Для написания сочинений предлагают примерные темы для выбора учащимися: «Основные этапы жизнедеятельности Н.И. Лобачевского», «Научные открытия Лобачевского и их философское значение», «Педагогические взгляды выдающегося ученого – Н.И. Лобачевского», «Мое отношение к личности ученого и педагога Н.И. Лобачевского» и др.

Отметим, что организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся профильных

педагогических классов в виде курсов по выбору учащимися способствует большей мотивации старшеклассников относительно выбора профессии учителя. Курсы, интегрирующие педагогические и предметные знания способствуют формированию устойчивых интересов учащихся к профессии учителя-предметника в конкретной области научных знаний.

Литература

1. *Афанасьева, Т.П.* Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 2. Управление профильным обучением старшеклассников: учеб.-метод. пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 84 с.

2. *Васильев, А.В.* Николай Иванович Лобачевский / А.В. Васильев. – М.: Наука. 1992. – 229 с.

3. *Ермаков, Д.С.* Создание элективных курсов для профильного обучения / Д.С. Ермаков // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 23–29.

4. *Ибрагимова, Е.М.* Формирование педагогической культуры старшеклассников: учеб. пособие / Е.М. Ибрагимова, Р.З. Гирфанова, Д.Р. Закирова. – Казань: ТаРИХ, 2002. – 212 с.

5. *Лобачевский, Н.И.* Научно-педагогическое наследие. Руководство Казанским университетом. Фрагменты. Письма. – М.: Наука, 1976. – 664 с.

6. *Чистякова, С.Н.* Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения учащихся: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Академия, 2005 – 123 с.

УДК

СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

З.И. Замалетдинова

Аннотация

Статья посвящена актуальным проблемам инновационного подхода к обучению. Выделены рекомендации, которые имеют существенное значение для организации современного учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: развитие, обучение, учебная деятельность, творчество, системно-деятельностная основа, технология.

Abstract

The article is devoted to the problems of an innovative approach to learning. Identified recommendations that are essential to the organization of the modern educational process on the basis of system-activity approach.

Index terms: development, training, learning activities, art, system-activity basis, technology.

На современном этапе, политика образовательной сферы ориентируется на обновление содержания образования, изучение и внедрение в школьную практику системно-деятельностного подхода.

Роль школы в его апробации и внедрении чрезвычайно важна, так как она имеет способность достаточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт. О роли школы в современном постиндустриальном обществе высказывался широко известный американский педагог И.Гудлэд так: «Школа и только школа создается для того, чтобы обеспечить систематический, постоянно поддерживаемый процесс образования, суть которого заключается в передаче знаний, умений, отношений, ценностей, чувствований.» И.Гудлэд обосновывает двенадцать приоритетных целей, которые отвечают современным требованиям школы. Среди них – овладение учащимися базовыми навыками и фундаментальными процессами (чтение, письмо, речь, математические понятия и действия); интеллектуальное развитие (развитие мышления, умения решать проблемы, способностей к самостоятельному суждению и принятию решений); подготовка к выбору

профессии и дальнейшему образованию. Другие цели включают в себя: гражданское воспитание; формирование позитивной «Я-концепции и навыков межличностных отношений; развитие творческих способностей; эмоциональное и физическое развитие; нравственное воспитание». Чтобы сформировать все эти приоритетные цели, в требованиях ФГОС разработаны стратегические направления развития систем образования, которые волнуют практически все мировое сообщество.

Так, в книге «Школа для XXI века». Приоритеты реформирования образования американский педагог Филип С.Шлехти, ссылаясь на опрос многих бизнесменов, работодателей школьных функционеров, подчеркивает, что на вопрос: «Что вы хотите от школы?» получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно». Это и понятно, рассуждает автор, если ученик знает, как учиться, способен достигать цели, если он умеет работать с книгой, получать знания от учителя, искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать самые разнообразные источники информации для решения этих проблем, то ему легче будет повысить свой профессиональный уро-

вень, переквалифицироваться, приобрести любые необходимые дополнительные знания, – а ведь именно это и нужно в жизни. Конечно, добиться этого значительно труднее, чем научить учащихся писать, читать, считать и усваивать сумму разнообразных знаний по различным предметам. Даже если школа справится такой задачей очень хорошо, для информационного общества, какими становятся США и многие другие страны современного мира, этого явно недостаточно. Думается, здесь уместно привести мнение одного из ведущих экономистов мира Лестера Туроу о том, что «Знание становится единственным источником долгосрочного устойчивого конкурентного преимущества, насколько все остальное выпадает из уравнения конкуренции; но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов».

- Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения.

- Чем обусловлено такое понятие педагогической науки и практики?

- Что нужно современному молодому человеку для того, чтобы чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях жизни?

- Какую роль должна играть школа и какой она должна быть в XXI веке, чтобы подготовить человека к полноценной жизни и труду?

Сравнительный анализ математической и естественно-научной подготовки учащихся 50 стран мира по данным международного исследования показал, что самые высокие результаты как по математике, так и естествознанию имеют школьники Сингапура.

Результаты российских школьников попадают в промежуточную среднюю группу. Нетрадиционная постановка вопросов для наших учащихся заметно снижала уровень их ответов. Что же касается умений интегрировать эти знания и применять их для получения новых знаний и объяснения явлений, происходящих в окружающем мире,

то здесь наши школьники были откровенно не на высоте.

Среди сформулированных рекомендаций нам представляются наиболее существенными следующие:

- усиление практической направленности содержания курсов естественно-научного цикла; изучение явлений, процессов, объектов, веществ, окружающих учащихся в их повседневной жизни;

- изменение акцентов в учебной деятельности, нацеленных на интеллектуальное развитие учащихся за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности; использование заданий, проверяющих различные виды деятельности; увеличение веса заданий на применение знаний для объяснения окружающих явлений; учет знаний, которые учащиеся получают вне школы из различных источников.

Новые знания формируются не аддитивным путем (т.е. не простым наложением новых знаний на уже имеющихся), а через перестройку, реструктурирование прежних знаний, отказ от неадекватных представлений, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез [1].

Таким образом, ориентиром для современного учебного процесса является не только формирование новых, но и перестройка имеющихся знаний, причем такая, в которой предварительные сведения по изучаемой теме могут не столько облегчать, сколько осложнять учебное познание, во всяком случае потребуют переосмысления.

Поэтому одна из основных задач современной психодидактики – разработка и использование технологий обучения, способствующей развитию творческих способностей школьников. Такая технология гарантирует формирование: диалектического мировоззрения, современного научно-теоретического мышления, широких познавательных потребностей и мотивов, полноценной учебной деятельности.

Технология обучения на деятельностной основе ведет к созданию субъективных

психических процессов, которые возникают в результате в предметно-практической, чувственно-воспринимающей действительности. Возникающие в сознании ученика образы обладают большими возможностями замещения (моделирования, репрезентации) окружающего мира. Особенно велика информационная емкость зрительных образов по сравнению со слуховыми (лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать – истина, известна всем). Именно эта психологическая закономерность и учитывается при организации предметно-практической деятельности школьников. Ведь понимание – результат собственной мыслительной, исследовательской работы, новое знание о тех явлениях, над которыми ученик думал. Это новый признак, качество, связь, отношение, которые ученику удалось самому установить в процессе предметно-умственной деятельности. Поэтому полноценное понимание достигается не на основе объяснения и слушания, а в процессе собственного анализа и синтеза, абстрагирования, установления законов, принципов и т.д. [2].

Обучение на системно-деятельностной основе характеризуется следующими особенностями:

- они позволяют строить процесс усвоения в форме теоретического анализа, изучаемой ситуации в ходе преобразующей деятельности;

- способствуют формированию диалектико-творческого мышления, в ходе решения учебной задачи в ситуации творческой деятельности;

- обеспечивают массовое, четкое и полное усвоение основных понятий, объема знаний, умений и навыков по любому предмету;

- строятся на основе формирования учебных действий по выделению гипотез, формулированию и планированию учебных задач, выбору способ решения. Такие действия создают у ученика потребность в учебном творчестве, развивают творческий стиль мышления.

Деятельность, основанная на системно-деятельностном подходе актуальна тем, что направлена на развитие у детей интеллектуальных способностей, желания и умения учиться, навыков делового сотрудничества со сверстниками. Теоретический анализ проблемы формирования и развития творческих способностей младших школьников предполагает решение двух принципиальных вопросов. Во-первых, отражение сущности формирования творчества в содержании начального общего образования; во-вторых, использование научно-педагогического потенциала начального обучения для развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста.

Основой развития творческих способностей было и остается полноценное развитие интеллекта младшего школьника. В условиях начального общего образования для полноценного развития ребенка необходимо формировать у него когнитивные, эмпирические и эмоционально-чувственные знания.

В новейших педагогических исследованиях отмечается, что процесс воспитания творческих способностей личности учащихся достигает своей цели, если активизируется и интенсифицируется процесс саморазвития личности. Такой подход находится в полном соответствии с принципом учебной деятельности, организуемый педагогом в сфере начального обучения и воспитания.

Учебная деятельность является разновидностью человеческой деятельности и состоит следующих компонентов: обучающий – обучаемый – учебный материал – усвоение – результат. Здесь цель обучения достигается методом решения учебных задач.

В понятийном аппарате теории учебной деятельности под учебной деятельностью понимается не любая работа ученика, а только такая, которая обязательно состоит из указанных компонентов и направлена на овладение обобщенными способами действий. При этом деятельность ученика по-

буждается не принуждением, а адекватными личностными мотивами собственного роста, сознательного отношения к учению, совершенствования.

Ученые выдвигали на первый план личность ребенка, рассматривая знания не как самоцель, а как средство развития личностных качеств.

В.В.Давыдовым в 70-е годы была выдвинута идея саморазвития. Учащиеся перестают быть объектом учебно-воспитательного воздействия, а выступают как субъект собственной деятельности, т.е. сами выходят на поиск истины и своими действиями, усилиями ее «открывают».

Поэтому задача школы – научить детей учиться вместе, т.е. совершать учебную деятельность по формуле Л.С. Выготского: «Научись сам, когда поучишь другого» [3].

А.З. Рахимов предлагает совместную учебную деятельность (СУД). СУД – это организационная система активности взаимодействующих учащихся, направленная на целенаправленное решение поставленной учебной задачи. Здесь впервые у детей формируются качества самоуправляющего учебными действиями. Если каждый развивается как самоуправляемая личность, то создается идеальная ситуация формирования самоуправляемого и самодвижущегося учебного коллектива – основ гуманического, демократического и нравственного становления молодого поколения.

При такой организации учебной деятельности учащихся формируются начальные навыки умения учиться:

- формируется саморазвивающаяся, самодостаточная личность;
- умение оценивать свой труд и труд своих товарищей;
- умение работать в коллективе и самостоятельно;
- умение наладить различные подходы в решении той или иной проблемы [4].

Такая организация учебной деятельности школьников, учитывает их индиви-

дуально-психологические особенности и позволяет учителю в условиях коллективной работы с классом успешно обучать каждого из нас [5].

Это также очень четко подчеркнута в федеральном государственном образовательном стандарте. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу образования:

- **личностным**, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

- **метапредметным**, включающим основные обучающимся универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, межпредметными понятиями.

- **предметным**, включающим основанный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [6].

Как видите, сегодня ценность является не там, где мир воспринимается по схеме знаю – не знаю, умею – не умею, владею – не владею, а где есть тезис ищу и нахожу, думаю и знаю, тренируюсь – и делаю. На первый план выходит личность ученика, готовность его к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умению принимать решения и доводить их до исполнения.

В свою очередь, иными становятся и задачи учителя – не научить, а побудить, не оценить, а проанализировать. Учитель

по отношению к ученику перестает быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию.

Таким образом, образование должно постоянно адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе, одновременно сохраняя достижения, основные знания человеческого опыта. В этой связи особую значимость приобретает проблема качества образования и равенства образования. Доступность качественного образования должна стать реальностью. Эта необходимость определяется запросами общества и потребностями экономики в высоком уровне подготовленности к профессиональной деятельности.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Большой толковый психологический словарь Т.1 (А – О) / пер. с англ. / Ребер Артур. – М.: Изд-во «Вече», 2001.
3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
4. *Рахимов, А.З.* Психодидактика / А.З. Рахимов. – Уфа: Творчество, 2000.
5. *Хузиахметов, А.Н.* Педагогические технологии / А.Н. Хузиахметов, А.В. Габдулхаков. – Казань: Магариф, 2005.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Приказ МОиН № 363 от 06 октября 2009 г., зарегистрирован Минюст № 17785 от 22.12.2009. ■

УДК 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИНАНСОВОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Ентураева

Аннотация

В статье рассматривается аспект информатизации учреждения профессионального образования в связи с необходимостью реализации инновационных стратегий развития образования.

Ключевые слова: образование, стратегия, инновация, профессиональное образование.

Abstract

This article discusses aspects of information vocational education in relation to the need to implement innovative strategies for educational development.

Index terms: education, strategy, innovation, vocational education.

В Российской концепции информатизации среднего профессионального образования в качестве одного из основных направлений развития информатизации национальной системы образования указывается получение обучаемыми наряду с профессиональными компетенциями необходимого, определенного государственными образовательными стандартами уровня знаний, умений и навыков в области общей и профессиональной «информационной культуры».

Эффективность реализации современных технологий информатизации и автоматизации в образовательном процессе определяется соответствием сформированных профессиональных компетенций и элементов ее составляющих у выпускников средних профессиональных учебных заведений требованиям работодателей. В образовательных учреждениях среднего профессионального образования экономического профиля осуществляется подготовка специалистов широкого профиля в области региональной экономики, государственного управления и менеджмента,

финансов, банковского дела, инноваций и предпринимательства. Однако в практическом аспекте наблюдается дефицит в квалифицированных и компетентных специалистах данного профиля.

На наш взгляд такую ситуацию можно объяснить недостаточным вниманием педагогов к формированию информационной компетентности в процессе подготовки будущих специалистов в учреждениях СПО.

Информационная культура будущего специалиста финансового профиля является важной частью его общей профессиональной деятельности. В профессиональной педагогике педагогических исследованиях информационная культура представляется одним из значимых показателей профессионального развития будущего специалиста.

Важным условием успешной деятельности будущего специалиста финансового профиля выступают его готовность и способность к профессиональному и личностному самоутверждению, его соответствующая активность в этом направлении; стремление наиболее полно и всесторонне

реализовывать себя как при решении профессиональных задач, так и во взаимоотношениях с сотрудниками, коллегами по работе.

Высокий уровень сформированной информационной культуры у выпускника, будущего специалиста, предполагает наличие творческого начала в его труде, смелости в поиске новых путей, средств, способов решения профессиональных задач, как традиционного характера, так и выдвигаемых жизнью. Такой специалист становится конкурентоспособным в современных условиях, обладает необходимой готовностью успешно действовать на современном рынке труда.

Между тем, изучение теории и практики подготовки будущих специалистов финансового профиля в учреждениях СПО, показывает, что формирование информационной культуры недостаточно осуществляется в образовательном процессе из-за отсутствия системного дидактического обеспечения этого процесса. Так, анализ различных дидактических и методических разработок по многим специальностям экономического профиля показал, что в них рекомендуются лишь перечень создания специализированных аудиторий, оснащенных необходимой техникой. Причем использование подобной техники остается на усмотрение преподавателя.

Несомненно, что наличие развитой материальной базы и доступного оборудования для повышения интерактивности обучения способствуют усвоению знаний и расширению способов ознакомления с различными его источниками. Однако, необходимо отметить, что зачастую в педагогической среде происходит подмена понимания интерактивизации образовательного процесса на его информатизацию, что в своих трудах освещали Л.К. Гейхман [2], М.В. Кларин [5] и С.К. Роцин [8].

Исследование процесса формирования информационной культуры в подготовке специалистов финансового профиля в учреждениях СПО позволило нам выявить-

некоторые обобщенные подходы, реализация которых в образовательном процессе будет способствовать повышению уровня информационной компетентности как части культуры выпускников. При этом мы выделяем следующие:

– информационная культура рассматривается как интегративное, поликомпонентное личностное образование, характеризующее степень совершенства специалиста во всех возможных видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании;

– моделирование системы формирования информационной культуры будет осуществляться на основе ведущих идей системного и синергетического подходов с опорой на дидактические принципы (системности, развития, оптимальности, управляемости, информативности, социализации и индивидуализации) организации профессиональной подготовки будущего специалиста в интегративном единстве теоретического обучения с практикой профессиональной деятельности будущих специалистов финансового профиля;

– процесс формирования у будущих специалистов финансового профиля информационной культуры будет организован в рамках четко спроектированной системы, инвариантной к требованиям информационного общества и индивидуальным потребностям студентов; разработана и реализована педагогическая технология как целостная совокупность психолого-педагогических, методических и организационных процедур, структурно и содержательно обеспечивающая продуктивность реализации системы в профессиональной подготовке будущих специалистов.

В нашем понимании информационная культура будущего специалиста финансового профиля учреждения СПО – это качество личности, которое представляет собой систему ценностей и профессио-

нально значимых качеств, определяющих целостную готовность к творческому освоению образа жизни и профессии в информационном обществе. В соответствии с таким подходом содержание и структура информационной культуры будущего специалиста финансового профиля позволяет выделить следующие компоненты:

– когнитивный (содержание находит отражение в системно-информационной финансовой картине мира, обеспечивающей опыт информационной деятельности и ориентировку в различных информационных средах);

– операционный (компетентность будущего специалиста финансового профиля учреждения СПО в области применения компьютерных технологий в профессиональной среде);

– коммуникативный (компетентность специалиста экономического профиля в гибком и конструктивном ведении диалогов в системах «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек»);

– аксиологический (описывается системой ценностей, мировоззрением, рефлексией мотивов, осознанностью нравственного, этического выбора индивидуальной точки зрения и линии поведения в информационной среде);

– психофизиологический (общие способности, приобретающие черты оперативности по влиянием деятельности).

Важным условием, способствующим формированию профессиональной компетентности и составляющей ее информационной культуры, является выбор и реализация интерактивных форм методов обучения.

Стандартным оборудованием для ведения занятий в интерактивной форме служат проектор и интерактивная доска. Учитывая, что в настоящее время не разработано общих рекомендаций по использованию комплекса оборудования и увеличению ряда необходимых аккредитационных и аттестационных параметров для учреж-

дений СПО, эксплуатация технического оснащения останавливается лишь на уровне иллюстрирования лекционных материалов.

По нашему мнению, процесс построения интерактивных форм обучения в настоящее время должен строиться на нескольких парадигмальных установках, обеспечивающих комплексное усвоение изучаемой дисциплины. Согласно проведенным исследованиям (итоговое и контрольное тестирование), мы выделяем следующие:

1. Обучение студентов в учреждениях среднего профессионального образования, как правило, ограничивается возрастом от 15 до 18 лет. В этом возрасте студент понимает большинство реализуемых программ обучения, но в связи со сложностью содержания учебного материала и представленности информации в сети Интернет, лекционные занятия зачастую считаются лишь пояснением общеизвестного материала, который может быть воспроизведен в любой момент времени самим студентом. Необходимо для корреляции ведения занятия преподавателем и понимания материала студентом использовать в качестве иллюстраций к лекциям общеизвестные схемы, которые студент может сохранять в своем компьютере или представлять на веб-сайте образовательного учреждения ссылку на все методические материалы и схемы к лекциям, что позволит повысить успеваемость и успешность освоения дисциплины.

2. Преподаватели в учреждениях СПО должны владеть методикой формирования ассоциативного восприятия учебного материала студентами. Данная методика особенно важна при изучении тем профессиональных учебных дисциплин. Педагог продумывает схемы, иллюстрации, обобщенные таблицы и др., которые позволяют студентам успешному усвоению учебного материала, увидеть практическую направленность изучаемого содержания.

3. Создание интерактивной формы обучения возможно и без использования информационных технологий вовсе, так

как компьютерные технологии замещают естественный процесс общения. Например, построение занятия в игровой или диалоговой форме позволяет усилить восприятие учебного материала. На практике подобные технологии позволяют обеспечить усвоение предмета на уровне 92-95% от группы. Кроме того, построение диалога на занятиях в игровой форме *совместно* с технологией обмена информационными потоками, обеспечивает более высокий уровень усвоения учебного материала.

Использование процесса информатизации в образовательных учреждениях должно сочетаться с органичной подготовкой методических материалов для преподавателей в направлении совмещения использования информационных технологий и традиционных приемов обучения, широкого использования в обучении статистического наглядного материала. Такое взаимное сочетание позволит значительно повысить уровень информационной грамотности, и следовательно, будет способствовать формированию информационной культуры обучаемых. Подобное сочетание содержания различных дидактических и методических категорий на уровне их органического взаимообеспечения можно назвать комплексной структурой. Однако, учитывая, что комплекс лишь охватывает целостность drobных фазисов, следует понимать предлагаемую структуру как синергетический образ, как интеграционный комплекс обучения. Предлагаемый термин может выступать в качестве основы для управления образовательным процессом,

осуществляемым в средних профессиональных учебных заведениях при подготовке специалистов любого профиля квалификации.

Литература

1. *Буслаева, И.М.* Практико-ориентированный подход в социально-экономической подготовке учащихся как условие обучения предпринимательству: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.М. Буслаева. – Ростов-на-Дону, 2007. – 30 с.
2. *Гейхман, Л.К.* Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации / Л.К. Гейхман // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 3. – С. 138–147.
3. *Горшкова, В.В.* Гуманитарная направленность педагогики как науки и как сферы практической деятельности / В.В. Горшкова // Гуманитарные науки в контексте современных проблем. – 2001. – Ч. 3. – С. 3–8.
4. *Иванов, Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
5. *Кларин, М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 12–19.
6. *Конжиев, Н.М.* Педагогические условия как предмет исследования / Н.М. Конжиев // Ценностно-гуманистическая ориентация образовательного процесса в школе и в вузе. – Петрозаводск: Изд-во КГГУ, 2007. – С. 10–14.
7. *Матвеева, Т.* Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 28–32.
8. *Роцин, С.К.* Психология предпринимательской деятельности / С.К. Роцин // Психологический журнал. – 1993. – Т.14, № 5. – С. 93–103.



УДК 37.026

ВОЗМОЖНОСТИ ИКТ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

И.Р. Фаткуллов

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации занятий с применением возможностей информационно-коммуникационных технологий. Приводятся примеры использования ИКТ учителями в своей педагогической деятельности. Описываются некоторые негативные стороны использования ИКТ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное образование, цифровые образовательные ресурсы, интернет ресурсы.

Abstract

The article is devoted to issues of the organization of classes using of information and communication technologies. Provides examples of the use of ICT by teachers in their teaching activities. Describes some of the negative aspects of using ICT.

Index terms: information and communication technologies (ICT), distance education, digital learning resources, online resources.

Применение современных информационных технологий в обучении – одна из наиболее важных и устойчивых тенденций развития образовательного процесса. В отечественной общеобразовательной школе в последние годы компьютерная техника и другие средства информационных технологий стали все чаще использоваться при изучении большинства учебных предметов.

Компьютер на урочных и внеурочных занятиях выполняет различные функции: источника учебной информации; наглядного пособия качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и гипермедиа; тренажера; средства диагностики и контроля; текстового редактора.

Информационные технологии становятся не дополнительным средством в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Внедрение ИКТ в образовательный процесс требует от преподавателя умения работы с компьютером для решения широкого круга задач, например, для грамотного набора и оформления текста при подготовке дидактического материала к уроку, при подготовке нормативных документов, для со-

ставления эффективных мультимедийных презентаций, для поиска информации и сетевого общения, для представления информации широкому кругу пользователей сети Интернет и других задач [1].

При изучении тех или иных учебных дисциплин целесообразно, наряду с достижением образовательных целей каждой из этих дисциплин, обеспечивать достижение следующих информационно-образовательных целей: обучение восприятию и переработке информации; развитие мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения; включение внешней информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений; формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа).

При интеграции информационных технологий в школьные учебные дисциплины цели информационного образования следует конкретизировать до уровня учебных задач преподаваемого учебного предмета. Иными словами, следует находить как мож-

но больше точек соприкосновения учебного предмета и «внешних» информационных потоков, обеспечивать их пересекаемость.

В последнее время отмечается явный сдвиг в области образования от традиционных средств массовой информации к современным способам ее представления и технологиям связи, к инструментальным средствам и методам открытого и дистанционного обучения. Следовательно, традиционной «господствующей» концепции образования больше не достаточно. Должен быть осуществлен и иной подход, более направленный на современные технологии, дистанционные формы обучения и все доступные теперь инструментальные средства телекоммуникации.

Сегодня педагогами в своей практике, все чаще используются возможности Интернет для организации своих занятий. Интернет часто является основой для интеллектуальной и коммуникативной деятельности школьника. Без преувеличения можно сказать, что он становится одним из главных образовательных ресурсов. В настоящее время идет процесс создания и систематизации ресурсов для образовательного процесса [7].

Условно можно выделить следующие Интернет-ресурсы:

- для самостоятельной работы учеников, которые позволяют получить дополнительную наглядную информацию, контролировать (проверить) полученные знания, оценить результаты самостоятельной работы и т.д.;

- для подготовки учителя к уроку, которые включают наглядные материалы, цифровые образовательные ресурсы и методические рекомендации для плодотворного проведения урока;

- для самообразования учителя, к которым относятся различные сайты дистанционного обучения, а также сайты различных институтов, сообществ и др.;

- для организации практической работы на уроке, которые позволяют проводить он-лайн тесты, виртуальные занятия и эк-

сперименты, лабораторные работы, интерактивные экскурсии, вебинары и т.п.;

- для организации внеурочной работы по предмету, которые включают в себя интерактивные викторины, конкурсы, сценарии внеурочных занятий и т.д.;

- для подготовки к ЕГЭ и ГИА, которые позволяют симуляторы и тренажеры для организации самостоятельной проверки знаний.

Учителями в современной практике все активнее внедряются задания, предполагающие использования возможностей сети Интернет. Задания на основе использования ресурсов Интернета способствуют развитию самообразовательной активности, направленной на освоение нового опыта: ученики учатся логически и критически мыслить, излагать свои мысли, работать с большой текстовой, цифровой и графической информацией, анализировать ее, выделять главное и делать итоговые выводы, выдвигать новые идеи. Они учатся планировать, осуществлять мониторинг и давать оценку своей деятельности.

Выполнение заданий с использованием Интернет ресурсов способствует обучению в сотрудничестве, формированию навыков взаимопомощи, умений работать в группах, чувства личной ответственности.

Использование интерактивной и мультимедийной техники позволяет активизировать процессы развития наглядно-действенного и наглядно-образного типов мышления, для развития творческого потенциала учащихся, а также повысить мотивацию к изучению нового материала. Человеку всегда легче воспринимать информацию визуально (диаграмма, схема, и др.), чем читать текстовое описание.

Применение средств информационно-коммуникационных технологий в предметном обучении основывается на использовании таких возможностей, как создание условий доступности и наглядности изложения материала [7].

Графические возможности компьютера способствуют незаметному, для детей, ус-

воению материала. Манипулируя различными объектами на экране дисплея меняя их скорость движения, цвет и размер, учитель может вовлекать в учебный процесс весь класс.

Компьютер практически решает проблему индивидуализации обучения. Некоторые ученики, медленнее своих товарищей усваивающие объяснения учителя, стесняются поднимать руку, задавать вопросы. Они могут, в силу своей стеснительности, «выпасть» из образовательного процесса, идущего в классе во время урока. Использование компьютера в качестве партнера, такие ученики могут многократно повторять материал в удобном для себя темпе и самостоятельно контролировать степень его усвоения. Компьютерная поддержка процесса индивидуализации обучения неограниченна. Индивидуальная программа может реализовываться на использовании различных средств обучения и быть в разной степени самостоятельной (выполнение индивидуального задания в классе, работа с модульной частью электронного пособия, самостоятельное изучение предмета по электронному учебнику).

Учителя в своей практике используют компьютер в роли помощника, консультанта, навигатора, как в мире знаний, так и в развитии ученика. В зависимости от методического построения занятия компьютер способен работать в режиме разных технологических задач:

- репродуктивной;
- интерактивной;
- развивающей;
- парадигмы саморазвития.

Интерактивные компьютерные средства обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

Интерактивный характер взаимодействия с компьютером обеспечивается обучающим диалогом, множественным выбором решений, выходом на базы данных и т.д.

Помимо развития индивидуальных форм обучения появляются и новые формы совместного компьютерного обучения.

Компьютер, в сочетании с интерактивными досками, может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле.

При этом для ребенка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

Современные информационно-коммуникационные технологии значительно расширяет возможности представления информации. Перед современным учителем стоит проблема не только доступного изложения материала, но и правильного доведения его с помощью визуальных средств. Применение цвета, графики, мультипликации, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздать реальную обстановку деятельности. Интерактивные средства дают возможность в наглядной форме представлять различного рода зависимости, числовые соотношения, вводить ребят в мир математических абстракций за счет привязки их к наглядным образам, поэтому они прочнее сохраняются в сознании ребенка. Компьютерное моделирование (экспериментирование) весьма эффективно для понимания природных взаимосвязей и формирования общей картины мира.

Использование интерактивных средств дает большие возможности для развития особого, «визуального мышления», играющего особую роль в развитии и жизнедеятельности человека.

Возможности компьютера могут быть использованы в предметном обучении в следующих вариантах: частичная замена некоторой работы учителя компьютерным программным средством, электронным учебным пособием по предмету. Компьютер позволяет внести изменения в процесс обучения, расширяя возможности для

нетрадиционного преподавания учебных предметов.

Еще одним достоинством современных информационных коммуникационных технологий является, возможность организации дистанционных курсов.

Использование Интернет технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для непрерывного обучения, делает обучение более доступным.

Целью использования дистанционных образовательных технологий образовательными учреждениями является предоставления обучающимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства обучающегося или его временного пребывания (нахождения). Курс дистанционного образования направлен не только на усвоение базового материала, но и на работу с информацией, которую обучающиеся получают из разных источников, в том числе и из ресурсов Интернет [6, с.217].

Обучение с использованием дистанционных технологий предполагает различные формы проведения занятий. Преподаватель (тьютор) ведет занятия в виртуальном классе. Каждый обучающийся самостоятельно выстраивает индивидуальную траекторию обучения по интересам, возможностям, уровням.

Доступ в виртуальный класс осуществляется по личному логину и паролю, предоставляемым преподавателем. В процессе обучения курсант имеет возможность получить консультацию преподавателя, вернуться к изученному материалу для повторения, контролировать процесс прохождения курса, осуществлять самоконтроль.

На сегодняшний день возможности дистанционного обучения успешно используются в организации обучения детей-инвалидов и учеников из удаленных и малокомплектных школ. Детям-инвалидам данный тип обучения дает возможность обучаться в домашних условиях и по щадящему графику. Для учеников из удаленных и малокомплектных школ дистанционное

обучение позволяет изучать дисциплины, по которым отсутствуют преподаватели. Это позволяет организовать возможность получения знаний таким ученикам, находясь дома. Учащиеся получают знания по разным направлениям, что позволит в дальнейшем использовать их, для работы в сети.

Дистанционное обучение применяется и учителями для повышения квалификации, так как имеет ряд преимуществ перед другими формами обучения. Дистанционные программы позволяют:

- пройти курс обучения «без отрыва от производства»: не тратя времени и денег на поездки и не отрываясь от своей учебы или работы;
- сразу же применять на практике полученные знания;
- получить документ о повышении квалификации.

Вместе с тем, нужно учитывать и недостатки дистанционного обучения, к которым относится:

- ограниченное количество времени прямого очного общения между обучающимися и преподавателем;
- одной из ключевых проблем Интернет обучения остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. Невозможно сказать, кто на другом конце провода. В ряде случаев это является проблемой и требует специальных мер, приемов и навыков у преподавателей-тьюторов;
- для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося.
- высокая стоимость построения системы дистанционного обучения.
- высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения.

Применение ИКТ улучшает организацию эффективного взаимодействия с родителями учеников, что способствует своевременному выявлению проблем и оперативного его решения [7].

Самый распространенный вид работы с родителями учеников – это родительские собрания. Во многих школах практикуется применение ИКТ для такого рода мероприятий. Родители с интересом просматривают презентации по различным темам (адаптация учащихся, обобщение опыта работы класса по различным направлениям, работа по профилактике правонарушений и т.д.), процент посещения таких родительских собраний увеличивается. Кроме этого, многие родители общаются в социальных сетях, в том числе и с классным руководителем, обсуждаются проблемы класса, даются советы, консультации.

К коммуникативной функции ИКТ можно отнести содействие общему благоприятному климату в классе. Становление доброжелательных межличностных отношений происходит в результате совместной деятельности учащихся и классного руководителя. К такой деятельности относятся классные часы, информационные часы с докладами, подготовленными учащимися, ведение классного мультимедийного фотоальбома, подготовка и участие в общешкольных мероприятиях.

В школе можно создать библиотеку мультимедийных презентаций, помогающих классным руководителям провести тематические классные часы.

В деятельности классного руководителя ИКТ – это новый спектр форм, методов, приемов, средств воспитательного воздействия на ребенка; инструмент контроля, учета, мониторинга воспитательного процесса; средство коммуникации и педагогического просвещения родителей.

Несмотря на огромные возможности, ИКТ все же не могут выполнять все основные функции учителя. Не надо стремиться к представлению полного содержания любого школьного курса в компьютерном виде, а необходимо хорошо продумать место и назначение использования ИКТ как средство обучения. При этом необходимо учесть совокупность их положительных и отрицательных свойств, их влияние на здо-

ровья учащихся, на психическое состояние обучающихся, на результирующую эффективность учебного процесса.

Одним из основных направлений модернизации образования является сохранение здоровья школьников в процессе обучения. Поэтому и разработчикам компьютерных программ, и педагогам, использующим их в своей практике, следует учитывать негативное взаимодействие компьютерного оборудования на физиологию обучающихся. Известно вредное влияние монитора на зрение школьников, даже если монитор имеет весьма высокие технические характеристики. Следует помнить и о негативных последствиях статических нагрузок на мышечную систему и опорно-двигательный аппарат. Влияние постоянного напряженного положения, например, руки пользователя, находящегося на клавишах мыши или на клавиатуре компьютера, что приводит к серьезным нарушениям и даже травмам. Поток жесткого электромагнитного излучения от монитора и процессора также весьма вреден для ученика. Негативные результаты такого облучения сказываются на работе важных функциональных систем организма. Компьютерное оборудование оказывает неблагоприятное взаимодействие и на нервную систему, повышает утомляемость, раздражительность школьника, снижает действие его иммунной системы.

Учителям необходимо учитывать обязательное ограничение времени работы учащихся с персональными компьютерами, строгое выполнение эргономических правил использования данных технических средств обучения.

Несмотря на то, что информационно-коммуникационные технологии имеют уникальные положительные и весьма опасные отрицательные качества их использование – необходимые условия современной системы образования, как и многих сфер жизни человека. Проблема заключается в том, чтобы наиболее эффективно их использовать, максимально реализовав все

положительные качества, сведя к минимуму отрицательные.

Рациональное использование возможностей ИКТ является в настоящее время важнейшей задачей дидактике и методике обучения. Для ее решения прежде всего необходимо выявить свойства, которые отличают компьютерные средства обучения от других, более традиционных, например, от печатных материалов. И далее в зависимости от целей и задач каждого этапа учебного процесса провести разумный выбор соответствующих средств обучения.

Литература

1. *Басурматорова, Л.А.* Роль ИКТ – компетентности учителей-предметников в образовательном процессе / Л.А. Басурматорова, Л.С. Хуснутдинова. – М.: Изд-во ИТО–Томск, 2009. – URL: <http://ito.edu.ru/2009/Tomsk/IV/IV-0-116.html>
2. *Гиркин, И.В.* Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий / И.В. Гиркин // Информационные технологии. – 1998. – № 6.
3. *Гофенберг, И.В.* Проблематика использования компьютерных обучающих технологий: сб. тез. / И.В. Гофенберг // Информатизация педагогического образования. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – С. 132–138.
4. *Мацуца, К.И.* Некоторые аспекты применения компьютерных игр на уроках информатики / К.И. Мацуца; под ред. С.И. Гудиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. – М., 2008. – 410 с.
5. *Селевко, Г.К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
6. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 416 с.
7. http://91.202.27.27/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=3
8. http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,42291/Itemid,118/

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Д.К. Галиуллин

Аннотация

В статье представлено педагогическое проектирование как вид профессиональной деятельности учителя по созданию проекта образовательного процесса в школе: определены структура, компоненты, функции, принципы, выделены виды и этапы проектирования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, виды проектирования, проектная деятельность, повышение качества образования, технология обучения.

Abstract

In the article the pedagogical planning is presented as type of professional activity of teacher on creation of project of educational process at school: a structure, components, functions, principles, is certain, kinds and stages of planning are distinguished.

Index terms: pedagogical planning, kinds of planning, planning activity, upgrading of education, technology of educating.

В настоящее время педагогическое проектирование рассматривается в качестве механизма, обеспечивающего возможность учителю, своевременно реагировать на изменения в социально-педагогической ситуации в обществе, участвовать в формировании новых педагогических систем, технологий и методических разработок различного уровня и масштаба.

В условиях выбора образовательных альтернатив, затрагивающих целевую, содержательную и процессуальную стороны обучения, в обществе, как никогда остро, формируется потребность в учителе, не только декларирующем гуманистические ценности образования, но и обладающим набором профессиональных и личностных качеств и техник, которые позволяют ему самостоятельно проектировать дидактический процесс в соответствии с этими ценностями и целями.

В структуре педагогической деятельности можно выделить проектировочный компонент. Проектирование образовательного процесса – вид педагогической деятельности, создание учителем представления о будущем процессе.

С точки зрения управленческого (кибернетического) подхода, в функциональ-

ном составе педагогической деятельности также можно выделить стадию связанную с планированием, прогнозированием, принятием решений и формированием программы действий.

Функция планирования – одна из основных в управлении образовательным процессом, так как объект управления – учебно-познавательная деятельность – достаточно сложен. Организация учебной деятельности не возможна без предварительного проекта. Чем тщательнее проведено планирование (проектирование учебной деятельности), тем легче осуществление остальных функций.

В описании дидактической деятельности как процесса управления учебной деятельностью обратим внимание на два момента:

а) предвидение результатов обучения и определение условий его осуществления (на стадии прогнозирования);

б) выбор оптимальных способов воздействия на обучаемого (на стадии принятия решений).

Между этими двумя стадиями не хватает еще одной – проектирования содержания, способов и средств деятельности самого учащегося, ведь результат обуче-

ния есть продукт именно учебной деятельности. Способы воздействия на обучаемого можно определить только на основе представления о содержании последовательности необходимых учебных действий, то есть на основе спроектированного технологического процесса освоения содержания образования учащимся.

Кибернетический подход дает возможность представить психологическую структуру деятельности учителя как процесс управления «другой» деятельностью (деятельностью учащихся), которая является объектом управления со стороны учителя. Главный момент управления – это постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению.

Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская указывают, что учитель в процессе руководства деятельностью учащихся осуществляет два рода функций: во-первых, конструирует предметное содержание деятельности учащихся, во-вторых, конструирует формы их совместной деятельности.

Обе эти функции характеризуют проектировочную или конструктивную деятельность учителя. Проектирование деятельности учащихся авторы рассматривают как разработку целей обучения и конструктивных схем их достижения с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития. Такое представление согласуется с нашим пониманием проектирования, однако, с точки зрения технологического подхода, проектирование деятельности учащихся есть проектирование технологического процесса взаимодействия содержания образования (в виде систем деятельности) с самим учеником.

В.А.Сластенин рассматривает педагогическую деятельность как процесс решения множества педагогических задач и выделяет следующие этапы решения каждой отдельной задачи:

1) анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результата

(прогноз) и планирование педагогического воздействия;

2) конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса;

3) регулирование и корригирование педагогического процесса;

4) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Как видно из процедуры решения, проектировочная деятельность, включающая диагностику, прогнозирование и планирование, представляется как первый этап решения любой педагогической задачи.

Некоторые педагоги, ученые (Л.Н.Захарова, В.В.Соколова, В.М.Соколов) рассматривают операциональные аспекты деятельности учителя и выделяют следующие этапы: 1) целеполагание, 2) проектирование деятельности, 3) исполнение, 4) контроль. В содержание второго этапа – проектирования – авторы включают: определение качественных и временных параметров проектируемого результата, их допустимой вариативности; построение систем сопряженных деятельностей учителя и учащихся по освоению темы в целом и на конкретном уроке в частности; определение средств реализации обучающихся действий, временных рамок и стандартов качества, средств промежуточного контроля деятельности; построение системы поведенческой реализации индивидуального стиля деятельности (динамического, интеллектуального, коммуникативного, управленческого, эмоционального аспектов).

Здесь мы видим, что проектирование рассматривается как отдельный этап деятельности учителя в образовательном процессе, который включает в себя сложный набор процедур, связанный с систематизацией учебных и обучающих действий, а также реализацией индивидуального стиля деятельности учителя.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что проектирование в структуре педагогической деятельности рассматривается в двух аспектах:

1. Проектирование как этап любой отдельной деятельности. Здесь проектирование выступает как часть другого вида педагогической деятельности, например, коммуникативной. Проектирование как этап отражает ориентировочную основу деятельности, подготовительные действия, в соответствии с которыми учитель затем выстраивает акт коммуникативного взаимодействия или какой-либо другой деятельности.

2. Проектирование как вид педагогической деятельности. В этом случае проектирование представляет собой функциональный компонент педагогической деятельности, отражающий предвидение учителем будущего образовательного процесса. Главными элементами в проектировании как виде деятельности являются построение технологического процесса – систематизация учебно-познавательной деятельности учащихся по освоению содержания образования, и планирование способов управления этим процессом – обучающей деятельности учителя. Осуществляется проектирование на этапе подготовки учебного процесса в целом и каждого занятия в отдельности, то есть является частью ежедневной работы учителя.

Характеризуя проектирование как вид педагогической деятельности, необходимо подчеркнуть, что реализация этой деятельности, как и любой другой, возможна на репродуктивном, поисковом или творческом уровне. Репродуктивный уровень проектирования предполагает использование образцов, шаблонов, алгоритмов. Репродуктивный уровень проектировочной деятельности реализуется только в процессе профессиональной подготовки учителя, а в практической его деятельности не осуществим, так как проект, создаваемый учителем является каждый раз новым, неповторимым, в силу индивидуальных особенностей участников образовательного процесса. На поисковом уровне в деятельность включаются элементы самостоятельного подбора и разработки отдельных средств обучения.

Творческий уровень предполагает самостоятельную разработку технологического процесса и способов его реализации с учетом личностных особенностей учащихся и учителя.

Некоторые авторы (И.В. Осипова) вводят даже термин «дидактическое технологическое творчество», под которым понимается «творчество педагога в области проектирования, систематизации и осуществления дидактического процесса, заключающееся в поиске новых идей и создании на их основе технологий обучения или их элементов, ведущих к повышению качества обучения, развития и воспитания учащихся и являющееся средством самореализации, самовыражения и саморазвития индивидуальности педагога». Можно согласиться с таким определением. Действительно, проектирование технологии обучения – это процесс создания нового информационного объекта, а значит, процесс творческий.

Проектировочная деятельность учителя, реализуемая на творческом уровне, требует развития стилеобразующих черт творческой деятельности (Н.Ю. Посталюк): способности к «видению» проблемы; оригинальности мышления (самостоятельность мышления и его признак – оригинальность); диалектичности мышления; легкости ассоциирования (воображение, творческое воображение); гибкости мышления; антиконформизма мышления; легкости генерирования идей; критичности мышления; способности к оценочным действиям; способности к переносу; готовности памяти и дополнительно: «способности к свертыванию операций», «способности к доведению до конца», «бокового мышления», «способности к обобщению»

Все эти способности являются условием эффективного выполнения проектировочной деятельности, и, следовательно, их развитие должно стать элементом профессиональной подготовки учителя в вузе.

Проектирование как компонент индивидуальной творческой деятельности учителя

исследуется Н.Н. Суртаевой. Она подчеркивает, что проектирование – это специфический педагогический вид деятельности, включающий в себя действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» – предвидением возможных последствий от решения; системы педагогических задач. Для осуществления проектирования необходим определенный педагогический опыт и сформированное педагогическое мышление. Результатом проектирования является индивидуальный проект, который создается личностью для себя и внедряется самой личностью.

По мнению Н.Н. Суртаевой, проектирование одновременно является целью и средством, выполняет определенные функции и роли в деятельности учителя: 1) активизирует развитие творческих способностей; 2) способствует реализации индивидуального подхода к выполнению соответствующих действий по созданию проекта; 3) позволяет учитывать особенности образовательного пространства; 4) актуализирует формирование педагогического мышления; 5) способствует отработке проектировочных исследовательских умений; 6) обеспечивает повышение интеллектуальной культуры специалиста; 7) формирует элементы педагогической картины мира, панорамный кругозор, педагогический стиль мышления и деятельности.

Следовательно, можно выделить две главные особенности проектирования как вида педагогической деятельности:

- творческий характер проектирования, предполагающий продуцирование каждый раз абсолютно или относительно нового знания в виде проекта;
- индивидуальный характер проектирования, то есть отражение личности педагога в проекте образовательного процесса.

Таким образом, проектирование играет важную роль в педагогической деятельности: проектирование как система подготовительных действий позволяет научно обоснованно выстраивать любую деятельность;

кроме того, проектирование образовательного процесса учителем ежедневно дает новый (относительно или абсолютно) продукт в виде образовательной технологии.

В рамках педагогического проектирования в качестве самостоятельного направления сложилось дидактическое проектирование, которое связано с созданием разнообразных проектов процесса обучения.

Для учителя главным объектом проектирования является дидактический процесс. Дидактический процесс – это специально организуемое взаимодействие педагога и учащихся, направленное на решение задач обучения, воспитания и развития личности. Проектирование дидактического процесса направлено на создание проекта совместной деятельности учителя и учащихся по достижению конкретных целей с учетом факторов и условий их протекания, а также результатов, к которым они приходят.

Ситуация как объект дидактического проектирования всегда существует в рамках процесса, а через него – в рамках дидактической системы. Можно сказать, что ситуация – составная часть процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве. Ситуации всегда конкретны, они создаются учителем специально или возникают в процессе проведения учебного занятия и разрешаются сразу же. Несмотря на это проектирование ситуаций необходимо и должно входить в проектирование самого дидактического процесса.

Таким образом, учитель участвует в проектировании трех типов объектов: дидактических систем, дидактических процессов и дидактических ситуаций. Все они должны проектироваться взаимосвязанно, с учетом их целостности и единства.

В своей основе дидактическое проектирование имеет одновременно и нормативный и творческий характер. Дидактическое творчество – самое распространенное и доступное для педагога. Оно тесно связано

с технологическим творчеством, которое представляет собой деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педагогических систем, педагогических процессов и учебных ситуаций, способствующих повышению результативности обучения, воспитания и развития учащихся.

Анализ теории и практики педагогического проектирования показывает, что примерно с середины прошлого века резко увеличилась сложность проектируемых объектов, а проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области.

Однако до сих пор еще не удалось разработать единую процедуру педагогического проектирования в области педагогического образования. Заметим лишь, что из всех областей системы профессионального образования самой актуальной «зоной» является его содержание, поэтому имеет смысл показать логику проектирования именно на этом объекте.

Вся процедура проектирования должна обеспечивать формирование такого содержания, которое бы с самого начала было нацелено на формирование специалиста, способного качественно решать конкретные профессиональные задачи на основе научного кругозора и широкой общечеловеческой культуры.

Существуют различные варианты организации проектирования. Они, как правило, адаптируются к конкретной педагогической концепции, стратегии, направленности. В любом случае процесс проектирования должен быть технологичным.

К настоящему времени в педагогической литературе представлены и описаны разнообразие педагогические технологии, которые акцентированы на ту или иную сторону процесса обучения и потому получают от этого свое название: личностно-ориентированные технологии, технологии сотрудничества, технология проблемного обучения, технология модульного обуче-

ния, технология коллективной мыслительности, технология проективного обучения и т.д.

Для учителя-предметника особое значение имеют предметно-ориентированные технологии, в которых в качестве основных и соответственно диагностируемых целей (планируемых результатов обучения) выступают знания и умения учащихся по конкретному предмету [5].

В заключение отметим, что любая педагогическая технология – это своего рода вариант воплощения определенной педагогической концепции, стратегии образования. Технологический выбор, который существует у учителя, представляет для него трудность не меньшую, чем проектирование собственной технологии обучения. Отсюда возникает необходимость специальной подготовки будущего учителя в вузе.

Указанное обстоятельство обуславливает значимость и высокую эффективность проективного подхода в нынешних социально-экономических условиях. Об этом свидетельствует, например, субъективная удовлетворенность участников проективного процесса среди обучаемых и слушателей курсов повышения квалификации системы профессионального педагогического образования. У них, как правило, выявляются позитивные, и более интенсивные изменения и в оценочных суждениях о собственном профессиональном и личностном росте.

При этом важно подчеркнуть, что на передний план выступает моральный выбор, характеризующийся стремлением к принятию на себя ответственности за последствия реализации проекта.

В заключение следует добавить, что процесс педагогического проектирования для различных условий может иметь свои вариации. В любом случае следует руководствоваться принципами учета единства содержательной и процессуальной сторон, оптимального соотношения теоретического и эмпирического, дедуктивного и индуктивного и т.д.

Литература

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика. / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 344 с.

2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем. / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.

3. Колесникова, И.А. Педагогическое про-

ектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – С. 221–223.

4. Левитес, Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – Воронеж, 2003. – 320 с.

5. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М., 2001. – 117 с. ■

УДК 330.341+330.322

ИННОВАЦИИ И ИНВЕСТИЦИИ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С.А. Пантюхина, А.А. Пантюхина

Аннотация

В статье на основе исследования работ отечественных и зарубежных авторов в области инноваций и инвестиций, раскрывается сущность этих понятий, дополняется классификация по новым признакам. Рассматриваются проблемы образования как инструмента общественной модернизации. Уточнены приоритеты современной инновационно ориентированной образовательной среды и субъекты, производящие инновационный продукт или услуги.

Ключевые слова: образование, образовательная среда, инновации, инвестиции, модернизация, классификация, субъекты образовательной сферы.

Abstract

The article is based on the research of national and international authors in the field of innovation and investment. The essence of these concepts is complemented by the new classification criteria. In the article the problems of education as a tool of social modernization are explored. The priorities of modern innovation-oriented learning environment and persons producing the innovative products or services were clarified.

Index terms: education, educational environment, innovation, investment, modernization, the classification of the education sphere.

*«Не каждому помогает случай, судьба
одаривает только подготовленные умы»*

Луи Пастер

Инновационная экономика базируется на новом информационно технологическом способе хозяйства, ориентированного на нововведения.

Использование инновационного потенциала преобразует традиционно сложившиеся экономические отношения существующие факторы производства, выдвигает в качестве самостоятельного

ресурса и фактора производства информацию, научные знания, новые технологии, содержащие элементы новизны. Структурные изменения и модернизация экономики России являются определяющим признаком инвестиционного процесса.

Образование необходимо рассматривать как основной инструмент общественной модернизации. Инновационный аспект

развития образования формирует новую образовательную среду и становится все более востребованным государством и обществом.

Система образования синергетична – усложняются задачи, появляются новые варианты решений и новые внутренние компоненты и секторы. Видоизменяются старые и формируются новые внешние раздражители. Некоторые компоненты среды еще ожидают доработки. Модернизация, т.е. обновление развивающейся системы, – процесс перманентный [11, с.2].

В понятие образовательная среда входит:

1. Образование, научная и инновационная деятельность федеральных и национальных исследовательских университетов, региональных и отраслевых учебных заведений.

2. Материально-техническое оснащение аудиторий, лабораторий, классов и библиотек учебным оборудованием.

3. Внедрение и использование информационных технологий в образовательном процессе.

4. Формирование нового учителя, педагога, преподавателя и т.д.

Термин «инновация» впервые встречается в работах культурологов XIX в. По мнению исследователей того времени, инновация означала проникновение некоторых элементов одной культуры в другую [8, с.271]. Научный анализ закономерностей нововведений происходит только в начале XX века, что было обусловлено развитием естественных и технических наук во второй половине XIX в. Отметим, что у истоков исследования научно-технического прогресса стояли известный отечественный экономист Н.Д. Кондратьев, автор теории «длинных волн» и зарубежный ученый Й. Шумпетер, который ввел в экономическую науку термин «циклы (волны) Кондратьева» для обозначения долговременных колебаний экономической конъюнктуры.

Категория «нововведение» всегда рассматривались учеными двояко: как еди-

ничный акт и как процесс. А.И.Пригожин, к примеру, обратив внимание на такую особенность нововведения, при которой в одном случае происходит процесс формирования новшества, а в другом осуществляется процесс его применения, вывел более общее понятие «инновационный процесс». Определенный интерес, с нашей точки зрения, представляет трактовка термина «инновация», предложенная и обоснованная М.Ионовым. Исследуя инновационные процессы в современной экономике, он распространяет данное понятие на способ производства, на новый продукт или услугу, на новшество в организационной, финансовой, научно-исследовательской и иной сфере, любое ноу-хау, обеспечивающее экономию затрат или создающее условия для такой экономии [4, с.62].

Ученый считает, что инновационный процесс охватывает весь комплекс отношений в сфере производства, обмена и потребления, так как объединяет науку, технику, экономику, предпринимательство и управление. Данный процесс начинается с идеи и заканчивается ее коммерческой реализацией. Следовательно, инновации представляют собой сложный феномен, состоящий из ряда стадий, наиболее существенной из которых является трансфер и коммерциализация идей как способ их практического применения.

Информационная функция инноваций реализуется в передаче определенных знаний, открытий, опыта, которые не ограничиваются только научной или инженерной областями, а включают также знания в области технологий, производства, маркетинга, менеджмента и др. Именно знания в условиях постиндустриального общества становятся главным ресурсом, определяющим успех субъекта экономической деятельности в конкурентной борьбе, на них предъявляется значительный спрос, гораздо больший, чем на материальные блага и услуги. Эта функция инноваций является важной в процессе формирования образовательной среды общества.

В широком смысле слова, по мнению большинства ученых, термин «инновация» используется применительно к проблемам управления научно-техническим прогрессом. По словам Джеймса Брайта: «Единственный в своем роде процесс, объединяющий науку, технику, экономику, предпринимательство и управление... это – процесс преобразования научного знания в физическую реальность, изменяющую общество» [10, с.30]. Однако Д.Брайт дает классическое определение термина «инновация», в его определении сущности инноваций не отражены экономические условия коммерческого использования новшества, преобразующие все сферы среды внедрения, в том числе и образовательную среду.

В более узком смысле словатрактуют понятие «инновация», к примеру, такие отечественные ученые, как А.А. Кутейников и Н.И. Лапин, а также зарубежные – Н. Мончев, Э. Мэнсфилд, Ф. Никсон, И. Перкали, Э.Роджерс, Б.Санто, Б.Твис, Р.Фостер, В.Д.Хартман, Й.Шумпетер и др.

Так, А.А. Кутейников характеризует инновацию как последовательную цепь событий, в ходе которых новшество зреет от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется в хозяйственной практике [5, с.4].

Н.И.Лапин рассматривает инновации как комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой или для лучшего удовлетворения уже известной потребности людей; одновременно это есть процесс сопряженных с введением данного новшества изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл [6, с.10].

Если Б.Твис определяет инновацию как процесс, в котором изобретение или идея приобретает экономическое содержание, то Ф.Никсон считает, что инновация – это совокупность технических, производственных и коммерческих мероприятий, приводящих к появлению на рынке новых и

улучшенных промышленных процессов и оборудования.

Б.Санто рассматривает в качестве инновации такой общественно-технично-экономический процесс, который через практическое использование идей и изобретений приводит к созданию лучших по своим свойствам изделий, технологий, и, в случае если инновация ориентирована на экономическую выгоду, прибыль, ее появление на рынке может принести добавочный доход.

Й.Шумпетер трактует инновацию как новую научно-организационную комбинацию производственных факторов, мотивированную предпринимательским духом [2, с.12–13].

Однако в данных определениях инновации рассматриваются как комплексный процесс преобразования новшества в новый продукт для удовлетворения разнообразных потребностей. Во внутренней логике нововведений лежит новый момент динамизации экономического развития. Инновации, с экономической точки зрения, – это объект коммерческого использования новшества, качественно отличный от предшествующего аналога, нацеленный на переход к новому состоянию среды внедрения (рыночной, экономической, организационно-технической, управленческой др.).

Итак, можно выделить два подхода к определению сущности инноваций. Согласно первой точки зрения, инновация – это использование интеллектуального труда и психологических качеств людей, их способность креативно мыслить и работать. Согласно второй точке зрения, инновация – это процесс, характеризующий превращение идеи через практическое использование в товар, продукт с ориентацией на экономическую выгоду и предпринимательский доход (прибыль).

Многообразие инноваций, их различные типы, уровень проникновения инновационной деятельности в экономику страны и регионов объективно требуют

систематизации инноваций по определенным признакам. Инновации можно разделить как нововведения технические, научно-технические и не научно-технические. Исследование в экономической литературе существующих классификаций инноваций, позволяет выделить среди них ряд наиболее часто встречающихся классических видов инноваций по следующим признакам:

1. По типу инновации различают: материально-технические (инновации-продукты (продуктовые) и инновации-процессы (технологические)) и социальные.

2. По инновационному потенциалу – радикальные, улучшающие и комбинаторные.

3. По принципу отношения к своему предшественнику – замещающие, отменяющие, возвратные, открывающие и ретроведения.

4. По механизму осуществления выделяются единичные и диффузные.

5. По особенностям инновационного процесса – внутриорганизационные и межорганизационные.

6. В зависимости от источника инициативы или происхождения идеи нововведения – авторские (собственные, самостоятельные) и заказные (переносные, заимствованные) [9, с.51–66].

Приоритеты современной инновационно ориентированной образовательной среды основаны на понимании того, что следует рассматривать:

- Образование как ценность, компонент культуры человека, как накопленный капитал.

- Образование как достояние определенной личности.

- Образование обеспечивает потребности самого человека в получении образовательных услуг соответствующего качества и развития собственной жизненной стратегии.

- Образование как социокультурный феномен (традиционные ценности, национальная культура).

- Образование как интеграция науки, философии, религии, культуры, искусства.

- Образование – это социальное благо, доступное для всех, интеллектуальный потенциал нации, главный ресурс капитала в стране [3].

Однако не все инновации приемлемы в образовании. В этом смысле следует согласиться с мнением генерального директора группы компаний «Дидактика» А.С.Игнатенко, который в частности утверждает, что «именно поэтому под инновациями мы подразумеваем принцип разумной достаточности и концептуальной целесообразности продукта, внедряемого в образовательную среду, с доминантой в учебном процессе Его Величества – натурального эксперимента [11, с.4].

Обобщая результаты теоретических и практических исследований сущности и разнообразия видов инноваций можно уточнить и дополнить существующую классификацию инноваций применительно к образовательной среде, введя в нее следующие группы инноваций:

1. По целям – инновации в знания и в управление процессом превращения знания в продукт хозяйственной практики.

2. По свойствам – инновации, обладающие научно-технической новизной, производственной применимостью и коммерческой реализуемостью.

3. По механизму осуществления – инновации единичные и диффузные, завершённые и незавершённые, успешные и неуспешные.

4. В зависимости от источника инициативы или происхождения идеи нововведения подразделяются на авторские и заказные.

5. По объёму применения – инновации точечные, системные и стратегические.

6. По капиталом- и наукоемкости – инновации, требующие привлечения среднего и крупного бизнеса и не требующие привлечения среднего и крупного бизнеса.

Дополнительные признаки инноваций выражают авторское представление о трансформации общеизвестных с научной точки зрения инноваций в образователь-

ную среду. Классификация инноваций основанная на систематике их многообразных признаков, и, во-первых, позволяет обеспечить проведение более точной идентификации каждой инновации в том числе и по такому свойству как научно-техническая новизна, производственная применимость и коммерческая реализуемость; во-вторых, определяет необходимость включения в состав источников финансирования инноваций трансформированные в инвестиции сбережения населения, размещенные на счетах в банковской сфере, способствующие финансовому обеспечению инновационной деятельности и развитию инновационных процессов.

Необходимость инноваций в экономике современного государства определяется также тем, что отечественный рынок зависит от состояния внешней (рыночной) и внутренней среды, предъявляет новые запросы потребителей, а жесткая конкуренция дает принципиальные преимущества только тем субъектам, которые способны новизну идей объединить с ресурсом традиционных отраслей экономики. В этой связи актуализируется создание инновационной инфраструктуры образовательной среды, коммерциализирующей новшества.

Инфраструктура инновационной системы это совокупность субъектов инновационной деятельности, способствующих осуществлению инновационной деятельности, включая предоставление услуг по созданию и реализации инновационной продукции. К инфраструктуре инновационной системы относятся центры трансфера технологий, инновационно-технологические центры, технопарки, бизнес-инкубаторы, центры подготовки кадров для инновационной деятельности, венчурные фонды и др.

В образовательной сфере субъекты, производящие инновационный продукт или услуги – это:

- ЦИТО;
- научно-методические центры;
- школы инновационной направленности;

- институты;
- физические лица [3].

Развитие инновационных процессов зависит от правильного выбора объектов и масштабов инвестиций для получения эффекта, результата или предпринимательского дохода. Экономическая наука до настоящего времени пытается ответить на вопросы о наиболее выгодных направлениях инвестиций. Известны кейнсианские и некейнсианские методы определения выгодности инвестиций. Развитие теории Дж. М. Кейнса в трудах некейнсианцев, к которым относятся Р. Харрод, Э. Хансен, Н. Калдор, Дж. Робинсон, Е. Домара, можно рассматривать как кумулятивный процесс их теоретико-практического взаимодействия.

По теории Дж. М. Кейнса был осуществлен переход от микро- к макроэкономическому анализу, рассмотрению количественных зависимостей не на уровне субъекта, а на уровне процесса в целом. Были поставлены проблемы факторов, определяющих воспроизводство. Стали использоваться такие показатели, как валовой и чистый общественный продукт, накопление, объемы инвестиций, соотношение спроса и предложения.

Для объективной характеристики структуры инвестиционных вложений в объекты образовательной среды необходимо иметь объемную и доступную потенциальным инвесторам информацию:

- во-первых, о целях и стратегических задачах инвестирования;
- во-вторых, о месте нахождения объекта вложения (внутри или вне своего бизнеса; за рубежом, в России или в конкретном регионе; по различным уровням образовательного процесса и т.д.);
- в-третьих, о сроках инвестирования и ожидаемых результатах.

Таким образом, представляется, что инвестировать средства имеет смысл, если субъект получит большую выгоду от вложений в комплексные структурно-технологические изменения процесса, чем от хранения денег в банке или в ценных бума-

гах (мировой финансово-экономический кризис 2008–2009 гг. показал, что эторисковые вложения, потому что сохраняется опасность повторения финансовых и денежных банкротств); если рентабельность инвестиций превышает темпы инфляции и если обеспечивается наибольшая экономическая выгода или достигается социально значимый эффект с наименьшей степенью риска.

Отсутствие рыночных стимулов для интенсивного движения капиталов объекты научно-производственной сферы и непонимание глобальности существующей проблемы модернизации образовательной среды усложняет выполнение проводимых реформ в российской экономике, стратегической целью которых является превращение страны в динамично развивающуюся экономическую державу, обеспечивающую на основе интенсивного труда и деловой инициативы, разумной и последовательной экономической политики средневропейские стандарты уровня жизни. В связи с этим нет необходимости особо актуализировать мотивы ассигнований и финансирования в сфере образования и обеспечения жизнедеятельности людей.

Обобщая научно-методические подходы к характеристике инвестиций, целесообразно их классифицировать по следующим признакам:

1. По группам:

- отраслевые вложения;
- ключевые;
- инвестиции в предприятия и учреждения.

2. По источникам:

– государственные, если они образуются из государственных финансовых источников, например, из государственного бюджета различных уровней или бюджета инвестиции;

– негосударственные, а именно:

а) иностранные, если это вклады зарубежных инвесторов, фондов, общественных объединений, союзов и организаций, банков, компаний, физических лиц;

б) частные, если они образуются из собственных, заемных или привлеченных средств частных, акционерных предприятий, индивидуальных предпринимателей и граждан.

3. По направлениям использования:

– производственные, которые имеют целью новое строительство, реконструкцию, техническое перевооружение, модернизацию и расширение производственных и непроизводственных объектов;

– интеллектуальные, которые вкладываются в создание не материального, а духовного продукта, человеческого интеллекта, морально-этического и культурного образования, а также научные разработки, ноу-хау, профессиональную подготовку и переподготовку работников и специалистов;

– финансовые, которые вкладываются в ценные бумаги, такие как акции, облигации и другие ценные бумаги, позволяющие инвестору сформировать инвестиционный портфель ценных бумаг, или небольшие по размеру инвестиции, которые не могут обеспечить их владельцам контроль над объектом вложения; их также можно называть инвестициями портфельными;

– нефинансовые, то есть не денежные, а в форме вложения прав, лицензий, ноу-хау, имущества в бизнес-проекты, в предприятия, в выгодное, то есть прибыльное дело;

– инвестиции в запасы, которые направлены на увеличение складских запасов товарно-материальных ценностей, включающих основные и вспомогательные материалы, комплектующие, незавершенную продукцию, а также готовые изделия, товары, работы и услуги;

– инвестиции индуцированные, возникают в связи спотребностью общества в соответствующих товарах и услугах, на создание, разработку, получение и производство которых используются эти инвестиции;

– инвестиции имущественные, когда вложения направлены на увеличение дохода и прибыли от капитала в будущем;

– инвестиции в основные средства, которые осуществляются с целью максимизации рыночной стоимости компании;

– инвестиции в основной капитал, когда происходит приобретение вновь произведенных капитальных благ, к числу которых относятся, например, производственное оборудование, новые производственные здания и сооружения.

4. По целям:

– инвестиции прямые, когда, во-первых, вложения осуществляются непосредственно в производство и сбыт определенного продукта, а во-вторых, вложения обеспечивают обладание контрольным пакетом акций;

– инвестиции фиксированные, когда осуществляются затраты на покупку вновь произведенных средств производства, таких как производственное оборудование, технологические установки, здания. Покупка уже бывшего в употреблении оборудования или построенного в прошлом здания не увеличивает запасы капитала в экономике, а является лишь переводом активов с одного счета на другой;

– инвестиции реальные, когда капиталы вкладываются в долгосрочное материальное производство, в материально-вещественные виды деятельности. Реальные инвестиции – это вложения денег в производственный основной капитал (здания, сооружения, оборудование), жилищное строительство, товарно-материальные запасы;

– инвестиции фактические, когда можно определить объем реально осуществленных за определенный период времени плановых и внеплановых, а также единовременных капиталовложений государственных или частных инвесторов в инвестируемые проекты;

5. По времени:

– единовременные инвестиции, которые осуществляются в виде разовых натурально-денежных вложений в социальные программы;

– текущие или краткосрочные инвестиции, которые осуществляются сроком до одного года;

– долгосрочные инвестиции, которые осуществляются сроком более одного года. Долгосрочные инвестиции – это затраты предприятий на создание, увеличение размера, а также приобретение внеоборотных активов;

– контрактные (договорные) инвестиции обеспечивают максимальную аккумуляцию средств на длительный срок.

Зарубежные авторы, например Н.Сейтц, под инвестициями понимают затраты, которые на протяжении более одного года будут обеспечивать доходы в будущем. С этой точки зрения инвестиции подразделяются на:

– физические;

– монетарные;

– нематериальные активы.

Таким образом, рассматривая инвестиции как процесс использования совокупности материальных, интеллектуальных, трудовых и финансовых ресурсов, направляемых на увеличение капитала, расширение, модернизацию или техническое перевооружение субъектов образовательной среды с целью прибыльного размещения капитала, можно выделить:

– чистые инвестиции, под которыми понимаются мероприятия, направленные на увеличение основного капитала и создание новых основных фондов;

– валовые инвестиции, которые равны сумме чистых инвестиций и инвестиций, обусловленных необходимостью возмещения износа основных фондов.

По мнению зарубежных авторов, например датского экономиста Й.Ворста, «инвестиции характеризуются тем, что средства (время, деньги) вкладываются до получения результата (образования денег)» [1, с.158].

Отечественными же специалистами, например, И.Т.Балабановым в монографии «Основы финансового менеджмента «Как

управлять капиталом?», инвестиции рассматриваются в качестве специфического приема финансового менеджмента (финансового рычага), посредством которого осуществляется воздействие финансовых отношений на хозяйственный процесс.

В практике применения инвестиции также подразделяются на:

- кредитруемые (приоритетные, стратегического и ключевого значения);
- финансируемые государственным бюджетом различных уровней, осуществляемые по решению правительства РФ;
- вложения в технический и организационный процесс по инвестиционно-инновационным планам министерств или программам самих модернизируемых предприятий, организаций и учреждений.
- вложения по экономическому и научно-техническому международному сотрудничеству.

Английские ученые Р.Н.Холт и С.Б. Барнес, исследуя многочисленные вопросы по планированию инвестиций и их финансово-экономической оценке, выделяют:

– взаимоисключающие инвестиции (Mutually Exclusive Investments).

Они представляют собой альтернативные инвестиции, которые служат одной и той же цели; только одна из них будет финансироваться.

– зависимые инвестиции (Dependent Investments).

Они представляют собой инвестиции, для которых порождаемые ими денежные потоки взаимно зависят друг от друга.

– независимые инвестиции (Independent Investments).

Они представляют собой инвестиции, для которых, порождаемые ими денежные потоки не перекрываются; финансирование одной из них не изменит денежные потоки от другой.

Для государства стимулирование инновационной и инвестиционной деятельности является наиболее приоритетным направлением экономической политики, т.к. именно уровень научно-технологического

развития во многом определяет долгосрочные стратегические преимущества страны, в значительной мере именно от степени «инновационности» экономики зависят перспективы развития государства. Усиление роли государства в регулировании инновационных и инвестиционных процессов в образовательной среде определили следующие факторы:

а) слабая связь науки с производством, неустойчивый характер инновационных процессов, высокий уровень безработицы, рост инфляции, отсутствие финансовой основы для модернизации образования, неопределенность развития инновационных процессов в сферонаукоемких технологий даже на ближайшее будущее, большие затраты на НИОКР, неконкурентность отечественной продукции на мировом рынке, инвестиционный спад и др.

б) исчерпавшая себя сырьевая модель роста российской экономики. Начало XXI в. характеризуется прогрессирующим развитием мировой науки и техники и возрастающей заинтересованностью государства в эффективном функционировании субъектов инновационного процесса.

Главной задачей повышения уровня управления инновационным потенциалом является стратегическое преобразование экономического базиса и надстройки государства, создающего основы для перевода экономики страны на инновационный путь развития. Однако процессы осуществления производственно-хозяйственной деятельности субъектов инновационной экономики взаимосвязаны и взаимозависимы от следующих факторов внешней среды:

1. Экономических.
2. Политических.
3. Рыночных.
4. Технологических.

В 70-х гг. Элвин Тоффлер ввел в оборот термин «футурошок» – шок будущего». Э. Тоффлер определяет «футурошок» как разрушительный стресс и дезориентацию, возникающие в индивидах из-за воздействия на них слишком больших перемен за

слишком короткое время [7, с.272]. Изменения в технологической внешней среде, быстрый научно-технический прогресс могут создавать определенные проблемы для людей. В этом случае государство должно будет оказывать им адекватную новому времени поддержку в переходный на инновационный путь развития период путем формирования системы непрерывного обновления знаний.

5. Факторов конкуренции.

6. Факторов социального поведения. Эти факторы включают меняющиеся ожидания и отношения к инновационным процессам в обществе.

Итак, влияние рассмотренных факторов обостряет противоречия в системе государственного регулирования экономики, усиливает необходимость повышения уровня управления инновационными процессами в рамках разветвленной законодательной и нормативно-правовой базы, устраняющей эти противоречия и создающей экономическую свободу и поддержку новаторства независимо от воли государственных чиновников.

В процессе формирования инновационной образовательной среды государство выполняет роль:

- законодателя, устанавливающего правовые основы и нормы регулирования образовательного потенциала;
- источника средств на развитие образования;
- заказчика и потребителя кадров;
- координатора совместной деятельности учреждений образования;
- политической силы, определяющей отношение всего общества к проблемам образования [3].

Особенности взаимоотношений государства с субъектами инновационного инвестиционного процесса на современном этапе модернизации всей инфраструктуры образовательного процесса состоят в том,

что эти отношения и обратные связи только формируются, а оценивать их результаты и понять, какой станет образовательная среда, можно будет лишь в будущем.

Литература

1. *Ворст, Й.* Экономика фирмы / Й. Ворст, П. Ревентлоу; пер. с дат. А.Н. Чеканского, О.В. Рождественского. – М.: Высшая школа, 1994. – 158 с.
2. *Инновационный менеджмент* / под ред. С.Д. Ильенковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – С. 12–13.
3. *Инновационный менеджмент в образовании* // Презентация учебного курса для психологов. – С. 313.
4. *Ионов, М.* Инновационная сфера: состояние и перспективы // *Экономист*. – 1983. – № 10. – С. 62.
5. *Курнышев, И.* Становление системы финансово-кредитной поддержки инноваций / И. Курнышев, М. Сивякова // *Вопросы экономики*. – 1994. – № 7. – С. 4.
6. *Ланцов, В.А.* Элементы инновационного управления инвестиционной деятельности / В.А. Ланцов, Е.В. Песоцкая, В.Ф. Баумгертнер. – СПб.: Экономическая школа, 1993. – С. 10.
7. *Мексон, М.Х.* Основы менеджмента: пер. с англ. / М.Х. Мексон, М. Альберт, Ф. Хедури. – М.: Дело, 2002. – С. 272.
8. *Пригожин, А.И.* Нововведения стимулы и препятствия / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
9. *Стрекалов, О.Б.* Инновационный менеджмент: учеб. пособие / О. Б. Стрекалов. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 1997. – С. 51–66.
10. *Тарасевич, Е.И.* Финансирование инвестиций в недвижимость / Е.И. Тарасевич. – СПб.: СПбГТУ, 1996. – С. 30.
11. *Учебное оборудование в условиях модернизации системы образования: мнения и перспективы* // *Материалы, посвящ. вопросам разработки и создания современных образцов учебного оборудования в условиях модернизации системы российского образования, новых ФГОС, в преддверии принятия консолидированного закона «Об образовании в Российской Федерации»*. – 2012. – С. 2.

УДК 371.134

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Р.С. Камахина, Л.А. Лохотская

Аннотация

Статья посвящена педагогической проблеме обучения учащихся в условиях сельской малокомплектной школы сквозь призму ее модернизации в дидактическом аспекте. В статье уделено внимание разработанной нами методике педагогического мониторинга эффективности использования индивидуализированно-технологического подхода в обучении сельских школьников.

Ключевые слова: технологический подход, педагогический мониторинг, профессиональное самосознание, сельская школа, творческий потенциал, технологическое мастерство, индивидуальный подход, технологическая компетентность, дифференцированный подход, личностно-ориентированные технологии, индивидуализация.

Abstract

The article is devoted to pedagogical problem of teaching in rural low-complete school and its modernization. According this one, the main attention is given to the mechanisms and technologies of individual approach in the organization of the rural schoolchildren's educational activity.

Index terms: technological approach, pedagogical monitoring, professional awareness, rural low-complete school, creative potential (creativity), technological mobility, village teacher, technological competence, personality-oriented technologies, technological skills.

На современном этапе развития педагогической науки к проблеме мониторинга привлечено пристальное внимание, так как он ориентирует исследователей на более глубокое и системное изучение и оценку сложных педагогических объектов. По вопросам теории и методики педагогического мониторинга подготовлены серьезные труды [2]. Сущностью мониторинга является то, что он позволяет проводить «выявление и оценивание проведенных педагогических действий» [2, с.37].

Очень важная качественная особенность применения педагогического мониторинга состоит в том, что в реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соотношении с другими звеньями процесса управления образованием в школе.

Органическая связь мониторинга с другими функциями управления проявляется

в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, т.е. мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию [2, с.38]. Мониторинг тогда выполняет свое предназначение, когда представляет собой системную диагностику [1].

Предмет мониторинга многообразен; с его помощью можно измерить качество образования, качество обучения, качество работы учителя и другие важные педагогические объекты и явления в их развитии и стремлении к совершенству.

Подготовленность учителя как такой инновации, как технологический подход в обучении, позволяет определить уровень подготовленности учителя выявить причины средствами экспериментальной программы.

Восприимчивость учителя к новым технологиям обучения требует развитого профессионального самосознания, стержнем которого должна являться гуманистичес-

кая направленность. Гуманистически-ориентированное профессиональное самосознание учителя, на наш взгляд, является «визитной карточкой» профессиональной личности учителя.

Проблема формирования профессиональной личности учителя, направлена на выявление совокупности профессиональных данных, позволяющих педагогу добиваться качественных результатов. Личностная адекватность учителя биологии выполняемым им профессиональным задачам требует от него развитого профессионального самосознания.

Под профессиональным самосознанием учителя мы понимаем компетентное представление себя и своей предназначённости во всех типичных профессиональных ситуациях обучения и воспитания школьников, отражающих специфику образовательной среды и социокультурные потребности сельского региона. При этом ничуть не следует снижать планку требований к сельскому учителю и со стороны его готовности соответствовать в своей деятельности принципам гуманистического подхода к своим ученикам. По нашему мнению, уровень профессионализма учителя следует в первую очередь оценивать с точки зрения наличия развитого профессионального самосознания.

Мы уделили специальное внимание разработке методики мониторинга профессионального самосознания учителя по параметрам личностных предпосылок к освоению современной технологии обучения. В связи с этим был вычленен целый ряд показателей сформированности данного профессионального «ядра» учителя:

I. Положительное ценностное отношение к самому феномену «сельская школа». Значимость этого показателя мы связываем с тем, что учитель «творящий» должен любить свою профессиональную среду, видеть в ней много положительного. Это становится для него источником вдохновения для постоянного совершенствования учебного процесса.

II. Высокая и разносторонняя оценка своего творческого потенциала. Оценивается готовность учителя относиться ко всему творчески, неординарно, вносить авторское в любые формы своей деятельности (составление учебных планов и программ, разработка нестандартных уроков, разработка тестов и др.). Творческий потенциал учителя биологии может быть различным: «развернутым» или «свернутым» по широте сфер творческого применения сил.

III. Умение видеть и преодолевать трудности профессионального труда учителя сельской школы – это также важный показатель способности учителя находить решения в трудных учебных ситуациях, стимулирующих его стремление изменить ее в лучшую сторону. Если учитель не боится трудностей, верит в их преодоление, он не станет мириться с недостатками и проблемами, которых в малокомплектной школе предостаточно.

IV. Широкая и мобильная технологическая компетентность педагога, его стремление к постоянному совершенствованию своего технологического мастерства. Несомненно, этот показатель интересовал нас в наибольшей степени, так как по нему можно судить и об общей дидактической культуре каждого учителя, о преобладании репродуктивных или продуктивных методов обучения в его работе, о творческом отношении к технологии обучения и т.п.

V. Восприимчивость к личностно-ориентированным технологиям обучения и воспитания подрастающей личности. Этот показатель отражает ориентированность учителя сельской школы на гуманное отношение к своим ученикам и выраженность склонности к личностно-ориентированным технологиям обучения.

VI. Наличие требовательного отношения к оценке и самооценке результативности учительской профессиональной деятельности. Этот показатель позволяет измерить уровень мастерства в умении всесторонне и объективно оценивать достигаемые результаты, от чего зависит

дальнейшее совершенствование принятой системы обучения.

VII. Умение определять методическую стратегию преподавания учебного предмета на основе выбора оптимальных учебных программ и учебников. Этот показатель характеризует информационную осведомленность педагога в области существующих учебных программ, учебников и учебных пособий по предмету, уровень методической культуры, способность к осуществлению выбора моделей проектирования учебных программ и учебников, наличие собственных авторских разработок программного значения, наличие собственных учебных пособий и т.п.

VIII. Развитое профессионально-проективное мышление. Учитель, способный к совершенствованию учебного процесса, должен уметь проектировать и корректировать условия, при которых достигается более высокий образовательный результат в обучении школьников, делая это за счет усиления творческой направленности преподавания, применения инновационных педагогических приемов учебной работы, обогащая дидактическое оснащение учебного процесса за счет постоянного обновления средств обучения; стимулировать творческий потенциал своих учеников, придавая особое значение мотивационному компоненту их учебной деятельности (стремление к познанию, создание благоприятной атмосферы в работе, реализация педагогики демократичных отношений).

На основе выделенных показателей нами была проведена диагностическая экспертиза сформированности профессионального самосознания учителей сельских школ Арского района (36 педагогов) и Высокогорского района (32 педагога) Республики Татарстан. Предварительно была составлена специальная анкета, в которую были заложены все вышеобозначенные показатели.

Проведение экспертизы и обобщение полученных данных преследовало цель

выявления готовности сельского учителя к перестройке своих образовательных стратегий и тактик обучающей деятельности; наличия творческого потенциала; информированности о новейших технологиях обучения; готовности к переменам; восприимчивости к гуманистическим подходам в обучении учеников. Полученная информация позволила выяснить состояние готовности к применению технологического подхода в обучении; определить факторы, препятствующие этому, наметить комплекс мер «доведения» профессионального самосознания сельского учительства до состояния готовности к перестройке деятельности в предлагаемом нами направлении.

Проанализируем наиболее важные выводы по обобщению результатов проведенного анкетного опроса.

I. Ценностное отношение к феномену «сельская школа». Вот выдержки из мнений о преимуществах сельской школы перед городской школой. «Малое количество учащихся. На уроках проводится индивидуальная работа с учащимися. В сельской местности более тесный контакт с родителями. Большое внимание уделяется трудовому воспитанию, и поэтому у детей в сельской местности нет времени бездельничать, заниматься хулиганством. Здесь нет наркоманов. Дети более спокойные, самостоятельные и воспитанные. Дисциплина в сельской школе выше, чем в городской. Учащиеся более подготовлены к реальной жизни, более практичны. Они хорошо знают друг друга, находятся под наблюдением родителей».

II. Степень развитости творческого потенциала сельского учителя. Проанализировав ответы, мы распределили учителей по трем уровням творческого потенциала (ТП) (табл. 1).

Из таблицы видно, что самооценка творческого потенциала сельских учителей в основном средняя.

III. Далее мы проанализировали, какие трудности обнаруживают в своей учебной работе учителя (табл. 2).

Таблица 1

Данные об уровнях развития творческого потенциала сельского учителя

Уровни реализации ТП	Распределение опрошенных учителей по уровням ТП (в %)
Высокий (01)	2,17
Средний (02)	89,13
Низкий (03)	8,69

Таблица 2

Трудности сельских учителей в учебной работе

Основные причины	Малая наполняемость классов (01)	Слабая учебно-воспитательная материальная база (02)	Необходимость работать в классах-комплектах (03)	Сложность в выборе методик преподавания в условиях малых групп учащихся (04)	В учебных программах и учебных пособиях недостаточно учитывается специфика сельских школ (05)
%	1,38%	48,61%	0%	22,22%	27,77%

Данные табл. 2 показывают, что среди мешающих и сдерживающих факторов называются в первую очередь трудности преподавания в начальных классах сельской малокомплектной школы.

IV. Методы и приемы, применяемые на уроках: беседа (21 человек); наглядность (7 человек); тестирование (8 человек); наблюдение (15 человек); игра (26 человек); диспут (6 человек); лекция (1 человек); исследование (5 человек). По данному пункту можно судить о технологическом мастерстве сельских учителей и сделать вывод, что они в основном являются приверженцами традиционных методов обучения.

V. Очень важный показатель – отношение учителей к индивидуализированному обучению. Вот как ответили учителя на вопрос: Каким образом осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся на уроке? Индивидуальные карточки-задания – 27 человек; комментированное чтение – 2 человека; работа на доске – 2 человека; работа с картинками – 2 человека; индивидуальное домашнее задание – 2 человека; фронтальная беседа – 2 человека; дополнительные задания

после уроков – 10 человек; перфокарты – 2 человека.

В этом пункте вновь преобладают традиционные подходы к обучению и индивидуализации в обучении.

VI. На вопрос: Каким способом Вы оцениваете знания учащихся, с помощью каких методов, как составляете контрольные вопросы? – ответы распределились следующим образом: тестовые задания (14 человек); самостоятельная работа (9 человек); контрольная работа (17 человек); письменная работа (7 человек); устный опрос (8 человек); творческое задание (2 человека); дополнительные задания для слабых учащихся (3 человека); зачет (1 человек).

Можно видеть, что и в осуществлении технологии контроля знаний также преобладают традиционные подходы.

Обобщая анализ некоторых показателей, отметим следующее. Подавляющее большинство из опрошенных положительно оценивают свою профессиональную принадлежность к сельскому учительству (75%). Более скромные показатели мы получили по показателю самооценки творческого потенциала. Так, лишь чуть более

2% опрошенных учителей отмечают высокий уровень своего творческого потенциала. Большинство же из них считают, что по своим творческим возможностям они могут быть отнесены лишь к среднему уровню (89%).

Если оценивать степень технологической мобильности сельского учителя, следует сказать об их приверженности преимущественно к традиционным и игровым методикам обучения. Оставляет желать лучшего и их компетентность в области знания новейших личностно-ориентированных технологий организации учебной работы на уроке.

Нельзя назвать достаточно развитой и информированность педагогов в области знания новых предметных программ, авторских учебников, на основе которой и должен выстраивать современный учитель свою собственную индивидуальную программу.

На основании приведенных выборочных суждений о результатах выполненного мониторинга профессионального самосознания современного сельского учителя можно заключить, что основным направлением совершенствования его профессиональной деятельности должна выступать модернизация ее дидактико-технологического и творческого компонентов.

В начале статьи нами были изложены данные по такому интегральному показателю готовности учителей к восприятию педагогических инноваций, как уровень сформированности профессионального самосознания.

Что касается учащихся, то на констатирующем этапе в соответствии с ожидаемыми результатами нас интересовали следующие показатели: учебные успехи, уровень самостоятельности, познавательная активность, способность к взаимодействию, сформированность индивидуального познавательного стиля.

Для определения динамики достижений участников эксперимента (как учителей, так и учащихся) была проведена их

дифференциация по всем вышеназванным показателям.

Характеристика выделенных нами групп выглядит следующим образом:

I. Дифференциация учителей по группам в зависимости от уровня сформированности их профессионального самосознания: высокий, средний и низкий уровни.

Высокий уровень сформированности профессионального самосознания характеризовался развитым ценностным положительным отношением к сельской школе как профессиональной среде; высокой разносторонней оценкой своего творческого потенциала; развитой мотивацией; инновационной деятельностью; широтой отношения к творческой деятельности; способностью к преодолению трудностей; наличием достаточной технологической компетентности; стремлением чаще обращаться к продуктивным методам обучения; высокой восприимчивостью к личностно-ориентированным технологиям обучения; компетентностью в области знания различных программ по предмету; способностью к выбору программ в соответствии с собственной педагогической позицией; наличием развитых профессионально-проективных умений.

Учителя среднего уровня профессионального самосознания отличались более умеренными показателями по названным характеристикам профессиональных данных, в частности, свой творческий потенциал они оценивали на среднем уровне и лишь по отдельным компонентам творческой деятельности. Они не отдают предпочтение методическим новшествам; не владеют продуктивным методом обучения; более сдержанно относятся к личностно-ориентированным технологиям, считая предпочтительными традиционные методы управления познавательной деятельностью учащихся; при составлении учебных программ не склонны к авторству, не стремятся создавать собственные пособия; значительно реже занимаются экспериментированием в области методики преподавания своего предмета.

Третья группа – учителя с низким уровнем профессионального самосознания (их незначительное число). По всем выше-названным показателям они не соответствуют современным эталонам личности, в особенности творческому потенциалу и настрою на демократические отношения с учениками.

II. Дифференциация в группах учащихся, вошедших в состав экспериментальных и контрольных групп.

Как уже отмечалось, оценка развития учащихся являлась всесторонней и касалась показателей, отражавших как их образовательные достижения, так и личностное развитие.

С учетом всей совокупности названных показателей нами были выделены три группы учащихся по уровню их образовательно-личностного развития:

1-я группа – высокий уровень образовательно-личностного развития. Учащиеся отличаются достаточно высокой успешностью в изучении школьных предметов; способны высказывать свое мнение; на уроке проявляют высокую познавательную активность; достаточно коммуникативны; отличаются сформированным интересом к отдельным предметам на теоретическом уровне.

2-я группа – средний уровень. Учащиеся демонстрируют недостаточно стабиль-

ные знания по школьным предметам; не всегда уверены в своих позициях по отношению к тем или иным явлениям жизни; недостаточно инициативны и коммуникативны; индивидуальный познавательный стиль носит недостаточно выраженный характер.

3-я группа – низкий уровень. Учащиеся, относящиеся к данной группе, отличаются низким уровнем знания по большинству предметов; пассивны в учебных и жизненных ситуациях; склонны к конфликтным отношениям; характеризуются полным отсутствием индивидуального познавательного стиля.

Работа с учащимися на основе интенсивного применения в их обучении технологического подхода и соответствующая подготовленность к этому учителей, смогут оказать положительное влияние на уровень образовательно-личностного развития сельских школьников экспериментальных школ.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Учебный курс для творческого саморазвития / Центр инновационных технологий. – 2-е изд. – Казань: Педагогика, 2000. – 608 с.

2. *Шишов, С.Е.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Калней. – М.: Педагогическое общество России, 1990. – 86 с.



УДК 377

ТЕХНОЛОГИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

Г.Н. Мотова, Н.А. Аносова

Аннотация

Представлена технология общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей, разработанных, апробированных и подготовленных к реализации в образовательных учреждениях-пользователях ресурсами Межрегионального отраслевого ресурсного центра в области лесного хозяйства. Проанализирована практика проведения общественно-профессиональной экспертизы. Подробно рассмотрены и обоснованы методологические и концептуальные подходы, цели, принципы, элементы технологии общественно-профессиональной экспертизы.

Ключевые слова: Межрегиональный отраслевой ресурсный центр, сетевая образовательная программа, общественно-профессиональная экспертиза, технология оценивания.

Abstract

The technology of public and professional evaluation of network educational programmes of the professional modules developed, approved and prepared for realization in educational institutions, users by resources of the Interregional branch resource center in the field of forestry is presented. Practice of carrying out public and professional evaluation is analysed. Methodological and conceptual approaches, the purposes, principles, elements of technology of public and professional evaluation are considered and proved in detail.

Index terms: Interregional Branch Resource Center, network educational program, public and professional evaluation, estimation technology.

Введение. Необходимым условием формирования инновационной экономики является модернизация системы профессионального образования, становящейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Одновременно возможность получения качественного профессионального образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности. Причем ключевым ориентиром должно стать высокое качество подготовки во всех звеньях: в начальном профессиональном, в среднем профессиональном, в высшем образовании и в дополнительном профессиональном образовании. 31 августа 2010 г. года на совместном заседании Государствен-

ного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России Президентом РФ Д.А. Медведевым было озвучено поручение бизнес-сообществу сформулировать профессиональный заказ на подготовку будущих специалистов. Для этого необходимо завершить разработку профессиональных стандартов, создать систему общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ как важнейшего инструмента взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования и тем самым обеспечить рынок труда высококвалифицированными, конкурентоспособными и востребованными кадрами.

В новых условиях не может работать прежняя система образования. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи,

проблемы, которые ранее не приходилось решать [7].

В 2011 г. введены федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. Стартовала поддержка региональных комплексных программ развития профессионального образования с привлечением крупных предприятий по ключевым отраслям экономики. В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Государственной программой «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годы», Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 годы, а также Планом мероприятий Правительства Российской Федерации об обеспечении опережающего развития системы начального профессионального и среднего профессионального образования на базе 11 лучших учреждений профессионального образования созданы межрегиональные отраслевые ресурсные центры, что позволит учебным заведениям–пользователям таких ресурсов стать более привлекательными для работодателей.

В рамках проекта «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в различных областях на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров» на базе ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет» создан Межрегиональный отраслевой ресурсный центр в области лесного хозяйства. Законодательная и нормативная база определила необходимость создания межрегиональных отраслевых ресурсных центров (далее – МОРЦ) как сервисные единицы (элементы инфраструктуры) межрегиональных сетей учреждений профессионального образования, ориентированных на одну из приоритетных отраслей экономики, сконцентрированные ресурсы которых (мате-

риально-технические, методические, информационные, кадровые, система связей с работодателями как ресурс) предоставляются для коллективного доступа образовательным учреждениям, готовящим кадры для приоритетных отраслей и связанные ассоциированными связями.

Принципиальным отличием МОРЦ от других видов и типов объединений учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования (ассоциаций, союзов) является разработка в соответствии с требованиями работодателей, апробация, общественно-профессиональная экспертиза и реализация сетевых образовательных программ профессиональных модулей; научно-методическая деятельность в качестве ведущего научно-методического центра определенной отрасли; концентрация ресурсов (материально-технические, методические, информационные, кадровые, система связей с работодателями как ресурс).

Цель исследования – представление технологии общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей.

Решаемые задачи – анализ практики организации общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей (на примере программ «Технологии создания газонов в урбанизированной среде», «Применение информационных технологий систем в лесопромышленном производстве» и др.); формирование основных концептуальных подходов к общественно-профессиональной экспертизе; разработка перечня показателей и организационной процедуры общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей.

Методологической основой исследования послужили принципы системного подхода к изучению выбранной проблемы и поиску путей ее решения. Теоретической основой исследования явились труды отечественных ученых по вопросам обще-

ственно-профессиональной экспертизы образовательных программ [3-6].

Интерпретация результатов исследования. Главное условие эффективности разработанных сетевых образовательных программ профессиональных модулей – общественно-профессиональная экспертиза. Цели общественно-профессиональной экспертизы: предоставление возможности представителям образовательных учреждений–пользователей ресурсами МОРЦ участвовать в подготовке решений по вопросам организации сетевого взаимодействия; создание возможности независимой оценки разрабатываемых МОРЦ документов и сетевых образовательных программ профессиональных модулей с различных точек зрения; содействие развитию сферы образования в интересах личности и общества. Для достижения максимальной эффективности профессионального образования к разработке и общественно-профессиональной экспертизе образовательных программ профессиональных модулей, а также контролю результатов был привлечен широкий круг специалистов. Участниками общественно-профессиональной экспертизы программ явились представители региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования; работники образовательных учреждений–пользователей ресурсов; работодатели [1].

Решение по общественно-профессиональной экспертизе сетевых образовательных программ профессиональных модулей – ответственный шаг, требующий научно-обоснованной технологии оценки. Формирование системы общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей включает в себя совокупность способов, средств, форм и технологий оценивания сетевых образовательных программ профессиональных модулей. Технология общественно-профессиональной экспертизы, представленная в рамках проекта «Модернизация системы начального

профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в различных областях на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров», сформировалась как целостная система оценки качества сетевых образовательных программ профессиональных модулей, разработанных в соответствии с требованиями работодателей, апробированных и подготовленных к реализации в образовательных учреждениях–пользователях ресурсами МОРЦ и получила признание и востребованность не только у представителей образовательных учреждений–пользователей ресурсами МОРЦ, но и представителей работодателей, региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования.

За время деятельности МОРЦ общественно-профессиональную экспертизу прошли в 2011 г. – 9 сетевых образовательных программ профессиональных модулей, в 2012 г. – 6 сетевых образовательных программ профессиональных модулей. В 2013 г. планируется организовать общественно-профессиональную экспертизу 10 сетевых образовательных программ профессиональных модулей. Использование данной технологии позволило поднять экспертные заключения на качественно новый уровень. Механизм общественно-профессиональной экспертизы как инновационная форма в процедурах оценивания обеспечил признание и доверие к сетевым образовательным программам профессиональных модулей представителей образовательных учреждений–пользователей ресурсами МОРЦ, которые необходимы для их успешной реализации.

Анализ практики проведения общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей позволяет сформулировать основные концептуальные подходы к общественно-профессиональной экспертизе и ее специфику:

- Технология общественно-профессиональной экспертизы, используемые показатели, процедуры, принятие решения должны быть едиными для всех образовательных учреждений-пользователей ресурсами МОРЦ, независимо от организационно-правовых форм, территориальной принадлежности, для обеспечения единой образовательной политики МОРЦ. Технология должна учитывать отраслевую специфику образовательных учреждений.

- Принципы коллегиальности, объективности и обоснованности принятия решения по общественно-профессиональной экспертизе сетевых образовательных программ профессиональных модулей требуют полной и достоверной информации по всем образовательным учреждениям-пользователям ресурсами МОРЦ, которая может быть обеспечена единой системой сбора, обработки, анализа информации в МОРЦ.

- Технология общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей должна иметь научно-обоснованную методику, которая позволит управлять реализацией сетевых образовательных программ профессиональных модулей.

- Перечень показателей должен содержать необходимые и достаточные показатели для принятия и обоснования решения по общественно-профессиональной экспертизе, показатели должны быть понятны, процедуры – прозрачны для образовательной общественности.

- Особое значение для обеспечения прозрачности и обоснованности технологии общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей имеет система информационно-методического сопровождения Национального центра общественно-профессиональной аккредитации (Нацаккредцентр) (директор – Наводнов В.Г., д.т.н. профессор; год основания – 2010), Гильдии экспертов в сфере профессионального образования (испол-

нительный директор Гильдии экспертов в сфере профессионального образования – Мотова Г.Н., к.п.н., профессор; год основания – 2006) в период проведения общественно-профессиональной экспертизы, включая подготовку материалов к экспертизе, Интернет-обсуждение, общественное обсуждение на семинарах и в фокус-группах, систему повышения квалификации экспертов, систему консультирования [2].

Представление проекта сетевой образовательной программы профессионального модуля к общественно-профессиональной экспертизе включает в себя презентацию проекта и общественное обсуждение с анализом результатов общественно-профессиональной экспертизы представленных проектов на веб-сайтах Нацаккредцентр и МОРЦ, заключений, выполненных экспертами, представителями образовательных учреждений-пользователей ресурсами МОРЦ, представителями работодателей, региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования. Представление сетевой образовательной программы профессионального модуля в сжатом и компактном виде позволяет познакомиться с проектом сетевой образовательной программы профессионального модуля и экспертными заключениями и коллегиально принять обоснованное решение об актуальности, востребованности, эффективности сетевой образовательной программы профессионального модуля и устранении замечаний на основе показателей общественно-профессиональной экспертизы. Методика общественного обсуждения в фокус-группах позволяет обеспечить процедуру общественно-профессиональной экспертизы сетевой образовательной программы профессионального модуля более объективно и обоснованно. Одной из важных задач, решаемых при проведении общественно-профессиональной экспертизы сетевой образовательной программы профессионального модуля, является информирование общественности (работо-

дателей, представителей образовательных учреждений, пользователей ресурсами МОРЦ, региональных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, родителей и т.д.) об актуальности, востребованности, эффективности сетевой образовательной программы профессионального модуля, о ее соответствии нормативным требованиям. Таким образом, детально разработанное информационно-методическое сопровождение, включающее объективный механизм экспертизы сетевой образовательной программы профессионального модуля, рассматривается как одна из самых актуальных задач разработки технологии общественно-профессиональной экспертизы.

Системообразующим элементом технологии является перечень показателей, рассматриваемый в качестве предмета оценки на всех этапах процедуры оценивания. Многоуровневая, отраслевая, межведомственная специфика системы общественно-профессиональной экспертизы, а также особенности ее становления и степень развития для отдельных образовательных учреждений-пользователей ресурсами МОРЦ, обусловили определенные проблемы в технологиях общественно-профессиональной экспертизы и пути ее совершенствования. В настоящее время актуальной остается задача совершенствования перечня показателей и организационной процедуры общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей.

Перечень показателей законодательно не прописан, возможно, именно поэтому он чаще всего подвергается анализу, критике, совершенствованию как со стороны работодателей, так и представителей образовательных учреждений, пользователей ресурсами МОРЦ. Перечень показателей рекомендован Федеральным институтом развития образования, содержит показатели для технической и содержательной экспертиз и формирует их в единую сис-

тему для оценки сетевых образовательных программ профессиональных модулей. Показатели характеризуются экспертной оценкой. Алгоритм принятия решения при установлении статуса сетевой образовательной программы профессионального модуля, прошедшей общественно-профессиональную экспертизу, предполагает ее признание в кругах образовательной общественности, сети образовательных учреждений, пользователей МОРЦ, работодателей. Для формирования перечня показателей используется *комплексный подход*.

Показатели можно разделить на 3 вида:

- показатели, характеризующие уровень, содержание, качество сетевой образовательной программы профессионального модуля в соответствии с требованиями ФГОС;

- показатели, характеризующие содержание, качество сетевой образовательной программы профессионального модуля в соответствии со специфическими требованиями работодателей;

- показатели, характеризующие качество образовательного процесса и условия его реализации.

Оценка сетевой образовательной программы профессионального модуля проводится экспертным путем.

Качество сетевой образовательной программы профессионального модуля оценивается через:

- оценку уровня базовых знаний студентов/слушателей и наличие дисциплин и профессиональных модулей, изучение которых должно предшествовать изучению данного профессионального модуля;

- оценку организации учебного процесса. Предметом общественно-профессиональной экспертизы являются формы организации учебного процесса, соотношение теоретической и практической подготовки (практикоориентированность), объем и содержание лабораторных и практических работ, формы самостоятельной и внеаудиторной работы, контроль и оценка результатов освоения профессионального

модуля (вида профессиональной деятельности);

– оценку соответствия уровня подготовки требованиям ФГОС и работодателей – оценивается результат освоения профессионального модуля студентами по содержанию материалов текущего, промежуточного и итогового контроля;

– оценку информационно-методического обеспечения сетевой образовательной программы профессионального модуля – перечень рекомендуемой основной и дополнительной литературы, Интернет-ресурсы, их актуальность, общедоступность, соответствие структуре и содержанию программы модуля;

– оценку материально-технического оснащения сетевой образовательной программы профессионального модуля – наличие учебных кабинетов (мастерских, лабораторий и др.), оборудования для проведения всех видов лабораторных работ и практических занятий, междисциплинарной подготовки, учебной практики, предусмотренных программой профессионального модуля; предприятий и учреждений работодателя для прохождения производственной практики;

– оценку уровня квалификации и профессиональной компетентности преподавательского состава, что является показателем эффективности учебного процесса. Привлечение к преподаванию представителей ведущих предприятий и организаций отрасли. Организация стажировок преподавателей на базе инновационных предприятий и организаций отрасли.

Данные показатели основаны на принципах:

– создания единой информационной среды. Для объективной и полной оценки сетевой образовательной программы профессионального модуля необходимо иметь полную информацию о них и реальном состоянии дел в МОРЦ и лесной отрасли. Разработка, сопровождение и экспертиза сетевой образовательной программы профессионального модуля требуют создания

реестра /банка сетевых образовательных программ, апробированных и подготовленных к реализации в образовательном учреждении-пользователях ресурсами МОРЦ, с использованием информационных технологий;

– актуальности и востребованности информации. Данный реестр/банк сетевых образовательных программ профессиональных модулей должен постоянно обновляться (например, ежегодно);

– учета специфики МОРЦ.

Особое значение имеет наличие согласования с отраслевыми работодателями (представителями организаций/предприятий отрасли), что подтверждает гриф «Согласовано» с указанием даты и реквизитов лица, заверяющего согласование, и свидетельствует о ее признании работодателями. В программе должно быть учтено сетевое взаимодействие на базе МОРЦ: использование сетевых ресурсов, кадрового потенциала МОРЦ, научно-методического потенциала МОРЦ, информационного потенциала МОРЦ.

По мере развития МОРЦ и изменения социально-экономических условий система показателей может претерпевать изменения.

Последняя часть экспертной работы – экспертное заключение. Сегодня становится нормой и культурой управленческой деятельности в профессиональном образовании создание профессионального Экспертного Совета. Важнейшей функцией члена Совета является подготовка обоснованного решения на основании представленного экспертного заключения, в котором характер объектов экспертирования, база его показателей и техники экспертирования должны быть максимально полно раскрыты.

Эксперту рекомендуется при проведении экспертизы:

– сделать вывод о соответствии содержания экспертируемой сетевой образовательной программы профессионального модуля требованиям ФГОС и требованиям работодателя;

– выявить положительный опыт и слабые стороны в разработке содержания сетевой образовательной программы профессионального модуля;

– представить рекомендации для устранения недостатков (при наличии) и совершенствования представленных документов, регламентирующих содержание сетевой образовательной программы профессионального модуля.

И сделать итоговое заключение:

– сетевая образовательная программа профессионального модуля рекомендована/не рекомендована к утверждению и использованию в сетевом формате;

– сетевую образовательную программу профессионального модуля следует рекомендовать к доработке.

Положительное заключение по общественно-профессиональной экспертизе сетевой образовательной программы профессионального модуля является обязательным условием для его апробации и реализации в сетевом формате.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что общественно-профессиональная экспертиза сетевой образовательной программы профессионального модуля становится одним из важнейших механизмов реализации сетевой образовательной программы профессионального модуля, что также является одной из основных задач проекта «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в различных областях на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров». Таким образом, в системе общественно-профессиональной экспертизы сетевой образовательной программы профессионального модуля будут уравновешены и соотнесены интересы всех

заинтересованных субъектов: государства, общества, профессиональных объединений, работодателей, студентов, выпускников.

Литература

1. *Аносова, Н.А.* Общественно-профессиональная экспертиза образовательных программ как важнейший инструмент взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования // Проблемы и перспективы формирования инновационной системы образования в XXI веке: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола: Приволжский научно-исследовательский центр «Коллоквиум», 2012. – С. 60–66.

2. *Аносова, Н.А.* Создание институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе МОРЦ в области лесного хозяйства // Сетевая организация ресурсов профессионального образования в межрегиональном отраслевом ресурсном центре: материалы межрегионального семинара. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2012. – С.114-122.

3. Без профессиональных экспертов образованию не обойтись // Аккредитация в образовании. – 2010. – № 42. – С. 32–35.

4. Модернизация СПО: европейская версия // Аккредитация в образовании. – 2011. – № 51. – С. 25–29.

5. *Мотова, Г.Н.* Экспертиза качества образования. Европейский подход / Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнов. – М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008. – 100 с.

6. *Мотова, Г.Н.* Аккредитация образовательных систем: монография / Г.Н. Мотова. – Йошкар-Ола – М.: Центр государственной аккредитации, 2004. – 260 с.

7. *Фельдштейн, Д.И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Психологическая наука и образование. 2012. – № 1. – С. 18–32.

УДК 377

ИНТЕГРАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

Н.Е. Трофимова

Аннотация

Статья посвящена актуальным проблемам интеграции обучения и воспитания, которые направлены на формирование интегративных качеств личности, связанных с разносторонним развитием ее творческих способностей, навыков самообразования, самоорганизации и самореализации.

Ключевые слова: интеграция, интеграция обучения и воспитания, компетентностный подход, компетенция, модульная методика.

Abstract

Article is devoted to the problems of the integration of education and training, aimed at developing an integrative personality traits associated with the development of its diverse creativity, skills, self-education, self-organization and self-realization.

Index terms: Integration, the integration of education and training, competency approach, competence, the modular technique.

Развитие современной экономики России в последнее десятилетие обусловило необходимость учета требований работодателей к результатам профессионального образования.

Один из путей, ведущих к повышению доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития российской экономики, современным потребностям общества и человека, – это интеграция обучения и воспитания, а также развитие вариативности образовательных программ.

Изменения в системе профессионального образования вызваны тем, что в современном мире подготовка специалиста должна способствовать его быстрой адаптации к динамично изменяющимся условиям. Международная конкуренция предполагает свободное владение своей профессией, способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Интеграция профессиональных и личностных компетенций студента ССУЗ, обеспечивает включение человека в профессиональную деятельность, как постоянно развивающуюся и креативную личность.

Интеграция (лат. *integratio*) как полифункциональное и многоаспектное понятие означает: а) процесс сближения, объединения, связи частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому образованию; б) состояние компонентов системы и процесс, обуславливающий это состояние; в) взаимопроникновение и взаимообогащение основных сфер труда и деятельности. Из данного определения и его понимания можно сделать вывод, что между частями, состояниями, функциями и процессами, входящими в состав интеграции воспитания и обучения, должна быть гармония или процесс гармонизации. Как следствие, результатом интеграционных процессов воспитания и обучения при определенной гармонизации условий и факторов, характеризующих этот процесс, является подготовка (формирование и становление) разносторонне и гармонически развитого специалиста – профессионала определенной отрасли промышленности [4].

На наш взгляд именно интеграция профессиональных и личностных компетенций являются критерием подготовки данного специалиста. Конструирование образовательно-воспитательного процесса, способ его совершенствования; есть одно

из средств обеспечения целостности познания мира.

Под интеграцией понимается не объединение произвольного множества элементов, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренне взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов. Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей [4].

Важным признаком интеграции является то, что она упорядочивает отношения (внутрисистемные и межобъективные), делает их более объективными [3].

По мнению В.А. Аверина, интеграция – есть всепроникающий процесс движения внутренних и внешних связей, происходящих с окружающей средой за счет закона гармонического равновесия [1].

Для теории и практики образования важно обоснование целостности воплощения принципа интеграции, оптимальности соотношения разных видов, форм и способов интеграции, фиксация и интерпретация эффекта интеграции.

Интеграция в образовании рассматривается:

– во-первых, на основе связанности компонентов образовательно-воспитательного процесса в целом;

– во-вторых, как становление целостности образовательно-воспитательного процесса на основе взаимодействия субъектов. Взаимопроникновения и взаимозависимости целевого, содержательного, технологического, результативного компонентов, отражающих основные направления интеграционных процессов.

Основополагающими показателями конкурентоспособности специалиста служат: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность быть лидером, способность к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, стремление

к высокому качеству конечного продукта, стрессоустойчивость.

В процессе творческого взаимодействия в интегрированной среде обучения и воспитания на основе интеграции профессиональных и личностных компетенций реализуются личностные отношения сотрудничества, а также производится целый комплекс когнитивных продуктов совместной интегративной деятельности, способствующей развитию личностей всех членов взаимодействия и интеграции.

Процесс интеграции обучения и воспитания должен быть направлен на формирование интегративных качеств личности, связанных с разносторонним развитием ее творческих способностей, навыков самообразования, самоорганизации и самореализации.

Одной из перспективных тенденций реформирования современного среднего образования является тот факт, что Болонский процесс привнес в образовательную сферу России тенденции, характерные для европейского сообщества. Одна из них – освоение компетентностного подхода к подготовке специалистов как фактора повышения эффективности их трудоустройства [5].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу и уточнив содержание понятия можно отметить, что компетентностный подход является одним из приоритетных подходов в профессиональном образовании и рассматривается как основная ориентация на цели образования (обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности). А так же он акцентирует внимание на результатах образования, т.е. на компетенциях и пытается привести профессиональную школу в соответствие с потребностями рынка труда.

Таким образом, на основе анализа сущности компетентностного подхода наиболее полное определение компетентностного подхода, на наш взгляд дано Г.И. Ибрагимовым. Он полагает, что ком-

петентностный подход «... – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма ценной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [2, 12].

Анализ определений понятия компетенция по материалам зарубежных и отечественных исследователей показал, что представители всех направлений говорят о компетенциях, как о результатах обучения, т.е. о совокупности знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые должны демонстрировать студенты.

Необходимо подчеркнуть три важнейшие характеристики компетенций:

Во-первых, благодаря компетенциям достигается высокая результативность в той или иной деятельности.

Во-вторых, в компетенциях интегрированы умения, личностные характеристики и мотивы.

В-третьих, компетенции проявляются в поведении, и поэтому легко поддаются измерению [6].

Поэтому в нашем исследовании при оценке эффективности интеграции профессиональных и личностных компетенций особая роль принадлежит компетентностному подходу. На основе которого была разработана, совместно с лабораторией социализации и профессионального воспитания личности в ФГНУ ИППО-РАО (В.Ш.Масленникова, Н.М.Угарова, В.Р.Шамсутдинова, Т.А.Фисина), **модульная методика** комплексной оценки уровня сформированности профессиональных и личностных компетенций будущего специалиста.

На основании теоретического анализа и экспертной оценки мы:

– согласно специфическим диагностическим признакам, на основе модульной методики, определили уровень сформированности профессиональных и личностных компетенций у студентов 1-2 курсов «Ка-

занского колледжа технологии и дизайна», оценивая их по 10 бальной оценке.

Эксперименту подверглись две группы студентов по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» 262019-1спец (35 человек) и по специальности «Технология швейных изделий» 260901-2спец (25 человек).

Результаты анализа ответов студентов по 10-бальной оценке (от 1 баллов до 10 баллов).

Нами проанализирована структура общих, личностных и профессиональных компетенций, которая состоит из трех компонентов-модулей (профессионального, личностного и общекультурного), каждый из которых имеет свои компетенции.

Согласно модульной методике, всех анкетироваемых лиц, в зависимости от их собственной оценки самих себя и, соответственно, набранной суммы баллов, можно определить в один из 5 уровней:

- а) сумма баллов от 100 до 200 – очень низкий уровень;
- б) сумма баллов от 200 до 350 – низкий уровень;
- в) сумма баллов от 350 до 500 – средний уровень;
- г) сумма баллов от 500 до 600 баллов – высокий уровень;
- д) сумма баллов от 600 до 650 баллов – очень высокий уровень.

Дадим краткую характеристику диагностированных студентов двух групп, по выше, перечисленной модульной методике.

1. Группа студентов в 14 человек из 60 студентов, или 23,4%, характеризуются **низким уровнем** сформированности профессиональных и личностных компетенций – качества выражены слабо. Этот уровень характеризует случайный выбор профессии, неосознанность ее социальных функций; неустойчивость профессиональных интересов, отсутствие потребности в профессиональной деятельности, безответственное отношение к приобретению профессиональных знаний, отсутствие потребности в профессиональном само-

воспитании и самообразовании. Организаторские способности выражены не ярко; выполняет лишь профессиональные операции, приемы, причем последовательность их хаотична, профессиональные действия в целом плохо осознаны. Не владеет навыками работы с информацией из различных источников; публичных выступлений; дискуссий; не владеет навыками толерантного поведения, не стремится к творчеству. Слабо владеет представлением о философских, научных и религиозных картинах мира. Не готов к использованию инновационных идей.

2. Группа студентов в 46 человек из 60 студентов, или **76,6%**, характеризуются **средним уровнем** сформированности профессиональных и личностных компетенций – отчетливое понимание сущности труда в будущей специальности, более сформированы умения и желания заниматься ею, стремление проникнуть в ее специфику. Но при этом еще не достаточное, осознании общественной значимости труда по будущей специальности. Отношение к труду в основном отведенное, владеет элементами анализа, но использовать знания по решению практических задач затрудняется.

Анализ анкет, представленных 60 студентами-респондентами, дает возможность выявить у них уровень сформированности профессиональных и личностных компетенций на основе модульной методики, в условиях констатирующего эксперимента всех 2-х групп (60 студентов), а также персонально оценить личность каждого студента – будущего специалиста легкой промышленности и позволяет сделать следующие выводы.

1. Наиболее в положительном смысле слова цифрами, полученными в результате комплексной оценки уровня сформиро-

ванности профессиональных и личностных компетенций на основе модульной методики, являются, что 46 человек из 60 студентов, или **76,6%**, характеризуются **средним уровнем** сформированности профессиональных и личностных компетенций.

2. Наиболее тревожными, требующими обязательной образовательно-воспитательной коррекции 14 человек из 60 студентов, или 23,4%, характеризуются **низким уровнем** сформированности профессиональных и личностных компетенций. С данными студентами необходимо проводить интегративную работу на уровне педагогической практики обучения.

Литература

1. *Аверин, В.А.* Принципы психического развития / В.А. Аверин // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб., 2002. – С. 37–41.

2. *Ибрагимов Г.И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // Научные основы формирования компетентностного специалиста в системе непрерывного профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: КСЮИ, 2003. – С. 11–15.

3. *Мухаметзянова, Г.В.* Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова, А.Р. Шайдуллина. – Казань: Идеал-Пресс, 2011. – 232 с.

4. Основные направления интеграционных процессов обучения и воспитания в учреждениях профессионального образования: науч. докл. / В.Ш. Масленникова; под ред. акад. РАО, докт. пед. наук, проф. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2010. – 38 с.

5. *Резник, Г.А.* Компетентностный подход как фактор успеха будущего специалиста на рынке труда / Г.А. Резник // *Almamater. Вестник высшей школы.* – 2011. – № 8. – С. 52–55.

6. yuriy.vaschenko@marketingburo.com.ua.

УДК 378.4

РАЗВИВАЮЩЕЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

О.В. Яшина

Аннотация

Приводятся алгоритм и характеристики этапов социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования как целенаправленной педагогической деятельности по усилению интеграции (преемственности, гармонизации) возможностей вуза и окружающей социокультурной среды на основе их дидактически ориентированного социально-педагогического анализа.

Ключевые слова: образовательное проектирование, педагогическое проектирование, социально-педагогическое проектирование, развивающее социокультурное пространство, вузовское иноязычное образование, социально-педагогический анализ.

Abstract

We adduce the algorithm and stages characteristics of the social-pedagogical projecting of the developing social-cultural space in the high school second language learning as a goal-oriented educational work for the growing integration of university's and sociocultural environment facilities based on their didactically-oriented social-pedagogical analysis.

Index terms: educational projecting, pedagogical projecting, social-pedagogical projecting, developing sociocultural space, high school second language learning, social-pedagogical analysis.

Эффективное функционирование и развитие вузовского иноязычного образования, в частности, обучение нормам межкультурного общения представляется возможным лишь на основе активного, устойчивого взаимодействия с открытой социокультурной средой и адаптации ее особенностей к задачам и ценностно-ориентированному содержанию вузовского иноязычного образования. Такая деятельность, на наш взгляд, представляется возможной в рамках социально-педагогического проектирования адекватного педагогически целесообразно организованного развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования (своего рода «среда в среде»).

В результате формируется единое социокультурное пространство развивающих сред (социальной и учебной), которое при рассмотрении его как целого имеет существенно большие социально-образовательные возможности, чем его составляющие. Это придает вузовскому иноязычному об-

разованию социально обусловленный развивающий характер и создает важные предпосылки повышения его эффективности.

При этом вуз (кафедра) выступает как центр организации такого пространства, определяя его направленность, вектор развития, структуру и специфику, а его сущностным признаком выступает способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса (в первую очередь, обучающимся) совокупность условий и возможностей для реализации возрастающих коммуникативных и социокультурных потребностей средствами иностранного языка.

В современном образовании различаются три основных вида проектирования, дифференцирующиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату: *образовательное проектирование, социально-педагогическое проектирование, педагогическое проектирование.*

В рамках образовательного проектирования создаются проекты развития образования в государстве в целом и в отдельных

регионах. Реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений. Формируются образовательные стандарты и содержание образования всех уровней [4, 5, 6].

Педагогическое проектирование предполагает построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. В центре его внимания оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия обучающихся с преподавателем, способы самопроектирования личности [3, 8].

Социально-педагогическое проектирование первоначально возникло в ответ на стремление в ходе педагогического взаимодействия решать вполне определенные общественно значимые проблемы, встающие перед детьми и взрослыми в повседневной жизни. В настоящее время оно в основном выполняет функции педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и условия, влияющие на развитие, воспитание, формирование, социализацию человека. Результат социально-педагогического проектирования нередко становится основой для организации более эффективного функционирования образовательных систем, тем самым, позволяя изменять потенциальные возможности развертывания собственно педагогических процессов [1]. Как показали результаты теоретического анализа, социально-педагогическое проектирование может рассматриваться как вид профессиональной деятельности, позволяющий определить будущий процесс и результат целенаправленного развития (преобразования) субъектов социального воспитания и/или окружающего микросоциума с учетом природных и социальных

законов, на основе выбора и принятия решений, в течение определенного промежутка времени.

С этих позиций принципиально важным является особый акцент в понимании социально-педагогического проектирования как деятельности, осуществляемой в сфере управления иноязычным образованием и направленной на обеспечение его эффективного функционирования и развития. В проектировании наиболее выражен аспект «полезности результата», поскольку оно направлено на решение конкретных социально-педагогических задач, что предполагает разработать, создать, сконструировать и довести замысел до полезного результата в практике. Именно поэтому проектирование от формулировки замысла до анализа результатов имеет принципиально системный и деятельностный характер, требует использования знаний комплексного характера, различных способов систематизации, выдвижения гипотез для решения конкретного случая.

Анализ социально-педагогического проектирования как объекта научного исследования позволил констатировать, что в условиях динамичных изменений, происходящих в обществе, проектирование становится принципиально новым и фундаментальным способом адекватных изменений в образовании и социально-педагогической практике.

Таким образом, в процессе социально-педагогического проектирования развивающегося социокультурного пространства вузовского иноязычного образования следует учитывать следующие аспекты:

1. Социально-педагогическое проектирование является направлением теории педагогики и практической деятельности исследователей, связанной с определением, обоснованием, экспертизой и представлением способов решений, которые позволяют повысить эффективность педагогической практики.

2. Социально-педагогическое проектирование можно рассматривать как струк-

турные и процессуальные характеристики деятельности, направленной на разрешение проблем в педагогическом процессе с учетом социальных факторов.

3. Социально-педагогическое проектирование является одним из механизмов функционирования и развития образовательных систем и может быть термином социально-педагогического управления.

4. Объектом социально-педагогического проектирования являются педагогические системы различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые также исследуются во взаимосвязи с системой в целом и социальной средой, в частности.

5. Социально-педагогическое проектирование – продуктивная деятельность: – продуктом деятельности является проект и программа его реализации в практике образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта.

6. Социально-педагогическое проектирование связано с индивидуальным и коллективным научным и практическим опытом его субъектов, их конструктивной и творческо-преобразовательной деятельностью.

Исходя из этого, в нашем исследовании под социально-педагогическим проектированием мы понимаем поэтапный процесс изучения, построения и реализации развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, как возможность реального практического преобразования того, что имеется в каждом конкретном случае, в то, что мы намеряемся достигнуть или создать в определенное время.

Отметим более подробно *особенности* социально-педагогического проектирования развивающегося социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

Процесс социально-педагогического проектирования развивающегося социокультурного пространства практически осу-

ществляется в рамках совместной проектной деятельности всех заинтересованных субъектов пространства и, прежде всего, преподавателей. Такая совместная деятельность выступает важнейшим условием интеграции (наращивания, обновления и эффективного использования) потенциала кафедры, вуза для достижения современного качества реализуемых образовательных услуг в интересах, прежде всего, обучаемых.

Общим условием реализации этого процесса является то, что:

во-первых, характеристики этого процесса как особой деятельности должны быть диагностичны, то есть, измеряемы;

во-вторых, они должны отражать сущность, основные направления и приоритеты развития иноязычного образования в конкретных условиях вуза;

в-третьих, сами должны представлять некую систему, охватывающую все значимые стороны этой деятельности, создавая целостное представление о ней.

Это представляется достаточно сложным с учетом специфики развивающегося социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, как открытого нелинейного феномена и его функционирования, характеризующегося динамичностью, неустойчивостью, постоянным взаимодействием с окружающими социальными и образовательными (педагогическими) условиями. Вследствие чего и сложностью определения конкретных влияний на социокультурное пространство иноязычного образования внутренних (вузовская среда, личностных) и внешних (социокультурных) факторов, тем более, с учетом факта обратного влияния (взаимодействия).

Вместе с тем, поскольку все эти взаимодействия осуществляются субъектами иноязычного образования и, в своих существенных проявлениях, во многом обусловлены их потребностями, запросами и интересами, то можно предположить, что социальное поведение людей, заинтересо-

ванных в этом процессе, механизм, характер и особенности этого поведения, и обуславливают в целом особенности социально-педагогического проектирования социокультурного пространства вузовского иноязычного образования. В понимании этого процесса и его раскрытии мы опирались, прежде всего, на концепцию о диспозиционной регуляции социального поведения личности В.А. Ядова, а также потребностно-информационную концепцию П.В. Симонова, успешно используемые в последнее время в педагогических исследованиях [9, 8].

В целом, специфика «механизма» социального поведения личности, применительно к социокультурному пространству вузовского иноязычного образования, позволяет выстраивать опорные характеристики этого процесса и, одновременно, обуславливает ряд проблем, которые следует учитывать при реализации этого процесса:

1) любая характеристика развития личности субъекта образовательного процесса и его поведение определяется в совокупности всем накопленным опытом взаимодействия с другими людьми;

2) изменения в поведении субъекта образовательного процесса определяются его актуальным состоянием и совокупностью обстоятельств внешнего окружения;

3) пути внутреннего преобразования информации не могут быть прослежены полностью, так как механизмы восприятия и переработки любой информации скрыты от внешнего наблюдателя;

4) результаты отдельных воздействий (в том числе и социально-педагогических) на студента не могут быть определены однозначно, вне учета воздействия других, они переплетаются, интегрируются с предыдущими влияниями;

5) внешнее описание результатов функционирования и развития педагогической системы в целом и студентов в отдельности не всегда адекватно действительности в силу особенностей восприятия ее субъектами деятельности;

6) при изучении (диагностике) каких-либо показателей поведения личности, не всегда могут быть однозначно определены начальные параметры, так как они часто не совпадают с началом функционирования системы;

7) до сих пор отсутствуют надежные средства диагностики состояния личности на входе в образовательное взаимодействие.

Проведенный нами анализ специфики (сущности) поведения субъектов образовательного процесса и механизма его реализации, позволяет сформулировать *специфические особенности (характерные признаки)* социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования. К ним мы относим:

– рефлексивность – формирование социально-рефлексивного отношения субъектов иноязычного образования к его результатам, сотворение социально-личностных смыслов оценки;

– субъектность – в основе процесса анализа – мнения главных субъектов иноязычного образования, вне которых этот анализ не существует;

– интерактивность и диалогичность – взаимовлияние и взаимодействие субъектов (прежде всего преподавателей и студентов), учет их индивидуальных и социально-психологических особенностей, наиболее общих, социально ценных образовательных интересов, сравнительная оценка их позиций и отношений, определяющих эффективность образовательного процесса;

– проективность – конструирование целей и технологии процесса проектирования;

– единство личностно-смыслового, когнитивного и социально значимого в процессе проектирования развивающего социокультурного пространства иноязычного образования.

Выявленные нами особенности социально-педагогического проектирования

позволяют в целом представить процесс проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования как целенаправленную педагогическую деятельность по усилению интеграции (преемственности, гармонизации) возможностей вуза и окружающей социокультурной среды на основе их дидактически ориентированного социально-педагогического анализа. Полученные результаты выступают (при их целенаправленном использовании) внутренней, связующей основой поэтапного проектирования социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

На первом этапе осуществляется социально-педагогический анализ среды и социокультурного контекста обучения иностранному языку, учет их позитивного и негативного потенциалов, выявляется комплекс (характер и уровень) социально-образовательных, социально-профессиональных, коммуникативных и социокультурных потребностей и мотивов обучающихся (исходно-диагностический).

На втором этапе осуществляется процесс адаптации результатов анализа к возможностям (потенциалу) вуза, кафедры, субъектов учебно-воспитательного процесса и формирование социокультурного пространства (этап адаптации).

На третьем этапе осуществляется реализация пространства и накопление социально-педагогической информации; это этап непосредственного взаимодействия педагога и студента, основанный на результатах первых подготовительных этапов (организационно-деятельностный этап).

На четвертом этапе оценка эффективности функционирования пространства и его корректировка на основе социально-педагогической диагностики параметров

пространства (оценочно-коррекционный этап).

Таким образом, сущность и особенности поэтапного социально-педагогического проектирования реализуются в системе вузовского образования как общее условие повышения эффективности иноязычного образования.

Литература

1. *Антропова, Л.И.* Социальные проблемы самореализации личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Антропова. – Ростов н/Д, 1980. – 21 с.
2. *Бим, И.Л.* Педагогический ВУЗ: состояние и проблемы / И.Л. Бим, Х.Д. Гальскова, Г.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 2–6.
3. *Виленский, М.Я.* Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я. Виленский, Е.В. Мещеркова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 8–12.
4. *Лукина, А.К.* Проектирование пространства развития подростка в современных условиях / А.К. Лукина // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 23–27.
5. *Макарова, Н.И.* Особенности современного образовательного пространства / Н.И. Макарова // Философия образования. – 2008. – № 3(24). – С. 67–73.
6. *Песоцкий, Ю.С.* Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю.С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
7. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
8. *Симонов, П.В.* Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука. – 1987. – 269 с.
9. *Ядов, В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1975. – 240 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 37.018.8

ПОСТРОЕНИЕ ОПТИМАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В.Г. Каташев, О.К. Ульрих

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы дидактически обновленной организации учебного процесса в техническом вузе. Подготовка преподавателей к проведению занятия с одной стороны и учащихся к овладению компетенциями с другой, являются гарантом их успешного формирования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, теория проблемного обучения, теория программированного обучения, теория концентрированного обучения, лекция, лабораторная работа.

Abstract

The questions of the proper organization of the educational process at a technical college. Training teachers to conduct classes on the one hand and the willingness of students to master the knowledge of the other, as well as properly structured learning process is a guarantee for the formation of professional competence.

Index terms: professional competence, problem-based learning theory, the theory of programmed instruction, the theory of concentrated training, lectures, laboratory work.

Социальные запросы общества оказывают стратегическое влияние на развитие педагогической теории и практики. Значимой стороной этого развития является формирование профессиональных компетенций, в основе которых лежат теории проблемного, программированного, поэтапного формирования умственных действий, концентрированного учебного процесса.

Принципы и методы проблемного обучения исходят из логики процесса усвоения студентами учебного материала. Изучение всего нового опирается на пройденный ранее материал, это способствует пониманию его новых сторон и создает основу формирования или развития профессиональных компетенций.

Это приобретает особую актуальность в современных условиях, так как практика показывает, что повторение пройденного материала без учета логических связей

известного и неизвестного усваивается догматически. Оно проводится, как правило, в форме простого воспроизведения этих знаний, что не дает преподавателю возможности выяснить степень готовности студента к усвоению нового материала.

Актуализация опорных знаний, умений и навыков, является связующим звеном между предшествующим и новым знанием, и является формой реализации принципа преемственности. Поставленные вопросы приобретают особую актуальность в условиях проблемно-компетентного обучения студентов технического вуза.

В настоящее время можно констатировать, что студенты не усваивают компетенции до необходимого уровня в формате традиционного обучения, что затрудняет их последующее развитие и, тем более, освоение новых. Одной из причин такого положения является недостаточное внимание преподавателей к отработке приобре-

таемых профессиональных компетенций, необходимых для усвоения последующих.

Активная работа по теоретическому осмыслению и практическому внедрению идей проблемного обучения обусловила инновационный подход к рассмотрению вопросов повторения ранее изученного и подготовки студентов к активному усвоению новых знаний в группе. Этот этап организации учебного процесса необходимо рассматривать как совокупность дидактических средств и способов формирования готовности студентов к работе на занятии.

Другими словами актуализация прежних знаний и компетенций является необходимым условием реализации методов проблемного обучения студентов и альтернативой традиционному их опросу в начале занятия.

Развитие теорий развивающего обучения и систем их методов становится особо актуальным в условиях профессионального становления студентов еще в стенах вуза.

22 декабря 2009 года приказом № 806 «**Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования**» вводятся государственные стандарты третьего поколения, их основная особенность состоит в том, что они разрабатывается с участием работодателей, общественных и профессиональных объединений на основе базовых компетенций той или другой отрасли производства.

Вот здесь и возникают противоречия между желанием общества получить подготовленных специалистов технического звена и возможностями самой профессиональной школы.

Огромная роль в этом принадлежит социально-экономическим и научно-техническим новациям в организации производства, что привело к принципиально иным требованиям к работнику, его профессионально-квалификационной характеристике.

Новый статус профессионала на производстве изменило его роль и место в системе общественных отношений, он становится значимым субъектом его совершенствования.

Для этого должны произойти изменения в самой профессиональной школе, где необходимо сформулировать принципиально иные педагогические требования к подготовке инженера, которые должны привести к изменению содержания образования и к изменению самой педагогической деятельности каждого преподавателя.

Изменения в формах, методах, средствах организации учебного процесса приведут к повышению уровня профессиональной подготовки инженера, в соответствии с требованиями современного производства.

Все вышесказанное позволяет обозначить сложившиеся противоречия:

– требования современного производства к компетентному инженеру, способному успешно действовать в современных условиях опираются на сложившуюся систему подготовки специалиста технического профиля, рассчитанную на устаревшие компетенции;

– содержание современного профессионального образования, предполагает внедрение в практику учебных заведений инноваций, но традиционные и достаточно консервативные технологии подготовки инженера не позволяют создавать условия проявления инициативы, эффективной организации учебного процесса;

– необходимость личностного подхода в профессиональном обучении не может реализоваться из-за существующих программ обучения, не обеспечивающих формирование необходимых компетенций в индивидуальном формате.

Процесс обучения в техническом вузе предполагает, в некотором смысле, достижение равновесия между личностными потребностями будущего специалиста в социальном и профессиональном становлении при условии эффективной профессиональной деятельности.

Содержательно профессиональная компетентность инженера проявляется:

– в профессиональной готовности освоения и развития новых актуальных компетенций через осознание необходимых знаний, новых умений и необходимых навыков;

– профессиональная направленность личности, представляет собой совокупность ценностей, социальной мотивация и интереса к профессиональной деятельности.

Полученные в процессе обучения знания, умения, навыки, детерминированные в компетенции, могут блокироваться отсутствием их потребности на рынке труда.

Это снижает стремление к совершенствованию своего профессионального мастерства, достижению успехов в деятельности специалиста, что ведет к социальной и профессиональной деградации личности.

Профессиональную подготовку нужно рассматривать как процесс организации теоретического и практического обучения, а также создания условий для его осуществления.

Истоки обучения восходят к трудам Я.А.Коменского. Он пишет: «В школах же царила путаница. Многое одновременно навязывалось ученикам ... в классических школах в течение целого дня, почти на каждом уроке, меняется материал занятий и упражнений. Пусть в школах будет установлен порядок, при котором ученики в одно и то же время занимались бы только одним предметом» [2].

Я.А. Коменский предлагал модель организации учебного процесса, в которой осуществлялось бы непрерывное изучение предмета в течение дня, недели, года. Речь шла о концентрированном изучении каждого предмета в рамках учебного года.

Однако реальность такова, что в современной школе ученик в течение года изучает 5-10 дисциплин.

Главной задачей современного технического вуза является формирование у учащихся профессиональных компетен-

ций, то есть выпускник должен обладать такими знаниями умениями и навыками, которые обеспечили бы ему место на будущей работе.

Основой для формирования профессиональных компетенций являются лабораторные работы (практикумы).

В педагогике остро стоит вопрос о существенных проблемах в учебно-воспитательном процессе, недостаточном внимании к личности ученика, отсутствии обратной связи, усредненный объем знаний, низкий уровень активности.

Для преодоления недостатков обучения дидакты пришли к идеям программированного обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, Н.Ф.Талызиной включала в себя следующие основные признаки:

- осуществление непрерывного контроля за усвоением учащимся учебного материала на основе поэтапного обучения;
- оперативное получение информации педагогом и учащимися о результатах учебной работы на каждом ее этапе;
- коррекция обучающих воздействий в соответствии с ходом усвоения;
- проведение обучения в форме групповой работы с помощью обучающих устройств.

П.Я. Гальперин выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов. Главная задача состоит в создании необходимой мотивации у субъекта обучения. С целью создания положительной мотивации обычно используется создание проблемных ситуаций.

На первом этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров. Это этап составления схемы ориентировочной основы действия.

Здесь раскрывается перед учащимися содержание ориентировочной основы действия; происходит введение в предмет изучения; учащимся показывают, как и в каком порядке выполняются все виды опе-

раций, входящих в действие: ориентировочные, исполнительные, контрольные.

Особенность деятельности преподавателя на этом этапе состоит в том, что он активизирует показательно свои умственные действия, раскрывает их перед студентами в материальной или материализованной форме, студент же, используя ранее сформированные действия, составляет свою последующую ориентировочную основу действия.

На втором этапе – этапе формирования умений студенты уже выполняют действие, но пока во внешней, материальной (или материализованной) форме с развертыванием всех входящих в него операций. Этот этап дает им возможность усвоить содержание действия, а преподавателю осуществлять объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции.

На этом этапе должно быть большое число однотипных задач, которые дают возможность отрабатывать действие до навыка.

Основная задача этого этапа – подготовка умственных действий студента к переводу на следующий этап, где материальная (или материализованная) форма действия сочетается с речевой, то есть студенты формулируют в речи все, что выполняют практически, материально.

После того как все содержание действия оказывается усвоенным, его необходимо переводить на этап формирования как внешнеречевого. Здесь все элементы действия представлены в форме внешней речи, проходит дальнейшее обобщение, но действие остается еще неавтоматизированным и несокращенным, правда начинает выполнять новую функцию. Теперь речь становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания, и действия.

Речевое действие обязательно должно быть освоено в развернутом виде: все входящие в него операции должны не только приобрести речевую форму, но и быть усвоенными в ней. Обобщение действия на

этом этапе приобретает новые возможности, которые открывает ему речевая форма. С помощью речи могут быть представлены новые типовые ситуации, которые на предыдущем этапе не могли иметь места. На заключительной стадии этого этапа действие начинает выполняться с пропуском в речевой форме отдельных операций. Это может быть началом истинного сокращения действия, но это может быть и переходом операций в умственную форму.

Четвертый этап – этап формирования действия во внешней речи про себя – отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя. На первых порах действие по остальным характеристикам (развернутости, сознательности, обобщенности) не отличается от предыдущего этапа. Однако, приняв умственную форму, действие очень быстро начинает оптимизироваться, приобретая вид действия по формуле.

Пятый этап – этап формирования действия во внутренней речи. На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению.

Поэтапное формирование идеальных, умственных действий связывает психическую деятельность с внешней, предметной, материальной деятельностью. Оно является ключом не только к пониманию психических явлений, но и к практическому овладению ими.

В связи с выделением основных этапов процесса усвоения встает вопрос о роли каждого из них в становлении у студента умственного действия, о возможности пропуска какого-то из этапов при формировании тех или иных умственных действий.

Формирование новых понятий на основе готового действия может происходить с пропуском нескольких этапов. При этом количество пропускаемых этапов определяется трудностью задач: чем сложнее задачи, тем следующий этап ближе к исходной форме действия. Усвоение действия,

а на его основе и понятия возможно при пропуске отдельных этапов, но при условии тщательной отработки всех остальных.

Пропуск разных этапов оказывает неодинаковое влияние на ход обучения.

В нашей практике пропуск этапа умственного действия не сказался на качестве усвоения, это обусловлено тем, что информационное поле очень велико и понятийный материал достаточно доступен.

Пропуск же внешнеречевых этапов отрицательно сказался на этапе умственного действия: действие на этом этапе гораздо дольше, чем обычно, сохранялось в развернутом виде, медленнее автоматизировалось.

Особенно сильно сказался пропуск материализованного этапа. Преподаватель постоянно должен напоминать о признаках, требовать их применения, давать дополнительные разъяснения. В результате этап внешней речи значительно удлинился. При пропуске и материального и внешнеречевых этапов действие и понятие сформировать не удалось.

При формировании профессиональных компетенций необходимо ориентироваться на мышечное усилие, поэтому определенный его уровень должен войти в ориентировочную основу действия. Материальное внешнее представление ориентира позволяет создать у студентов заданный уровень мышечного усилия. А это дает возможность получить кинестезическое ощущение этого усилия. После нескольких повторных действий ощущение запоминается и может теперь служить внутренним ориентиром при получении заданного уровня мышечного усилия. Задача заключается не в формировании кинестезического ощущения, а лишь в его актуализации. Внешний ориентир в данном случае помогает вызвать требуемый уровень мышечного усилия и его ощущение.

Для понимания закономерностей становления психических актов очень важно знание динамики переходов. Переход с одного этапа на другой не одинаково ле-

жит. Наибольшие трудности представляет переход с материального этапа на этап внешнеречевой. Этот переход должен осуществляться постепенно. Постепенность перехода состоит в том, что перевод материальной формы действия во внешнеречевую нередко требует промежуточных преобразований. Так, если на втором этапе объектом действия являются материальные предметы или их изображения, то переход к понятийному объекту, задаваемому во внешнеречевой форме, требует перехода вначале к моделям, схемам или чертежам и только от них уже к словесному объекту действия.

Формирование умственных действий и понятий – это не самоцель. Умственные действия, понятия, усваиваемые субъектом, используются для решения различных задач, которые могут потребовать экстериоризации всех элементов действий.

Таким образом, теории поэтапного и проблемного обучения позволяют преподавателю видеть весь процесс усвоения профессиональных компетенций, постоянно дозировать, активизировать отдельные этапы, делать процесс динамичным и активным.

Логическое сочетание и дозированное применение теорий проблемного обучения и поэтапного формирования умственных действий позволяют правильно, качественно и оптимально формировать профессиональные компетенции в ходе лекционных и лабораторных занятий.

Лекции и лабораторные работы являются ведущими формами занятий в техническом вузе.

Теоретическое содержание профессиональной компетенции студенты получают в ходе лекционного занятия. Очень важно, чтобы к каждой лекции была своя лабораторная работа, при выполнении которой, преподаватель актуализирует прежние знания, а в ходе выполнения практического задания помогает учащимся поэтапно переходить от внешнеречевой формы действий к внутриречевой с формированием

кинестезического ощущения. Учащиеся при защите лабораторных работ обязаны показать сформированные профессиональные компетенции.

Однако формированию профессиональных компетенций препятствует ряд факторов объективного и субъективного плана.

Рассмотрим наиболее типичные случаи, которые возникают в ходе учебного процесса и влияют на формирование профессиональных компетенций.

1. Лекция прочитана, а лабораторная работа не предусмотрена.

Текст содержания учебного материала редко является располагающим к запоминанию, к этому нужно прилагать достаточное усилие. Поэтому доведение усвоения необходимых знаний до более высокого уровня надо осуществлять на последующих, специально выделенных занятиях, отдельных этапах. Знания формируются при этом медленно, а умения и навыки учащиеся не получают. Профессиональные компетенции не формируются.

2. Лекция прочитана, а лабораторная работа будет выполнена в конце семестра.

Содержание учебного материала дано, но не проработано. При выполнении лабораторной работы преподаватель тратит много времени на актуализацию прежних знаний, постоянно возвращается к ним в ходе работы. Присутствует проблема усвоения знаний на уровне свободного их применения. Умения и навыки приобретаются очень медленно. Профессиональные компетенции формируются медленно.

3. Лекция прочитана, лабораторная работа проводится, но не соответствует теме лекции.

При выполнении лабораторной работы преподаватель тратит много времени на формирование нового понятийного материала, постоянно возвращается к нему в ходе работы. Присутствует проблема усвоения знаний, так как он является дополнительным материалом. Умения и навыки приобретаются очень медленно. Профессиональные компетенции не формируются.

4. Лекция прочитана, лабораторная работа проводится через несколько дней.

Содержание учебного материала дано, но не проработано достаточно хорошо. При выполнении лабораторной работы преподаватель тратит много времени на актуализацию прежних знаний и иногда возвращается к ним в ходе работы. Присутствует проблема усвоения знаний на уровне свободного владения, так как студенты заняты уже другим понятийным материалом. Профессиональные компетенции формируются медленно.

5. Лекция прочитана, лабораторная работа проводится сразу же без задержки, темы соответствуют.

Содержание учебного материала раскрыто полно. При выполнении лабораторной работы преподаватель не тратит время на актуализацию прежних знаний. У учащихся освобождается время на проведение самостоятельных исследований. Переход от внешнеречевой формы к внутриречевой и автоматическим действиям становится оптимальным. Профессиональные компетенции формируются в отведенные учебные сроки.

Методы проблемного обучения успешно работают только в пунктах 4 и 5. Исследования, проведенные в Марийском государственном техническом университете в 2007-2011 годах показали, что на основе методов проблемного обучения при изучении курса «Телевидение» был осуществлен переход к более эффективной форме проведения занятия «лекция – лабораторное занятие», когда в рамках одного занятия проводится два. При проведении занятий отдельно лекции и отдельно лабораторной работы теряется дух лекции, теряется скорость, познавательный азарт, напор. Понятийный материал не находит подтверждения практикой. Лекция и лабораторная работа воспринимаются учащимися как два отдельных этапа, разделенных временным интервалом и порой значительным, а для эффективного формирования профессиональных компетенций должен быть один

и короткий. И здесь уже просматриваются элементы учения Я.А. Коменского.

Соединение элементов учения Я.А. Коменского с теорией поэтапного обучения П.Я. Гальперина на основе методов проблемного обучения М.М. Махмутова дает значимый эффект при формировании профессиональных компетенций студентов технического вуза.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 466 с.

2. *Ибрагимов, Г.И.* Формы организации обу-

чения: теория, история, практика: монография / Г.И. Ибрагимов. – Казань: Матбугат йорты, 1998. – 244 с.

3. *Каташев, В.Г.* Профессиональное самосознание учащихся: дидактический аспект / В.Г. Каташев. – Казань: Изд-во КГУ, 1994. – 103 с.

4. *Коменский, Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

5. *Махмутов, М.И.* Современный урок: вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 191 с.

6. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / под общ. ред. проф. В.Г. Каташева. – Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2005. – 394 с.

7. *Талызина, Н.Ф.* Управление процессом усвоения знания / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕНЕДЖМЕНТ»

С.Б. Федулина**Аннотация**

Рассматривается проблема формирования информационной компетентности выпускников вуза по направлению «менеджмент». Описывается применение средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средства обучения, предмета изучения, инструмента решения профессиональных задач. Средства ИКТ применяются на протяжении всего периода обучения в вузе, используются в различных учебных дисциплинах, исследовательской работе, при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ, при прохождении студентами учебной и производственной практики. Приводятся результаты исследования направленного на оценку уровня информационной подготовки студентов первого курса.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная компетентность, общекультурные и профессиональные компетенции, профессиональная компетентность, средства информационных и коммуникационных технологий.

Abstract

The article discusses the problem of the formation of information competence graduates of bachelors 'Management'. Describes the use of information and communication technologies (ICT) as a means of teaching, learning objectives, and tools for professional applications. ICT is used throughout the period of study at the university, are used in a variety of academic disciplines, research, the preparation course and final qualifying works, the passage of the students learning and work experience. In the article there is a study which assesses the level of information training first year students.

Index terms: informatization of education, information competence, general cultural and professional competence, means of information and communication technologies.

Современные социально-экономические потребности общества ставят задачу модернизации образования, его обновления, использования современных образовательных технологий. Происходит переход от классического к новому типу образования, который требует разработки и реализации новых ценностей, целей, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения и контроля, изменения деятельности преподавателей и студентов, самого уклада жизни образовательных учреждений (А.А.Вербицкий, И.А.Зимняя, О.Г.Ларионова, А.В.Хуторской и др.) [5, 8, 18].

Новой результативно-целевой основой высшего профессионального образования выступает компетентностный подход. Компетентностная модель выпускника вуза, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую его деятельность

с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса [11].

Информатизация всех сфер жизни проявляется в профессиональной деятельности специалистов и требует постоянного развития их профессиональной компетентности и информационной культуры. Руководитель современного предприятия должен быть не только к эффективным организатором, но и грамотным пользователем современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), способным к использованию информационных систем управления и соответствующего программного обеспечения.

Информационная компетентность выпускника вуза является важной составляющей его профессиональной компетентности. Ее формирование невозможно без

овладения студентом информационными технологиями, методикой их применения в образовательном процессе и будущей профессиональной деятельности [19]. Овладение студентами – будущими менеджерами современными ИКТ формирует профессиональную компетентность высококвалифицированного специалиста.

Использование средств ИКТ в подготовке выпускников вуза отражено в работах С.Л.Атанасяна, Ж.Б.Быковой, М.В.Кручинина, Г.А.Кручининой, Т.А. Матвеевой, Е.Б.Михайловой, И.В.Роберт и др.

Вопросам подготовки будущих экономистов и менеджеров к использованию ИКТ посвящены исследования А.Ю. Аршанского, С.В. Воробьева, О.Н. Гнездиловой, Т.А. Плехановой и др. Проблеме использования информационных и коммуникационных технологий при обучении будущих экономистов и менеджеров посвящены педагогические исследования А.Г.Абросимова, О.И.Немирова, В.К. Сафиной, Т.И Яшиной и др.).

Внедрение средств ИКТ в учебный процесс вуза оказывает большое влияние на педагогические технологии и методики преподавания учебных дисциплин. Однако сегодня отсутствует модель профессиональной подготовки менеджеров в условиях информатизации образования, недостаточно четко определены условия и место ИКТ в учебном процессе, их связь с будущей практической деятельностью.

Средства ИКТ – это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [16]. Средства ИКТ обеспечивают оптимальное и эффективное восприятие, усвоение и ис-

пользование учебной информации в интерактивном режиме [11].

Начальное овладение средствами ИКТ осуществляется в школьном курсе информатики и продолжается при освоении студентами цикла математических и естественнонаучных дисциплин: «Математика», «Статистика», «Методы принятия управленческих решений», но в большей степени в рамках дисциплины «Информационные технологии в менеджменте». Однако студенты имеют разный уровень информационной подготовки, который они получают в процессе полного общего образования, что существенно снижает эффективность формирования информационных компетенций.

Нами было проведено исследование, которое позволило выявить уровень некоторых составляющих информационной подготовки студентов первого курса, обучающихся направлению «менеджмент». При разработке материалов для проведения исследования и организации его процедуры мы опирались на разработки Г.А. Кручининой и И.А. Большаковой [9]. Исследование охватывало также отношение участников эксперимента к проблеме использования ИКТ в повседневной, учебной и будущей профессиональной деятельности ($n=74$).

Исследование показало: имеют дома компьютер и используют его 100% студентов. Также 100% респондентов считает, что компьютер дома – это необходимость. Все опрошенные имеют возможность выхода в сеть Интернет.

Значительное влияние на отношение участников эксперимента к сети Интернет оказывает частота и время, которое они проводят в сети Интернет. На вопрос «Как часто вы выходите в Интернет?» 9% студентов ответили, что выходят в Интернет один раз в неделю, 17% студентов – 2-3 раза в неделю, каждый день – 74% студентов.

Нами определено среднее время, проводимое студентами за работой в сети Ин-

тернет: менее 2-х часов – 39% студентов, от 2 до 4 часов – 26% студентов, от 4 до 6 часов – 18% студентов, от 6 до 8 часов – 13% студентов и более 8 часов – 4% студентов.

Рассмотрим результаты ранжирования студентами своих сетевых интересов по частоте использования: большинство участников анкетирования на первое место поставили On-line общение (чаты, АСQ и т.п.), на второе место – навигацию по Интернет (использование поисковых систем для нахождения интересующей информации: научные публикации, статьи, книги, рефераты); на третьем месте находятся новостные ресурсы, далее студенты отметили тематические ресурсы, скачивание последних обновлений программного обеспечения, посещение развлекательных порталов (юмор, игры и т.п.), off-line общение (участие в форумах, конференциях, переписка по e-mail).

Нами проведена входная диагностика самооценки студентами первого курса уровня сформированности своих информационных компетенций (данные представлены в таблице). Результаты исследования показали низкий уровень сформированности информационных компетенций.

Наиболее часто студентами используются ресурсы сети Интернет при подготовке рефератов и курсовых работ. Чаще всего они пользуются готовыми работами: 52% ответили, что находят несколько готовых работ на нужную им тему и делают из них одну; 7% студентов часто используют готовые работы из Интернета, но иногда пишут работы сами, 30% – иногда используют готовые работы из Интернета, но чаще пишут сами. Обращаются к образовательным ресурсам Интернета (научным статьям, словарям, энциклопедиям, учебникам и учебным пособиям на интересующую меня тему) – 11% студентов. Ни один из студентов, принявших участие в исследовании, не отметил, что никогда не использует готовые работы из Интернета, всегда все делает сам.

Исследование показало, что готовность к применению в своей будущей профессиональной деятельности знаний и умений по использованию средств ИКТ у участников эксперимента достаточно низка. Тем не менее, начальные навыки работы с ИКТ имеются. Положительным моментом является наличие домашних компьютеров с выходом в сеть Интернет у каждого студента, что создает предпосылки для более

Таблица

Результаты самооценки студентами I курса уровня сформированности информационных своих компетенций

Оцениваемые суждения	Среднее значение (баллы)
Овладение навыками самостоятельной работы с информационными ресурсами Интернет	6±1,6
Овладение навыками работы с современными компьютерными технологиями	5,5±1,9
Возможность самообразования с использованием образовательных ресурсов Интернет	6±1,9
Работать с Интернет-ресурсами при подготовке к семинарским и практическим занятиям	6,5±1,7
Знание мультимедийных и учебных возможностей компьютера для организации образовательной деятельности	6±2
Умение делать доклад, оформлять презентацию с использованием средств ИКТ	5±2
Умение искать нужную информацию в сети Интернет	4±1,6

Примечание: оценка осуществлялась по 10-балльной шкале. Наименьший балл (1) – «нет, не имею понятия»; пять баллов – «с помощью кого-либо»; десять баллов – «сам лично».

эффективного использования средств ИКТ в организации их самостоятельной работы. Увеличение доли самостоятельной работы студентов характерно для современного образования.

Содержание профессионального образования ориентировано на общеразвивающую и профессиональную подготовку. В условиях информатизации управленческой деятельности информационная компетентность необходима при формировании как общекультурных, так и профессиональных компетенций.

Формирование основных информационных компетенций происходит в процессе освоения дисциплин математического и естественнонаучного цикла: «Математика», «Статистика», «Информационные технологии в менеджменте», «Методы принятия управленческих решений». Однако этого не достаточно для удовлетворения растущих потребностей общества в информационно-грамотных специалистах в области управления. Даже наличие в стандарте новой учебной дисциплины «Информационные технологии в менеджменте» не обеспечивает в полной мере качественного обновления содержания обучения студентов и эффективного формирования их информационных компетенций.

Для решения данной проблемы необходимо применение средств ИКТ на протяжении всего периода обучения будущих менеджеров в вузе, использование средств ИКТ в различных учебных дисциплинах, исследовательской работе; при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ, прохождении студентами учебной и производственной практик.

В Нижегородском филиале Университета Российской академии образования (НФ УРАО) ведется систематическое использование средств ИКТ при подготовке студентов – будущих менеджеров. Средства ИКТ активно применяются при организации профессиональной подготовки будущего руководителя в качестве: средства обучения (как средство оптимизации

процесса познания), предмета изучения (знакомство с современными методами получения и обработки информации), инструмента решения профессиональных задач (обеспечение формирования умения принятия решения в современной социально-экономической среде). Они используются в процессе аудиторной и внеаудиторной работы не только в рамках учебных дисциплин, которые непосредственно посвящены вопросам использования средств ИКТ в профессиональной управленческой деятельности (цикл математических и естественнонаучных дисциплин), но и в цикле гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, а также в цикле профессиональных дисциплин. Обозначим основные используемые нами средства ИКТ:

1. Тестовые программы («Обработчик тестов», «Тестер» и др);

2. Электронные учебники (Информационные системы и технологии управления / Под ред. Титоренко Г.А.(2011); Коробко В.И. Теория управления (2011) и др);

3. Программные средства Microsoft Office: MS Word, MS Excel, MS Power Point (для разработки презентаций, раздаточных материалов, расчетов, рабочих тетрадей и т.п.);

4. Профессионально-направленные учебные фильмы (видеопродукты компании «Решение: учебное видео» и др.);

5. Информационные ресурсы сети Интернет для образовательных целей. Обозначим некоторые из них – поисковые системы: www.yandex.ru, www.google.com; энциклопедии: www.wikipedia.org, <http://besonus.narod.ru>; электронные библиотеки: <http://business.polbu.ru/>, <http://www.koob.ru>, <http://ecouniver.com/>, <http://www.bibliofond.ru/>; электронные газеты и журналы: <http://www.gd.ru/>, <http://www.birzhaplus.ru>, <http://koet.syktsu.ru/vestnik>, <http://nbene.narod.ru/manage/manage.htm>, <http://journal.itmane.ru/>; сайты экономических факультетов вузов: <http://www.management.aaanet.ru/>, <http://www.management61.ru/>, <http://www.menedjment-online.ru>.

6. Интерактивные ресурсы Интернета (электронная почта, видеоконференции, веб-форумы, чаты, ICQ, блог, wiki).

Освоение информационных технологий происходит поэтапно по принципу «от простого – к сложному». На первом этапе (1-й курс) происходит акцентуализация знаний базовых информационных технологий, полученных в рамках школьного курса информатики: знания общих технологических приемов работы в операционной системе Windows, приемов, умений работы с диспетчерами архивов, пакетом прикладных программ Microsoft Office, информационными сетями, принципами алгоритмизации т.д. Этот этап является базовым и представляет собой «фундамент», на котором возводится последующая система компетенции.

Второй этап (2–3-й курсы) предполагает глубокое и полное знание технического оснащения персонального компьютера, грамотное применение прикладного программного обеспечения для принятия управленческих решений. На данном этапе осуществляется освоение специальных управленческих средств ИКТ: применение технологии мультимедиа в системах интеллектуальной поддержки управленческих решений (MS Power Point); технология баз данных (MS Access); технологии анализа и прогнозирования (с помощью инструментальных средств MS Excel); моделирование финансово-экономической деятельности предприятия (Project Expert); основы гипертекстовой и Web-технологий (MS FrontPage и Macromedia Dreamweaver MX); электронная коммерция в сети Интернет и др. В результате работы у студентов формируются информационные общекультурные компетенции и начинают формироваться профессиональные компетенции. У них вырабатывается стремление к расширению и углублению своих знаний в области использования современных средств ИКТ для решения проблем управления.

Третий этап включает в себя освоение профильных специализированных ин-

формационных технологий (4-й курс). Например, студенты, выбирающие профиль «Финансовый менеджмент» получают навыки применения средств ИКТ и специального программного обеспечения для осуществления их будущей профессиональной деятельности в рамках следующих учебных дисциплин: «Методы принятия управленческих решений» (программные продукты серии БИГ-Мастер – <http://www.big.spb.ru/>), «Финансовая отчетность и ее анализ» (программа для финансового анализа «Финансовый анализ: Проф+Оценка бизнеса®» – <http://www.finanalisis.ru/>); «КИС: Финансовый анализ» – специализированное программное обеспечение, предназначенное для анализа финансовой и производственно-хозяйственной деятельности предприятия, которое использует широкие возможности редактора электронных таблиц Microsoft Excel – <http://www.cis2000.ru/>; Audit Expert – программа для проведения анализа финансового состояния предприятия на основании его финансовой отчетности – <http://www.finanalisis.ru/>), «Финансовое право» (Справочные правовые системы «Гарант», «КонсультантПлюс»), «Финансовая среда предпринимательства и предпринимательские риски» (Web-система ASoft Crm Free – программа «Оценка бизнеса», RiskyProject – программное обеспечение (ПО) управления рисками проектов – <http://www.finanalisis.ru/>), «Инвестиционная стратегия» (программа «Инвестиционный анализ» – <http://www.finanalisis.ru/>) и др.

Особое значение придается использованию средств ИКТ при проведении исследовательской работы студентов, прохождении производственной практики, а также при подготовке выпускной квалификационной работы.

В результате третьего, заключительного, этапа у студентов происходит формирование всех ключевых информационных компетенций, и создаются предпосылки для эффективного развития их будущей профессиональной компетентности.

Включение средств ИКТ в образовательный процесс вуза дает неоспоримые преимущества перед традиционными подходами к процессу обучения и позволяет преодолеть трудности в преобразовании абстрактных знаний в профессиональные управленческие навыки, а также дает возможность достичь более устойчивого образовательного эффекта. Разработанная нами система использования средств ИКТ при формировании информационных компетенций студентов – будущих менеджеров позволяет своевременно обновлять содержание, а, следовательно, и повышать качество их профессиональной подготовки.

Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
2. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. *Кручинина, Г.А.* Использование информационных и коммуникационных технологий в музыкальном образовании (история, проблемы) / Г.А. Кручинина, И.А. Большакова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т. 15, № 4. – С. 439–443.
4. *Кручинина, Г.А.* Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации высшего профессионального образования / Г.А. Кручинина, Е.Б. Михайлова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 4(1). – С. 26–33.
5. *Роберт, И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – 2-е изд., доп. – М.: ИИО РАО, 2008 – 274 с.
6. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
7. *Чеверева, С.А.* Формирование информационной культуры экономиста – менеджера АПК как дидактическая задача / С.А. Чеверева // Информатика и образование. – 2007. – № 1. – С. 112–114. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ «ВУЗ — ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ»

Г.С. Жукова, Е.Ю. Романова

Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методологические и содержательно-технологические основы, а также этапы, условия реализации модели процесса развития профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе «вуз – повышение квалификации»; особое внимание уделено характеристике сущности и структурных составляющих профессионально-математической культуры экономиста.

Ключевые слова: профессионально-математическая культура, вуз, повышение квалификации, специалисты экономического профиля.

Abstract

The article describes the theoretical, methodological and substantial technological foundation, as well as steps, conditions of the model of the formation and development of the professional culture of mathematical economics experts in the «high school – training», special attention is paid to the characteristic of nature and structural components of professional mathematical culture of the economist.

Index terms: professional mathematical culture, higher education, professional development, experts in economics.

Профессиональное образование специалистов экономического профиля во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии работников в условиях динамичного и качественного изменения трудовой деятельности в постиндустриальном обществе. Математическое образование является одним из базовых элементов непрерывной профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в системе «вуз – повышение квалификации». Для специалистов экономического профиля математика является профессиональным инструментом анализа бизнес-процессов, инструментом управления финансовыми потоками. Современные специалисты в области экономических исследований счи-

тают, что дальнейший прогресс финансово-кредитной, коммерческой, инвестиционной деятельности тесно связан с более широким использованием математических методов и моделей.

Математическая подготовка специалиста экономического профиля (в том числе, и специалиста в области бизнес-информатики) является неотъемлемой составной частью профессиональной подготовки в целом, способствует развитию интеллектуальной сферы личности, направлена на овладение профессионально-прикладными математическими технологиями. Между тем, в ряде научных исследований последних лет подчеркивается, что сегодня необходима модернизация математического образования специалистов экономического профиля, как в период обучения в вузе, так и в системе повышения квалификации.

В период вузовской подготовки обучение математике экономистов должно быть направлено на развитие важных для будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни качеств личности. Л.Д. Кудрявцев подчеркивает, что математика развивает такие интеллектуальные свойства, как логическое мышление, дедуктивное рассуждение, абстрагирование, анализ и обобщение; точность и ясность мыслей; воображение и интуиция, чувство объективности, а также занятия математикой в вузе позволяют формировать математическую культуру будущего специалиста [2].

Профессионально-математическая культура экономиста рассматривается как базисно-составная часть общей профессиональной культуры специалиста. На сегодняшний день в научной литературе довольно подробно освещены различные аспекты проблемы профессионально-математической подготовки будущих экономистов в вузах, однако вопросы, связанные с совершенствованием профессионально-математической культуры экономистов в системе дополнительного профессионального образования отражены недостаточно и требуют внимательного исследования. Между тем, в современных условиях проблема совершенствования профессионально-математической культуры экономистов в системе повышения квалификации приобретает особое значение в связи с переходом страны к рыночной экономике, что объективно обуславливает необходимость для специалистов экономического профиля в систематическом и постоянном обновлении своих знаний и навыков с учетом повышения требований к уровню их квалификации, необходимостью освоения ими современных математических и компьютерных методов решения профессиональных задач.

В науке сложились определенные предпосылки для разработки теоретико-технологических аспектов проблемы профессионально-прикладной математической вузовской подготовки будущих экономис-

тов. Вопросы профессионально-экономического образования в высшей школе рассмотрены в трудах А.Г. Грязновой, К.Г. Кязимова, Ю.Ю. Миролюбова и др. Профильно-экономической ориентацией курса математики занимались П.Т. Апанасов, В.А. Далингер, Г.В. Дорофеев, Н.Ш. Кремер, А.Д. Мышкис, Л.Л. Терехов и др. В работах Г.С. Жуковой [1], Э.Ш. Камалдиновой, Н.И. Никитиной [3], Р.В. Сагитова и др. рассмотрена проблема профессионально-ориентированной математической подготовки будущих специалистов экономических специальностей. В отдельности о повышении квалификации и профессиональной переподготовке кадров экономического профиля в той или мере пишут многие авторы, но научных работ, целью которых стал бы поиск и теоретико-методологическое обоснование новых эффективных моделей организации системы постдипломного образования, в частности, персонифицированного дополнительного профессионального образования специалистов экономического профиля, пока еще мало. Вместе с тем в науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы персонификации дополнительного профобразования специалистов экономического профиля. Обоснование феноменологии непрерывного профессионального образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех общедоступных уровнях: личностном, профессиональном, социальном представлено в трудах отечественных (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, А.М. Новиков, Г.С. Сухобская и др.) и зарубежных (Дж. Бреннан, Р. Дейв, Дж. Зайда, Дж. Инграм, А. Корреа, Х. Фрезе и др.) исследователей. Однако проблема научного обоснования теоретико-методических основ реализации процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе повышения квалификации с учетом современных реалий рыночной

экономики может быть отнесена к наименее разработанной области современной педагогической науки.

Основы профессионально-математической культуры экономиста формируются в вузе и являются необходимым условием для начального становления выпускника вуза как молодого специалиста, так и для самореализации в профессии, для дальнейшей работы по саморазвитию данной культуры в реалиях трудовой деятельности.

Можно выделить следующие базисные положения исследования профессионально-математической культуры экономиста как профессионально-личностного феномена: а) данная культура специалиста экономического профиля обусловлена особенностями и спецификой его профессии, в которой необходимо уметь анализировать, обобщать, систематизировать, статистически обрабатывать массивы разнородной профессионально-значимой информации; б) профессионально-математическая культура экономиста – это условие адаптации специалиста в профессии (фактор профессиональной интеграции и самореализации), а также предпосылка эффективной профессиональной деятельности, своеобразный показатель определенного уровня профессионального мастерства; в) особенности формирования профессионально-математической культуры экономиста в условиях вуза и специфика проявления данной культуры в реальных условиях профессиональной деятельности определяются личностными и индивидуально-творческими характеристиками специалиста (математические, эвристические способности; волевые качества, индивидуальный стиль мышления и др.), а также той информационно-образовательной средой, в которой личность (специалист) осуществляет свою жизнедеятельность в процессе профессиональной подготовки и трудовой деятельности.

Проведенный категориальный анализ понятий «профессиональная культура экономиста» (М.А. Зироян, Г.В. Жукова и др.),

«математическая культура специалиста» (Г.С. Жукова, Г.Л. Луканкин, Н.И. Никитина и др.) позволил сформулировать следующее определение: профессионально-математическая культура экономиста как часть общей и профессиональной культуры его личности представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности компетентно применять прикладные математические методы для решения профессиональных задач. Данная культура выражается в овладении специалистом комплексом знаний, умений, способов действий в системе «человек – информация – профессиональный анализ информации – принятие оптимального решения», повседневно проявляется в практической способности экономиста компетентно применять математические методы и компьютерные технологии для решения задач профессиональной деятельности.

Профессионально-математическая культура экономиста включает в себя индивидуально выработанные стратегии и тактики применения математического аппарата в трудовой сфере. Данная культура представляет собой сложное профессионально-личностное образование, отражающее необходимый и достаточный уровень овладения специалистом фундаментальными и практико-ориентированными математическими методами и технологиями, компетентно используемыми им для эффективного решения профессиональных задач.

Структура профессионально-математической культуры экономиста включает следующие компоненты: *мотивационно-аксиологический* (осознание ценности, роли математики в современном обществе; осознание значимости и необходимости специальной математической подготовки экономиста, значимости профессионально-математической культуры и необходимости ее систематического самосовершенствования и др.), *профессионально-когнитивный*

(комплексное освоение математического аппарата, применяемого в профессиональной деятельности, овладение математическими технологиями эконометрии, аудита, актуарных расчетов и т.п.; усвоение вариативного профессионально-математического инструментария и др.), *процессуально-деятельностный* (готовность и способность адаптироваться к условиям трудовой деятельности в различных сегментах экономики; овладение технологиями экономико-математического моделирования, прогнозирования, оценки рисков; сформированность системы навыков применения математических технологий для решения профессиональных задач).

Модель процессов формирования и развития профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе «вуз – повышение квалификации» включает взаимосвязь модулей: *функционально-целевого* (персонифицированные ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста обучающихся, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития компетентности специалиста экономического профиля); *содержательно-проблемного* (профессионально-прикладное и практико-ориентированное содержание учебных дисциплин, обеспечивающее профессионально-личностный рост специалиста, удовлетворение его образовательных потребностей); *организационно-технологического* (методическое, материально-техническое обеспечение дополнительного профессионального образования, совокупность вариативных образовательных технологий); *праксиологического* (накопление опыта проявления освоенных профессиональных компетенций в различных видах практики, стажировки; развитие форм научно-исследовательской деятельности); *результативно-интегративного* (мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуаль-

ного профессионально-математического портфолио, кейс-комплекта с учетом специализации, реального или потенциального места трудоустройства специалиста экономического профиля), последовательность этапов ее реализации (аналитико-маркетинговый, диагностико-ориентационный, организационно-процессуальный, экспертно-мониторинговый).

Уровень сформированности профессионально-математической культуры экономистов (репродуктивно-алгоритмический, базово-технологический, функционально-профессиональный, системно-профессиональный) определяется на основе совокупности критериев (аксиологический, профессионально-гностический, операционально-деятельностный).

В целом же высокий уровень профессионально-математической культуры экономиста существенно повышает его конкурентоспособность, профессиональную мобильность и характеризуется системной реализацией профессионально-прикладных компетенций: информационно-познавательных; экономико-моделирующих; эконометрических; программно-компьютерных; специально-профессиональных.

Профессионально-математическая культура экономиста обеспечивает высокую результативность его труда, является одним из важных условий успешной адаптации специалиста в профессии. Процесс формирования и развития данной культуры в системе «вузе – повышение квалификации» эффективен, если: а) математическое образование базируется на квалификационных требованиях к уровню профессионально-математической компетентности экономиста, осуществляется на основе сочетания фундаментально-научного и предметно-конкретного, прикладного аспекта с первых этапов обучения; б) содержательное наполнение вузовского компонента учебного плана формируется на основе профессионально-прикладного подхода, стимулирующего овладение студентами системой практических компетенций с

учетом специфики и вариативности профессиональной деятельности экономиста, актуальных и перспективных потребностей рынка труда и тенденций развития экономической математики; в) образовательный процесс вуза и курсов повышения квалификации строится на основе интеграции математических, специально-экономических, информационно-компьютерных, нормативно-правовых знаний; г) созданы условия для выбора студентом и реализации им индивидуальной траектории профессионально-личностной самореализации в выбранном виде профессионально-экономической специализации.

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования профессионально-математической культуры будущего экономиста в высшей школе, включает следующие составляющие: *организационно-управленческие условия* (учет при организации образовательного процесса вуза требований современного рынка труда к уровню профессионально-практической подготовленности экономиста, требований госстандартов по экономическим специальностям; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства университета с различными учреждениями финансово-экономической и коммерческой инфраструктуры региона; педагогический мониторинг личностного продвижения студентов в процессе формирования у них основ профессионально-математической культуры); *образовательно-технологические условия* (отражение в содержании образования современного уровня экономической математики; приоритетность проблемно-контекстных, эвристических технологий обучения; активизация использования математического аппарата в различных сферах деятельности студентов: учебно-познавательной, исследовательской, профессионально-практической; адекватное использование прикладных математических технологий в период различных видов практики); *про-*

фессионально-личностные условия (практико-ориентированная и профессионально-прикладная экономико-математическая образованность преподавателей вуза; мотивированность и активность студентов в овладении профессионально-математическими компетенциями экономиста; разработка и реализация студентами в учебной и внеаудиторной деятельности индивидуальных социально-экономических, эконометрических проектов с применением математических технологий; активизация самообразовательной деятельности студентов в математической сфере и др.).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе повышения квалификации включает следующие группы: *административно-организационные* (маркетинговое изучение потребностей рынка труда и требований работодателей, нормативных документов в отношении повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров экономического профиля; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства факультета дополнительного профобразования с органами муниципального и регионального самоуправления, различными учреждениями социальной инфраструктуры региона по проблемам непрерывной профессиональной подготовки кадров экономического профиля; систематический мониторинг профессионально-личностного роста обучающихся; привлечение работодателей к экспертной оценке и др.); *образовательно-технологические* (обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных программ, видео-лекций; андрагогическое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых и др.); *индиви-*

дуально-профессиональные (мотивированность, активность обучающихся в овладении новыми профессиональными компетенциями специалиста экономического профиля; практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции; взаимосвязь и согласованность действий преподавателей в обучение слушателей по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении их персонифицированной самообразовательной деятельности в сфере саморазвития профессионально-математической культуры).

Литература

1. Жукова, Г.С. Математика для студентов экономических специальностей / Г.С. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2010.
2. Кудрявцев, Л.Д. Основные положения преподавания математики в высшей школе / Л.Д. Кудрявцев // Математика в высшем образовании. – 2003. – № 1. – С. 127–144.
3. Никитина, Н.И. Некоторые аспекты формирования профессионально-прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе / Н.И. Никитина, Е.Ю. Напеденина // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 256–261. ■

УДК 316.334:37

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

С.С. Кашуркина, Т.А. Лукишина

Аннотация

В статье изложены основные результаты конкретного социологического исследования, проведенного в рамках реализации гранта «Наш новый учитель» на 2012–2015 годы в Республике Татарстан. Проанализированы ключевые проблемы и потребности школы, выявлен уровень престижности профессии учителя среди соискателей гранта.

Ключевые слова: образование, социальный престиж, профессиональные дефициты, школьный коллектив.

Abstract

The main results of the specific sociological investigation, carried out within the «Our new teacher» grant's realization for 2012–2015 years in the Republic of Tatarstan, have been introduced in current paper. There have been analyzed the most important problems and needs in schools, as well as revealed the level of the teacher profession's prestige among applicants for grant.

Index terms: education, social prestige, professional deficits, school collective.

В условиях трансформации российского общества образование является одним из важнейших социальных институтов, определяющих траектории развития и функционирования социума. Очевидно, что система образования испытывает давление со стороны всех социальных институтов, в том числе – государства, экономики, СМИ, семьи. Разбалансированное взаимодействие данных

социальных институтов приводит к деформациям в системе образования, в том числе, общего образования. К наиболее актуальным социальным проблемам, связанным с системой общего образования, мы относим нарушение преемственности опыта между старшим и младшим поколениями педагогических работников; социально-психологическую напряженность в школьных педагогических коллективах;

трансформацию ценностей, норм, установок учителей.

Грант «Наш новый учитель» направлен на привлечение в школу лучших выпускников ведущих, в том числе непедагогических, вузов, молодых аспирантов и кандидатов наук, имеющих способности к учительской профессии для преподавания наиболее востребованных учебных предметов [2].

Эмпирическим объектом анализа выступили соискатели гранта на заключительном этапе конкурса. Выборка – целевая. Выборочная совокупность составила 410 человек из городов и сел Республики Татарстан. Социологическое исследование включало в себя опрос и интервьюирование соискателей гранта.

В качестве актуальных проблем современной российской системы образования респонденты отмечают нехватку финансовых средств; отсутствие притока молодежи в школы; слабость материально-технической базы, в частности, дефицит учебной литературы и несоответствие последней подготовке к ЕГЭ; низкий престиж учителя; бюрократизм; низкий уровень оплаты труда; отсутствие преемственности между различными ступенями образования; социально-психологические проблемы, связанные с педагогическим коллективом, детьми и недостаточным уровнем престижа учительской профессии; плохую подготовку специалистов; коррупцию; отдаленность от места жительства; жилищный вопрос, «отсутствие взаимосвязи между процессом обучения и реальностью».

Рассмотрим проблему «дефицита молодых педагогических кадров». Школа как место работы привлекает молодых людей в ситуациях безработицы; отсутствия опыта работы по специальности и возможности устроиться в более привлекательные сферы деятельности; возможности заниматься научно-исследовательской деятельностью в рамках диссертационного исследования (как правило, с последующим переходом в систему высшего профессионального

образования); в сложных семейных обстоятельствах, так, государственный сектор является надежным в случае ухода женщины в отпуск по уходу за ребенком, женщина может реализовать свои потребности без ущерба для социального статуса, например, посредством удобного графика работы.

Респонденты отмечали школы, которые проводят целенаправленную кадровую политику, отдавая предпочтение представителям пожилой возрастной категории. Высказывания респондентов таковы: «учителя с негибким мышлением», «предвзятое отношение учителей к своей работе», «безразличие учителей». Более того, некоторые респонденты отмечают ощутимое отсутствие рабочих мест в системе общего образования, особенно в селах республики. В лучшем случае, по мнению соискателей, удастся устроиться на 0,25 ставки, при этом школа может находиться в отдалении от места жительства респондента.

Рыночная ситуация заставляет соискателей гранта задумываться о своем будущем. Только чуть более половины респондентов (57,4%) видят себя в качестве школьных преподавателей, 31,4% опрошенных планируют «мигрировать» в систему высшего профессионального образования в качестве преподавателей, 38,2% заинтересованы в получении второго высшего образования, отмечая самым популярным юридическое образование (21,2%).

Привлечение же выпускников непедагогических вузов в школу является весьма проблематичным. Среди респондентов, получивших непедагогическое образование, только 7,5% отметили, что имеют возможность работать по специальности. Мотивы, побудившие данных грантоискателей обратиться к работе в сфере общего образования, недостаточно изучены в рамках данного исследования.

Низкий уровень оплаты труда. Здесь основные доводы просты: респонденты не уверены в стабильном материальном

благополучии. Неудивительно, что процент молодых мужчин, изъявивших желание работать в школе, среди соискателей гранта оказался невысоким (23,7%). Из них 67,7% еще не создали собственную семью. Молодой человек, работая в школе, не сможет позволить себе приобретение качественного автомобиля иностранной сборки, благоустроенного жилья, необходимых платных медицинских услуг, интересного и разнообразного досуга, регулярного обновления гардероба и накопления финансов на «черный день». Вовлечение данной категории в систему общего образования является задачей трудновыполнимой.

Соискатели гранта отмечают, что именно маленькая заработная плата является фактором, определяющим профессиональные дефициты: *«настоящие профессионалы в школы не идут. Идут те, кто вынужден, с плохим образованием»*. Более того, низкая оплата труда вынуждает соискателей искать другие финансовые источники, совмещать основную педагогическую деятельность с другими формами работы, что всегда отражается не только на качестве образования, но и на физическом и психическом здоровье учителя.

Результаты опроса показали, что по социально-экономическим характеристикам большая часть соискателей 59,5% (3 и 4 строка таблицы) принадлежит к медианным (малообеспеченным) слоям населения

[1, с.62], т.е. уровень заработной платы выступает важным критерием для определения траектории профессионального пути молодых педагогов.

Очевидно, что участие в грантоискательстве студентов-выпускников для получения дополнительного дохода и позиционирования себя состоявшимся в своей профессии специалистом является эффективным стимулом, оказывающим влияние на выбор профессионального пути.

Социально-психологическая атмосфера в школе. Подавляющее количество респондентов, которые ответили на вопрос о факторах, пугающих в предстоящей работе в школе, назвали педагогический коллектив и некоторые – невоспитанность школьников, отсутствие дисциплины, низкий уровень интеллектуального развития учеников. Иными словами, по мнению соискателей гранта, качественные характеристики учащихся в школах оставляют желать лучшего. Однако, во втором случае мы сталкиваемся с профессиональными страхами, так как воспитание и обучение являются неотъемлемыми частями образовательного процесса.

Из интервью: *«Я выбрала профессию учителя осознанно, с нетерпением ждала практики. Но, когда меня определили в школу, коллектив встретил меня враждебно. Мне сразу дали понять, что мое дальнейшее присутствие в школе не-*

Таблица 1

Социально-экономические характеристики респондентов
(в % к числу опрошенных)

№	Ответы респондентов	%
1	Денег не хватает даже на питание	0,4
2	На питание денег хватает, но одежду, обувь купить не можем	4,0
3	На одежду, обувь денег хватает, но крупную бытовую технику купить не можем	25,8
4	На бытовую технику денег хватает, но автомобиль купить не можем	33,7
5	На автомобиль денег хватает, но квартиру или дом купить не можем	15,5
6	На квартиру или дом денег хватает	9,4
7	Затрудняюсь ответить	11,2
	Итого	100,0

желательно». Мы считаем, что основной причиной такого отношения являются не социально-психологические, а материальные факторы. Российские исследователи подчеркивают, что уровень жизни учителя, живущего на свои собственные доходы, зачастую граничит с бедностью. Так, например, учителя, имея пенсию за выслугу лет, и достигшие пенсионного возраста, часто стремятся повысить педагогическую нагрузку, чтобы улучшить свое материальное состояние и достигнуть оптимального уровня жизни. Приведем единичное высказывание молодого специалиста: *«Учителей пенсионного возраста отправлять на заслуженный отдых, вместо них брать на работу молодых перспективных специалистов»*. Респонденты, затрагивающие данную тему, подчеркивают консерватизм «старых учителей» и отсутствие необходимого в данной профессии творческого подхода в работе с учениками, а также халатность в исполнении своих прямых обязанностей и обвиняют их в коррупционной деятельности. Одновременно мы встречаем позитивные высказывания: *«мотивировать учителей не только молодого поколения, но и учителей со стажем»*.

Как во всяком коллективе, и особенно в женском, проявляются личностные особенности. Из интервью: *«молодых учителей унижают в педколлективе»*; *«агрессия работающего в школе коллектива»*. Молодые специалисты видят, что их наставникам свойственны непростые характеры. Прийти в педагогический коллектив так, чтобы делить рабочее место с личностью антагонистической, — перспектива непривлекательная.

«Отсутствие взаимосвязи между процессом обучения и реальностью» — одна из проблем, обозначенных соискателями, и это их характеризует как активных социальных субъектов, являющихся носителями постиндустриальных ценностей, основой которых является ярко выраженная целеустремленность, вера в собственный успех, отсутствие доминирующих патер-

налистских жизненных установок. Здесь соискатели гранта подчеркивают наличие барьеров, связанных с тем, что *«загруженность теоретическими выкладками отдаляет от жизни»*. Следовательно, по мнению соискателей гранта, необходимо включить в программу обучения обязательное «бизнес-образование», которое сформирует навыки обращения с деньгами, обеспечит взаимосвязь между академическими знаниями и повседневной жизнью. Несмотря на современность мышления некоторых респондентов, другая их часть является носителем патриархальных ценностей и формирует соответствующее отношение к процессам, происходящим в образовательной сфере: например, соискатель гранта, который имеет направление на работу в школе, где директором является его отец, уверен, что он в дальнейшем станет директором этой же школы: *«я буду директором, у меня мои прадеды учительствуют с 1908 года»*.

«Проблема ЕГЭ» выделена респондентами особо. Большинство соискателей, ответивших на открытые вопросы, относящиеся к проблемам системы российского образования, высказали негативное отношение к ЕГЭ: *«недоработка ЕГЭ»*; *«сделать ЕГЭ добровольным»*; *«убрать ЕГЭ (в СССР не было ЕГЭ, а КПД был на высоте, а в нынешнее время не так)»*; *«ученики учат только те предметы, которые сдают по ЕГЭ»*; *«дети учатся за баллы, а не за знания»*; *«введение ЕГЭ привело к тому, что дети не умеют рассуждать»*. Иными словами, как и в обществе в целом, среди будущих педагогов преобладает негативное отношение к вопросам, связанным с внедрением ЕГЭ. Удручает, что соискатели гранта сомневаются в реализации посредством ЕГЭ основной его функции — равнодоступности высшего профессионального образования.

«Слабость материально-технической базы». Необходимость материально-технического обеспечения школ не вызывает сомнения. Респонденты отмечают наличие проблемы в школах РТ: *«нет химических*

реактивов для проведения опытов»; «научно-методическая литература не соответствует образовательным стандартам»; «не хватает инвентаря для спортивных залов».

«Коррупция» в системе образования отмечается как традиционная проблема. Исследования Фонда общественного мнения показывают, что снижение уровня коррупции наблюдает лишь незначительная часть россиян. Представление о том, что уровень коррупции в России высокий, значительно преобладает во всех социально-демографических группах [3]. В целом, чем выше уровень образования, тем шире распространено это мнение. По мнению соискателей гранта, основу коррупции в общеобразовательных учреждениях составляет сборы с учащихся/родителей. Между тем, встречаются единичные ответы о недоступности качественного бесплатного образования, что подчеркивает нарастающую социальную дифференциацию в российском обществе, порождающую большую разнородность в системе общего образования.

О престиже профессии учителя. Известно, что статус учителя в СМИ представляется несколько размытым, в настоящее время он постепенно конструируется, поскольку молодым девушкам и юношам необходимо испытывать самоуважение и уважение со стороны окружающих.

Около трети соискателей гранта (33,8%) оценили престижность профессии как высокую (8-10 баллов по 10-балльной шкале), а 37,5% – как среднюю (6-7 баллов). Мнения респондентов по вопросу престижности профессии учителя крайне

противоречивы (рис. 1). Так, низкий престиж учителя (1-5 балла по 10-балльной шкале) отмечают 28,7% респондентов, из них 5,1% – как очень низкий.

Итак, наиболее актуальной проблемой в современной российской системе образования, по мнению опрошенных, является «низкий престиж профессии учителя», «отсутствие уважения к учителю». В дальнейшем, мы планируем проследить оценку профессионального престижа студентами-выпускниками педагогических вузов в зависимости от таких переменных как «педагогическая династия» и статус общеобразовательного учреждения, где работают их родители, и где они сами планируют преподавать.

Отметим, что информационные агентства, составляющие рейтинги престижных им высокооплачиваемых профессий, не указывают в них профессии учителя или преподавателя вуза. Учитывая вышеизложенное, следует отметить некоторую субъективность социального восприятия респондентов своей будущей профессии, в рамках которой соискатели гранта выражали свой патриотизм.

На рис. 2 показано распределение ответов респондентов о наличии в семье педагогов. Интерпретация вполне ясна: в семьях педагогов культивируется направленность на передачу профессионального статуса в последующем поколении. Семья как первичный институт социализации оказывает влияние на формирование ценностно-нормативной системы индивида и существенно влияет на его решение перейти в поле педагогической деятельности.



Рис. 1. Оценка престижности профессии учителя в школе (в % к числу опрошенных)

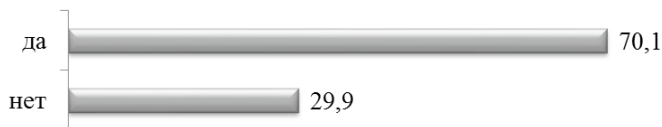


Рис. 2. Респонденты о наличии в семье педагогов (в % к числу опрошенных)

Результаты исследования свидетельствуют, что в профессии учителя заинтересованы, прежде всего, представители «династийной» социальной категории, представленной выходцами из семей, в которых хотя бы один из членов занимается преподавательской деятельностью. Так, система социальных связей и статуса семьи задает вектор восходящей социальной мобильности индивида. При этом, подавляющее большинство респондентов (91%) отметили, что выбор специальности осуществлялся ими самостоятельно, несмотря на то, что большая часть соискателей гранта (70,1%) являются выходцами из «династических семей», что, безусловно, свидетельствует о деятельностном участии родителей в выборе специальности.

Таким образом, можно выделить объективные и субъективные причины, препятствующие притоку молодых специалистов в школу. К объективным причинам, в первую очередь, относятся низкая заработная

плата, отсутствие собственного (комфортного) жилья, отдаленность места работы от дома, плохое материально-техническое обеспечение школы.

К субъективным причинам относятся низкий престиж профессии учителя в социуме, а также напряженные отношения в педагогическом коллективе: неблагоприятный социально-психологический климат, который оказывает противоречивое воздействие на социализацию молодых специалистов.

Литература

1. Тихонова, Н.Е. Социальная стратификация в современной России: опыт эмпирического анализа / Н.Е. Тихонова. – С.: Институт социологии РАН, 2007. – 320 с.
2. Министерство образования и науки РТ. URL: http://mon.tatarstan.ru/rus/nash_noviy.htm.
3. Фонд «Общественное мнение». Проблема коррупции в России. URL: <http://fom.ru/tag/korrupcija> (13.04.2012).

УДК 37.01

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.В. Славская**Аннотация**

В статье проанализировано содержание основных подходов к изучению проблем формирования правового сознания, правового воспитания и поведения молодежи. Представленные исследования составляют научно-теоретический и практический базис для решения задачи развития продуктивного правового поведения через создание инновационной сетевой образовательной среды, нового способа организации образования, целевой направленностью которого является предоставление личности действовать в индивидуальном режиме, в соответствии со своими индивидуальными стратегиями.

Ключевые слова: студенческая молодежь, правовое поведение, правомерное поведение, продуктивное правовое поведение, стереотипы, педагогическое сопровождение формирования продуктивного правового поведения.

Abstract

The article presents analysis of the main approaches to research problems of legal consciousness formation, legal education and youth behaviour. Presented researches form scientific-theoretical and practical basis for meeting the challenges of productive legal behaviour development through the formation of innovative network educational environment and new method of education organization, which purses the object of giving person the opportunity of acting in individual mode according to his own individual strategies.

Index terms: student youth, legal behavior, legitimate behavior, productive legal behavior, stereotypes, pedagogical accompaniment of productive legal behavior formation.

Современный этап развития общества характеризуется становлением новых общественных отношений, дальнейшим совершенствованием демократии, социальных ценностей и норм, что предъявляет повышенные требования к правовому сознанию и правомерному поведению подрастающего поколения.

Формирование последних во многом обусловлено изучением и усвоением знаний об основах права, в процессе чего молодежь получает не только социально-полезную информацию, но и осмысливает правильное применение норм права на практике, осознает правовую действительность. В данном аспекте существенным является целенаправленная деятельность по совершенствованию правосознания, с его конечной целью формированием правовой культуры граждан, в особенности молодежи.

Для разработки современных концепций формирования продуктивного право-

вого поведения молодежи важное теоретико-методологическое значение имеет изучение современных представлений о теориях правового воспитания молодежи.

В развитии отечественной теории и практики правового воспитания выделяются периоды, тесно связанные с культурно-историческими преобразованиями в Российском государстве и сменой господствующих смысловых идеалов. Интерес к проблеме правового воспитания личности охватывает различные сферы гуманитарного знания: педагогику, психологию, философию, социологию, правоведение. Однако следует констатировать, что приоритет научных разработок в области правового воспитания принадлежит ученым в таких областях как философия, социология и право.

Историческая рефлексия свидетельствует о том, что наибольший интерес к вопросам правового воспитания личности

проявился в отечественной науке на рубеже XIX–XX вв. Об этом свидетельствуют работы И.А. Ильина, Б.А. Кистяковского, С.А. Муромцева, П.И. Новгородцева, П.И. Петражицкого, Л.А. Тихомирова, В.Г. Щеглова, П.А. Сорокина и др. Среди перечисленных исследователей особое место занимают работы И.А. Ильина, который представлял развитие правового сознания единственной движущей силой эволюции государства и человека.

Проблема правового сознания изучалась и в послереволюционный период в трудах И.А. Ильина, И.П. Разумовского, М.А. Рейснера и др.

В советский период эта проблема оставалась актуальной, однако исследовалась только в рамках философии права. Ученые в области педагогики и психологии лишь констатировали ее значимость. В условиях тоталитарного режима и отсутствия правовой среды не было возможности развивать правовое сознание подрастающего поколения, формировать механизмы свободного правового поведения. В советский период деятельность государства по правовому воспитанию носила преимущественно политический характер, обеспечивая взаимосвязь и взаимозависимость политической и правовой пропаганды. Научные разработки в области правового воспитания в советский и постсоветский период принадлежат в основном юристам. К их числу относятся Н.Г. Александров, С.С. Алексеев, Н.И. Азаров, В.К. Бабаев, П.П. Баранов, С.В. Бородин, Г.А. Голубева, И.Л. Гранат, Г.Х. Ефремова, В.И. Каминская, П.Л. Карабущенко, Н.М. Кейзеров, Н.И. Козюба, С.А. Комаров, В.В. Лазарева, Г.В. Назаренко, В.С. Нерсесянц, В.В. Оксаматный, Г.С. Остроумова, А.П. Плешаков, И.Ф. Покровский, А.Р. Ратинов, Н.Я. Соколов, Э.Ю. Спиридонов, А.Г. Тиковенко, В.А. Толстик, А.Ф. Черданцев, И.Е. Фарбер и др.

В данных научных исследованиях содержится всесторонний и основательный анализ различных аспектов проблемы правового воспитания, который и в настоящее

время сохраняет свою научную ценность. Вместе с тем всем этим работам присуща односторонняя идеологизация, обнаруживающаяся при рассмотрении правовых явлений, использование понятийного аппарата, основанного на классовом подходе к изучению данных вопросов.

Научные фундаментальные труды, в которых раскрывается сущность правового воспитания, заключающаяся в формировании правового сознания, появились в 60–90-е гг. XX в. Из исследований последнего периода можно выделить работы: Е.А. Белканова [1], В.Б. Гончарова, А.В. Трошева, В.Н. Демидова, Д.А. Керимова, В.В. Коженикова, М.И. Марченко, Н.И. Матузова, О.В. Пристанской, А.П. Семитко, В.А. Суслова, В.А. Туманова, В.С. Шушинского и др. Исследования этих авторов достаточно свободны от влияния коммунистической идеологии, но, тем не менее, и они не могут быть безоговорочно приняты. Изучению правового воспитания студенчества и молодежи в целом посвящены работы А.В. Апаринной, С.Л. Арутюнян, С.В. Болониной, Ю.Р. Вишневецкого, Н.Ю. Евпловой [4], Ю.Г. Козлова, А.В. Клочковой, Е.В. Машковой, В.Т. Шапка и др.

Все же приходится констатировать, что в настоящее время нет обобщающих исследований в области педагогики, посвященных проблеме правового воспитания студентов вузов. Повышенный интерес научной общественности к проблемам правового воспитания отмечается, начиная с 90-х годов до настоящего времени. Однако вопросы развития и формирования поведения в отечественных педагогических и психологических исследованиях представлены недостаточно.

В современной отечественной литературе проблемы правового поведения рассматриваются в основном в контексте правового воспитания и представлены в работах Г.П. Давыдова, М. Лихачева, А.Ф. Никитина, В.М. Обухова, В.В. Спасской [11], Н.Г. Суворовой, Б.И. Хасан, Н.И. Элиасберг [14] и др. Среди существующих

подходов к организации правового воспитания выделяются предметный, интегративный и институциональный. Представители предметного подхода (Г.Л.Давыдов, А.Ф.Никитин, И.М.Обухов и др.) делают акцент на когнитивную сферу в процессе правового воспитания личности и отмечают подготовительную роль познавательной функция как своеобразного ориентира, «компаса», в правильном понимании содержания различных правовых понятий, представлений. Исследователи интегративного подхода (В.О.Мушинский, Е.А.Певцова, Н.И.Элиасберг и др.) рассматривают правовое воспитание в качестве компонента гражданского и нравственного воспитания. Эффективность правового воспитания определяется объединением мер воздействия на человека, присущих смежным сферам. Возможность реализации такого подхода представляется в рамках интегративных курсов. Сторонники институционального подхода (В.В. Спаская, ИГ. Суворова, Б.И. Хасан и др.) рассматривают процесс правового воспитания обучающихся в форме организации правового пространства, где на первый план выходят вопросы выстраивания правовых, демократических отношений между всеми участниками, а следование закону является обязательным для всех участников образовательного процесса.

В научной литературе в настоящее время выделяются работы, в которых исследуется понятие «правовое воспитание» (И.В. Кирсанов, А.Н. Павлухин, З.С. Запипров, Н.Д. Эриашвили, Р.В. Кравцов, Д.К. Нурпеисов, А.С. Бондарев, Г.К. Москвитин). При всем многообразии подходов к дефиниции правового воспитания, отсутствует единая трактовка определения «правовое воспитание». Авторы выделяют общим в них то, что это целенаправленная, систематическая деятельность субъектов правового воспитания по формированию позитивного правосознания, правового поведения и развитию высокого уровня правовой культуры, указывают, что пра-

вовое воспитание – это целенаправленная деятельность государства, общественных организаций, отдельных граждан по формированию правовой культуры, правового поведения, правового опыта и правовых идеалов. В современном варианте теория правового воспитания более усложнилась по сравнению с более ранними исследованиями и сегодня предполагает свое двухаспектное рассмотрение: в широком и узком смысле. Первый аспект (в широком смысле) предполагает рассмотрение правового воспитания как общего процесса формирования правосознания и правовой культуры членов общества, включая влияние социально-экономического уклада жизни, политического режима, идеологической деятельности, нравственной атмосферы, системы законодательства и т.д. Второй аспект (в узком смысле) предполагает рассмотрение правового воспитания как одного из видов общественной деятельности, которая выражается в целеустремленной и организованной работе государственных органов и общественных организаций, направленной на формирование правовой культуры и воспитания законопослушных граждан.

В современной научной литературе остается дискуссионным вопрос о цели правового воспитания (С.К.Кузнецов, А.В.Левентюк[6], В.М.Сырых, А.С.Бондарев, Щ.К.Хасанов, А.В.Грошев). В большинстве исследований указывается, что целью правового воспитания является формирование в сознании и поведении человека позитивных представлений и взглядов, ценностных ориентаций, обеспечивающих соблюдение и исполнение юридических норм. Функции правового воспитания заключаются в том, что, во-первых, человек должен овладеть идеями и представлениями о праве и законности, о справедливости и целесообразности правовых норм, о законности и незаконности поведения людей; во-вторых, выработать соответствующее эмоциональное отношение к закону и праву; в-третьих, содейство-

вать воспитанию привычки правомерного поведения. С.К.Кузнецов в качестве функций правового воспитания выделяет следующие: сообщение нравственно-правовых знаний, формирование общественного отношения к своему поведению.

Особое внимание в исследовании В.В.Стреляевой уделяется правовому воспитанию будущих госслужащих и юристов в системе организации правового воспитания. Именно от государственных служащих и юристов общество ждет проявления образцов честности, компетентности и добросовестности. А это невозможно без порядочного и уважительного отношения их друг к другу [13, 16].

В исследовании А.А.Мининой отмечается, что исходным в развитии правового поведения является правовая грамотность: общее знакомство с правовыми основами государства, видами права и нормами, регулирующими отношения людей на основе закона [7, 9]. Однако знание юридических норм не всегда становится решающим, действенным мотивом и стимулом правильного поведения. Элементарная правовая грамотность становится действенной силой, когда органически взаимодействует с гражданским и нравственным сознанием.

В современных условиях экономического и социального развития под влиянием технического и информационного прогресса у людей формируются поведенческие стереотипы, как оперативные, унифицированные схемы поведения, в которых определяется роль бессознательных паттернов поведения, формирующихся в процессе удовлетворения базовых человеческих потребностей, в профессиональной деятельности и влияющие их рефлексии на становление профессиональной компетенции, межличностного общения и т.д. (Г.А. Берулава [10], М.М. Берулава, З.С. Боташева, О.В. Непша, Э.М. Сагилян, Н.В. Сплавская [12]).

В последние годы в зарубежной и отечественной психологии исследуется проблема совладающего или копинг-по-

ведения, как сознательного и целенаправленного поведения субъекта (N. Naan, С.М. Aldwin, R.S. Lazarus, S. Folkman, Т.Л. Крюкова, Н.О. Белорукова, М.С. Голубева, Т.В. Гущина, М.С. Замышляева, Е.А. Петрова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова).

Востребованными в современном педагогическом сообществе стали многогранные исследования проблем коррекции поведения: механизмов психологической коррекции смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности (К.В.Карпинский, 2002); структуры ценностных ориентации девиантной личности (Н.В.Бондаренко, 2005; А.Д.Висло, 2001; Л.В.Грузд, 2004; Т.Н.Смоторова, 2005); социально-психологических особенностей профилактики и коррекции девиантного поведения (Д.Б.Бутаков, 2006; С.Г.Литке, 2004; С.Н.Ениколопов, 2002; М.В.Львова, 2000; Г.И.Макартычева, 2007; С.А.Романов, 2006); социально-психологических аспектов системной профилактики «общего девиантного синдрома» (Я.В.Малыхина, 2004); структуры девиантных действий (Ю.А.Клейберг, 2003); механизмов формирования ауто деструктивных форм поведения (Т.Н.Горобец, 2007; М.В.Зотов, 2007); стратификационных особенностей суицидального поведения (А.Е.Мальченкова, 2002); психологических симптомокомплексов девиантной личности (Е.А.Левина, 2004); феномена девиантной личности в психологии (В.Д.Менделевин, 2005; В.Б.Никишина, 2006); факторов семейной депривации, негативной презентации семейных отношений (Л.Ю.Бухлина, 2004; С.В.Быков, 2003; Р.В.Шмелей, 2004; Н.И.Федосеева, 2007; Д.И.Фельдштейн, 1995; М.З.Шогенов, 2003); закономерностей возникновения психологических барьеров социализации девиантной личности (С.А.Беличева, 1989; О.Е.Ельникова, 2004).

Изучение научной педагогической и психологической литературы по проблеме развития продуктивного правового поведения молодежи позволило выявить, что

вопросы, связанные с раскрытием сущности и содержания обозначенного процесса, с определением подходов, педагогических условий, способствующих успешному развитию стереотипов, репертуарных программ, паттернов продуктивного правового поведения студентов, использованием инновационной сетевой образовательной среды, организацией позитивного опыта в профессиональной, управленческой, эмоциональной, житейской и др. сферах не были предметом специального педагогического изучения.

Безусловно, представленные исследования составляют научно-теоретический и практический базис для решения задачи развития продуктивного правового поведения через создание инновационной сетевой образовательной среды – это новый способ организации образования, целевой направленностью которого является предоставление личности действовать в индивидуальном режиме, в соответствии со своими индивидуальными стратегиями.

Считаем, что инновационная концепция развития продуктивного правового поведения молодежи позволит интегрировать идеи гуманистического, аксиологического, компетентностного и сетевого подходов, направленных на активизацию и интенсификацию образовательного процесса вуза, в результате будет спроектирована и реализована программа репертуарного развития продуктивного правового поведения студентов, исследованы стили продуктивного правового поведения и стратегии продуктивного разрешения задач в ситуациях актуального взаимодействия студентов.

Литература

1. *Белканов, Е.А.* Структура и функции правосознания: автореф. дис. ... канд. юр. наук / Е.А. Белканов. – М., 1996.
2. *Берулава, Г.А.* Инновационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного информационного пространства / Г.А.Берулава // Гуманизация образования. – 2010. – № 4.

3. *Берулава, Г.А.* Основы сетевой теории развития личности в информационном образовательном пространстве / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф.; Сочи, 12-13 сентября 2012 г. / под ред. акад. РАО Г.А. Берулавы. – Сочи: Изд-во МИУ, 2012.

4. *Евплова, Н.Ю.* Правосознание молодежи: Теоретический и социологический аспекты: автореф. дис. ... канд. юр. наук / Н.Ю. Евплова. – Волгоград, 2000.

5. *Кабакович, Г.А.* Правовой нигилизм как одна из социальных проблем России: монография / Г.А. Кабакович, Г.Ш. Хамитова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010.

6. *Левентюк, А.В.* Правовой нигилизм и правовой цинизм: понятия, сходство и различия / А.В. Левентюк // Общество и право. – 2008. – № 3.

7. *Минина, А.А.* Правовое воспитание: проблемы теории и практики: монография / А.А. Минина. – Ростов н/Д.–Ставрополь: Изд-во ЮРИФ РАНХиГС, 2011.

8. *Панова, О.Б.* Правовое воспитание несовершеннолетних в истории и теории педагогики: монография / О.Б. Панова; под ред. М.И. Рожкова. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2010.

9. *Правовая культура. Правовой нигилизм. Правовое воспитание и правовое обучение: учебник / под ред. В.М. Корельского, В.Д. Первалова // Теория государства и права. – Екатеринбург, 1996.*

10. *Роль стереотипов психической активности в развитии личности / Под общей редакцией Г.А. Берулавы. Монография. – М.: Изд-во «Гуманитарная наука», 2010.*

11. *Спасская, В.В.* Образовательные правоотношения: вопросы теории / В.В. Спасская. – М.: Локус-Пресс, 2005.

12. *Спасская, Н.В.* Инновационные технологии формирования продуктивных когнитивных и поведенческих стереотипов в сфере правовых отношений / Н.В. Спасская // Гуманизация образования. – 2012. – № 2.

13. *Стреляева, В.В.* Правовое воспитание в условиях становления правового государства: автореф. дис. ... канд. юр. наук / В.В. Стреляева. – М., 2006.

14. *Элиасберг, Н.И.* Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография / Н.И. Элиасберг. – СПб.: Изд-во «Союз», 2006. ■

УДК 37.035.6

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ X–XI КЛАССОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Г.С. Самигуллина, А.Н. Лотфуллина

Аннотация

Статья посвящена ретроспективному анализу процесса воспитания патриотизма учащихся X–XI классов сельских школ на современном этапе модернизации образования. Особенностью подхода авторов является использование в своем анализе совокупного исходного уровня патриотической воспитанности учащихся X–XI классов сельских школ и проблем его развития в рамках социолого-педагогического исследования элементной структуры патриотической воспитанности, включающей патриотические качества (патриотическое сознание) и патриотическую деятельность, а также дается анализ их важнейших компонентов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотические качества (патриотическое сознание), патриотическая деятельность.

Abstract

The article is devoted to a retrospective analysis of the process of education of patriotism students X–XI grades of rural schools at the present stage of modernization of education. Feature of the authors' approach is to use in their analysis of aggregate baseline of patriotic education of students X–XI grades of rural schools and the problem of development of the sociological and pedagogical research in the elemental structure of patriotic education, including patriotic qualities (patriotic consciousness) and patriotic activities, and provides an analysis their major components.

Index terms: patriotic education and patriotic qualities (patriotic consciousness), a patriotic activity.

В условиях насаждения прозападных ценностей, радикального либерализма, депатриотизации общественного сознания интерес к формированию патриотизма у учащихся российских школ стал одним из главных средств национального возрождения [3].

Психолого-педагогической анализ позволил обнаружить ряд противоречий между необходимостью воспитания патриотизма у учащихся X–XI классов сельских школ и обостренной потребностью сельской педагогической практики в конкретных методиках и условиях патриотического воспитания [1, 2].

Ретроспективный анализ состояния патриотического воспитания ряда сельских школ Республики Татарстан позволил определить наиболее характерные, узловые (проблемные) точки сложного и противоречивого процесса патриотического воспитания учащихся X–XI классов сельских школ и учесть их в ходе дальнейшего исследования.

В качестве объекта исследования выступали 225 учащихся X–XI классов сельских школ Высокогорского, Атнинского и Зеленодольского районов Республики Татарстан.

На наш взгляд, важным и ценным представляется тот факт, что учителя сельских школ Высокогорского, Атнинского и Зеленодольского районов Республики Татарстан в практической педагогической деятельности добились определенных положительных результатов.

Деятельность сельских школ связана с организацией социально-педагогической и социокультурной работы в открытой среде по оздоровлению среды обитания ребенка, преодолению отчужденности детей и родителей, старшего и младшего поколений, восстановлению вековой народной традиции – воспитывать «всем миром». Наблюдается возрастание социокультурной роли сельской школы как единственного очага образовательной, духовной и культурной жизни села.

В сельских школах Высокогорского, Атнинского и Зеленодольского районов Республики Татарстан, где проживает большой процент татар, акцент сделан на воспитание эмоционально-ценностного отношения к родной природе, экологическое благополучие района. У учащихся развивается эстетико-патриотическое отношение к объектам природной среды, расширяется опыт практической экологически значимой для «малой родины» деятельности, в том числе во внеурочное время – в результате включения учащихся в работу школьных лесничеств, детских экологических центров, игровые экологические программы и т.д. В работе с учащимися сельских школ важно преодолевать декларативность патриотических ценностей и обеспечивать их поэтапное освоение – от привития им любви к своей малой Родине до формирования планетарного сознания, чувства ответственности за будущее страны, человечества, земли.

Изучая интерес учащихся X-XI классов сельских школ к патриотическим темам, мы выяснили, что учащиеся X-XI классов сельских школ отметили уверенность в знаниях следующих тем – знание собственной истории (семьи, рода, фамилии) на фоне знания отечественного историко-культурного процесса, «малой родины» (история, культура, традиции и др.), охраны окружающей среды.

Менее всего учащиеся X-XI классов сельских школ проявляют интерес к местной и государственной политике.

Росло число учащихся X-XI классов сельских школ, никогда не обсуждающих политические и социальные вопросы с родителями: с 11% в 2004 г. до 53% в 2005 г., с друзьями (2004 г. – 20%, 2005 г. – 55%).

По крайней мере, раз в месяц ведут беседы на политические и социальные темы с родителями 10%, друзьями 31%, учителями 41% учащихся X-XI классов сельских школ.

Общаются (не менее одного раза в неделю или более) и говорят об общественных темах с родителями 11%, друзьями

15%, учителями 21% учащихся X-XI классов сельских школ.

При этом лишь 1% сельских учителей понимают важность вопроса о поддержке умений бороться против расизма и ксенофобии, для сравнения в России 3%, 31% в Швеции, 16% в Словакии, 12% в Чехии, 9% в Дании.

Принимая во внимание результаты данного исследования, пора задуматься об отсутствии должного внимания к данным проблемам и со стороны школы, лишь каждый пятый из числа опрошенных учащихся X-XI классов сельских школ говорят об общественных темах с учителями.

Вполне понятно, что многие родители возлагают надежды на школу, как на институт не только просвещения, но и воспитания. С этой точки зрения, исследование позволяет рассмотреть роль педагога в формировании гражданских ценностей и социально-политических взглядов учащихся.

В своем анализе совокупного исходного уровня патриотической воспитанности учащихся X-XI классов сельских школ и проблем его развития в рамках социолого-педагогического исследования мы опирались на элементную структуру патриотической воспитанности, включающую патриотические качества (патриотическое сознание) и патриотическую деятельность.

Компонентами патриотического качества (патриотическое сознание) учащихся X-XI классов сельских школ, являются:

– когнитивный, познавательный (знание собственной истории; о «малой родине»; о своем Отечестве; содержания основных понятий и категорий; понимание сущности и особенностей российского патриотизма; роли, места и значения России в мировой цивилизации; способность к анализу процессов и явлений, проблем и противоречий государства);

– мировоззренческо-ценностный (осмысление Отечества как высшей ценности; осознание неразрывности с Отечеством; гордость за принадлежность к достижениям Отечества; приоритетность ценностей

и интересов Отечества; осмысление своей роли и места в жизни общества, государства и судьбе Отечества (социально-ценностное самоопределение); убеждение в необходимости защиты национальных интересов России);

– мотивационно-потребностный (потребность в познании прошлого и современного этапа развития России; проявление устойчивого интереса к истории государства; наличие патриотических идеалов; проявление смыслообразующих ценностных мотивов жизнедеятельности по созиданию и защите Отечества; наличие опыта патриотической мотивации в социально значимых видах деятельности; следование патриотическим принципам, проявление гражданской и патриотической позиции);

– деятельностно-поведенческий (непосредственное участие в созидательной деятельности на благо Отечества; совокупность навыков, умений, качеств, необходимых для реализации функции защиты Отечества в одной из сфер жизни государства; социальная активность; самореализация в качестве субъекта патриотической деятельности; реальный вклад в развитие и укрепление России; отстаивание и утверждение патриотизма как высшей ценности).

С целью определения знаний содержания основных понятий и категорий, мы использовали в своем исследовании методу Е.И. Прониной.

Результаты анкетирования учащихся X-XI классов сельских школ «Что я понимаю под патриотизмом?» показывают, что смыслообразующим для них является любовь к своим родным и близким, знание культуры своей страны, республики.

С целью выявления составляющей мировоззренческо-ценностного компонента – чувства гордости, мы использовали широко применяемый в педагогических исследованиях открытый тип анкеты, требующий самостоятельного конструирования ответа. На вопросы – Что вызывает у Вас чувство гордости за Родину? Какие собы-

тия, произошедшие за последнее время в стране, вызвали у тебя гордость за свою Родину? Учащиеся X-XI классов сельских школ часто упоминали следующие события: празднование 9 Мая; победы в международных спортивных соревнованиях; победа на конкурсе Евровидения и др. Из наиболее часто встречающихся ответов прозвучали Сабантуй, Курбан-байрам, День города – 30 августа. День города отмечен не случайно, поскольку Высокогорский и Зеленодольский районы расположены в непосредственной близости от Казани, учащиеся имеют возможность присутствовать на красочном и незабываемом празднике.

Обращает внимание тот факт, что учащиеся не упоминают День Конституции, День России.

В чем конкретно проявляется патриотическое сознание старшеклассников?

В нашем исследовании респондентами являются учащиеся сельских татарских школ, где ценности любить своих родных и близких, культуру своей республики являются приоритетными.

В формировании гражданской позиции учащихся большую роль играют школьные педагоги, в нашем исследовании учителя естественно-географических дисциплин.

Обращает внимание тот факт, что учителя в ряду целей изучения географии, экологии на ступени основного общего образования уверенно называют, в том числе воспитание гражданственности и патриотизма. Несмотря на то, что программа предусматривает патриотическое воспитание, некоторые из педагогов недостаточно занимаются этим, не связывая их с целями изучения географии и экологии, друг с другом и между собой.

В ряду целей изучения географии, экологии на ступени основного общего образования учителя отметили воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, чувства патриотизма, но не назвали формирование умений выявлять в учебном материале конкретно-патриотическое содержание.

По признанию учителей учебное время уходит на подготовку к ЕГЭ (51,9%). Кроме того, учителя естественно-географических дисциплин, имея опыт *другого*, советского воспитания, в силу серьезных обстоятельств: кризиса идей и опыта социалистического воспитания; усиления процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации не знают, как (52,4%) это делать.

Не случайно в ответах на вопрос «Назовите наиболее эффективные формы и методы патриотического воспитания в вашей школе», учащиеся X-XI классов отметили встречи с ветеранами войны, чествование памятных дат, дней воинской славы; посещение музеев боевой и трудовой славы.

Достижение соответствующего уровня патриотической воспитанности становится возможным лишь в условиях патриотической деятельности.

В целях выявления общих тенденций развития патриотической воспитанности учащихся X-XI классов сельских школ, мы провели анализ двух важнейших показателей патриотической деятельности – реализационно-целевого и практически-результативного.

Реализационно-целевой показатель позволяет судить о готовности субъектов патриотического воспитания правильно вычленять и творчески решать его задачи, находить конкретные пути повышения эффективности этой деятельности по достижению желаемого результата, совпадающего с ее целью и соответствующего основным интересам и устремлениям учащихся X-XI классов сельских школ, имеющим социально значимую, патриотическую направленность.

Практически-результативный показатель определяет действенность работы по патриотическому воспитанию (ПВ) в плане обеспечения реального влияния ее субъектов на сознание учащихся X-XI классов сельских школ, вследствие чего в их деятельности и поведении происходят конкретные позитивные изменения, характеризующиеся возрастанием самореализации на благо Отечества.

Для эмпирической оценки степени сформированности первого показателя (реализационно-целевого) мы решили определить характер использования патриотических знаний в практике учащимися X-XI классов сельских школ (табл. 1).

Исследование показало, что даже учащиеся X-XI классов с повышенными учебными способностями испытывают трудности в сфере анализа и самоанализа патриотических качеств, столь необходимых для становления и развития гражданина. Так, каждый третий опрошенный учащийся X-XI классов сельских школ (34,4%) отметил, что испытывает значительные затруднения в использовании теоретических патриотических знаний для организации, осмысления результатов собственной патриотической деятельности.

Для эмпирической оценки степени сформированности второго показателя (практически-результативного) нами использованы оценки учащимися гражданских знаний, как результат степени сформированности личностной позиции учащегося (табл. 2).

Как видно из данных приведенной таблицы, каждый третий учащийся X-XI классов сельских школ не смог однозначно и

Таблица 1

Характер использования патриотических знаний в практике учащимися X-XI классов сельских школ (в процентах к выборке)

Знаю и активно использую патриотические знания в своей деятельности	Патриотические знания не играют существенной роли в моей деятельности	Затрудняюсь ответить
23,4	42, 2	34,4

Гражданские знания (по оценке учащихся X-XI классов)

Для добропорядочного гражданина важно знать				
Области знаний	Высокогорский район		Зеленодольский район	
	X класс	XI класс	X класс	XI класс
Изучать культуру своей республики, страны	90	92	90	91
Следить за политическими событиями по СМИ	68	67	70	69
Выражать уважение к представителям власти	72	70	71	67

определенно выразить свое отношение к патриотизму, что расценивается нами как результат не сформированной личностной позиции учащегося.

На личном уровне патриотизм выступает как важнейшая устойчивая характеристика ребенка, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения.

Поскольку на этапе эмпирического исследования уровни патриотической воспитанности учащихся X-XI классов сельских школ практически не отличались, показатели патриотизма были дифференцированы по уровням патриотической воспитанности по 5 балльной шкале: критический (ниже 0 б.), нулевой (0б.), низкий (1 б.), ниже среднего (2 б.), средний (3 б.), высокий (4 б.).

Было выявлено, что у учащихся, чья патриотическая воспитанность находилась на высшем уровне (4 б.), были хорошо знакомы с историей, традициями и обычаями своей «малой» Родины. В рамках анкеты ребята выразили желание изучать предметы, связанные с историей, достижениями страны. Часть учащихся не воспринимает символы государства (двуглавого орла, барса и т.д.); отмечают социальную несправедливость, неуважительное отношение к истории государства. По большинству вопросов анкеты у учащихся 10–11 классов сельских школ были самые низкие баллы (от 0 б.), сказывалось влияние окружающей среды на подростков, эпизодичность воспитательного процесса в духе патриотизма.

В социальной среде обитания на патриотическое развитие сельских учащихся

влияют особенности жизни и быта деревни, семьи, школы.

Современный сельский образ жизни характеризуется как негативными, так и позитивными моментами. Наряду с наличием значительного объема неквалифицированного тяжелого ручного труда, сезонным характером и неравномерностью трудовой загруженности в течение года, неудовлетворенностью уровнем культурной жизни, пьянством и алкоголизмом в семьях в селах сохранились старинные семейные религиозные обряды, народные песни, байты, мунажаты, предания, поговорки, сказки, пословицы.

Суммируя все изложенное, можно утверждать, что учащиеся X-XI классов сельских школ впитывают нормы и принципы нравственного миропонимания, поведения, общения через бытовые переживания, семейное и школьное воспитание.

Эмпирическая характеристика показывает, что уровень патриотической воспитанности X-XI классов сельских школ при всей своей неоднородности низок по причинам пропаганды праздного образа жизни, насилия, преступности; плохого освещения окружных и городских мероприятий патриотической направленности; слабой пропаганды качественной литературы патриотической направленности, ее нехватку в фондах общественных и школьных библиотек; нехватку и недостаточную профессиональную подготовку специалистов, особенно молодых, занимающихся вопросами патриотического воспитания детей и подростков.

Литература

1. Бобрик, Н.Д. Патриотизм: знак вопроса / Н.Д. Бобрик // Школьная библиотека. – 2000. – № 2.
2. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма

средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. – СПб.: Каро, 2004. – 224 с.

3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». – М., 2011. ■

УДК 37.01:39

ВОЗМОЖНОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Ю.Н. Штретер, К.Ш. Шарифзянова, Э.Р. Лукманова

Аннотация

В статье описываются возможности использования бинарных методов духовно-нравственного воспитания в рамках дистанционного обучения в условиях метода проектов.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, методы духовно-нравственного воспитания, метод проектов, дистанционное обучение.

Abstract

In article describes the capabilities to carry out various methods of moral education by distance learning using the projects.

Index terms: moral education, methods of moral education, project method, distance learning.

В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ООО и ФГОС ВПО) и развитием информационно-коммуникационных технологий, весьма актуальным на современном этапе является реализация индивидуальных потребностей личности в области общего и профессионального образования, которая связана так же и с социальным заказом в образовании, осуществляющимся через различные формы обучения, в том числе и дистанционного. Эта форма обучения в сочетании с расширением областей применения информационных технологий позволяет достаточно эффективно решать проблемы подготовки специалиста и его непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. Дистанционные формы обучения имеют много плюсов, таких как доступность в том числе, но, и имеют ряд проблем. Которые приобретают значимость в массовой,

а особенно в профессиональной школе в условиях кардинальных изменений потребностей общества в различных видах профессий и требований к выпускнику современного образовательного учреждения. И, как известно, что одной из проблем этой формы обучения является трудность развития духовно-нравственной составляющей личности.

В дистанционном обучении возможно решить эту проблему через метод проектов, который является модулем в дистанционном обучении. Завершающим этапом этого модуля как итоговая форма контроля является «Проектная работа», которой отводится важное место в системе самостоятельной работы обучающихся всех уровней, в том числе и обучающихся курсов повышения квалификации. Она обеспечивает развитие проектных компетенций, готовности обучающихся осуществлять прикладной и проектно-аналитический

характер деятельности, ориентированной на достижение качества образования. В то же время проектная работа лежит в основе формирования портфолио как учащегося, так и студента и преподавателя. При этом, обучающийся работает максимум времени самостоятельно, развивая у себя способности к самоорганизации и самоконтролю, соединяя теоретическую и практическую составляющие.

Конечно, взгляды на этот метод всегда были не однозначны. Например, система «Международный бакалавриат» допускает только персональные проекты. Напротив, одна из современных [1] отечественных исследователей метода проектов Е.С. Полат считает, что данная педагогическая инновация – метод проектов – эффективна лишь в сочетании с «технологией работы в группах сотрудничества» [2]. И идея метода проектов не нова, так же как и идеи системно-деятельностного подхода, и идеи проблемного обучения. Но эти идеи снова актуальны на новом, интеграционном уровне развития, в контексте внедрения ФГОС.

Педагогический учебный проект может рассматриваться как одна из разновидностей учебных проектов, потому что он подразумевает своей целью создать интересный новый, авторский учебный продукт (разработку урока, пособие, комплект учебных материалов, учебную презентацию по определенной теме к отдельной лекции (уроку) или циклу лекций (уроков).

Учебно-методический проект – это прикладной проект преподавателя (учителя) или преподавателей (учителей), разработанный по какой-либо теме изучаемого учебного курса или несколькими темам учебных курсов.

Учебный (ученический) проект – организационная форма работы, которая ориентирована на более глубокое изучение законченной учебной темы или учебного раздела, позволяющая реализовать подход к обучению через опыт, через действие и предполагающая использование исследовательских и поисковых методов [3].

Цели этих проектов различны, но, какими бы не были по своему виду и типу проекты, с их помощью возможно осуществлять различные методы нравственного воспитания и включать в их состав духовно-нравственную составляющую, в том числе и в рамках дистанционного обучения.

Проектирование отличается от исследования, поскольку это самостоятельная деятельность обучающихся, носящая прикладной характер, осуществляемая под руководством преподавателя (учителя). Цель проекта – это позитивный итог, ожидаемый в результате его реализации. Задачи проекта – это предполагаемые этапы выполнения проекта. При решении каждой из них получается конкретный результат. Результат проекта – это качественные изменения, которые получаются в результате проведенного проекта. Проблема проекта формулируется на основе анализа негативной ситуации, направленной на решение в первую очередь практической, а одновременно и творческой и личностно или социально значимой проблемы, которое заканчивается итоговым получением конкретного результата в виде материального или интеллектуального продукта.

Базовые знания и умения в области проектирования, необходимые обучающимся при выполнении проектов: теоретические основы проектирования в образовании; технология проектирования: анализ проблемы, постановка цели, определение задач, оценка ресурсов, разработка системы критериев эффективности проекта и т.д.; алгоритм и механизмы проектирования; критерии оценки проекта; структура оформления проектной работы; процедура защиты проекта. Поэтому метод проектов расширяет возможности обучения на дистанционной основе как способ, восполняющий ряд его недостатков, таких как сложность мотивации слушателей или отсутствие индивидуального подхода и реального общения между обучающимися и преподавателями. Поскольку, педагогическая цель создания проекта в дистан-

Отличие метода проектов от различных видов исследования

<i>Проектирование:</i> разработка и создание прообраза объекта или его определенного состояния; решение практической проблемы; подготовка конкретного варианта изменения элементов среды	<i>Исследование:</i> процесс поиска неизвестного; получение нового знания; создание нового интеллектуального продукта не предполагает создание заранее планируемого объекта
<i>Наиболее популярные формы проектов среди обучающихся:</i> учебный проект, социальный проект, экологический проект, информационный проект, обзорный проект, видеофильм, электронный буклет, рекламный ролик, сценарий мероприятия, учебная предметная презентация, сценарий изменения территории или элемента среды и т.д.	<i>Наиболее популярные формы исследований среди обучающихся:</i> научно-исследовательская работа, учебное исследование, экспедиция, краеведческие исследования, экологический поход, реферат, социологические исследования, иллюстрированный доклад, учебная предметная презентация, курсовая, научная статья, научный отчет, рецензия и т.д.

ционном образовании: развитие познавательной, творческой, изобретательской и практической активности у обучающихся, в результате которой они применяют полученные знания на практике, создают новый конечный интеллектуальный или практический продукт. Таким образом, решается сразу несколько образовательно-воспитательных задач:

1. Обучение участников проекта:

- выявление и формулирование конкретной прикладной проблемы, ее анализа;
- нахождение необходимых источников информации для нахождения вариантов решения проблемы;
- нахождение конкретных авторских путей решения проблем;
- применения полученной информации для решения поставленных прикладных задач.

2. Развитие исследовательских умений.

3. Развитие критического мышления обучающегося.

4. Развивается умение творчески подходить к способу подачи материала.

Внешний результат проектной деятельности можно увидеть, осмыслить и применить в практической деятельности. Внутренний результат проявляется в том, что опыт деятельности становится достоянием обучающегося, соединяя в себе знания, умения, ценности и компетенции.

Метод проектов можно применять для задач духовно-нравственного развития

личности, если в качестве результата проектировочной деятельности могут рассматриваться следующие виды работы:

- разработка программ различного уровня и направленности (развития школы, воспитательной системы школы, ученического самоуправления, дополнительного образования и т.п.);
- разработка системы воспитательной работы;
- разработка воспитательной составляющей (современного урока, внеурочных форм работы, урока с использованием информационных технологий, проектировочной деятельности учащихся и т.п.);
- модель мониторинга духовно-нравственного воспитания (анализ результатов педагогической работы, инновационных процессов, социальных ожиданий родителей т.п.).

Можно привести пример проекта «Создание подросткового клуба как новой модели в системе профилактики асоциального поведения и развития положительного социального опыта подростков в процессе группового общения». Этот проект, кроме осмысления методов духовно-нравственного воспитания требует применение на практике методов духовно-нравственного воспитания и одновременно привлечение знаний из социальной педагогики, психологии, педагогической психологии и т.д. В рамках этого воздействия, можно предложить следующие темы проектных

работ: «Школьный праздник по профилактике асоциального поведения подростков»; «Система работы образовательного учреждения по развитию гражданской идентичности личности»; «Здоровьесберегающая педагогика и пропаганда здорового образа жизни»; «Организация работы с семьей по профилактике адиктивного поведения детей»; «Толерантность как принцип поведения» и т.д.

Тема проекта должна быть сформулирована проектантами на основе анализа собственных нравственных проблем, только тогда работа над проектом приобретает личностный смысл для обучающегося, развивается положительная мотивация к проектировочной деятельности, снижается количество плагиата в работах. Руководитель группы, безусловно, может предложить обучающимся рекомендуемый перечень тем для проектирования, но ни в коем случае нельзя ограничивать поисково-творческую активность обучающихся рамками заданной тематики.

Через реализацию подобных проектных тем осуществляются следующие методы духовно-нравственного воспитания:

– Методы воздействия на интеллектуальную сферу используются для формирования взглядов, понятий, установок на основе методов убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. При применении этого метода важно показать последствия поступков [4].

– Методы воздействия на мотивационную сферу включающие стимулирование нравственных мотивов поведения, в основе которых лежит формирование у обучающихся осознанных побуждений по осмыслению их жизнедеятельности.

– Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей, выбору соответствующих мотивов и соот-

ветствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации.

– Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают развитие необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин их порождающих.

– Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у личности инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д.

– Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у обучающихся навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение осознанию своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям [4].

– Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у личности качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность.

– Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. В условиях проектной деятельности полезно рассматривать упражнения по формированию у личности способности к суждениям на основе принципа справедливости [4].

Эти методы работают на основе привлечения практических методов воспитания и самовоспитания, что предполагает, что обучающийся осознанно, самостоятельно,

в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс нравственных взглядов, делает логические выводы.

Одним из условий эффективного проектирования является наличие актуальной проблемы для проекта, учитывая духовно-нравственную составляющую. Проектировочная деятельность обучающихся в этом случае будет в виде системы пошаговых действий:

Первый шаг. Выявление противоречий в практике современного духовно-нравственного воспитания, определение проблемы и темы проекта. Этот шаг предполагает изучение обучающимся педагогических, психологических подходов к теме, а также научно-методической литературы по проблеме проектирования.

Второй шаг. Определение цели и задач проекта, моделирование его ожидаемых результатов и критериев эффективности с учетом духовно-нравственной составляющей, оценка возможных последствий, связанных с реализацией проекта.

Третий шаг. Анализ системы ресурсов и условий для реализации проекта. Выделение стратегических линий проектирования.

Четвертый шаг. Разработка этапов проектирования и программы мероприятий в рамках проекта.

Пятый шаг. Разработка комплекса диагностических материалов для оценки эффективности проекта.

Шестой шаг. Подготовка презентации и доклада для защиты проекта.

Седьмой шаг. Экспертная оценка и защита проекта.

Восьмой шаг. Посткурсовое научно-методическое сопровождение реализации проекта.

Для успешного самостоятельного выполнения обучающимся и проектной работы в рамках дистанционных курсов (организации начальной стадии проектирования при прохождении дистанционного модуля), необходимо включать в дистанционный модуль раздел, посвященный методике

проектирования. Презентация (защита) учебных проектов с учетом духовно-нравственной составляющей может быть проведена в виде:

- стендовых докладов;
- выставки проектов;
- устной защиты проектов перед обучающимися с мультимедийными презентациями и демонстрациями изделий, изобретений, продуктов;
- деловой игры;
- демонстрации видеofilьма/продукта, (выполненного на основе информационных технологий);
- диалога исторических или литературных персонажей;
- защиты на «Ученом Совете»;
- деловой игры с залом;
- ролевой игры;
- иллюстрированного сопоставления фактов, документов, событий, эпох, цивилизаций;
- инсценировки реального или вымышленного исторического события;
- научной конференции;
- пресс-конференции;
- вечера вопросов и ответов;
- научного доклада;
- отчета исследовательской экспедиции;
- путешествия;
- рекламы;
- спортивной игры;
- соревнования;
- спектакля;
- театрализации (воплощения в роль человека, одушевленного или неодушевленного существа);
- телепередачи;
- тематической экскурсии;
- виртуального путешествия, беседы.

Так же и на этапе защиты проектов можно использовать, такой метод духовно-нравственного воспитания как метод дилемм. Он заключается в совместном обсуждении обучающимися моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопро-

су обучающиеся приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

Использование моральных дилемм развивает так же и экзистенциальную сферу. Методу дилемм соответствует метод самовоспитания – рефлексия, что означает процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработка представлений об изменениях, которые могут произойти.

Таким образом, с помощью метода проектов в дистанционном обучении будут задействованы следующие бинарные методы воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и уп-

ражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

Литература

1. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учеб.-метод. пособие / Н.А. Краля; под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – С. 56.
3. Педагогический учебный проект как одна из разновидностей учебных проектов. – URL: <http://pedagogie.ru/pedagogicheskii-uchebnyi-proekt-kak-odna-iz-raznovidnostei-uchebnyh-proektov.html>.
4. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М., 2004. – 160 с.



УДК 159.9.072.432

СРАВНЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Т. Курбанова

Аннотация

Описаны результаты эмпирического исследования словесно-логического мышления младших школьников с помощью методики Э.Ф.Замбачевичене. Изучена динамика показателей осведомленности, классифицирования, установления логической связи, обобщения, общего уровня словесно-логического мышления у учащихся 1-4-х классов. Проведено статистическое сравнение городских русскоязычных учащихся и сельских школьников – татар-билингвов. Выявлены достоверные различия показателей словесно-логического мышления сельских и городских младших школьников, а также различия в их динамике в ходе начального обучения.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, осведомленность, классифицирование, установление логической связи, обобщение.

Abstract

The results of an empiric research of primary school pupils' verbal-logical thinking were described using E.F.Zambatsavichene's method. Researched indicator dynamics are: notification, classifying, logical connections establishment, generalization, general level of verbal-logical thinking of 1-4 forms' pupils. The statistical comparison of urban russian-speaking pupils and country pupils – Tatar-bilinguals was held. The authentic differences have been revealed in verbal-logical thinking of country and urban primary school pupils and in some indicators' dynamics during the basic schooling.

Index terms: verbal-logical thinking, notification, classifying, logical connections establishment, generalization.

В отечественной психолого-педагогической традиции общепризнанна решающая роль для интеллекта ребенка микросоциальной ситуации развития, определяющей содержание деятельности и общения; в школьном возрасте одна из важнейших детерминант – школьное образование. Возможности отдельных образовательных учреждений, используемые программы и педагогические технологии, квалификация учителей и особенности детской среды, культурный уровень и интересы общностей за стенами школы образуют многообразие условий для различных групп детей. Среди важнейших факторов влияния – особенности уклада жизни, сельского или городского, этническая среда, включающая традиции семейного воспитания и способы взаимодействия педагогов с детьми в рамках школы, язык общения в семье и вне ее и язык обучения в школе.

Сравнение показателей интеллекта детей, проживающих в поселениях разного типа, в различных регионах, принадлежащих к разным этнокультурным группам традиционно в психологии. Однако эмпирические данные подобных исследований неоднозначны и нередко противоречат друг другу. Так, сравнивая сельских детей с городскими ровесниками, одни авторы отмечают их отставание по целому ряду показателей интеллекта и познавательных процессов (уровню интеллекта, памяти, вниманию, речи, саморегуляции) [1]; другие ограничивают зону превосходства городских детей словесно-логическим мышлением и способностью делать обобщения в вербальной форме [3]; есть данные об отсутствии значимых различий или о том, что по разным показателям в пределах одного теста сельские дети то отстают от городских, то превосходят их [2]. В этой

связи сравнительные исследования, направленные на выяснение особенностей различных познавательных процессов у детей, проживающих в сельской и городской местности, а также принадлежащих к различным этническим группам, не теряют своей актуальности.

Целью данного эмпирического исследования стало изучение уровня развития и динамики словесно-логического мышления сельских и городских детей – учащихся начальных классов школ с различным языком обучения.

Организация эксперимента. В исследовании использовалась методика Э.Ф. Замбацывичене для оценки словесно-логического мышления младших школьников; четыре субтеста методики выявляют уровень осведомленности, способность к классификации посредством исключения лишнего слова, к установлению логических связей между словами по заданному образцу, к обобщению; определяется также интегральный показатель словесно-логического мышления.

Сбор эмпирических данных проводился в 2009-10 гг. в начальных классах средней

школы 71 г. Казани с русским языком обучения и Карадуванской общеобразовательной школы Татарстана с татарским языком обучения. Для проведения опроса в сельской школе стимульный материал методики был переведен на татарский язык. Состав выборки испытуемых – в табл. 1.

Методы количественной обработки. Для каждого из 4-х классов сельской школы и 4-х классов городской определялись средние значения по отдельным показателям методики и интегральному показателю словесно-логического мышления. С помощью Т-критерия Стьюдента проводилось сравнение между ровесниками – городскими и сельскими школьниками (табл. 2-4), а также между учащимися разного возраста отдельно в городской и сельской школах (табл. 5-9).

Результаты исследования. Как показало сравнение результатов первоклассников (табл. 2), по общему уровню развития словесно-логического мышления городские и сельские учащиеся значимо не отличаются друг от друга; нет достоверных различий также по показателям осведомленности и способности классифицирования.

Таблица 1

Состав выборки испытуемых – сельских и городских учащихся младших классов

Сельские школьники (71 чел.)				Городские школьники (89 чел.)			
1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
15	17	19	20	21	24	25	19

Таблица 2

Сравнение средних показателей словесно – логического мышления сельских и городских учащихся 1-го класса по Т-критерию Стьюдента

Показатели	Сельские школьники	Городские школьники	Т- эмпирическое
Осведомленность	3,8	3,57	0,86
Классифицирование	3,86	3,85	0,036
Установление логической связи	3,66	2,42	3,037**
Обобщение	3,13	4	-2,47*
Общий уровень	14,46	13,85	0,628

** – различия достоверны при $p \leq 0,01$; * – различия достоверны при $p \leq 0,05$.

Тем не менее по 2-м из 4-х показателей сельские и городские дети в начале школьной жизни достоверно отличаются друг от друга. По способности к установлению логической связи сельские школьники превосходят своих городских ровесников ($p \leq 0,01$); у городских первоклассников более развита способность к обобщению ($p \leq 0,05$). Таким образом, можно говорить, что на момент начала учебы в школе сельские и городские школьники характеризуются примерно одинаковым общим уровнем словесно-логического мышления, хотя соотношение отдельных его компонентов различается.

У второклассников (табл. 3), тенденция к превосходству сельских школьников над городскими по установлению логических связей сохраняется, но размах этого различия меньше и уже не достигает значимого уровня. Отставания сельских детей в

способности к обобщению, которое было значимым в 1-м классе, нет, напротив, появляется тенденция к превосходству над городскими сверстниками.

Осведомленность и классифицирование – показатели словесно-логического мышления, по уровню которых второклассники, городские и сельские, достоверно не различаются, как не различались первоклассники. Тем не менее общий уровень словесно-логического мышления (по интегральному показателю) все еще несколько выше у сельских ребятишек.

У третьеклассников (табл. 4) значимые различия ($p \leq 0,01$) есть только по одному показателю словесно-логического мышления – способности к обобщению, где результаты сельских школьников выше. Напомним, что в 1-м классе этот показатель был лучше у городских ребят, во втором результаты сравнялись, а в третьем

Таблица 3

Сравнение средних показателей словесно-логического мышления у сельских и городских учащихся 2-го класса по Т-критерию Стьюдента

Показатели	Сельские школьники	Городские школьники	Т-эмпирическое
Осведомленность	3,9	4,1	-0,5
Классифицирование	4,3	4,1	0,5
Установление логической связи	4,3	3,7	1,6
Обобщение	4,2	3,75	1,1
Общий уровень	16,7	15,6	1,1

Т-табличное – 2,02-2,03 при $p \leq 0,05$.

Таблица 4

Сравнение средних показателей словесно-логического мышления у сельских и городских учащихся 3-го класса

Показатели	Сельские школьники	Городские школьники	Т-эмпирическое
Осведомленность	4,3	4,5	- 0,9
Классифицирование	4,6	4,5	0,4
Установление логической связи	3,9	3,4	1,6
Обобщение	4,26	3,6	2,67**
Общий уровень	17,0	15,9	1,5

** – различия достоверны при $p \leq 0,01$.

городские ребята уже уступали сельским. По установлению логических связей у трехклассников сохраняется тенденция к преимуществу сельских школьников.

В четвертом классе ни по одному из 4-х показателей величина Т-критерия Стьюдента не достигает достоверного уровня.

Таким образом, достоверных различий по отдельным показателям словесно-логического мышления между городскими и сельскими детьми больше всего в первом классе; в третьем – одно различие, а между второклассниками и четвероклассниками значимых различий нет.

Для более детальной оценки словесно-логического мышления сельских и городских учащихся с точки зрения *особенностей динамики* в ходе начального образования рассмотрим каждый из изученных показателей в отдельности. По данным методики Э.Ф. Замбацвявичене, по интегральной оценке словесно-логического мышления (табл. 5) сельские и городские учащиеся различий, достигающих достоверно-

го уровня, не показывают ни в одном 4-х классов начальной школы.

У обеих групп учащихся в течение начальной школы эти показатели устойчиво растут; у обеих групп различия между первоклассниками и четвероклассниками достоверны. У сельских школьников рост общего уровня словесно-логического мышления особенно заметен ($P \leq 0.001$); пик роста – между первым и вторым классами ($P \leq 0.05$); темпы дальнейшего роста замедляются. Городские дети незначимо отстают как по исходному уровню в 1-м классе, так и по темпу роста, соответственно и к 4-му классу это отставание от сельских детей, хотя и не достигает уровня достоверности, все же сохраняется.

Рассмотрим аналогичным образом, как на протяжении начальной школы у сельских и городских младших школьников меняются отдельные показатели словесно-логического мышления. Данные динамики *уровня осведомленности* приводятся в табл. 6.

Таблица 5

Сравнительная динамика в начальных классах интегрального показателя словесно-логического мышления у сельских и городских учащихся

	Сельские школьники	Городские школьники	Т-эмпирическое
Показатели 1-го класса	14,46	13,85	0,628
Показатели 2-го класса	16,7	15,6	1,108575
Показатели 3-го класса	17,05	15,9	1,484564
Показатели 4-го класса	17,75	16,89	1,124

Т-табличное 2,02-2,032 ($p \leq 0,05$).

Таблица 6

Сравнительная динамика осведомленности в начальных классах у сельских и городских учащихся

	Сельские школьники	Городские школьники	Т-эмпирическое
Показатели 1-го класса	3,8	3,57	0,86
Показатели 2-го класса	3,9	4,1	-0,5
Показатели 3-го класса	4,3	4,5	-0,9
Показатели 4-го класса	4,65	4,34	1,216

Т-табличное 2,02-2,032 ($p \leq 0,05$).

Как уже указывалось, по уровню осведомленности ни одна возрастная группа городских младших школьников не отличается значимо от сельских. У обеих групп школьников на всем протяжении начальной школы эти показатели устойчиво растут; различия между первоклассниками и четвероклассниками достоверны. У сельских учащихся прирост осведомленности более выражен ($P \leq 0.001$), чем у городских ($P \leq 0.05$).

Динамика способности классифицирования на протяжении начальной школы (табл. 7) не такая устойчивая, как у предыдущего показателя. У обеих групп школьников от 1-го к 4-му классу наблюдается суммарный рост, он заметнее ($P \leq 0.001$) у сельских ребят, у городских прирост меньше ($P \leq 0.05$). Однако в третьем классе показатели способности классифицирования несколько ниже, чем во втором, причем такая картина наблюдается как у сельских, так и у городских ребят.

Способность к установлению логической связи (табл. 8) у городских первоклассников достоверно отстает от сельских, однако в дальнейшем растет быстрее. У обеих групп детей максимальный рост происходит между 1-м и 2-м классами, у городских этот рост значим ($P \leq 0.01$). Несмотря на некоторое снижение уровня в 3-м классе, которое есть как у горожан, так и у сельчан, суммарный прирост учащихся городской школы за 4 года достигает значимых отметок ($P \leq 0.01$). Таким образом, направление динамики в течение начального обучения в городе и в селе совпадает; разрыв между сельскими и городскими школьниками, отмеченный в 1-м классе, снижается с каждым годом обучения; уже во втором классе он меньше достоверных значений.

Можно говорить, что у сельских детей – татар-билингвов для развития способности к установлению логической связи лучшие условия складываются в дошкольном возрасте, что позволяет им приходить в пер-

Таблица 7

Сравнительная динамика способности классифицирования в начальных классах у сельских и городских учащихся

	Сельские школьники	Городские школьники	Т-эмпирическое
Показатели 1-го класса	3,86	3,85	0,04
Показатели 2-го класса	4,3	4,1	0,5
Показатели 3-го класса	3,9	3,4	1,6
Показатели 4-го класса	4,75	4,57	0,68

Т-табличное 2,02-2,032 ($p \leq 0,05$).

Таблица 8

Сравнительная динамика способности к установлению логической связи в начальных классах у сельских и городских учащихся

	Сельские школьники	Городские школьники	Т-эмпирическое
Показатели 1-го класса	3,66	2,42	3,037**
Показатели 2-го класса	4,29	3,7	1,64
Показатели 3-го класса	3,94	3,4	1,65
Показатели 4-го класса	4,1	3,6	1,52

** – различия достоверны при $P \leq 0.01$.

вый класс с более высоким уровнем этого показателя, а обучение в начальной школе этот рост в должной мере не поддерживает. Напротив, у городских детей интенсивный рост происходит позже, пик роста в начальной школе – между 1-м и 2-м классами ($P \leq 0.01$), однако первоначальное отставание от сельчан столь значимо, что в нашем исследовании лишь в 4-м классе городские школьники показывают тот уровень, который был у сельских детей уже в 1-м классе. Таким образом, у изучавшихся нами выборки для развития этой способности дошкольный период оказывается более благоприятным у сельчан, а для городских детей лучшие условия складываются в начальной школе.

Динамика способности к обобщению совершенно иная, нежели у способности к установлению логической связи (табл. 9). Городские первоклассники по этому показателю значимо превосходят сельских.

В двух следующих классах соотношение иное: если у сельских этот показатель устойчиво растет, особенно в первый год обучения ($P \leq 0.01$), то у городских, напротив, снижается, так что в 3-м классе уже сельские дети достоверно превосходят городских. Между 3-м и 4-м классами – рост ($P \leq 0.01$) показателей у городских школьников и восстановление, с минимальным разрывом, превосходства над сельскими. В целом начальная школа у сельских детей – период достоверного роста способности к обобщению ($P \leq 0.01$), а у городских четве-

роклассники превосходят первоклассников незначительно.

Подводя итоги проведенному эмпирическому исследованию, можно сделать следующие *выводы*. При обобщенной оценке словесно-логического мышления по методике Э.Ф. Замбацявичене между испытуемыми – учащимися сельской школы с татарским языком обучения, с одной стороны, и учащимися городской школы с русским языком обучения с другой нет значимых различий ни на одном из этапов начального обучения. У обеих групп детей в начальной школе этот показатель достоверно растет. При этом соотношение компонентов словесно-логического мышления у городских и сельских учащихся неодинаково: достоверных различий по отдельным показателям больше всего в первом классе; в третьем – одно различие, а между второклассниками и четвероклассниками значимых различий нет.

Уровень осведомленности и способность классифицирования – два показателя словесно-логического мышления, наиболее схожих у городских и сельских младших школьников как по среднему уровню у ровесников, так и по направлению динамики. У обеих групп показатели осведомленности устойчиво растут; результаты четвероклассников значимо выше, чем у первоклассников; у сельских учащихся прирост более выражен, чем у городских. Динамика способности классифицирования схожа в своей неравномерности: на-

Таблица 9

Сравнительная динамика в начальных классах средних показателей способности к обобщению у сельских и городских учащихся

	Сельские школьники	Городские школьники	Различие средних	T-эмпирическое
Показатели 1-го класса	3,13	4	- 0, 87	-2,47*
Показатели 2-го класса	4,17	3,75	0, 42	1,14
Показатели 3-го класса	4,26	3,56	0,7	2,67*
Показатели 4-го класса	4,25	4,36	-0,11	-0,42

* – различия достоверны при $P \leq 0.05$.

блюдается достоверный суммарный рост от 1-го к 4-му классу при некотором снижении уровня в 3-м классе.

Показатели словесно-логического мышления, наиболее различающие сельских и городских учащихся – установление логической связи и обобщение. Установление логической связи у городских школьников в первом классе достоверно отстает по сравнению с сельскими, однако темп роста у них выше; максимальный рост у обеих групп детей происходит между 1-м и 2-м классами, к этому моменту разрыв между городскими и сельскими школьниками меньше достоверных значений. Увеличение этого показателя за 4 года статистически значимо только у учащихся городской школы.

Напротив, способность к обобщению в первом классе у сельских школьников ниже чем у городских, но устойчиво растет, особенно в первый год обучения; в 3-м классе сельские дети превосходят городских ровесников; именно у них за 4 года начальной школы наблюдается значимый прирост. У городских детей такого устойчивого роста обобщения не наблюдается, превосходство четвероклассников над первоклассниками не столь выражено. К моменту окончания начального обучения как по установлению логической связи, так и по обобщению, различавшим городских и сельских первоклассников, происходит выравнивание уровня обеих групп.

Рамки данного исследования не позволяют в полной мере судить об источниках выявленных нами особенностей словесно-

логического мышления младших школьников. Сложно сказать, какая из переменных важнее для возникновения тех различий, с которыми городские и сельские дети приходят в первый класс – все еще сохраняющиеся особенности сельского и городского укладов жизни, билингвизм детей-татар, особенности семейного воспитания в татарских семьях в селе или содержание образования в ДОО. Несмотря на стартовые различия, в начальной школе выравнивается не только общий показатель словесно-логического мышления, но и уровень развития его составляющих. Выявление вклада каждого из этих факторов должно стать направлением новых исследований. В рамках данной работы использовался метод возрастных срезов; было бы ценно проверить полученные результаты данными лонгитюдного исследования.

Литература

1. Басов, А.В. Материалы по оценке готовности к обучению в среднем звене / А.В. Басов, Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 1992. – 32 с.
2. Малхасян, М.В. Развитие умственных способностей детей младшего школьного возраста в различных социокультурных средах: автореф. дис. ... канд. псих. наук / М.В. Малхасян. – 2011. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-razvitie-umstvennyh-sposobnostey-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-v-razlichnyh-sotsiokulturnyh-sredah#ixzz2N3jK4dKh>
3. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.

УДК 37:159.928.235

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «МОРАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ»

О.В. Ненашева

Аннотация

В данной статье обосновывается, что воспитание нравственного учащегося, становящегося способным решать нравственные проблемы, как деятельность сопровождается моральным мышлением учителя; раскрывается неотделимость морального мышления от морального сознания; обосновывается содержание морального мышления учителя, которое сопровождает его моральную деятельность по воспитанию нравственного учащегося.

Ключевые слова: учитель, воспитание, мораль, моральное мышление, моральная деятельность.

Abstract

This article substantiates that the moral education of a student, who becomes able to solve moral problems, as the activity is accompanied by the teacher's moral thinking; it explains that the moral thinking is the inalienability of the moral consciousness, it substantiates the content of the moral thinking of a teacher that accompanies his moral activity of educating a moral student.

Index terms: teacher, education, morality, moral thinking, moral activity.

Меняющийся мир ставит перед мышлением учителя множество новых по своему содержанию и характеру проблем, источником которых является социально-нравственная ситуация в обществе.

Таковыми проблемами, как подчеркивает И.И. Калина, являются ценностный нигилизм, нравственная изолированность людей друг от друга, их моральная разобщенность, непонимание и равнодушие к другому человеку [7, с.146]. Не ограничиваясь выделением таких проблем, ученый выявляет причины их возникновения. Такими причинами, согласно И.И.Калине, являются: забвение золотого правила нравственности; подмена ценностей, порождающая нравственные конфликты между людьми, между человеком и обществом, группой и др. Эти причины, в свою очередь, являются следствием далеко не однозначных социально-экономических преобразований в нашей стране в конце XX века. Следствием таких преобразований стало социальное расслоение населения. Следствием же социального расслоения общества, в свою очередь, стало чувство неопределенности и тревоги за будущее [7, с.146-147].

Следует также выделить и такую проблему, как разрыв нравственных связей

между людьми, между их ценностными системами, иными словами проблему отсутствия связности ценностных миров различных людей. Отсутствие связности с какими-либо ценностями, символами, устоями, как подчеркивает Э. Фромм, можно назвать моральным одиночеством, которое так же непереносимо, как и физическое. Более того, физическое одиночество становится невыносимым лишь в том случае, если оно влечет за собой и одиночество моральное [15, с.26].

Причинами отсутствия связности ценностных миров различных людей являются, на наш взгляд, во-первых, индивидуализированная жизнь человека. В исторической тенденции развития общества, как подчеркивает А.В. Разин, жизнь человека все более индивидуализируется [11, с.10]. Во-вторых, кризис ценностей, приводящий к тому, что мораль начинает терять свою очевидность. В условиях утраты моралью своей очевидности «люди перестают понимать, различать, что есть добро, что есть зло, что есть благо, что есть польза и т.п. Неспособность человека различать добро и зло отмечается, как правило, тогда, когда происходит «столкновение» различных культур, когда новые поколения, «поры-

вая» с традиционными устоями, считают, что ценности предшествующих поколений исчерпали себя» [10, с.3]. В-третьих, утрата человеком контроля над недавно рожденной сферой бытия, названной виртуальным пространством, влекущей за собой утрату человеком реальности, дестабилизирующей мировоззренческой и нравственный контексты человеческого бытия: «Если, – пишет И.Л. Зеленкова, – в информационном обществе действуют люди, страдающие «моральной недостаточностью», понимающие свободу как произвол и увиливающие от ответственности, то само это пространство дестабилизируется, утрачивая авторитетность. В результате формируется устойчивое сомнение в любой информации, охватывающее все большее количество людей и способствующее дальнейшему расшатыванию ценностных ориентаций» [6, с.178].

Обозначенные выше проблемы, перечень которых не ограничивается указанными, чрезвычайно сложны, многозначны и противоречивы. Естественно, учитель прямо не решает данные проблемы. Однако он воспитывает нравственного, добродетельного учащегося, который будет решать эти и другие проблемы в своей деятельности, во взаимодействии с другими людьми. Воспитание такого учащегося в современной социально-нравственной ситуации, с нашей точки зрения, должно осуществляться под знаком того, как «при различиях в жизненных ориентациях, в тех ценностях, которые определяют цели личностного бытия, можно все же жить сообща» [11, с.570].

Воспитывая учащегося, учитель через создание нравственных отношений и последующее включение школьников в такие отношения, создает пространство морали. Воспитание нравственного, добродетельного учащегося, становящегося способным решать проблемы, осуществлять осознанный выбор поступков и ценностей, как деятельность сопровождается адекватным его (воспитание) назначению мышлением учителя – моральным мышлением.

Заявив о моральном мышлении, мы вошли в область этической науки, которая в рамках своего объекта исследования разрабатывает понятия «нравственное сознание», «моральное сознание», «этическое сознание» и «нравственное мышление», «моральное мышление», «этическое мышление».

Анализ научной литературы показывает, что можно и следует вести речь о моральном мышлении и моральном сознании, о нравственном мышлении и нравственном сознании, этическом мышлении и этическом сознании, характеристикой которых является рефлексивность. Так, В.С. Степин подчеркивает, что каждому уровню рефлексии соответствует свой тип знаний и свой способ оформления категорий [13, с.278–279].

О.К.Позднякова, опираясь на данную идею Степина, а также на выявленные различия между моралью и нравственностью, разрабатывая понятие «морально-этическая педагогическая рефлексия учителя», обосновала, что каждому уровню морально-этической педагогической рефлексии соответствует свой тип знаний, которые отражаются, преобразуются, осмысливаются соответствующим данному типу знания сознанием. Нравственная рефлексия осуществляется в рамках нравственного сознания, моральная рефлексия – морального сознания, этическая рефлексия – этического сознания [10, с.67].

Как видим, О.К. Позднякова ведет речь о сознании, а не о мышлении. Какое же отношение имеют идеи ученого к исследованию морального мышления учителя? Ответим: самое непосредственное, поскольку отделить сознание человека от его мышления нельзя, как нельзя отделить рефлексивность сознания от рефлексивности мышления.

Подтверждение сказанному мы находим у В.П. Бездухова, отмечающего, что рефлексия – это такая особенность человека, которая связывает воедино его сознание и мышление, делает плавным

переход от рефлексивности сознания к рефлексивности мышления и наоборот. Такие взаимопереходы и взаимосвязь сознания и мышления раскрывают, с одной стороны, их нерасторжимость, а с другой, затрудняют анализ собственно сознания и мышления как психического отражения действительности, как высшей формы активности человека. Мышление преобразует субъективные образы в сознании человека. Сознание как способ отношения человека к миру – это отношение к нему со знанием своих объективных свойств и возможностей. Мышление учителя, с одной стороны, направлено на объект педагогического воздействия – ученика, а с другой – включено в контекст общения с ребенком и самим собой, то есть мышление функционирует в контексте социокультурных связей, в определенной педагогической реальности. Рефлексия объясняет характеристики сознания как предметно-ориентированного, не только высвечивая его противоречия, она возвращает сознание к самому себе, вынуждая мышление осуществлять выбор, искать пути и средства разрешения противоречий, снятия проблематичности в педагогической ситуации. Рефлексируя, учитель воспринимает педагогическую действительность, себя и ученика так, как они даны относительно его сознания (содержание «планшета сознания», по В.А. Лефевру) и как представлены в формах мышления. Он не только мыслит этот «мир оживших предметов» (ценностей, по О.Г. Дробницкому), но и становится способным воспринимать окружающую действительность со всеми ее противоречиями как нечто мыслимое, которое постоянно замечается мыслью [1, с.369–370].

Осмысление идей С.Л.Рубинштейна о мышлении как деятельности, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает [12, с.246], идей А.В. Брушлинского относительно того, что в личностном плане мышление выступает, прежде всего, в виде деятельности, то есть со стороны мотивов

и целей субъекта, его рефлексии, осуществляемых им непрерывных умственных действий и операций и т.д. [3, с.19], дает нам основание утверждать, что, когда учитель решает этические ситуации, осуществляет моральный выбор, механизмом которого является морально-этическая педагогическая рефлексия, или развивает способность учащихся к моральному выбору, к моральной рефлексии, речь следует вести о моральном мышлении учителя.

Разработка категории «моральное мышление учителя» не дань моде, когда активно обсуждаются моральные проблемы общества, личности. Такое мышление есть следствие происходящих в обществе социальных преобразований, «обратить внимание» на которые должно моральное сознание учителя.

Формирование любой научной категории, в том числе и категории «моральное мышление учителя», всегда подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение категории «моральное мышление учителя» влияют как общекультурные традиции эпохи, так и социальные изменения, происходящие в обществе, которые и вызывают к жизни появление новых категорий, одной из которых и является категория «моральное мышление учителя».

Моральное мышление учителя – это не какое-то новое мышление. Это мышление, будучи ориентированным на нравственное развитие учащихся, на воспитание нравственных качеств личности, включено в деятельность педагога по созданию пространства морали, которое есть моральные отношения между учителем и учащимися.

Моральное мышление учителя – это интеллектуальная деятельность, связанная с познанием моральных феноменов и явлений и педагогических фактов и явлений. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые обрамляют собственно моральным смыслом категории и понятия педагогики, или, говоря более точно,

придают «моральный, нормативно-оценочный» [4, с.39] смысл категориям и понятиям педагогики. Сознание учителя при этом «видит» адекватные понятиям морали нравственные ценности. Например, адекватные категориям «образование» и «воспитание» ценности образования и воспитания. При этом познавательные моменты подчинены «оценочно-императивной функции (морали. – *О.Н.*). Моральные предписания не могут подменить научное знание. <...> Знание в морали важно не вне отношения к социально-нравственным ценностям. Оно значимо, только будучи закодировано в императивах требуемого поведения, то есть знание в ней существует в преобразованном, зашифрованном – через особый способ оценки, повеления – виде» [14, с.13].

Объектом морального мышления учителя становятся нравственное взаимодействие учащихся, их нравственные отношения, поведение и поступки, произведенный ими моральный и ценностный выбор, а также собственно педагогическая деятельность самого учителя, в процессе которой он организует моральную деятельность учащихся, осмысливает ее результаты.

В моральном мышлении учителя на первый план выходят категории этики и понятия морали, категории и понятия педагогической этики, которые наполняют моральным смыслом категории и понятия педагогики. При этом категориальные структуры морального мышления не подчиняют себе категориальные структуры педагогического мышления. Последние «приращиваются» этическим, моральным знанием. За счет такого «приращения» происходит интеграция категорий этики, педагогической этики, понятий морали, педагогической морали и категорий, понятий педагогики в конструктивную схему решения педагогических задач с нравственным содержанием, этических проблемных ситуаций. Данная схема является регулятором педагогической деятельности учителя, которая сопровождается моральным мышлением.

Такое мышление, будучи включенным в деятельность учителя, сопровождает его деятельность в процессе решения педагогических задач, одной из целей которой является нравственное развитие личности учащегося в процессе обучения и воспитания. Перефразируя мысль Ю.Н. Кулюткина о том, что «основным условием достижения этой цели является организация активной деятельности учащихся, в процессе которой только и может происходить их развитие [8, с.16], скажем, что основным условием нравственного развития учащегося является его включение в моральную деятельность.

Моральная деятельность, если исходить из философского представления о деятельности, как об определенном типе отношений к миру, об определенном типе бытия в мире, который составляет существо деятельности [17, с.10-11], как о специфически человеческом способе отношения к миру [16, с.349], есть система моральных отношений, которые реализуются в этой деятельности. Более того, такая деятельность есть «открытая система». Как «открытая система», она предполагает «способность к постоянному пересмотру и совершенствованию лежащих в ее основании программ, к постоянному перепрограммированию, к перестройке своих собственных оснований» [16, с.357].

Пересмотр учителем нравственных оснований лежащих в основаниях педагогической деятельности программ означает, что моральная деятельность педагога является деятельностью его морального сознания. Сознание, как подчеркивает А.Н. Леонтьев, является ее (деятельности. – *О.Н.*) необходимым элементом [9, с.295].

Решение учителем моральных проблем, этических ситуаций обеспечивается моральным мышлением, которое сопровождает моральную деятельность учителя. Подтверждение тому, что моральное мышление сопровождает моральную деятельность человека мы находим у В.А. Блюмкина, отмечающего, что мораль-

ная деятельность есть особая субъективная, идеальная, духовная деятельность, она пронизывает производственную, педагогическую, художественную и иную деятельность, обеспечивая их осуществление и реализуется в их специфических продуктах, составляя нравственный аспект, присущий всей человеческой деятельности [2, с.59–60].

Соглашаясь с ученым в том, что моральная деятельность пронизывает педагогическую деятельность, обеспечивает ее осуществление, заметим, что моральная деятельность не реализуется в ее специфических продуктах. Напротив, такие продукты педагогической деятельности, как воспитанность учащегося, его нравственные качества, его добродетели возникают в процессе моральной деятельности учителя, которая включена в педагогическую деятельность, пронизывает педагогическую деятельность.

В таком аспекте о моральной деятельности ведет речь и В.Т.Ефимов. Ученый, подчеркнув, что моральная деятельность включена в любую деятельность, выделяет практический аспект моральной деятельности, в которой проявляется специфика морали как духовно-практического освоения мира. Практическая моральная деятельность включается в предметную деятельность, а моральные мотивы сопровождают предметную деятельность, определяют направленность нравственного поведения, его ценностную значимость, меру осознания личностью своей ответственности [5, с.6–7].

Как видим, в моральной деятельности значение имеет ее практический аспект.

Если исходить из того, что пространство морали – это отношения между людьми, между учителем и учащимися, то в таких отношениях выявляется не просто конкретность отношений между учителем и учащимися, но отношений, в основаниях которых находится золотое правило нравственности. Подтверждение сказанному мы находим у О.К. Поздняковой, отмечающей, что «учитель, начиная соотносить свои

цели, мотивы и т.д. с целями учащихся и т.д., воспроизводит отношения, в которые он включает учащихся, и которые являются результатом его педагогической деятельности. Рефлексируя относительно отношений, учитель рефлексирует и относительно себя и относительно учащихся. В таком соотнесении и возникает «точка зрения» золотого правила нравственности» [10, с.68].

Итак, моральное мышление учителя как интеллектуальная, мыслительная деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемому в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися, сопровождает моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору, к моральной рефлексии. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают «моральный, нормативно-оценочный» смысл категориям и понятиям педагогики, а его моральное сознание «видит» адекватные понятиям морали нравственные ценности, адекватные категориям и понятиям педагогики ценности.

Содержание моральной деятельности учителя, сопровождаемой его моральным мышлением, определяется объектом такого мышления: пространство морали как отношения между учителем и учащимися, собственно педагогическая деятельность учителя по организации моральной деятельности учащихся, ее результаты. В создаваемом учителем в процессе моральной деятельности пространстве морали происходит «движение» ценностей от учителя к учащимся и от учащихся к учителю, приводящее к переходу ценностей «для себя» в ценности «для другого», который и создает условия для межличностного ценностного синтеза.

Литература

1. *Бездухов, В.П.* Рефлексия в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С. 351–379.
2. *Блюмкин, В.А.* О нравственной деятельности / В.А. Блюмкин. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
3. *Брушлинский, А.В.* Субъект: мышление, учение воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 392 с.
4. *Дробницкий, О.Г.* Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
5. *Ефимов, В.Т.* Творческий потенциал трудовой морали / В.Т. Ефимов. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
6. *Зеленкова, И.Л.* Прикладная этика: учеб. пособие / И.Л. Зеленкова. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – 208 с.
7. *Калина, И.И.* Аксиологические основания модернизации педагогического образования / И.И. Калина. – М.: Дрофа, 2011. – 303 с.
8. *Кулюткин, Ю.Н.* Психологические особенности деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Мышление учителя. – М., 1990. – С. 7–26.
9. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
10. *Позднякова, О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
11. *Разин, А.В.* Этика: учебник для вузов / А.В. Разин. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
12. *Рубинштейн, С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
13. *Степин, В.С.* Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000 / В.С. Степин. – 744 с.
14. *Титаренко, А.И.* Специфика и структура морали / А.И. Титаренко // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 7–49.
15. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
16. *Швырев, В.С.* Деятельностный подход к пониманию «феномен человека» (Попытка современного осмысления) / В.С. Швырев // Наука глазами гуманитария. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 345–383.
17. *Швырев, В.С.* Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории / В.С. Швырев // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 9–20.



УДК 378

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОРАЛЬ»

С.В.Тальков

Аннотация

В данной статье, в результате осмысления идей ученых о педагогической морали в контексте научных представлений о формах существования морали обосновывается, что педагогическая мораль является отражением нравственных отношений педагога, сформировавшихся в процессе духовно-практического освоения им социальной и педагогической действительности при участии нравственного сознания.

Ключевые слова: учитель, педагогическая мораль, нравственное сознание, нравственная деятельность, нравственные отношения.

Abstract

In this paper, as a result of understanding the ideas of scientists about teaching moral in the context of scientific concepts of the forms of morality existence is proved that teaching moral is a reflection of teacher's moral relations, formed in the process of spiritual and practical development of their social and pedagogical activity involving moral consciousness.

Index terms: teacher, teaching, morality, moral consciousness, moral activity, moral relationships.

Государство и общество заинтересованы в духовном единстве народа, в актуализации моральных ценностей, которые способствуют этому объединению. Формирование данных ценностей во многом зависит от целенаправленной воспитательной деятельности, осуществляемой, главным образом, в школе. Эффективность воспитательной деятельности, в свою очередь, зависит от готовности учителя к реализации ценностей педагогической морали. Решение задачи формирования готовности будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали требует раскрыть содержание понятия «педагогическая мораль».

Осмысление идей ученых о педагогической морали показывает на наличие различных точек зрения относительно понимания ими педагогической морали.

Анализ научной литературы показывает, что проблема педагогической морали находится в центре внимания В.И. Писаренко и И.Я. Писаренко, В.Н. Чернокозовой и И.И. Чернокозова, И.Н. Кузнецова, О.К. Поздняковой.

Так, В.И. Писаренко и И.Я. Писаренко считают, что педагогическая мораль явля-

ется отражением нравственных отношений, пронизывающих все стороны деятельности учителя, с целью сохранения физического и духовного мира детей, кроме этого, педагогическая мораль должна способствовать сохранению авторитета учителя [8, с.30].

Несколько иную точку зрения относительно определения педагогической морали мы находим у В.Н. Чернокозовой и И. Чернокозова, отмечающих, что педагогическая мораль представляет собой динамическую систему нравственных требований, предъявляемых учителю в его отношении к самому себе, к своей профессии, к обществу, к детям и всем другим участникам учебно-воспитательного процесса. Педагогическая мораль выступает одним из регуляторов поведения учителя в педагогическом процессе [15, с.58].

И.Н. Кузнецов, развивая идеи В.Н. Чернокозовой и И. Чернокозова о педагогической морали, отмечает, что она выступает как совокупность нравственных норм и предписаний, регулирующих моральную деятельность и нравственные отношения в педагогической среде [6, с.129].

Анализ данных точек зрения показывает, что основные разночтения сводятся к

следующему: регулирует ли педагогическая мораль педагогические действия учителя по воспитанию и обучению учащихся, или она есть, прежде всего, способ существования нравственных отношений.

Для того, чтобы иметь целостное представление о педагогической морали, необходимо осмыслить способы существования морали. В этической науке различают три способа существования морали: нравственное сознание, нравственная деятельность, нравственные отношения [3, с.249–252]. Осмыслим каждый способ существования морали.

Анализ научной литературы показывает, что проблема нравственного сознания в философии и этике ставится и решается Л.М. Архангельским, О.Г. Дробницким, Т.В. Мишаткиной, А.И. Титаренко и др., в педагогике – Л.В. Вершининой, О.К. Поздняковой и др. Ученые акцентируют внимание на структуре нравственного сознания.

Так, О.Г. Дробницкий при обосновании структуры нравственного сознания индивида исходит из того, что в любой форме морального сознания (мышление, воление, переживание, мотивация) обнаруживаются должностовательный и ценностный моменты, которые соотносятся между собой по разному и взаимно предполагают друг друга [4, с.42]. Свою конкретизацию структура нравственного сознания у О.Г. Дробницкого получает через раскрытие им форм выражения морального требования. Не раскрывая в полной мере всех уровней нравственного требования, отметим, что согласно данной точке зрения в качестве структурных компонентов нравственного сознания ученый выделяет нормы, принципы, идеалы, нравственные качества, личностные категории морального сознания [10, с.17–18]. Данные компоненты, как отмечает О.Г. Дробницкий, «выражают соответствующие модификации нравственного требования к человеку, различающиеся по степени конкретности и предполагаемой за субъектом действия мере самостоятельности и свободы выбо-

ра» [4, с.40]. Иными словами, основанием нравственного сознания может являться нравственное требование как побуждающее человека к действию по достижению максимального соответствия сущего должному.

Близкую с О.Г. Дробницким позицию по вопросу структуры нравственного сознания мы находим у А.И. Титаренко, по мнению которого, в структуру нравственного сознания входят: нормы; ценностные ориентации; моральная мотивация; оценка и самооценка; совесть и долг как морально-психологические механизмы самоконтроля [13, с.112–113]. При этом, ученый в своих умозаключениях основывается на изменении системы ценностных ориентаций, которые находят свое выражение и определенность в нравственной позиции индивида, живущего в конкретном обществе. Нравственное сознание индивида сопряжено с действующей в обществе системой нравственных ценностей, которые находятся в основаниях позиции человека [10, 12–13].

О.К. Позднякова, опираясь на идеи О.Г. Дробницкого и А.И. Титаренко, раскрывает структуру нравственного сознания учителя. В качестве структурных компонентов нравственного сознания ученый выделяет этическое, моральное знание и понятия нравственного сознания: «Нравственное сознание содержит элемент знания потому, что отношение учителя к социальной и педагогической действительности, к учащимся есть осознанное отношение, которое выражается на основе знаний» [10, с.30]. Понятия морали имеют значение ценностей, а ценности, в свою очередь, выступают как один из критериев оценки учителем результатов своей деятельности [10, с.31]. Кроме этого, О.К. Позднякова, опираясь на идеи Л.В. Вершининой о том, что ценностное сознание есть субъективный способ существования ценностных отношений, обосновывает, что нравственное сознание есть субъективный способ существования нравственных отношений [10, с.38].

Из всего выше сказанного следует, что нравственное сознание, являясь формой существования морали, выступает как субъективный способ существования нравственных отношений как к действительности, так и к другим субъектам деятельности. Благодаря нравственному сознанию, учитель не просто выражает свое отношение, но и оценивает результаты своей деятельности.

Осмыслим такую форму существования морали, как нравственная деятельность. Следует отметить, что нравственная деятельность является результатом того, что человеческие действия переключаются из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений, где важную роль приобретает отношение к моральным нормам [11, с.437–438]. Деятельность, тем самым, переходит от системы субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям.

Анализ научной литературы показывает, что проблема нравственной деятельности рассматривается В.А. Блюмкиным, О.Г. Дробницким, В.Т. Ефимовым, О.К. Поздняковой, Ю.М. Смоленцевым и др.

Так, В.А.Блюмкин утверждает, что моральная деятельность выступает как особая субъективная, духовная деятельность, которая пронизывает все многообразие человеческой деятельности, обеспечивая их осуществление, наделяя ее нравственным аспектом [2, с.59–60].

Аналогичную точку зрения мы находим у В.Т. Ефимова. Ученый, исходя из мысли о том, что моральная деятельность включена в любую деятельность, выделяет практический аспект моральной деятельности, в которой проявляется специфика морали. Моральная деятельность как практическая включается в предметную деятельность, а моральные мотивы сопровождают предметную деятельность, определяют направленность нравственного поведения, его ценностную значимость, меру осознания личностью своей ответственности [5, с.6–7].

Несколько иную точку зрения относительно нравственной деятельности мы находим у О.К. Поздняковой, согласно которой, нравственная деятельность есть система нравственных отношений, и данные отношения реализуются в деятельности, при этом, нравственная деятельность субъекта вплетена в деятельность его нравственного сознания [9, с.53].

Следует заметить, что точка зрения О.К. Поздняковой не противоречит взглядам В.Т. Ефимова, поскольку ученые акцентируют внимание на том, что нравственная деятельность сопровождает предметную деятельность человека. При этом субъект деятельности осознает значимость своей деятельности благодаря нравственному сознанию.

Осмысление идей В.А. Блюмкина, В.Т. Ефимова, О.К. Поздняковой дает нам основание утверждать, что нравственная деятельность – это такая система нравственных отношений, которая реализуется в деятельности человека при непосредственном участии нравственного сознания, при этом, нравственное сознание есть субъективный способ существования нравственных отношений. Следует заметить, что нравственные отношения реализуются в нравственной деятельности человека.

Нравственные отношения, по мнению О.Г. Дробницкого, являются опосредующим звеном между моральной практикой и нравственным сознанием [3, с.252].

В.П. Бездухов и Т.В. Жирнова, развивая идеи О.Г. Дробницкого о нравственных отношениях, утверждают, что действия и поступки человека обусловлены, побуждаются его моральным сознанием, но, наряду с сознанием, существует особая форма регуляции – моральные отношения [1, с.12–13].

Применительно к нашему вопросу об определении педагогической морали, важно отметить, что нравственные отношения являются особой формой регуляции поведения индивидов. Ученые, опираясь на идеи В.Н. Мясичева о том, что отношение есть система индивидуальных, избира-

тельных и сознательных связей человека с миром, с людьми [7, с.30], отмечают, что в основаниях системы связей человека с миром и с людьми находятся ценности как осознанные смыслы жизни, как отношение [1, с.34].

Осмысление идей ученых относительно нравственных отношений, позволяет нам утверждать, что нравственные отношения как система сознательных связей человека с окружающей действительностью и с другими людьми, реализуются в нравственной деятельности при участии нравственного сознания.

Сопоставим идеи В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко, И.И. Чернокозовой, В.Н. Чернокозова, И.Н. Кузнецова о педагогической морали с формами существования морали, и выявим, различают ли ученые понятия «мораль» и «нравственность».

Точка зрения И.И. Чернокозовой, В.Н. Чернокозова не противоречит идеям О.Г. Дробницкого о нравственном сознании, согласно которому, нравственное сознание выступает как система требований человека к самому себе [4, с.45]. Следует заметить, что И.И. Чернокозова, В.Н. Чернокозов также указывают на наличие в педагогической морали нравственных требований учителя к самому себе, что согласуется с идеями О.Г. Дробницкого.

О.К. Позднякова имеет свою точку зрения по вопросу нравственных требований как структурного компонента нравственного сознания. Ученый, анализируя понятие нравственного сознания, приходит к умозаключению, что «нравственное сознание не существует в виде состояния, поскольку ни оно само, ни структуры сознания не могут уместиться в конкретных требованиях» [10, с.40]. Другими словами, нравственное сознание представляется настолько динамичным, что не может уместиться в конкретных требованиях, которые более статичны, чем собственно нравственное сознание.

Нам следует согласиться с точкой зрения О.К. Поздняковой, так как формой

нравственного требования являются моральные нормы [4, с.46], которые выступают механизмом регуляции поведения индивида в обществе [12, с.211].

Идеи о педагогической морали И.И. Чернокозовой, В.Н. Чернокозова, как показывает их (идей) осмысление, не вписываются в полной мере в положения О.Г. Дробницкого о формах существования морали, поскольку нравственное сознание, с нашей точки зрения, не ограничивается нравственными требованиями, а есть субъективный способ существования нравственных отношений. Иными словами, если под педагогической моралью понимать только систему нравственных требований, то за ее рамки выводится нравственное сознание как одна из форм существования морали.

Следует отметить, что И.Н. Кузнецов, в отличие от И.И. Чернокозовой, В.Н. Чернокозова, ведет речь о педагогической морали не просто как о совокупности нравственных требований, но как о совокупности нравственных норм и предписаний, регулирующих моральную деятельность и нравственные отношения между субъектами образования. Такое понимание И.Н. Кузнецовым педагогической морали показывает, что его идеи о данном феномене в определенной мере созвучны идеям О.Г. Дробницкого о формах существования морали.

Для нас представляет интерес утверждение И.Н. Кузнецова о том, что совокупность нравственных норм и предписаний регулирует моральную деятельность и нравственные отношения. Данное утверждение соответствует нашему пониманию нравственной деятельности и нравственных отношений, поскольку нравственное сознание формирует нравственные отношения, которые и реализуются в нравственной деятельности человека. Мы можем предположить, что под совокупностью нравственных норм и предписаний понимаются компоненты нравственного сознания, но, как мы уже выяснили, нравственные требования (а совокупность нравствен-

ных норм и предписаний может являться и нравственным требованием [10, с.21]) не являются структурным компонентом нравственного сознания.

В.И. Писаренко и И.Я. Писаренко считают, что педагогическая мораль является отражением нравственных отношений, пронизывающих все стороны деятельности учителя. Прежде чем приступить к сопоставлению данной точки зрения с идеями О.Г. Дробницкого о формах существования морали, необходимо рассмотреть понятие отражение. В философской литературе под отражением понимается, прежде всего, понятие, выражающее соответствие содержания образов и понятий существующей независимо от них реальности, на которую они направлены [14, с.404], а сознание является формой отражения объективной действительности, способом отношения человека к миру и самому себе, при этом сознание активно участвует в осмыслении объективного мира и собственного бытия [14, с.521]. Из этого следует, что отражение может выступать в форме сознания, которое есть не только знание, но и отношение человека к миру и к самому себе. Данная точка зрения о сознании не противоречит идее того, что благодаря нравственному сознанию происходит выражение учителем своего отношения к действительности. Идеи В.И. Писаренко и И.Я. Писаренко также не противоречат положениям о нравственной деятельности как системе нравственных отношений, которая реализуется в деятельности человека при непосредственном участии нравственного сознания.

С нашей точки зрения, педагогическая мораль является отражением нравственных отношений педагога, сформировавшихся в процессе духовно-практического освоения им социальной и педагогической действительности при участии нравственного сознания.

Литература

1. *Бездухов, В.П.* Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование: монография / В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова. – М.: Москов. психолого-социальный ин-т, 2008. – 202 с.
2. *Блюмкин, В.А.* О нравственной деятельности / В.А. Блюмкин. – М.: Знание, 1977. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Этика», № 12)
3. *Дробницкий, О.Г.* Понятие морали / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
4. *Дробницкий, О.Г.* Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
5. *Ефимов, В.Т.* Творческий потенциал трудовой морали. – М.: Знание, 1986. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Этика», № 12)
6. *Кузнецов, И.Н.* Настольная книга практикующего педагога / И.Н. Кузнецов. – М.: Гросс-Медиа, 2008. – 544 с.
7. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
8. *Писаренко, В.И.* Педагогическая этика / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. – Мн., 1986. – 240 с.
9. *Позднякова, О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя: монография / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
10. *Позднякова О.К.* Формирование нравственного сознания студента – будущего учителя: учеб. пособие / О.К. Позднякова. – Самара: Изд-во СГПУ, 2009. – 200 с.
11. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
12. *Словарь по этике / под ред. И. С. Кона.* – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
13. *Титаренко, А.И.* Сущность, структура и функции морали / А.И. Титаренко // Марксистская этика. – М.: Политиздат, 1980. – С. 96–133.
14. *Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова.* – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
15. *Чернокозова, В.Н.* Этика учителя. Педагогическая этика / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов. – Киев: Радянська школа, 1973. – 176 с. ■

УДК 37.013.42

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Г.Ж. Фахрутдинова, Е.Г. Соловьева

Аннотация

В статье обосновывается необходимость в интегративном и целеустремленном подходе к социализации личности для успешной жизнедеятельности в полиэтнической среде на основе художественного образования. Процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостности личности, ее духовности и творческой индивидуальности, интеллектуальности и эмоционального богатства, толерантности.

Ключевые слова: художественное образование, поликультурное воспитание, диалог культур, толерантность.

Abstract

The article reveals the necessity of integrative and purposeful approach to socialization of individuals on the basis of artistic education aimed at successful life activity in multiethnic society. The process of acquisition and mastering the artistic culture of one's own nation and mankind is one of the most important means of personality wholeness, its spiritual and creative individuality, intellectuality, emotional riches and tolerance development and formation.

Index terms: artistic education, multicultural training, the dialogue of cultures, tolerance.

В современной социокультурной среде и образовательной системе, когда каждый человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей, приобщение детей и молодежи к мировой культуре и межкультурному диалогу выступает одним из важнейших механизмов развития личности.

Проблема поликультурного воспитания актуальна для всех регионов и территорий России – для республик, краев и областей, для мегаполисов и крупных городов, для малых городов и сельских поселений. Поликультурное воспитание – составной элемент и способ формирования мировоззрения человека, его открытой, понимающей и принимающей позиции при общении с разными культурами, формирование отношения к своему народу, другим народам с помощью доступных пониманию средств материальной и духовной культуры на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам. Анализ

литературы позволяет сделать выводы, что развитие теории и практики поликультурного воспитания выступает одной из приоритетных задач современной педагогики.

В последнее время в педагогической науке постепенно расширяется круг методических приемов и методов, направленных на формирование поликультурной личности на материале различных учебных дисциплин. Но именно художественная культура, искусство представляется сегодня наиболее эффективным способом духовного объединения разных народов через предметы художественно-эстетического цикла, в частности, на занятиях изобразительного искусства в общеобразовательной и высшей школах. Однако нужно признать еще и тот факт, что современное состояние обучения в школах не имеет возможностей для полного и активного использования того мощного потенциала, который заложен в искусстве. Эту задачу решают многие типы учреждений дополнительного образования: центры и дома творчества, художественные студии;

школы и факультеты искусств, различные любительские клубные объединения. Назначение учреждений дополнительного образования состоит в том, чтобы оказать детям и подросткам помощь в формировании и закреплении эстетических чувств и потребностей, способствовать расширению их сферы в процессе художественно-творческой деятельности, а также способствовать социализации и поликультурному воспитанию личности.

Художественному образованию, играющему важнейшую роль в приобщении учащейся молодежи к культуре и искусству, на наш взгляд, следует отвести значительную роль в становлении и развитии поликультурной личности.

Социально-экономические преобразования в современном обществе привели к уменьшению интереса к истории, культуре, искусству, что непосредственно отражается на духовном здоровье общества. Потеря духовных ориентиров, размывание нравственных критериев жизнедеятельности человека – все определяет необходимость вернуть обществу подлинно духовные ценности, закрепить их в сознании детей, помочь учащимся освоить такие универсальные способы деятельности, которые в будущем станут фундаментом для формирования общей и духовной культуры, профессионального мастерства, высокого эстетического отношения к действительности.

Художественная культура – важнейшее средство приобщения личности к духовным ценностям. Оно вводит человека в мир природы, в мир людей, в историю общества, в мир красоты и нравственности. Помогает раскрытию и развитию творческого потенциала учащихся. Мир искусства должен стать для учащейся молодежи привычным пространством, настоящей питательной средой. Философский постулат о том, что «бытие определяет сознание», непосредственно реализуется на практике, реальная жизнь в искусстве, народное творчество, постижение основ музыки, театра, живописи, хореографии и других видов искус-

ства дает возможность детям и молодежи сформировать умение видеть мир во всем его многообразии, суметь оценить себя и окружающих людей с духовно-нравственных позиций. Нет необходимости доказывать, сколь важным периодом становления личности является детство и юность, когда формируются такие качества, как ответственность и свобода выбора, чувство справедливости, доброты и уважения других людей, гражданственности и веры, человеческого и национального достоинства. Искусство, апеллирующее к общечеловеческим понятиям, как никакая другая сфера, способно направить процесс воспитания детей именно в русле духовности, нравственности. Известно, какое значение для воспитательного процесса имеет сила примера – исторического, общественного, личностного. Многие поколения педагогов, исследователей, художников, отмечая социально-нравственные, воспитательные, образовательные, эстетические функции искусства, настойчиво возвращались к мысли о необходимости художественного просвещения всего народа. Действительно, одним из условий успешной человеческой деятельности издавна признается художественное развитие личности, которое влияет, с одной стороны, на духовную культуру человека, а с другой – на реализацию его творческих задатков. Следовательно, художественное развитие личности как часть ее духовной культуры является способом передачи от поколения к поколению общечеловеческих ценностей, при восприятии и воспроизведении которых происходит нравственное и творческое саморазвитие субъекта. А значит художественное образование направлено на формирование культуры восприятия окружающего мира, на развитие способности личности к преобразованию себя и действительности. Художественная деятельность учит человека видеть мир во всем многообразии его форм, явлений, красок.

Все, что есть ценного в культуре, существует только благодаря прочной связи

прошлого и настоящего, преемственности духовных традиций. Именно через искусство происходит связь поколений и передача духовно-нравственного опыта наших предков. Важнейшую роль в приобщении детей к культуре и искусству играет художественное образование. «Художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостности личности, ее духовности и творческой индивидуальности, интеллектуальности и эмоционального богатства» [3].

Бережное отношение к богатому художественному опыту прошлого, к культуре народов, к их ценностям, традициям и символам, передающимся из поколения в поколение, не позволяют разорвать тончайшую нить между прошлым и будущим. У каждого народа есть свои обычаи, традиции, песни, пословицы, сказки, отражающие национальный характер. Культура людей и народов может измеряться тем, насколько она противостоит забвению народных традиций.

Человек, впитавший в полной мере родной духовный мир толерантен к нравственным ценностям другого народа. Республика Татарстан является многонациональным социокультурным пространством. В Республике Татарстан уделяется большое внимание изучению этнохудожественных – этнокультурных традиций народов, населяющих регион. Важным аспектом выступает поликультурное образование, основанное на принципах гуманизма и равенства всех людей. В мировой педагогической науке и практике стала осознаваться необходимость в интегративном и целеустремленном подходе к социализации личности для успешной жизнедеятельности в полиэтнической среде.

Республика Татарстан красноречивый пример процесса интеграции личности в поликультурную среду, основанную на общечеловеческих ценностях. Основыва-

ясь на принципах природосообразности, систематичности, последовательности и культуросообразности можно представить процесс интеграции личности в культуру следующими этапами [1]:

- изучение, развитие культуры своего народа;
- интериоризация (усвоение) культуры;
- сравнение своей культуры с культурой других народов;
- развитие культуры межнационального общения;
- интеграция в мировую и национальную культуру.

Поликультурное воспитание – составной элемент мировоззрения человека, способ формирования открытой, понимающей и принимающей позиции человека при общении с разными культурами, формирование отношения к своему народу, другим народам с помощью доступных пониманию средств материальной и духовной культуры. Общая цель воспитания конкретизируется путем обращения к национальным корням и индивидуальным особенностям личности. Осознание детьми того, в какой культуре мы живем, какой культуре принадлежим, является важнейшей задачей современного воспитания, ибо культура – это то, что, как отмечал академик Д.С. Лихачев, «делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения – народом, нацией» [2].

В осознании принадлежности к своей национальной культуре находятся корни духовности, нравственности, гражданственности и самобытности личности. Опыт показывает, что обобщение сведений учащихся о народах родного края необходимо для осознания особенностей их культур и оценки богатого накопленного ими опыта. Учащиеся должны понимать, что разнообразие культур многонационального населения республики – это огромное достояние.

Республика Татарстан, как и многие другие республики России, представляет собой полиэтническое пространство, в которой проживают представители раз-

ных национальностей. Столицу Татарстана традиционно называют «мультикультурной», подразумевая взаимовыгодное обогащение мирно сосуществующих русской и татарской культур. Казань – «город контрастов», «место встречи и свидания двух миров», «перекресток Востока и Запада». И действительно, столетиями здесь взаимодействовали культуры разных народов. Многовековая история развития татарского искусства отразила процессы взаимодействия с культурой народов арабо-, ирано- и тюрко-мусульманского мира, финно-угорской, русской и европейской культур. Все это ярко проявилось в архитектуре сооружений и в монументально-декоративных видах искусства, в изделиях декоративно-прикладного искусства и ювелирном искусстве.

В регионе представлены разные этносы: татары, русские, чувашаи, мордва, удмурты, марийцы, башкиры, немцы, евреи и др. Равноправный диалог культур, постоянное общение, учеба, труд, вероисповедание обеспечивают взаимообогащение национальных культур и их интеграцию в региональную поликультурность с сохранением языков, обычаев и традиций. Художественное образование в поликультурном воспитании является важнейшим звеном социализации учащихся в многонациональной среде.

Целью поликультурного воспитания в художественном образовании является осознание учащимися ведущих ценностных ориентаций отечественной цивилизации, приобщение новых поколений к смыслам родной культуры, развитие внутреннего мира учащихся ради утверждения ими себя деятельными субъектами сохранения и приумножения богатства отечественной традиции в сфере духовно-нравственного и социокультурного опыта. Содержание поликультурного образования в КФУ на занятиях по педагогике, изобразительному искусству, мировой художественной культуре РТ включают сведения об этнокультурных особенностях Татарстана. Развитию

интереса к изобразительному искусству, воспитанию поликультурной личности способствуют занятия, на которых учащиеся выполняют работы на исторические темы, рисуют сюжеты сказок, национальные костюмы, приобщаются к произведениям народных мастеров, создавая различные орнаменты, эскизы элементов росписей и т.д. Это позволяет создать оптимальные условия для ориентации учащихся на общечеловеческие ценности через национальную культуру, которая может стать основой формирования и интеграции знаний в региональном аспекте содержания образования. На уроках педагоги стараются раскрыть многообразие и единство художественных орнаментальных мотивов народов родного края, особенности художественных промыслов, творчество татарских, русских и др. художников, иллюстрируются произведения национальных писателей, используются в беседе краеведческие и искусствоведческие данные о регионе. Акцентирование внимания учащихся на творчестве татарских художников и народных умельцев и интересный, яркий материал, используемый для представления разных народов, не может не затронуть души обучающихся, он способствует пробуждению интереса к изучению народного декоративно-прикладного искусства, стремлению самим узнать больше о памятниках истории и культуры, о традициях и быте разных народов. В результате комплексного изучения художественного искусства региона формируется образное мышление, развиваются творческие способности, воображение, культурно-историческая память, пробуждает интерес к народным традициям, почтение и уважение к ценностям национальной культуры родного края, национальное достоинство.

Особый интерес для поликультурного воспитания представляют возможности национального искусства татар, народное декоративно-прикладное искусство. Оно ориентировано на осмысление таких аспектов как традиционные художественные

промыслы, народное декоративно-прикладное искусство татар, татарский национальный костюм, татарская вышивка и ее особенности, цветочно-растительный, зооморфный орнамент как генеалогическая связь с окружающим природным миром, народным поэтическим творчеством.

Татарское национальное декоративно-прикладное искусство обладает художественными особенностями, тесно связанными с особенными традициями и культурой восточных стран, такими как богатое ощущение ритма линий, форм, чувство колорита и гармонии и их эстетически-гармоничное сочетание, декоративная стилизация. Скрытые в нем символические смыслы очень важны, так как позволяют не только целостно воспринимать наследие народа, но и открывать в нем новое, свое индивидуальное понимание, что способствует воспитанию творческого эстетического отношения к действительности и формированию самобытной системы ценностных ориентаций и устойчивому чувству национальной культурной идентичности. Так, на занятиях обучающимся предлагается выполнение разнообразных творческих заданий с опорой на стилизацию татарского народного костюма и орнамента, использованию и интерпретацию традиционных сюжетов и мотивов в собственных композициях.

Стоит отметить, что в обществе распространено мнение о том, что искусство обладает такими механизмами, которые

сами развивают у ребенка способности к художественному восприятию и творчеству. Многие полагают, что, будто дети сами постигают законы искусства. Отсюда делается вывод: достаточно поместить ребенка среди скульптур и картин, включить ему хорошую музыку – и он вырастет художественно образованным взрослым. Не отрицая значения эстетической среды, следует все же признать, что одного погружения в такую среду совершенно недостаточно для художественного развития ребенка. Искусство, мир культуры устроены так, что ребенок не может войти в них без помощи взрослого, который откроет растущему человеку язык искусства и его смысл, поможет включиться в культурный диалог. Реализация задач поликультурного образования и воспитания выдвигает необходимость подготовки педагога – посредника между культурами различных народов, организатора межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Бим-Бад, Б.М.* Культурология как источник педагогической антропологии / Б.М. Бим-Бад. – М., 2007. – С. 43.
2. *Лихачев, Д.С.* Литература – реальность – литература / Д.С. Лихачев. – Л., 1981. – 215 с.
3. *Зайцева, Л.Н.* Формирование у подростков духовно-нравственных ценностей в учебно-воспитательном комплексе общеобразовательной школы и школы искусств / Л.Н. Зайцева. – Рязань, 2008, С.15. ■

УДК 37.013.42

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

М.М. Хухунашвили

Аннотация

В статье раскрывается актуальность поликультурного образования в условиях развития общества, его сущность, задачи, характерные особенности; освещается специфика поликультурного обучения и воспитания в современной социокультурной среде.

Ключевые слова: поликультурное образование, культурная идентичность, толерантность, культура межнационального общения.

Abstract

The paper reveals the importance of multicultural education in the development of the society, its nature, objectives, characteristics, highlights the specificity of multicultural training and education in the contemporary socio-cultural environment.

Index terms: multicultural education, cultural identity, tolerance and culture of communication.

Ведущими тенденциями мирового развития являются формирование политического, экономического и культурного сотрудничества стран на основе взаимного диалога при сохранении этнокультурной специфики партнеров. Происходящие в настоящее время современные процессы глобализации в значительной степени способствуют формированию и развитию мировой поликультурной среды. К примеру, современное отечественное образование характеризуется высокой плотностью инновационных процессов, в основе концепций которых заложена национальная идея, и именно, в этом контексте особую актуальность приобретает поликультурное образование. «Поликультурное образование призвано создать в учебных заведениях такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый студент, независимо от своей идентичности, будет иметь одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для претворения в жизнь своих потенциальных способностей и социального развития в период учебы» [5].

Поликультурное образование – это функционирование образовательного

пространства совместно с языковым, культурным и духовным полиэтническим разнообразием обучающейся молодежи, способствующего развитию их толерантности. Оно формирует осмысленный уклад жизни личности в определенном культурно-историческом пространстве, содействует ее воспитанию в духе согласия и терпимости, повышению культуры межнационального общения. В поликультурном обществе образовательное пространство должно строиться с учетом поликультурной среды, а поликультурное образовательное пространство, в свою очередь, призвано обеспечивать условия для учащихся в их культурной идентификации, социально-психологической безопасности и комфортности, способствовать более успешной их адаптации в инокультурную среду, обеспечивать диалог культур, межконфессиональную и межэтническую толерантность.

В поликультурном образовательном пространстве главным системообразующим фактором является личностно-ориентированное воспитание, основанное на диалоге культур, что является отражением смены парадигм в образовании, заключающейся в переходе от традиционного обучения и воспитания к личностно-ориентированному воспитанию [1]. Такое воспита-

ние – это процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит ее вхождение в жизнь социума. Целью поликультурного образования выступает формирование личности, отвечающей требованиям нового времени, обладающей пониманием, толерантностью и уважением других культур, умением жить в мире и согласии с представителями разных национальных принадлежностей и вероисповеданий, становление ее культурной идентичности, формирование человека культуры, способного к активной жизнедеятельности в условиях поликультурного общества.

Основными задачами поликультурного образования являются:

1. глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа, являющееся условием интеграции личности в мировую культуру;

2. формирование представлений о многообразии культур, воспитание позитивного толерантного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

3. создание предпосылок для интеграции личности в культуру других народов, развитие умений и навыков освоения различных культур, воспитание в духе согласия, терпимости, гуманности и взаимопонимания в вопросах межнационального общения.

Характерной особенностью поликультурного образования является отражение в его содержании множества культур различных народов, принципа диалога и взаимодействия разнообразных культур в историческом и современном контексте, соотносительность и взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. В этом плане представляется важным раскрыть сущность культуры во всех ее проявлениях. Культура, проявляющаяся во всех сферах жизни общества, выступает для каждого народа выражением ценности и

смысла его жизни, становится тем фактором, который гуманизирует образовательные сферы. Только используя потенциал культуры нации, можно интегрироваться в мировую культуру и формировать систему ценностей, традиций, творческую активность развивающейся личности, а это означает – обеспечивать движение в будущее. Важным методологическим вопросом следует считать соотношение в культуре национального и общечеловеческого.

В теоретических положениях Г. Гегеля одной из основополагающих конструкций является триада «единичное – особенное – всеобщее». В аспекте нашего рассуждения она принимает вид «индивидуальное – национальное – общечеловеческое». Очень часто эта триада встречается в виде «личность – нация – человечество» и диалектическая связь между данными категориями бесспорна. Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще черты индивидуально – национальные. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно–человеческой, она всегда конкретно – человеческая, т.е. национальная, индивидуально – народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности. Национальное и общечеловеческое в культуре не может быть противопоставляемо, общечеловеческое значение имеют именно вершины национального творчества.

В культуре развитой нации всегда присутствует этническая составляющая, которая выступает в качестве культуры этносов. Этническая или народная культура представляют собой наиболее древний слой национальной культуры, несущий в себе «обычаи предков». В качестве условий, объединяющих людей в народ как целостную социальную общность, мы можем представить единство происхождения, места проживания, языка и культуры. Исторический подход приводит к необходи-

мости разделить два понятия: народ как этническую (этногенетическую) общность и народ как этносоциальную общность. Этнос – это социальная группа людей, членом которой объединяет этническое самосознание. Как этническая, так и национальная принадлежность человека определяется его самосознанием.

В современных трудах ученых распротраненным является утверждение, что национальное самосознание обусловлено этническим [2–4]. И если этническое самосознание зависит от происхождения человека, то национальное – от включенности в семиотическое поле национальной культуры и чувства причастности к ней. Этническая культура являет собой фундамент национальной культуры и в современном обществе она почти не функционирует. Напротив, национальная культура основывается на письменности и образовании, выражается в литературе и искусстве, науке и философии, в социальном развитии общества. Овладение национальной культурой достигается на основе образования и самообразования личности с приложением серьезных интеллектуальных усилий.

В условиях полиэтнической социокультурной среды общества в национальной системе воспитания присутствует свой национальный образ героя и идеала, свои национальные традиции и обычаи, а также своя этнопедагогическая система воспитания. Включенность в семиотическое поле национальной культуры и причастность к ней позволяет формировать национальное самосознание личности. Национальное самосознание отражает общественное бытие и формируется на основе национальных чувств и эмоций, этнофилософских взглядов, менталитета и этнопсихологических особенностей личности [7]. Между национальным чувством и национальным самосознанием существует тесная диалектическая связь и в произведениях искусства они находятся в неразрывном единстве и существуют в иерархических отношениях между собой, являясь составными элемен-

тами социально-психологического в национальном своеобразии культуры.

Поликультурное образование способствует развитию толерантности к своеобразию культур, созданию условий для свободного выбора личностью своей идентичности и путей ее самореализации. Оно должно нести не только национальную идею, но и общечеловеческие идеалы и ценности, представленные в различных культурах, содействовать межкультурному взаимодействию. Межкультурное взаимодействие – это процесс, обусловленный одновременно природными и социальными факторами, стереотипно-поведенческими условиями взаимодействующих культур. Следовательно, гармоничная интеркультурная коммуникация требует понимания «чужих» стереотипов поведения, отраженных в национальных традициях, обычаях и т.д. Ключевым словом этических основ межкультурной коммуникации выступает понятие «толерантность» (лат. *tolerantia* – терпение).

В современном словаре русского языка толерантность означает способность, умение терпеть что-либо чужое, мириться с чужим (мнением, характером и т.д.); снисходительность, терпимость [6]. Именно это значение более применительно к вопросам поликультурного образования, в частности, это предполагает воспитание терпимости к другим взглядам, нравам, привычкам и т.д. Когда мы говорим о межкультурной коммуникации, то имеем в виду взаимодействие разных культур в режиме диалога, а не просто сосуществование различных культур и ее носителей. В этом контексте толерантность мы понимаем как гармонию в многообразии. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций, религий и культур. Толерантность как ценность базируется не на противостоянии, а на сосуществовании с «иными», не на отрицании, а на признании «другого», не на безропотной терпеливости к насилию, а на его преодолении. Активная терпимость – это неприятие крайних,

манифестных форм нетерпимости, вседозволенности и всепрощения.

Воспитание толерантности является особо востребованным в условиях этнорегиона, в частности, в условиях поликультурной социосреды многонационального Татарстана, где совместно компактно проживают различные народности региона Среднего Поволжья. Так, в г. Казани создана общественная благотворительная организация Республики Татарстан «Центр толерантности Поволжский мир», в которой широко задействована студенческая молодежь республики различных национальных принадлежностей. Руководителями Центра ведется многогранная деятельность по воспитанию культуры межнационального общения студентов, их культурному диалогу и взаимопониманию.

Ярким примером поликультурного образования выступает учебно-воспитательный процесс в Центре образования воскресная многонациональная школа г. Казани (ЦО ГМВШ). В настоящее время в этой школе функционируют более 20 национальных отделений (азербайджанское, армянское, арабское, английское, ассирийское, афганское, башкирское, вьетнамское, грузинское, еврейское, кыргызское, индийское, марийское, немецкое, татарское, туркменское, украинское, чувашское, узбекское и т.д.). Безусловно, одной из первостепенных задач является развитие толерантности у учащихся, культуры межнациональных отношений. Основным педагогическим направлением многонациональной школы является создание оптимальных условий жизнедеятельности, отвечающих потребностям детей и граждан разных этнокультурных и конфессиональных принадлежностей в изучении родного языка, истории, традиций, искусства, их культурной идентификации. Поликультурное образование осуществляется в таких формах учебных занятий, как урок, беседа, встречи, сюжетно-ролевые игры, викторины; внеучебные занятия – национальные праздники, экскурсии, прогулки, посещение театров, музеев, выставок и т.д.

Показатели поликультурного образования выражаются в реальных результатах обучения слушателей, а именно: а) в знании изучаемого языка, истории, культуры, искусства, народного творчества; б) в активном участии в различных мероприятиях школы, в общественной жизни города и республики (культурно-массовые мероприятия организуются совместно с городскими библиотеками, музеями, министерством образования Республики Татарстан, Управлением Образования г.Казани, республиканскими общественно-культурными центрами, Ассамблеей народов Татарстана). Просветительская работа педагогов по ознакомлению с культурой разных народов, воспитанию эмоционального восприятия ее ценностных образцов способствует в большей мере формированию мировоззрения учащихся, толерантного сознания и культурной идентификации личности, укреплению взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных национальных принадлежностей.

Многонациональная воскресная школа г.Казани делится своими педагогическими идеями, направлениями поликультурного обучения и воспитания, передовым педагогическим опытом с другими воскресными школами Республики Татарстан. Так, под руководством ЦО МВШ г.Казани проводился республиканский слет воскресных школ «Воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим культурный прогресс человечества в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения». Для педагогов был организован круглый стол по теме «Воспитание толерантной личности в условиях двуязычия», педагогическая мастерская – «Школа передового опыта». Для детей была подготовлена конкурсная площадка: «Радуга талантов», «Хочу все знать» (интеллектуальная игра), творческая площадка – «Мир моих интересов», «Давай поговорим» (встреча с интересными людьми).

В рамках поликультурного образования проводилась специальная экспери-

ментальная программа по воспитанию межкультурных компетенций и толерантности у учащихся. На начальном ее этапе предстояло выявить наличие знаний по основным традиционным праздникам разных народов. По результатам анкетирования сложилась следующая картина: кроме семейно-бытовых праздников, во многих семьях знают и проводят такие праздники, как «Рождество», «Пасха», «Курбан байрам», «Ураза байрам», «Сабантуй», «Масленица», однако, многие дети в ходе беседы затруднялись ответить на вопрос о том, как возникли эти праздники и какое их значение. В процессе эксперимента работа с детьми проводилась в различных формах: тематическая беседа, праздничный концерт, театрализованное представление, спектакль, праздничные конкурсы, викторины и т.д. Выбор праздников был обоснован тем, что они не являлись сугубо религиозными, а заключали в себе богатое национально-культурное духовное наследие того или иного народа, проживающего в Татарстане. Подведение итогов и анализ результатов показал эффективность разработанной педагогами программы.

Руководством школы совместно с Институтом развития образования Республики Татарстан, Общественной благотворительной организацией Республики Татарстан (Центр толерантности «Поволжский мир») были организованы курсы для преподавателей по социально-психологической, правовой и этноконфессиональной подготовке. Содержание семинаров отражало следующие направления поликультурного образования для педагогов школы: «Миграция и толерантность», «Психологическое преодоление миграционного стресса», «Миграция в рамках права закона», «Ислам в Татарстане», «Основы христианской этики».

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно констатировать:

1. В основе современного отечественного образования заложена национальная идея, и именно, в этом контексте особую актуальность приобретает поликультурное образо-

вание, которое характеризуется функционированием образовательного пространства совместно с языковым, культурным и духовным полиэтническим разнообразием, содействующего развитию толерантности. Поликультурное образование формирует осмысленный уклад жизни личности в определенном культурно-историческом пространстве, содействует ее воспитанию в духе согласия и терпимости, повышению культуры межнационального общения.

2. В поликультурном обществе образовательное пространство должно строиться с учетом поликультурной среды, а поликультурное образовательное пространство обеспечивает условия для учащихся в их культурной идентификации, социально-психологической безопасности и комфортности, содействует воспитанию межконфессиональной и межэтнической толерантности. Одной из важных задач поликультурного образования является формирование представлений о многообразии культур, воспитание позитивного толерантного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для активной самореализации личности.

3. Поликультурное образование способствует развитию понимания и субъективного восприятия своеобразия и специфики культур разных народов, созданию условий для свободного выбора личностью своей идентичности. Однако, оно должно нести не только национальную идею, но и общечеловеческие идеалы и ценности, представленные в различных культурах, содействовать межкультурному взаимодействию. Гармоничная интеркультурная коммуникация требует понимания «чужих» стереотипов поведения, отраженных в национальных традициях, обычаях, обрядах, праздниках и искусстве.

4. В качестве примера поликультурного образования в современной социокультурной среде мы представили опыт работы Общественной благотворительной организации Республики Татарстан «Центр толерантности Поволжский мир» и Центра образования воскресная много-

национальная школа г.Казани (ЦО ГМВШ), который всецело направлен на воспитание межэтнической и межконфессиональной толерантности с использованием экспериментальных программ и специальных курсов. Приведенный пример передовой педагогической практики поликультурного образования наглядно показывает эффективные пути решения проблемы в условиях этнорегиона, однако, это не исчерпывает всех вопросов выдвинутой проблемы, что требует дальнейших научных разработок в этом направлении.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 3.

2. Волков, Г.Н. Педагогика любви / Г.Н. Волков. – М.: Издат. дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2002.

3. Волков, Г.Н. Педагогика национального спасения / Г.Н. Волков. – Элиста: АПП «ДЖАНГАР», 2003.

4. Даутова, Г.Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.Ж. Даутова. – Казань, 2004.

5. Тимофеева, Т.С. Реалии современного поликультурного образования / Т.С. Тимофеева // Вестник КГУКИ. – Казань, 2005. – Вып. 2. – С.4.

6. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2007.

7. Ялалов, Ф.Г. Этнодидактический подход как методология проектирования содержания национального образования / Ф.Г. Ялалов // Модернизация содержания социокульт. образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Казань: КГУ, 2006. – С. 33–38. ■

УДК 37.013.8

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ф.П. Харитонова

Аннотация

Статья посвящена проблеме совершенствования этнопедагогической подготовки педагогов к профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Ключевые слова: этнопедагогическая подготовка, профессиональная деятельность, поликультурная среда.

Abstract

The article is devoted to a problem of improvement of the ethnopedagogical training of teachers in a multicultural and poliethnical environment.

Index terms: ethnopedagogical training, ethnopedagogical activities, multicultural environment, poliethnical environment.

Тенденции развития педагогического образования обусловили поиск путей совершенствования его профессионально-педагогической подготовки. Возрастает необходимость изучения традиционной культуры воспитания различных этнических общностей. На необходимость решения этнокультурных проблем образования указы-

вают многие ученые. Так, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк отмечают, что «возникновение поликультурных образовательных пространств позволяет решать проблему национального образования на принципиально новом уровне – на основе межкультурной интеграции, продуктивного диалога» [2, с.417].

В условиях поликультурного образования, являющегося одной из ведущих тенденций педагогического образования, усиливается проблема этнопедагогической подготовки педагога к профессиональной деятельности в поликультурной среде. В педагогической науке исследованы различные аспекты этнопедагогической подготовки учителя. Разработаны вопросы теории и практики этнопедагогической подготовки: учителя национальной школы (М.Г.Харитонов); социальных работников (Д.Е.Иванов); учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе (Т.А.Дзюба). Проблемы этнопедагогической подготовки педагогов к профессиональной деятельности учеными рассматриваются в разнообразных аспектах: к трудовому воспитанию (Ю.В.Юдина); на традициях калмыцкого музыкального фольклора (Г.Ш.Хулхачиева); в полиэтническом регионе (Е.В.Кузнецова); к работе в национальной школе (Г.П.Вайгуль) и др.

Анализ работ по профессиональной этнопедагогической подготовке педагогов показал, что в соответствующих исследованиях сделан акцент на подготовку и готовность учителя к этнопедагогической деятельности.

Понятие «этнопедагогическая подготовка» М.Г.Харитонов рассматривает как часть профессиональной подготовки и определяет как «управляемый процесс формирования готовности к этнопедагогической деятельности» [8, с.210–212]. На основе этнопедагогических исследований Г.Н.Волкова, автором представлена единая трехступенчатая система взаимосвязанных компонентов этнопедагогической подготовки учителя национальной школы, которая складывается из довузовского – до-профессионального (этнопедагогические классы), вузовского (базового) и послевузовского этапов.

Т.А.Дзюба в системе этнопедагогической подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе выделены ряд педагогических условий,

позволяющих повысить уровень подготовленности выпускников к выполнению этой деятельности [4, с.122–125]:

- осознание студентами сущности этнопедагогической деятельности учителя музыки как деятельности;

- последовательное расширение, углубление и совершенствование этнопедагогических знаний, умений и навыков;

- введение в педагогический процесс спецкурса, который способствует интеграции этнопедагогических знаний, умений;

- актуализация процесса этнопедагогической идентификации студентов и др.

В исследованиях Ш.М.-Х.Арсалиева понятие «этнопедагогическая подготовка» рассматривается как формирование установки на осознанное усвоение студентами этнопедагогических знаний и умений [1]. З.Б.Цаллагова раскрывает рассматриваемое понятие как подготовку будущих учителей с учетом лучших народно-педагогических идей и традиционной культуры воспитания [9].

М.С.Нурмаковой в ходе исследования вопросов совершенствования этнопедагогической подготовки студентов творческого вуза выявлены возможности использования прогрессивных идей казахской этнокультуры и народной педагогики в профессиональной деятельности [7].

В педагогической науке имеются исследования дидактических основ этнопедагогической подготовки в образовательном пространстве вуза (В.Ю.Штыкарева); этнопедагогического воспитания специалистов (Р.Г.Бикимбетов) и др.

Дальнейшее изучение нами литературы показало, что большинство исследователей цель этнопедагогической подготовки учителя рассматривают в формировании этнопедагогической культуры. Этнопедагогическую подготовку они определяют как часть целостного педагогического процесса, содержание, средства и методы, которых направлены на формирование этнопедагогической культуры (Е.В.Кузнецова, В.А.Николаев, Ю.М.Махмутов, С.Я.Ооржак, И.О.Попова, Л.И.Северина и др.).

В.А.Николаев понятие «этнопедагогическая культура» определяет как социально-педагогический феномен и характеризует как «меру освоения педагогом традиционной педагогической культуры народа, понимание значимости и использование ее в образовательно-воспитательном процессе» [6]. Автор выделяет основные направления ее формирования у будущего учителя. О.И.Пономаревой изучены вопросы развития этнопедагогической культуры будущего учителя в поликультурном социуме.

Исследуя процесс этнопедагогической подготовки студентов к работе в полиэтничном регионе, Е.В.Кузнецова выделяет социальные, педагогические, психологические условия его успешного осуществления: позитивная общественная жизнь вуза, многонациональный студенческий коллектив, совместные творческие задания; этнопедагогическая направленность педагогического процесса; воспитание этнотолерантности, интернационализма, патриотизма [5, с.13].

Для нашего исследования важное значение приобретают вопросы этнопедагогизации процесса современного воспитания (Г.Н.Волков, М.Б.Кожанова, Л.Н.Мукаева, И.В.Мусханова, А.Д.Семенова, М.Г.Тайчинов, З.И.Тюменцева, З.Б.Цаллагова, З.Ц.Чокаева и др.).

Значительное место в исследованиях занимают вопросы, посвященные использованию в процессе профессиональной подготовки традиционной культуры воспитания различных этносов: народов севера ханты и манси (Н.И.Синявский); Северного Кавказа (М.Ж.Зангиева); Дагестана (А.М.Магомедов); Северо-Западного Кавказа (М.Ю.Айбазова); чеченского народа (И.В.Мусханова, Ш.М.-Х.Арсалиев); чувашского народа (Л.В.Кузнецова, Н.Л.Максимова); Адыгеи (М.М.Тхуго); Поморского Севера (А.Г.Гмырин); Алтая (Н.В.Кергилова) и др.

В педагогической науке имеются исследования по:

– подготовке студентов педагогического вуза к изучению этнопедагогичес-

кой среды в полинациональном регионе (Г.В.Давлекамова);

– использованию этнопедагогического подхода в воспитании культуры межнационального общения студента (М.Б.Насырова);

– формированию культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза (Н.Г.Маркова);

– раскрытию этнопедагогических факторов мультикультурного образования (В.А.Сластенин, Г.В.Палаткина);

– выявлению этнопедагогических проблем этнической социализации с выделением в ней базовых уровней: этнической идентификации, этнической дифференциации, этнической интеграции (Ю.В. Филиппов) и др.

Анализ исследований показал, что этнопедагогическая направленность подготовки учителя рассматривается многоаспектно, проработана в педагогической теории и на примере разных этносов. Признавая ценность каждого исследования, вносящего вклад в понимание сущности рассматриваемого нами явления, проанализируем цели этнопедагогической подготовки.

Цель этнопедагогической подготовки учителей М.Г.Харитонов определяет как «ознакомление будущих учителей с прогрессивными национальными воспитательными традициями, включая и конкретный опыт их современного функционирования» [8, с.84].

Для успешной реализации цели совершенствования процесса этнопедагогической подготовки учителей к профессиональной деятельности в сельской школе Т.А.Дзюба выделяет следующие задачи:

– обеспечение качественного освоения студентами теоретических этнопедагогических знаний;

– овладение этнопедагогическими умениями и навыками для осуществления профессиональной деятельности;

– формирование у студентов этнического и профессионального компонентов

этнопедагогической идентификации и готовности к осуществлению этнопедагогической деятельности [4, с.45].

Е.В.Кузнецова наряду с формированием у будущих учителей теоретических этнопедагогических знаний и практических умений в цель этнопедагогической подготовки включает этнографические знания и овладение умениями работать в многонациональном коллективе [5, с.7].

Для осуществления этнопедагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве в современных условиях требуется специально организованная профессионально-педагогическая подготовка учителя, результатом которой является процесс формирования этнопедагогической компетентности. Мы считаем, что этнопедагогическая подготовка педагогов к деятельности в поликультурной и полиэтнической среде должна быть направлена на формирование этно-психолого-педагогической компетентности педагога, которая имеет следующие цели:

- 1) формирование этно-психолого-педагогической ориентации личности в педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве;
- 2) формирование компетентности педагога в обеспечении адекватного взаимодействия субъектов этноса (личность педагога и учащиеся) в педагогическом процессе в поликультурном образовательном пространстве;
- 3) формирование ценностно-смысловых доминант поведения личности педагога для предупреждения конфликтов детей разных этносов (позитивное отношение к культурным, социальным, психологическим различиям, к этническим воспитательным ценностям семей, особенностям семейных традиций; необходимость эмпатийных качеств, гуманности, взаимопонимания, доброты, тактичности и др.; осознание значения этнических стереотипов, особенностей национального самосознания, этнической идентичности).

По нашему мнению, этнопедагогическая компетентность не должна быть представлена просто односторонне, а должна быть профессиональной и учитывать национально-психологические особенности обучающегося. Профессиональная педагогическая компетентность и деятельность педагога в поликультурной среде детерминированы этнопсихологическим и этнопедагогическим компонентами. В составе такой компетентности мы выделяем три компонента: профессиональный, этнопсихологический, этнопедагогический. Следовательно, эти три компонента не должны быть изолированы друг от друга, они должны быть рассмотрены в единстве и составлять профессиональную этно-психолого-педагогическую компетентность. Далее в каждом из компонентов нами выделяются соответствующие составляющие.

Анализируя имеющиеся диссертации по этнопедагогической компетентности, отметим, что профессиональные этно-психолого-педагогические знания, умения, этнопедагогические способности для работы в поликультурной среде исследователи не включают в структуру данной компетентности. Выделяемая нами профессиональная этно-психолого-педагогическая компетентность связана с поликультурной компетентностью и занимает особое место в структуре профессиональной компетентности педагога.

В условиях полиэтнического общества целью этнопедагогической подготовки студентов становится формирование этно-психолого-педагогической компетентности, как интегративного профессионального личностного качества, состоящего из этнопсихологического и этнопедагогического компонентов, а также профессионального, включающего следующие составляющие: когнитивная, операционально-деятельностная, коммуникативная, мотивационно-смысловая, рефлексивная. Перечисленные составляющие этнопедагогической компетентности были выделены нами на основе обобщения результатов

исследований ученых по профессиональной компетентности.

Педагог в процессе профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве должен быть компетентен в выполнении функций данного пространства, таких как: гуманитарно-образовательная, социально-адаптационная, культурологическая, развивающая, коммуникативно-интеграционная и функции регионализации [3, с.196–205]. Реализация их, на наш взгляд, происходит в системе образовательных учреждений с поликультурным составом обучающихся, в реабилитационных центрах, в культурно-просветительных учреждениях, в этнической социокультурной среде. При этом педагогу необходимо владение такими личностными качествами, как уважение к людям других национальностей, владение культурой межнационального взаимодействия, этнокультурная толерантность, ответственность и др.

В профессиональной подготовке педагога к деятельности в поликультурной среде использовалась нами задачная технология. На разработанных нами практических занятиях по курсу «Этнопсихологические и этнопедагогические особенности в профессиональной деятельности педагога в системе поликультурного педагогического образования» технологическим обеспечением были следующие группы этнопедагогических задач:

- когнитивные задачи, позволяющие будущим педагогам уяснить сущность этнопедагогических и этнопсихологических понятий, процессов и явлений;
- операционально-деятельностные задачи, ориентированные на формирование этнопедагогических умений;
- коммуникативные задачи, направленные на межнациональное общение;
- мотивационно-смысловые задачи, побуждающие интерес к традиционной культуре воспитания;
- рефлексивные задачи, предполагающие рефлекссию этнопедагогической деятельности.

При отборе содержания изучаемого материала и построении этнопедагогически ориентированной системы задач использовали потенциал задач, имеющихся в этнопедагогических источниках.

Таким образом, в статье раскрыта структура и содержание теории этнопедагогической подготовки педагога. Основание теории составляет сущность феномена «этнопедагогическая готовность», представленная через синтез его содержания, структуры и назначения в системе этнопедагогической подготовки педагогов к профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Литература

1. *Арсалиев, Ш.М.-Х.* Произведения национальной культуры в подготовке учителей начальных классов / Ш.М.-Х. Арсалиев. – М.: Прометей, 1994. – 120 с.
2. *Борисенков, В.П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк, О.В. Гукаленко. – М.: Педагогика, 2006. – 464 с.
3. *Гукаленко, О.В.* Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
4. *Дзюба, Т.А.* Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе Чувашии / Т.А. Дзюба; под ред. М.Г. Харитонов. – Чебоксары: ЧГПУ, 2005. – 146 с.
5. *Кузнецова, Е.В.* Этнопедагогическая подготовка студентов педвуза к работе в полиэтнической среде / Е.В. Кузнецова. – Астрахань: АГПУ, 2002. – 152 с.
6. *Николаев, В.А.* Формирование этнопедагогической культуры учителя / В.А. Николаев. – Орел: ОГПУ, 1998. – 240 с.
7. *Нурмакова, М.С.* Совершенствование этнопедагогической подготовки студентов творческого вуза / М.С. Нурмакова. – Алма-Ата: Институт воспитания РАО Казахстана, 1999. – 128 с.
8. *Харитонов, М.Г.* Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы (историография, теория, опыт) / М.Г. Харитонов. – М.: Прометей, 1999. – 227 с.
9. *Цаллагова, З.Б.* Афористическая этнопедагогика / З.Б. Цаллагова. – М.: Магистр, 1997. – 204 с.

УДК 373.13.14

ПРИНЦИПЫ ГУМАНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Т.Т. Федорова

Аннотация

Формирование интереса к учебной деятельности на уроках технологии зависит не только от избирательного отношения ученика к предмету, но и от тех социальных отношений, которые осуществляются в этой деятельности (от заинтересованности этой деятельностью другими, от возможности привнести в эту деятельность свои планы, замыслы).

Ключевые слова: учебная деятельность, принципы обучения, технологии обучения, приемы обучения, средства обучения.

Abstract

Formation of interest to training activities on the lessons of technology depends not only on the electoral relationship of the student to the subject matter, but also from the social relations, which are made in this activity (from the interest of this activity of the other, from the ability to bring in these activities, its plans, projects).

Index terms: the training activities, the principles of training, learning technologies, methods of training, teaching tools.

Человеческая деятельность имеет двойную детерминацию (она детерминирована как объективным миром, окружающим человека, так и внутренним содержанием самого человека), для анализа педагогического процесса чрезвычайно значимы два важнейших извлечения из общей теории деятельности.

1. Человеческая деятельность обладает существенными свойствами: Целеполаганием, предметностью и осознанностью, преобразующим характером. Этим свойствам, надо полагать, должна отвечать на деятельность, организуемая педагогическим процессом. Не обладая ими, процесс учения, например, может представлять собой лишь реактивное поведение школьника – ответ на внешние раздражители, по принципу «стимул-реакция». Следовательно, процесс и результат деятельности, организуемые учителем и совершаемые учеником, обязательно должны обладать существенными свойствами, чтобы не превращаться в простейший акт реагирования на внешние влияния.

2. Сущность человеческой деятельности производна от «Субъекта деятельнос-

ти». С.Л. Рубинштейн писал, что деятельность человека не является реакцией на внешний раздражитель, что это не внешняя операция субъекта над объектом. Деятельность выражает сложные переходы, в процессе которых формируется сам субъект. И происходит это именно в условиях человеческой деятельности, в которой люди работают совместно, обмениваются деятельностью, воздействуют друг на друга.

В этом смысле формирование интереса в деятельности зависит не только от избирательного отношения ученика к ее предмету, но и от тех социальных отношений, которые в деятельности осуществляются другими, пополнения и утверждения его интересов благодаря обмену деятельности с другими, привнесения и своих планов, и замыслов в деятельность других). В реальном педагогическом процессе все это происходит в совместной деятельности с учителем-воспитателем, в деятельности коллектива, с товарищами, в кругу которых развивается и обогащается интерес школьника.

Цель обучения – формирование определенных качеств личности – может быть

достигнута только при использовании этих компонентов. Методологической основой профессионального обучения являются его принципы, главные из которых: гуманизация; научность; политехничность; многоуровневость, технологичность; компьютеризация.

Обобщенное описание этих принципов, использование которых может обеспечивать достижение поставленных целей индивидуального обучения, следующее.

Принцип гуманизации. Гуманизация образования – это оптимизация взаимодействия личности и социума, обеспечение их наиболее эффективного развития. Гуманизация образования направлена на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают раскрытие индивидуальности учащегося – его познавательных процессов, личностных качеств, создание таких условий, при которых он захочет учиться, будет лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать воспитательные воздействия.

Понятие «гуманизация образования» нельзя отождествлять с гуманитаризацией; последняя предполагает акцент на гуманитарные науки в учебном процессе. Такой акцент, характерный для европейской системы образования, привел к негативным последствиям: снизились роль и значение практического интеллекта и практической деятельности, упал интерес к естественным и техническим наукам и соответственно снизился уровень подготовки по данным предметам.

Обращение к проблеме гуманизации образования во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек. До последнего времени наука считалась объективной, если она была очищена от связи с индивидуальными субъектами. Это касалось всех без исключения наук, в том числе педагогики и психологии.

Принцип гуманизации применительно к педагогической практике выдвигает ряд

проблем, в том числе развития у учащихся воли, стремления к самосовершенствованию, воспитания уважения к окружающим. Из принципа гуманизации вытекает ряд требований к содержанию профессионального образования: унификация терминологии специальных предметов, введение в содержание программ и учебников опыта рационализаторов и изобретателей, выявление новых областей технического и технологического знания, разработка творческих заданий для формирования способностей и воплощения возможностей учащихся в профессиональной деятельности: разработка вариативных модулей для индивидуального обучения.

Принцип научности в индивидуальном обучении означает опору на науку как источник системы законов, закономерностей, понятий и проявляется прежде всего в отборе учебного материала в применяемых методах обучения.

Учитель должен смоделировать содержание учебного предмета на весь период обучения, наметить цели (образовательные, воспитательные, развивающие), отобрать важнейшие теоретические сведения, факты, достоверно установленные наукой, предусмотреть комплексное применение дидактических средств обучения, определить деятельность свою и учащихся, спрогнозировать результаты обучения и продумать способы их достижения, т.е. преподаватель должен иметь не только планы отдельных уроков, но и перспективный план педагогического процесса по предмету.

Программы учебных предметов, излагая основы содержания образования, должны преследовать следующие задачи: обеспечивать усвоение слабыми учащимися важнейших теорий, дающих правильное научное объяснение деятельности, показывать перспективы социально-экономического развития региона, страны и т.д.

При изложении учебного материала учитель должен информировать учащихся о важнейших спорных, дискуссионных

проблемах, о научных гипотезах, а также в доступной форме рассказать о перспективах развития самой науки. Принцип научности в индивидуальном обучении исключает употребление ненаучных терминов и искажение научных теорий. Поэтому необходимо анализировать самостоятельную деятельность учащихся, поручать им сделать анализ статьи в научном журнале, подготовить доклад, перевести с иностранного языка статьи о новых научных открытиях и т.д.

Принцип научности должен найти отражение в методах обучения. В наибольшей степени он реализуется при рациональном сочетании методов обучения с методами самой науки (наблюдение, эксперимент, выдвижение и обоснование гипотез, моделирование, анализ, синтез). В настоящее время научные методы прочно входят в педагогический процесс, т.к. обучение на технических объектах с использованием микропроцессорной и вычислительной техники по своей сущности требует применять методы науки, что усиливает исследовательскую деятельность в профессиональном обучении и обеспечивает развитие творческих способностей учащихся.

Принцип многоуровневости индивидуального обучения является новым дидактическим принципом, возникшим в связи с созданием новых типов учебных заведений, с интеграцией, дифференциацией и интенсификацией подготовки молодых специалистов. Многоуровневость подготовки дает возможность получить различный уровень образования, овладеть специальностью квалификацией в структуре непрерывного образования, пройти все стадии обучения – начальное образование, среднее и высшее профессиональное образование. Но это возможно лишь при создании системы непрерывного образования в рамках новых типов учебных заведений (лицеев, колледжей, высших профессиональных училищ, учебно-профессиональных центров непрерывного образования). В структуре образования отдельных регионов предусмотрена много-

уровневая подготовка. В профессионально-квалификационном статусе эта система предусматривает получение образования, начиная с низшего до высшего, осваивая и углубляя знания по избранной профессии.

Принцип компьютеризации рассматривается как фундаментальный принцип, реализуемый в условиях целостного процесса индивидуального обучения. Учитывая, что в перспективе компьютерное обучение займет ведущее место в общей теории и практике педагогического и производственного процессов, данный принцип будет реализовываться не только самостоятельно, но и через специфические принципы: проектирование целей и содержание программно-методического обеспечения компьютерного обучения; создание педагогических программных средств; педагогическая, техническая и психолого-физиологическая реализация применения компьютера в учебном процессе; управление педагогической деятельностью учителя и учебно-познавательной деятельностью учащихся; прогнозируемый результат обучения.

Осуществление компьютерного обучения требует системного и комплексного подходов к процессу обучения. Системный подход предполагает изучение всех сторон предметов и явлений в их внутренних и внешних связях и взаимосвязях, их развития. Этот подход широко реализуется в педагогике в последние годы.

В теории и практике мировых образовательных программ разработаны различные модели индивидуализации образования.

Плодотворным считается *принцип модульности*, заключающийся в дроблении информации на модули – определенные дозы, соответствующие не только ее лучшему усвоению, но и обуславливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность процесса обучения, его технологии.

Информация, входящая в модуль, имеет широкий спектр сложности, глубины и целостности, направленной на достижение интегрированной дидактической цели.

В связи с непрерывным развитием науки и техники в структуре модуля следует заменить постоянную и вариативную части, которые зависят как от изменений и обновлений содержания информации, так и от профильной части учащихся.

Основа технологий обучения – использование научно-методических исследований по актуализации содержания и методов обучения, внедрение в учебный процесс прогрессивных технологий обучения, и прежде всего компьютерных и информационных.

При этом предусматривается:

1. Значительное увеличение объема самостоятельной работы учащихся;

2. Пересмотр содержания уроков с целью сокращения часов;

3. Тесные творческие контакты учителя и учащихся;

4. Индивидуальные творческие работы школьников;

5. Оценка эффективности творческой и исследовательской работы учащихся;

В этой системе различаются приемы:

а) имитационные, подразделяемые на игровые и неигровые. Это педагогические приемы и специальные формы проведения занятий, где деятельность построена на имитации будущих профессионально-практических взаимоотношений выпускников;

б) неимитационные, построенные на реальных профессионально-практических ситуациях. Эти приемы включают: метод игрового проектирования, метод решения конкретных ситуационных производственных задач.

На основе опыта и результатов НИР предлагается классификации и программа технологий обучения.

В основе педагогических условий использования технологий лежит:

1. Анализ профессионально-творческой деятельности технологий будущего выпускника, личностных свойств, необходимых для осуществления такой деятельности.

2. Изучение интересов способностей учащихся к профессиональной деятельности путем:

– анкетирования школьников, направленного на самооценку наличия профессионально важных качеств для практической деятельности;

– оценки этих же качеств силами экспертов, педагогов, хорошо знающих тех или иных учащихся;

– тестирования с использованием различных опросников, в том числе компьютеризированных, в областях психодиагностики.

3. Определение содержания обучения:

– выявление оптимальных соотношений фундаментальных и специальных дисциплин;

– разработка проблемно-модульных учебных планов и программ изучения дисциплин;

– разработка программ учебной деятельности учащихся на конкретных объектах: в лабораториях, проектно-конструкторских бюро, предприятиях, объединениях, фирмах и т.п.

4. Выбор традиционных форм обучения. Выбор из многих методов подготовки: фронтальных, групповых, индивидуальных, самообразовательных (экстернат).

5. Выбор методов обучения, самообучения. Наиболее эффективны те методы, которые основаны на принципах: проблемности, мотивации активной учебно-познавательной деятельности, обеспечения наибольшей адекватности такой деятельности характеру будущей профессионально-творческой деятельности.

6. Внедрение современных средств обучения:

– создание и использование учебников и учебных пособий, отвечающих современным требованиям психологии и педагогики;

– использование компьютерных средств обучения, новых информационных технологий.

7. Создание комфортной среды обучения:

– внедрение современной концепции психологической службы в профессиональных образовательных учреждениях;

– обеспечение академической свободы в выборе форм и методов обучения, направленных на бесстрессовое продвижение учащихся.

При выборе технологии обучения можно выделить 3 категория:

- целевую ориентацию;
- учет специфики содержания;

Информатизация и дифференциация обучения – это прежде всего реальный поворот к личности учащегося.

При этом необходимо учесть, что:

– готовность педагога к реализации технологии обучения связана с учетом педагогических и методических возможностей преподавателя, особенностями его педагогического стиля;

– экономичность включает учет энергозатрат педагогического труда учителя и учебного труда школьника;

– материально-техническая база – это критерии, которые свидетельствуют о необходимости соответствующего дидактического, методического и материально-технического оснащения в применении современных технологий.

Литература

1. *Кузьмина, Е.Е.* Профессиональная подготовка как фактор социализации личности будущего учителя / Е.Е. Кузьмина. – М., 1995. – 22 с.

2. *Лернер, И.Я.* Внимание технологии обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

3. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

4. *Симоненко, В.Д.* Технология / В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш. – М.: Вентана-Граф, 2009. – 192 с.

5. *Эверет, П.* Критерии мастерства учителя / П. Эверет // Директор школы. – 1997. – № 25. – С. 39–40. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.017.92:159.952.13

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРЕС УЧИТЕЛЯ К ДУХОВНОМУ ОБНОВЛЕНИЮ ОБЩЕСТВА»

И.М. Шадрина

Аннотация

В данной статье раскрывается, что интерес учителя к духовному обновлению общества есть единство объективной и субъективной его сторон; обосновывается, что духовное обновление общества есть ценность; раскрывается содержание понятия «интерес учителя к духовному обновлению общества».

Ключевые слова: учитель, интерес учителя к духовному обновлению общества, ценность, объективное, субъективное.

Abstract

This article deals with the fact that teacher's interest to spiritual renovation of society is unity of objective and subjective sides. Moreover, the article justifies the fact that spiritual renovation of society is value. The concept content «teacher's interest to spiritual renovation of society» is explained.

Index terms: teacher, teacher's interest to spiritual renovation of society, value, objective, subjective.

В условиях социально-экономической изменений, неоднозначность которых приводит к смещению нравственных представлений и мировоззренческих ориентаций у подрастающего поколения, современное общество, обеспокоенное судьбой «негуманного» человека, ведет поиск способов «очеловечивания человека». Одним из таких способов является образование, создающее условия для претворения в жизнь национальных интересов современной России, заключающихся в духовном обновлении общества, в сохранении и созидании его нравственных ценностей, в утверждении в обществе идеалов нравственности.

Нравственные ценности и идеалы объединяют людей при достижении поставленных ими целей, при выборе средств их достижения и, как следствие, способствуют достижению политической, экономической стабильности, духовному единству народа. Духовное единство народа и объединяющие людей моральные ценности –

это такой же важный фактор нравственного развития общества и человека, как политическая и экономическая стабильность. Будущее нашего общества зависит от того, какими нравственными идеалами вдохновляется и руководствуется молодежь, какие ценности регулируют ее взаимодействие с миром и с людьми.

Претворение учителем в жизнь данных национальных интересов современной России, заключая в себе возможность приобщения учащихся к ценностям, которые «порождают деятельность, лежат в основе ее разворачивания, соотносят итог с началом, определяют оценку, то есть масштаб и характер интервалов, неизбежно оказывающихся между идеалами и артефактами» [3, с.77], способствует преодолению многообразных противоречий в материальной и духовной сферах общества, порождающих моральное отчуждение человека. Моральное отчуждение, как подчеркивает А.И.Титаренко, есть, во-первых, отчуждение от личности ее способности (и права)

на производство нравственных ценностей; во-вторых, отчуждение от личности действующих норм и запретов; в-третьих, отчуждение от человека его нравственной сущности; в-четвертых, отчуждение человека от нравственного мира, от нравственно-психологического состояния другого человека, мир которого оказывается таким же отдаленным, как чужие звездные миры [10, с.59–61].

Претворять в жизнь национальные интересы современной России, нашедшие свое отражение в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, призван каждый человек, в том числе и учитель.

Следует отметить, что образование и воспитание являются самостоятельными областями нравственной жизни общества. Благодаря образованию и воспитанию формируются субъекты нравственной, ценностно-ориентационной деятельности, а нравственные ценности становятся достоянием развивающейся личности. Деятельность образования и воспитания направлена на развитие и становление нравственности, внутреннего нравственного мира и нравственной культуры человека. Благодаря образованию и воспитанию человек становится способным к переоценке ценностей, к пересмотру их содержания. Образование и воспитание не только сохраняют нравственные ценности, но и создают ценности, наполняющие смыслом формы жизни и взаимодействия человека с миром и с людьми. Если же этого не происходит, то формы жизни не только обесцениваются, но «могут становиться полем деморализации и одичания для людей, не обладающих устойчивыми внутренними структурами, привыкших жить, опираясь лишь на внешние опоры, нормы и поддерживавшие их социальные институты, общественное или групповое мнение» [1, с.77].

Образование и воспитание обеспечивают сохранение и воспроизводство культуры, которая, как подчеркивает В.А.Конов,

есть «накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [8, с.48]. Если «культура есть мост между дискретными актами деятельности, который обеспечивает ее непрерывность, а тем самым и историю человечества» [8, с.48], то образование и воспитание, необходимые для воспроизводства этой деятельности, обеспечивают преемственность между такими актами деятельности во времени. Преемственность между дискретными актами деятельности во времени задает ««порядок сердца» или даже «логику сердца» (Паскаль, Шелер). Это – своеобразный порядок, с собственными закономерностями, доказать которые интеллектуальным путем нельзя, но нельзя и опровергнуть. Этот «порядок сердца» достаточно известен по феномену совести, и подтверждается безошибочностью всякого вменения, всякого чувства ответственности, всякого сознания вины, но и непогрешимостью того, кто тщательно взвешивает все до принятия решения» [2, с.380].

Претворение в жизнь национальных интересов современной России объединяет общество и личность тогда, когда все люди осуществляют действия по воплощению интересов, а их усилия в этом направлении «находятся не в памяти одного человека, но в памяти всей духовной общности» [9, с. 42].

Решать задачу организации усилий всех людей или, по крайней мере, большинства людей по претворению национальных интересов России призван учитель, у которого должен быть адекватный интерес, принимающий форму мотива педагогической деятельности по духовному обновлению общества, по сохранению и созиданию его нравственных ценностей, по утверждению в обществе идеалов нравственности.

Интерес учителя фиксирует его отношение к значительному, значимому, важному как к объективному, которое (отношение) порождает индивидуальные,

избирательные и сознательные связи учителя с объективным, резюмируется в его мотивах и целях. Такое понимание интереса учителя становится основой для раскрытия содержания понятия «интерес учителя к духовному обновлению общества», которое фиксирует его отношение к сохранению и созиданию нравственных ценностей общества, к утверждению в обществе идеалов нравственности как к объективно значительному, значимому, важному для современного общества, которое (отношение) порождает индивидуальные, избирательные и сознательные связи учителя с непреходящей значимостью духовного обновления общества и проявляется в идеальных побуждениях учителя по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося.

То, что имеет значение для человека, для учителя, есть ни что иное как ценность. Ценность, как подчеркивает М.С. Каган, есть значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и т.д. [7, с.68], где само «значение одного объекта для другого существует независимо от моего сознания, мировоззрения, системы ценностей» [7, с.53].

Понимание ученым ценности как значения, которое существует независимо от сознания, дает нам основание утверждать, что духовное обновление общества, представляющее значение для учителя, есть ценность, которая принимает форму мотива его деятельности по воплощению в жизнь интереса к такому обновлению общества. Как ценность, духовное обновление общества есть также объективное.

Говоря о том, что ценность духовного обновления общества объективна, мы имеем в виду и то, что объективное «применительно к продуктам духовной сферы (понятия, принципы, ценности, знания) употребляется для обозначения их непреходящей значимости, которая подтверждается практикой» [6, с.392].

Применительно к продуктам духовной сферы, объективное, к которому прикова-

но внимание учителя как к значительному, значительному, важному, также не существует вне и безотносительно к учителю. Такое значительное, значимое, важное на социальном уровне вытекает из национальных интересов современной России, а на педагогическом уровне придает направленность педагогической деятельности по духовному обновлению общества, по сохранению и созиданию его нравственных ценностей. Такое значительное, значимое, важное как объективное вписывается в социальный заказ современного общества на нравственного, добродетельного человека, как главное действующее лицо всех изменений в обществе.

Чтобы такое объективное стало определять субъективные отношения учителя, субстантивировалось в его сознании, учитель должен наделить смыслом значение, который вне его субъективности не существует. «Смыслом, – пишет М.С. Каган, – становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он уже не существует. Осмыслить и значит наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [7, с.53].

Наделению смыслом значения «духовное обновление общества», которое (значение) познается учителем в процессе и в результате осмысления социально-нравственного контекста общества, его противоречий, которые в снятом виде отражаются в образовании, способствует интерес учителя к духовному обновлению общества как к объективному. Такое объективное «есть значение для него как для субъекта деятельности или ценность, которая, возникшая в объектно-субъектном отношении» [7, с.67], также объективна.

Подтверждение тому, что ценность «духовное обновление общества», равно как и любая другая ценность, есть объективное, мы находим у О.Г. Дробницкого, установившего, что ценность – это свойство общественного предмета, в котором уже заклю-

чен человек. Ценность предмета зависит от законов социального движения, и в этом смысле она принадлежит предмету объективно. Ценность объективна [4, с.328]. С этой точки зрения и ценность духовного обновления общества объективна.

Отношение учителя к духовному обновлению общества, в структуре которого (отношения) находится интерес и побуждения (мотив, цель) к его претворению в жизнь, связывает учителя как с объективным (духовное обновление общества), ценность которого возникает в объектно-субъектном отношении, так и с субъектами, которых он воспитывает и образует. Познавать можно только то, что есть в объективной реальности. В этой реальности находится и ценность духовного обновления общества, представляющего как значение для субъекта, каким является учитель, учащиеся. Познавая духовное обновление общества как объективное, учитель, внимание которого возбуждается таким обновлением как значительным, имеющим значение для него и для учащихся, выявляя это значение для себя, наделяет смыслом это значение, который вне субъективности учителя не существует.

Итак, в интересе учителя к духовному обновлению общества отчетливо выявляются объективная и субъективная его стороны. Объективная сторона такого интереса учителя заключена во внимании, возбуждаемом важностью и значением сохранения и созидания нравственных ценностей общества, утверждения в обществе идеалов нравственности. Сохраняя и созидая нравственные ценности, утверждая идеалы нравственности, учитель, опосредованно устраняет причины, вызвавшие к жизни необходимость в духовном обновлении общества, которое как объективное есть причина педагогической деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Духовное обновление общества как объективное, представляющее для учителя значение, есть ценность, принимающая форму мотива его деятель-

ности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Субъективная сторона интереса учителя раскрывается в мотивах, целях, входящих в структуру отношений учителя к духовному обновлению общества.

Понимание того, что интерес учителя к духовному обновлению общества есть причина педагогической деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося имеет прочную методологическую основу. Так, А.Г.Здравомыслов (автор статьи «Интерес» в философском словаре под редакцией И.Т.Фролова) утверждает, что интерес есть причина действий индивидов, социальных общностей, определяющая их социальное поведение [5, с.212].

Как видим, интерес становится причиной действий человека. Интерес учителя к духовному обновлению общества, исходя из такого понимания интереса, является причиной, определяющей его педагогическую деятельность по воспитанию и образованию учащихся, содержание которой образуют отношения, а опосредствующим ее звеном является ученик, его оценки, мотивы и цели.

Интерес учителя к воспитанию нравственного, добродетельного ученика есть внимание, возбуждаемое явлением духовного обновления общества, которое как объективное есть ценность (объективная сторона интереса учителя). Наделение учителем смыслом значения явления духовного обновления общества, который (смысл), не существуя вне субъективности учителя, определяет субъективное его отношение к воспитанию и образованию, становится мотивом педагогической деятельности при достижении ее цели (нравственный, добродетельный учащийся), при воплощении интереса к духовному обновлению общества (субъективная сторона интереса учителя). Воспитание и образование, благодаря своей перспективности, предвосхищают заключенный в «потребном будущем» идеальный результат, которого надо достичь. Таким результатом является

нравственный, добродетельный учащийся, осуществляющий духовное обновление общества. С другой стороны, интерес учителя к духовному обновлению общества есть причина его педагогической деятельности по воспитанию и образованию учащихся. Интерес учителя к духовному обновлению общества причиняет деятельность и действия учителя, а следствием такого причинения является достигнутый в конкретный момент деятельности результат по воспитанию и образования учащихся.

Понимание духовного обновления общества как ценности и интереса как причины действий учителя позволяет раскрыть содержание понятия «интерес учителя к духовному обновлению общества».

Интерес учителя к духовному обновлению общества как понятие фиксирует его отношение к сохранению и к созиданию нравственных ценностей общества, к утверждению в обществе идеалов нравственности, которое (отношение) как система вытекающих из социально-нравственного контекста общества индивидуальных, избирательных и сознательных связей учителя с процессом духовного обновления общества как ценностью становится причиной действий учителя по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося, обеспечивающих «сдвиг» мотива на цель – духовно обновленное общество.

Объективное – духовное обновление общества, ценность которого возникает в объектно-субъектном отношении, переходит в субъективное за счет принимающего форму мотива действий учителя интереса

как внимания, возбуждаемого важностью и значением сохранения и созидания нравственных ценностей общества, утверждения в обществе идеалов нравственности.

Литература

1. Буева, Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л.П. Буева // Философия образования. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – С. 76–90.
2. Гартман, Н. Этика / Н. Гартман. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.
3. Докучаев, И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И. Докучаев. – СПб.: Наука, 2009. – 595 с.
4. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов / О.Г. Дробницкий. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.
5. Здравомыслов, А.Г. Интерес // Философский словарь / А.Г. Здравомыслов; под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – С. 212.
6. Ильин, В.В. Объективный // Философский словарь / В.В. Ильин; под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – С. 392.
7. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
8. Конев, В.А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект) / В.А. Конев. Вып. 6. – Самара: СИПКРО, 1996. – 92 с.
9. Муравьев, В.Н. Овладение временем. Избранные философские и публицистические произведения / В.Н. Муравьев. – М.: РОССПЭН, 1998. – 320 с.
10. Титаренко, А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа / А.И. Титаренко. – М.: Политиздат, 1976. – 399 с. ■

УДК 159.923

ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

О.А. Щербинина, Е.В. Назаренко, А.А. Харькова

Аннотация

В статье на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены особенности внутренней позиции личности подростков и общение как фактор ее формирования и развития.

Ключевые слова: внутренняя позиция личности, самосознание, социальная ситуация развития, общение.

Abstract

In the article on the basis of the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature shows the features of the internal position of the personality of teenagers and the role of communication in its formation and development.

Index terms: internal position of the person, self-awareness, social situation of development, communication.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в широком смысле понятие «внутренняя позиция» рассматривается как отношение личности к доступному месту в системе общественных отношений, с одной стороны, и как субъективный компонент социальной позиции личности – с другой. Л.И.Божович, объясняя целесообразность введения понятия «внутренняя позиция», подчеркивала, что настаивает на необходимости различать позицию как объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни и его собственную внутреннюю позицию, то есть то, как он сам относится к окружающему, и, прежде всего к своему положению и какое положение он хочет занимать [4].

Практическая значимость исследования внутренней позиции личности и влияющих на нее факторов, определяется несколькими причинами. Во-первых, ряд авторов (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.) обозначает понятием «внутренняя позиция» своеобразие формы и нового уровня самосознания человека на определенном возрастном этапе, которые определяют отношение человека к себе и к занимаемой социальной позиции. Это позволяет выявлять, определять

степень осознания человеком возрастных задач и особенности их решения, принятие человеком имеющихся ролей и позиций и готовность к освоению, а, соответственно, и требований общества к нему с системой поощрения и наказания.

Во-вторых, практическая значимость изучения внутренней позиции определяется ее рассмотрением и как нормативного образа социальной позиции личности, на основе которого реализуется активная действенная позиция ребенка в отношении социальной действительности и ценностно-смысловая установка личности в межличностных отношениях (О.А.Карабанова). Это позволяет изучать меру принятия и освоения личностью ведущей деятельности, реализующей задачи развития и обеспечивающие формирование основных психологических новообразований возраста. Другими словами, изучение внутренней позиции личности определенного возраста позволяет получить психологический анализ данного возраста, а именно, информацию о новообразованиях, ведущей деятельности и социальной ситуации развития личности.

Исследования показывают, что существует возрастная специфика внутренней

позиции личности. Так Л.И.Божович (2001) говорит о том, что если в онтогенезе внутренняя позиция несет на себе печать возрастных особенностей ребенка, то позиция взрослого человека определяется гораздо большими индивидуальными различиями.

Кроме того, для онтогенетического развития личности внутреннюю позицию характеризует стремление ребенка к новому, более «взрослому» положению в жизни. В период же зрелости – к положению, которое представляется человеку более соответствующим его требованиям, а в период угасания – стремление сохранить ранее занимаемое положение.

А.К.Маркова (1983) также отмечает, что внутренняя позиция различным образом обнаруживает себя в разные возрастные периоды. В младшем школьном возрасте она связана с позицией школьника; в среднем – с позицией члена группы сверстников, в которой в условиях принципиального равенства и отношений коллегиальности есть возможность утвердить себя в роли взрослого; в старшем – с профессиональным самоопределением, подготовкой к выбранной профессии, с выбором социальной роли [4].

Учет вышесказанного позволил нам определить внутреннюю позицию личности подростка как личностное образование, связанное с осознанием им своего статуса в системе доступных ему социальных отношений и удовлетворенность ими.

Как известно, первостепенное значение в подростковом возрасте имеет общение со сверстниками, поскольку, общаясь с друзьями, подростки активно осваивают нормы, цели, способы социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других.

И.И.Лукьянова (2001) называет три основные причины, по которым для подростков необходимо общение со сверстниками:

1) общение со сверстниками – очень важный специфический канал получения информации, с помощью которого подростки и юноши узнают многие необходимые

сведения, по разным причинам не сообщаемые им взрослыми;

2) это специфический вид деятельности и межличностных отношений. Совместная деятельность вырабатывает у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными;

3) это специфический вид эмоционального контакта. Осознание групповой принадлежности, солидарности, взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает важное для него чувство эмоционального благополучия в социуме [2].

Связь внутренней позиции в подростковом возрасте с позицией члена группы сверстников позволяет рассматривать ее наряду с такими понятиями, как «коммуникативная составляющая «Образ Я» подростка» (В.В.Сизикова, 1999); социальная компетентность как личностное образование (И.И.Лукьянова, 2001); социальная ориентация и уровень социальной зрелости личности (Н.У.Токомбаева, 1997) [2].

Остановимся подробнее на каждом из названных понятий.

Успешное вступление подростком в значительно расширяющиеся общественные отношения, новые формы взаимосвязи, общения, резкое увеличение числа и объема его обязанностей, освоение и реализация им новой социальной позиции предполагает определенный уровень психического развития подростка. В связи с этим И.И.Лукьянова (2001) пишет о социальной компетентности как личностном образовании, предполагающим:

– осознание необходимости принятия «норм» (потребностей, требований, реалий) конкретного социума, стремление к его пониманию;

– осознание необходимости расширения (или наличия у себя широкого диапазона) социальных знаний-умений с целью достижения высокого уровня адаптивности;

– осмысление и адекватную оценку, соотнесение конкретных социальных условий и своих возможностей по достижению предполагаемого результата в данной ситуации;

– умение (способность, готовность) актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной социальной ситуации;

– определение и выбор наиболее эффективных способов деятельности, вариантов поведения;

– готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия.

В.В.Сизикова (1999) вводит понятие коммуникативная составляющая «Образ Я» подростка, которое определяет как «сочетание двух параметров: реального социометрического статуса и осознание своего места в классе, коэффициент удовлетворенности системой межличностного общения». Это позволяет рассматривать внутреннюю позицию как один из компонентов коммуникативной составляющей «Образ Я» подростка.

Н.У.Токомбаева (1997) говорит о социальной ориентации подростка, которая соотносится с уровнем его социальной зрелости.

1. Низкий уровень социальной зрелости проявляется в ориентации подростков на взрослых людей, которые и задают для них нормы (как просоциальные, так и антисоциальные).

2. Достаточно высокий уровень социальной зрелости выражается в ориентации подростков на общество, нахождение ими своего места в нем через принадлежность к определенной когорте, следуя нормам которой, они ощущают связь с обществом.

3. Выход за рамки когорты и осознание связи с определенной социальной группой. Внекогортная принадлежность позволяет таким подросткам проявить высокую активность в социальной деятельности различного характера наравне со взрослыми [2].

Важность общения для формирования внутренней позиции и направленности подростка позволяет исследователям сформулировать следующие вопросы. Как, при каких условиях объективные отношения, в которых находится подросток, становятся отношениями для него самого, (т.е. приобретают для него личностный смысл), какую роль выполняет в этом взрослый (учитель, воспитатель) и как при наличии этих отношений формируются качества личности подростка?

Получить ответы на эти вопросы позволяет рассмотрение специфического характера понимания подростками действительности и отношения к ней, которые определяются своеобразием их самосознания.

Анализ взглядов и представлений отечественных психологов на развитие самосознания, которое проходит сложный путь в процессе становления личности, представлен в работе А.П.Новгородцевой (2006) [3]. Наиболее существенные положения, касающиеся содержания и роли самосознания в развитии личности подростка были высказаны Л.С.Выготским (1982). В частности, он говорит: «мы видим, как проявляются сложные закономерности в динамической структуре личности подростка. То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору...» (с. 227).

Анализируя содержание развития самосознания в подростковом возрасте, Л.С.Выготский (1982) выделяет несколько его направлений:

1) возникновение собственного образа, которое проходит много промежуточных ступеней от самого раннего возраста, начиная с наивного незнания себя до богатого углубленного знания;

2) познание себя из вне вовнутрь: вначале дети познают только свое тело, затем им открывается мир собственных чувств и переживаний;

3) интегрирование образа Я: подросток все более и более начинает сознавать себя как единое целое;

4) отграничение собственного мира от мира других людей, что часто переживается подростками как чувство одиночества, покинутости;

5) развитие суждений о себе по морально-нравственным критериям;

6) «нарастание интериндивидуальной вариации» – открытие индивидуальных различий между индивидами (с. 229–230).

В работах Л.И.Божович (1997) дается характеристика особенностей развития сознания и появления такого уровня самосознания у подростков, который она определяет как стержневое новообразование, направляющее весь ход развития личности подростка. Л.И.Божович подчеркивает существенную роль мышления, которое в подростковом возрасте «формирует новый тип познавательных интересов порождает более широкий более широкий взгляд на мир и ... приводит к возникновению рефлексии – умению «направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей личности» (с. 419).

Основываясь на вышесказанном, А.П.Новгородцева (2006) пишет: «Развитие понятийного мышления и развитие самосознания взаимно обусловлены друг другом. Чтобы рефлексия собственного Я могла осуществляться, необходимо осознанное выделение внутреннего мира, как отличного от мира других людей ... таким образом, развитие нового отношения к себе и окружающему миру, того, что определяет существенное содержание «чувства взрослости», обусловлено развитием мышления и самосознания» [3; с.48].

В подростковом возрасте актуализируется сторона деятельности по усвоению норм и способов взаимоотношений, что обуславливает появление у ребенка потребности быть субъектом не только предметной деятельности, но и деятельности по утверждению своего места и своих возможностей в сфере взаимоотношений. У подростков формируется потребность «быть взрослым, потребность осознавать

себя как личность, отличную от других людей. Отсюда стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению.

А.П.Новгородцева (2006), анализируя работы Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой, пишет о «чувстве взрослости» как одном из важнейших новообразований подросткового возраста и его, наиболее существенных сторонах: объективной и субъективной взрослости.

Объективная взрослость является показателем готовности ребенка к жизни в обществе взрослых и характеризуется рядом признаков.

1. Социально-моральная взрослость, выражающаяся в значительной эмансипации от взрослых, участие в заботах о членах семьи, ответственное отношение в общении со взрослыми и товарищами, наличие собственных взглядов, оценок, суждений, стремление отстаивать их.

2. Взрослость в интеллектуальной деятельности, характеризующаяся наличием у подростков стремления к самообразованию и самовоспитанию.

3. Взрослость в романтических отношениях со сверстниками противоположного пола, которая имитирует отношения взрослых.

4. Взрослость во внешнем облике и манере поведения, проявляющаяся в прямом подражании взрослым.

В.В.Сизикова (1999) в своем исследовании обосновывает идею о том, что формирование детского самосознания зависит от конкретных форм предметной деятельности, общения. Для нас наибольший интерес представляют особенности общения, которое рассматривается как ведущая деятельность подростков, наряду с общественно-полезной деятельностью во всех ее вариантах, трудовая, общественно-организационная, художественная, спортивная» (Д.И.Фельдштейн, 1980), учебной (Л.И.Божович, 1995) и групповой социально актуальной (О.В.Лишин) [3].

А.В.Мудрик (1980), рассматривая педагогический ракурс проблемы, решительно

утверждал, что с точки зрения педагогики выделение свободного общения как особого вида деятельности может быть признано целесообразным [1].

Исследование А.В.Мудрика (1980) убедительно показывает, что каждому возрасту свойственен свой тип общения, характеризующийся своим предметом общения (специфический набор ценностей, обмен которыми происходит в процессе общения), целью и условиями (пространство, круг и время) общения. А также, каждому типу общения соответствуют преобладающие виды (функционально-ролевое и эмоционально-межличностное) и уровни (фатический, информационный, дискуссионный и исповедальный) общения.

Более того, если у школьника общение с окружающими сложилось не совсем удачно (нет друзей, конфликтные отношения со взрослыми, не удается занять удовлетворяющую позицию в коллективе или значимом виде деятельности), то это отражается и на познании им себя: оно задерживается, его результат бывает искаженным и пр. И то, и другое отрицательно сказывается на становлении личности. Более того – это отрицательно сказывается на всем процессе взаимодействия личности с миром, ибо познание себя служит определенной защитой от импульсивного поведения, будучи одной из важных предпосылок формирования самооценок личности.

В свою очередь, существуют особенности личности, препятствующие успешному вхождению ребенка в ситуации межличностного взаимодействия, которые весьма разнообразны, также как разнообразны индивидуальные характеристики социальной ситуации развития каждого ребенка. Вместе с тем, интегративные личностные образования, такие как самооценка и уровень притязаний, в устойчивых своих формах способны длительное время определять характер социального поведения индивида, подчиняя себе более частные его психологические характеристики.

В ряде исследований отмечается, что организация полноценного общения с окружающими имеет большое значение для корригирования отклоняющегося поведения школьников (М.А.Алемаскин, С.А.Беличева, Л.И.Белозерова, И.Ф.Мягков, А.Ф.Никитин). Так в исследовании В.В.Клименко (1992) выявлено 4 варианта невключенности подростка в коллектив сверстников: «невидимка», «колеблющийся», «дезорганизатор», «собственно невключенный». Для преодоления невключенности подростка необходима организация его взаимодействия с классом через активизацию наиболее значимых для организованности коллектива функционально-структурных факторов.

Таким образом, в психолого-педагогических исследованиях доказано, что на эмоциональное самочувствие ребенка в младшем подростковом возрасте все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами. Удовлетворяющее младшего подростка общение с товарищами является одним из лучших средств компенсации затруднений или нарушений его общения в семье или с учителями (Е.В.Новикова).

Учитывая обширные данные психолого-педагогических исследований о роли общения в развитии личности подростка, можно утверждать, что эмоциональные нарушения выступают первым существенным показателем возникновения асоциальных изменений в «зоне ближайшего развития» личности, выявляют «зону риска» в ее формировании. Именно в эмоциональной сфере выявляется полноценность или неполноценность социальной ситуации развития ребенка (Г.М.Бреслав, 1990), субъективным компонентом которой и выступает внутренняя позиция личности (Л.И.Божович; 1968, 1995; О.А.Карабанова; 1997, 2002) [2, 4].

Отражение во внутренней позиции личности ее отношения к самой себе, к занимаемому ею месту в системе отношений, с одной стороны, и реализация этого от-

ношения в активно-действенной позиции с другой стороны, позволяют говорить о взаимосвязи внутренней позиции личности и ее направленности. Эта взаимосвязь вызывает особый интерес, так как позволяет выявить наметить направления дальнейших исследований по этой теме. Например, каким образом удовлетворенность / неудовлетворенность личностью самой собой и занимаемым ею местом в системе отношений проявляется в ее интересах, мотивах и целях поведения и деятельности, ценностях, мировоззрении в целом. Особенно актуален этот вопрос при исследовании подросткового возраста, который является важнейшим для формирования системы жизненных ориентиров личности. Или каким образом соотносятся внутренняя позиция и таких характеристик направленности личности как устойчивость, избирательность, доминирование (В.Э.Чудновский, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн) и др.

Таким образом, видим, что изучение внутренней позиции личности как феномена, а также ее возрастных особенностей является актуальным для современной психологии.

Литература

1. *Мудрик, А.В.* Общение как фактор воспитания школьников: дис. ... д-ра. пед. наук / А.В. Мудрик. – М., 1980 – 416 с.
2. *Назаренко, Е.В.* Формирование внутренней позиции личности подростков в условиях современной семьи: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Назаренко. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2007. – 179 с.
3. *Новгородцева, А.П.* Переживание подростками «чувства взрослости» / А.П. Новгородцева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 39–53.
4. *Щербинина, О.А.* Психологические особенности внутренней позиции младших школьников с различной направленностью личности: дис. ... канд. психол. наук / О.А. Щербинина. – Оренбург, 2007. – 194 с. ■

УДК 371

ФАСИЛИТАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.И. Апарина**Аннотация**

В статье раскрывается сущность фасилитативной стратегии в системе профессиональной подготовки магистра как субъекта образования; объясняется понятие субъектности в свете гуманизации образовательной парадигмы.

Ключевые слова: субъектность в образовании, образовательная парадигма, фасилитация, личностный и деятельностный аспекты, креативность, соуправление.

Abstract

The article describes the essence of facilitative strategy in the system of master professional preparation, it describes the idea of subjectivism from the humanity education point of view.

Index terms: subjectivism in education, educational paradigm, facilitation, personal and active aspects, creativity, cooperative management.

Смена образовательной парадигмы, гуманизация образования как противопоставление кризисным явлениям в обществе и педагогике, обусловила интеграцию социогуманитарного знания и интенсивное включение психотехник в образовательный контекст взаимодействия учителя и ученика.

Субъектность в образовании становится наиважнейшим пунктом его истинной гуманизации, когда истинный смысл образовательного процесса заключается в продуктивном взаимодействии субъектов: педагога – обучающего и ученика – обучающегося. Дialeктика позиций и ролей взаимодействующих сторон определяет сущностные черты современного образования. Традиционные позиции педагога и учащегося как обучающего и обучающегося стремятся к синхронизации благодаря такому феномену как фасилитация, связанного с созданием необходимых условий для формирования личности в процессе образования [3; с.67].

Появление понятия фасилитация, фасилитировать тесно связано с работами К.Роджерса и выдвижения им путей фасилитации в самых разных областях межличностного общения взрослых и детей, учащихся и учителей, представителей разных культур и национальностей.

Фасилитация этимологически имеет латинское происхождение и означает – упрощать, способствовать, ускорять, стимулировать.

Фасилитировать – значит облегчать групповой процесс, а основная задача педагога-фасилитатора – это стимулирование и инициирование осмысленного учения.

Фасилитация в глубоком смысле означает раскрытие настоящих человеческих качеств у присутствующих участников группы, помощь им найти гармонию в отношениях с группой, а также с самим собой. «Однако феномен фасилитации возникает только в том случае, если учитель является авторитетным, референтным, признанным» [4; с.78]

По мнению К.Роджерса, одним из недостатков традиционного обучения считается чрезмерная переоценка роли преподавателя и преподавания, с одной стороны, и недооценка роли осмысленного учения. Перенос акцента с преподавания на фасилитацию учения К.Роджерс рассматривает как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителей, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых

экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения. По существу реформа образования должна основываться на изменении личностных установок учителя, осуществляющихся в процессе его межличностного взаимодействия с учащимися [6; с.98].

Личность педагога является предметом исследований на протяжении всей педагогической истории. Особенности влияния, качество воздействия и его результаты – первостепенные вопросы в анализе и оценке качества и эффективности образования.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), выпускник магистратуры должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью основной образовательной программы магистратуры и видами профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки магистр готовится к организации процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям школьников, и отражающих специфику предметной области [1; с.2].

Исходя из вышесказанного становится совершенно очевидным значимость формирования педагогической фасилитации в системе профессиональной подготовки магистра, субъекта образовательного процесса.

Категория субъектности в педагогике только получает свое развитие во многом благодаря социологическим и психологическим исследованиям (С.И.Григорьев, А.В.Петровский). Философское понимание данной категории сводится к способности человека изменяться, изменяя мир, субъект – тот, кто творит сам себя. Субъектом человек становится тогда, когда существует баланс между интериоризацией и эксте-

риоризацией (Б.Г.Ананьев). Для субъекта характерны такие признаки, как свобода, ответственность, творческий подход к деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), сознательность, активность и целеустремленность. Человек становится субъектом, когда вступает в диалог с другим человеком (М.М.Бахтин).

Таким образом, первостепенной задачей системы профессиональной подготовки магистров является формирование их с позиции субъектов, то есть мыслящих, действующих личностей, способных управлять собственной активностью (поведением, деятельностью, общением, развитием). К признакам субъекта К.Роджерс относит способность четко видеть цель, средства достижения цели, видеть результат и корректировать свою деятельность, быть человеком многопараметрического существования.

В профессиональной деятельности педагога, выпускника магистратуры, можно выделить два главных аспекта – личностный и деятельностный. Основные понятия психологии личности учителя рассматриваются в трудах В.А.Сластенина, А.И.Мищенко, Л.Ф.Спирина, А.И.Щербакова. «Психологические особенности любой профессии могут быть полностью определены только в результате глубокого всестороннего психологического анализа структуры и содержания профессиональной деятельности и самой личности как субъекта этого вида труда в их единстве».

И.А.Зимняя, со ссылкой на А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна, отмечает, что разграничение личности и деятельности или психологических и педагогических характеристик специалиста «условно и может быть проведено только теоретически» [2; с.100]. Оба компонента неразрывно связаны друг с другом в силу того, что «личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например общения, определяет личностное развитие ее как субъекта» [2; с.100].

Профессиональное становление учителя, выпускника магистратуры, его активная позиция есть, прежде всего, формирование его личности. В процессе обучения будущий магистр должен дополнить этот процесс ростом самосознания, мотивации, усвоения норм и ценностей профессии.

Становление профессионализма магистра, таким образом, неразрывно связывается с формированием личностного компонента, креативностью, которые в свою очередь развиваются в деятельности.

В вузовской дидактике, педагогической психологии такой системой выступает профессионально-педагогическая культура, сложное системное образование, представляющее собой совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности, что является обобщенным показателем профессиональной компетентности преподавателя и целью профессионального самосовершенствования.

Принимая во внимание основные положения педагогов и психологов, которые рассматривают учение как внутреннюю активность, направленную на достижение познавательного результата субъекта, как основную предпосылку развития, однако, добавим, что в содержании обучения магистров нельзя включать только знания, умения и навыки, а необходимо еще и компетентности, как возможность применения своего имеющегося опыта в изменяющихся условиях современной действительности.

В изучении технологий управления развития субъекта в образовании важным является определение схемы взаимодействия и алгоритма воздействия педагога [7, с.35].

В ряде исследований выделены этапы и содержание педагогического взаимодействия, а также даны характеристики взаимодействующих в образовании субъектов – педагога и обучающегося.

Так, Ш.П.Рабаданова выделяет следующие уровни и этапы взаимодействия субъектов в образовании [5].

Первый уровень учебного взаимодействия – это управление. На данном уровне различают следующие этапы взаимодействия субъектов: 1-й этап – традиционного воздействия (субъект-объектные отношения) S – O, 2-й этап – это этап переходного воздействия (субъект-объект-субъектные отношения), когда преподаватель оказывает оптимальное воздействие на студента или группу студентов по его переводу на позицию субъекта S – O(S1). В данном случае процесс фасилитации позиции субъектов осуществляется на мотивационном уровне.

Второй уровень учебного взаимодействия – соуправление. В данном случае различают также два этапа взаимодействия: 1-й этап ответного воздействия студента (субъект-объектные отношения) S – O(S1) и 2-й этап взаимодействия (субъект-субъектные взаимоотношения) (O1S) – O(S1). Достижение двух этапов второго уровня управления взаимодействием связывается со способностью обучаемого оказывать обратное воздействие – именно воздействие, а не только ответную реакцию в форме обратной связи на воздействие педагога (первый этап) и способностью его принимать (второй этап). На данном уровне преподаватель выступает в роли фасилитатора, оказывающего развивающее консультирование, фасилитируя саму деятельность. Третий уровень – самоуправление. Студент самовоздействует на себя, на свою деятельность и выступает объектом самовоздействия. На данном уровне самостоятельного использования приобретенных знаний, умений и навыков преподаватель становится экспертом исследовательской деятельности, так как корректирует, контролирует, оценивает степень самостоятельности студентов, создает ситуацию невмешательства в процесс самостоятельной работы. Третий уровень фасилитации заключается в воодушевлении, вдохнове-

нии студентов и поддержании профессионального роста в продуктивной самостоятельной деятельности.

Педагогическая поддержка является центральным компонентом технологии взаимодействия. Это деятельность, в процессе которой педагог, опираясь на потенциальные и реальные возможности студента, находит адекватные способы для поддержания режима творческой жизнедеятельности воспитанника. Действия педагога направлены на совместную деятельность со студентами по выявлению проблемы, определение творческих возможностей студента, разработку траектории творческого решения проблемы доступными способами, активизацию творческих возможностей обучаемого. Не менее важными аспектами в деятельности педагога по организации взаимодействия являются фасилитация и поддержка.

Фасилитация проявляется в устранении педагогом ограничений, препятствующих творческим проявлениям учащихся – это помощь в обретении уверенности во взаимоотношениях с окружающими, признание права человека на ошибку, снятие барьеров и предоставлении свободы выбора и действий.

Таким образом, профессиональная подготовка магистра, вооруженного представленными технологиями, среди которых фасилитация занимает приоритетное

место, позволит ему управлять педагогическим процессом в современных условиях, повышая при этом эффективность деятельности учеников.

Литература

1. Федеральный Государственный Образовательный стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Магистр»).

2. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

3. *Майер, А.А.* Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в ДОУ: учеб.-метод. пособие / А.А. Майер, Л.Г. Богословец. – 2-е изд., доп. и перераб. – Барнаул: БГПУ, 2007. – 215 с.

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. – М.: Академия, 1998. – 512 с.

5. *Рабаданова, Ш.Р.* Формирование учебной самостоятельности студентов вуза на уровневой основе управления: автореф. дис. ... канд.пед. наук / Ш.Р. Рабаданова. – М., 2007. – 26 с.

6. *Роджерс, К.* Фасилитация творчества / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 64–73.

7. *Ромашина, С.Я.* Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: учеб. пособие / С.Я. Ромашина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 204 с.



УДК 37.01

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Ю.В. Голубев

Аннотация

В статье раскрываются особенности девиантного поведения, предупреждение и профилактика наиболее угрожающих его форм. Изучение зарубежной и отечественной социологии преступности и преступного поведения обосновано исследованиями учеными-психологами, объясняющими генезис девиантного поведения человека, широко исследована социологическая трактовка девиантного поведения предполагающая двойственный характер социальных отклонений от социальных норм.

Ключевые слова: девиантное поведение, делинквентность, генезис, методология, профилактика, социум.

Abstract

In article are considered features of deviant behavior, the prevention and preventive maintenances of the most menacing its forms. Studying of foreign and domestic sociology of crime and criminal behavior is proved by researches by the scientists-psychologists explaining genesis of deviant behavior of the person, it is widely investigated the sociological treatment of deviant behavior assuming dual character of social deviations from social norms.

Index terms: deviant behavior, delinquency, genesis, methodology, prevention, society.

Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Нарушения норм правил поведения, законов, в зависимости от характера проявления называются девиантными, отклоняющимися, криминальными, уголовными и т.п. Отечественная и зарубежная социология сосредоточивалась на изучении, девиантного и делинквентного поведения. Актуальность изучения данной проблемы обусловлена, на мой взгляд, с одной стороны, как исторически сложившаяся и связанная с девиантным поведением, так как «вышла», собственно, из криминологии. С другой стороны, такая особенность обусловлена чрезвычайной важностью осознания для социума сущности криминальной, преступной составляющей девиантного поведения для борьбы с ним и предупреждения, профилактики наиболее угрожающих его форм.

При изучении зарубежной и отечественной социологии преступности и преступного поведения можно определить факторы, выступающие в качестве причин девиаций. Преступность и преступное поведение осу-

ществляются исходя из более общих понятий: «социальные отклонения», «девиантность», «делинквентность», «девиантное поведение», «делинквентное поведение». К ним относят явления, имеющие самую различную природу: преступления, самоубийства, сексуальные отклонения, алкоголизм, бродяжничество и т.д. В качестве специфических форм отклонений, направленных на создание уникального, отличного от того, что принято считать нормой на уровне обыденного сознания, рассматриваются изменения в моде, различные виды творческой деятельности.

Предмет социологии девиантного поведения значительно шире предмета криминологии, поскольку охватывает гораздо более широкий круг явлений. Комлев Ю.Ю. отмечает, что предмет социологии девиантного поведения составляют закономерности развития и функционирования таких социальных феноменов, как девиация, процессы социальной дезорганизации и социального контроля, присущие в различных своих проявлениях всем сферам человеческой жизнедеятельности, всем типам обществ [3].

Терминология социологии девиантного поведения исторически сложилась так, что включает в себя как собственно социологические понятия, так и термины, заимствованные из юридической науки, психологии, антропологии, организационной теории и других областей гуманитарного знания. Применение этих терминов для социологического изучения проблематики отклонений вполне оправданно, поскольку они помогают осуществлять типологизацию, классификацию, описание явлений и связей между ними, относящихся к предмету данной науки.

В отечественных исследованиях так же, как и в зарубежных, существуют многообразные точки зрения на природу социальных проблем, связанных с девиантным поведением. Представляет интерес определение девиации и девиантного поведения Гилинским Я.И. Он пишет, что «под отклоняющимся поведением понимаются поступок, действия человека или социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам)» [2].

Понятие девиантности имеет разные контексты. Совершенно справедливо мнение Е.Омельченко о том, что девиантность как некое отклонение от нормы (по определению) – понятие столь расплывчатое, что требует дополнительных пояснений. «Возникает много вопросов: о пределах нормы, критериях ее определения, историко-культурном контексте нормы, тех субъектах или социальных институтах, которые наделены правом и несут ответственность за эти определения и за действия, ими санкционируемые. Таким образом, следует признать, что девиантность – это не жестко определяемое с помощью тех или иных критериев поведение, а процесс, определяемый ситуацией». Е.Омельченко признает, что девиация – это необходимое дополнение нормы: норма определяется через девиацию, девиация – через норму,

это взаимодополняющие, а часто и амбивалентные понятия.

Несмотря на некоторые отличия, можно сделать вывод о том, что под девиацией понимается акт и процесс отклонения от норм, принятых в сообществе. Причем, широкая социологическая трактовка девиантного поведения предполагает двойственный характер социальных отклонений от социальных норм. Они служат прогрессу и являются по сути позитивными. Негативные отклонения носят дисфункциональный характер, поскольку дезорганизуют социальную систему, угрожая ее существованию. Именно эти виды девиации и входят, в основном, в предмет социологии социальных проблем, к таким социальным патологиям, как преступность, алкоголизм, наркомания, коррупция и др. Именно негативные девиации создают проблемы для общества. Отсюда, как уже отмечалось выше, и интерес в социологии к делинквентному (преступному) поведению, понимаемому как отклонение от юридических норм.

Как отмечает Е. Омельченко: «К девиантному поведению принято относить отклонения со знаком минус. Но не менее девиантна, например, талантливая или сверхконформистски ориентированная молодежь, несмотря на то, что последняя реализует некий социальный заказ и существует в пространстве социально одобряемого (взрослыми) поведения. Но она девиантна по отношению к самой природе молодости. Если подобным образом расширить границы понятия девиантности, то так называемая советская молодежь окажется не менее девиантной, чем знаменитые футбольные хулиганы в Англии».

Принимая во внимание специфику девиантного поведения как социальной проблемы, необходимо уточнить, что делинквентное поведение, собственно, «входит» в состав девиантного. Под «делинквентностью», «делинквентным поведением» понимаются формы отклоняющегося поведения субъекта, представляющие собой административные или уголовно наказуе-

мые правонарушения. Тем самым подчеркивается, что, с одной стороны, преступность и преступное поведение выступают разновидностями социальных девиаций и девиантного поведения, а, с другой, указывается на их взаимосвязи. Последние носят, во-первых, относительно устойчивый характер. Так, проявляется устойчивая обратная, корреляционная зависимость между насильственной и корыстной преступностью, алкоголизацией и наркотизацией населения, убийствами и самоубийствами и т.д. Во-вторых, взаимосвязи различных форм социальных отклонений и преступности противоречивы. Соотносясь, если не как причина и следствие, то, как взаимовлияющие социальные явления, различные формы социальной патологии могут либо усиливать, либо подавлять друг друга. В-третьих, очевидна зависимость различных форм преступности от экономических, политических, демографических, культурных и иных факторов социальной среды. И, наконец, в-четвертых, имеются определенные взаимосвязи между позитивными и негативными отклонениями [1]

Поскольку социальные взаимодействия субъектов пронизывают различные сферы жизни общества, то, следовательно, они отражают существо разнокачественных норм. Поэтому классификация видов девиантного поведения может и должна строиться с учетом определенной сферы деятельности и норм, регулирующих в ней взаимоотношения субъектов. Конечно, как отмечает В.Кудрявцев, такое разделение видов девиантного поведения весьма условно, поскольку «многие виды антиобщественного поведения пересекаются между собой по объему и содержанию» [7].

Понятие «норма» как в социологии социальных проблем, так и в социологии девиантного поведения является краеугольным камнем теории, поскольку с его помощью определяются феномены девиации и девиантного поведения как социальной проблемы. Под социальной нормой понимают предписанное правило поведе-

ния, которое принято социальной группой, общностью, и контролируется с помощью санкций. Понятие «социальной нормы» настолько важно для понимания сущности девиации, что представляется целесообразным более подробно рассмотреть особенности изучения нормативной структуры в социологии.

В научной литературе социальные нормы классифицируются по различным основаниям и принципам. Для выделения типов и видов социальных норм часто используется тип и вид общественного отношения. В соответствии с ними выделяют экономические, политические, правовые, нравственные, эстетические, религиозные нормы, также традиции и обычаи [1]. В соответствии со степенью и формой обязательности – обязывающие, предписывающие, разрешающие нормы [1], нормы-рамки, нормы-запреты, нормы-стимулы, по форме и степени фиксации – латентные и явные. Выделяют также «нормы-правила» – это «самые важные нормы общества, они представляют собой основные механизмы, регулирующие общественную жизнь», нарушение которых административно или уголовно наказуемо, и менее важные, но многочисленные «нормы-ожидания», за нарушение которых «не следует суровое наказание» [5].

Нормы-правила включают в себя законы, приказы, общевоинские уставы. Нормы-ожидания-правила морали, этики, организационной культуры и т.п. Так, например, Ю.Комлев отмечает, что принадлежность к дурной, уличной компании, легкомысленное поведение есть нарушение норм-ожиданий [3]. Выделяют также формальные и неформальные, официальные и неофициальные нормы. Кроме того, социальные нормы классифицируют по объекту регулирования и по целям, а также по некоторым другим основаниям.

Одним из важных факторов, определяющих происхождение норм, являются традиции. Они указывают на формы происхождения, способы формирования со-

циального наследия в рамках конкретных социальных субъектов. Традиции, в определенной степени, противостоят инновация, предполагающая изменения в условиях общественной жизни и в общественном сознании. Она «взрывает» традиционные устои и вызывает к жизни процессы трансформации социальной общности. Поэтому, с позиции общности, основанной на традиционных способах жизнедеятельности, инновационное поведение рассматривается как девиантное.

Важнейшими видами социальных норм являются мораль и право. Мораль и право диалектически взаимосвязаны, а их разделение – относительно. Право – результат эволюции морали. Мораль и право функционируют как относительно самостоятельные элементы социальной системы.

Право – это, прежде всего, юридические нормы, выполнение которых обеспечивается силой государственной власти. Их нарушение есть противоправные действия, которые в любом государстве оцениваются как делинквентные, то есть как один из видов девиантного поведения.

Мораль включает в себя такие элементарные нормы жизнедеятельности, которые соответствуют интересам всего общества, всех индивидов, вне зависимости от их социального статуса – общечеловеческие нормы. Поддержание моральных норм обеспечивается силой общественного мнения, а нарушение этих норм во все времена осуждалось и оценивалось как безнравственное.

В академической литературе достаточно часто указывается на то, что социализация является одним из центральных понятий, объясняющих механизм возникновения отклоняющегося поведения.

Содержание этого понятия по-разному раскрывается исследователями. Так, Смелзер Н. определяет социализацию как «процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [5]. Щепаньский Я. определяет ее как «влияния среды в целом,

которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» [4]. Кон И. пишет, что «социализация близка к русскому слову «воспитание», которое подразумевает прежде всего направленные действия, посредством которых индивиду сознательно стараются привить желаемые черты и свойства, тогда как социализация наряду с воспитанием включает ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным членом общества» [6].

Наряду с девиантной социализацией важную роль в процессе формирования отклоняющегося поведения многие социологи отводят феномену «отчуждения» личности от социальных норм и институтов.

В отечественной науке сформировался криминологический подход, рассматривающий преступность, правонарушения, алкоголизм, проституцию, бродяжничество и пр., как преступное или противоправное поведение, а его виды, которые не регулируются нормами права [10].

К причинам существования преступности в обществе относят противоречие между перспективными и текущими потребностями общества: противоречие между нуждами народного хозяйства и нуждами отдельных его звеньев [11]. Указывалось также, что девиантное поведение обусловлено социально-экономическими противоречиями и классовой структурой общества [9].

В последнее время к причинам существования девиантного поведения относят противоречие между требованиями нормативной системы и интересами действующих субъектов, а также социальное неравенство и степень различий, «разрыв» в возможностях удовлетворения потребностей для разных социальных групп [2].

По мнению У.Реклесса, к девиации людей подталкивают такие внешние со-

циальные обстоятельства, как бедность, конфликты, образцы криминального поведения, пропаганды, субкультуры. Наряду с этим девиации способствуют и внутренние психологические мотивы: фрустрация, разочарование, комплексы неполноценности и т.п. Находясь во власти внешних сил и внутренних мотивов, индивид имеет большую вероятность нарушить социальные нормы.

Исследования Д.Дугласа и Д.Матзы, использовавших феноменологическую теорию для анализа специфических видов опыта девиантов. Так, изучая суицид, Д.Дуглас искал значение, которое люди придают суициду. Хотя религиозные, легальные и другие культурные ценности общества содержат осуждение самоубийства, большинство людей не считают самоубийцу морально ответственным за это действие. В результате исследований Д.Дуглас сделал вывод в рамках феноменологической философии волюнтаризма: люди способны к проявлению свободной воли, умысла и цели, что отражается на их мнении и на поведении соответственно с этим мнением [8]. Д.Матза, анализируя принятие людьми марихуаны, подробно описал, как человек добровольно, умышленно и целенаправленно вовлекается в процесс становления девиантом. Согласно Д.Матзе, существуют три ступени становления девиантом: влечение, присоединение и осмысление.

Таким образом, представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Термины «девиация», «девиантное поведение» основываются на различных теоретико-методологических подходах. Девиантное поведение выступает в форме отступления, отказа от соблюдения в процессе деятельности общепринятых социальных норм.

2. Основные подходы, объясняющие генезис девиантного поведения, такие, например, как: функционализм (девиантное поведение возникает в результате нарушения социальных норм, социальных

ожиданий, ценностей, социальных ролей), интеракционизм (девиация – следствие чрезмерного социального контроля), феноменология (девиантность – результат социальной оценки и применения санкций) и др., – адекватно «схватывают» различные стороны изучаемого феномена и могут равноправно и параллельно использоваться в социологии отклоняющегося поведения.

3. В социологической науке рассматриваются различные факторы, выступающие в качестве причин девиаций. Одними из наиболее важных и признаваемых в большинстве теоретико-методологических подходов являются: процесс социализации, процесс социального отчуждения и т.д.

4. Широкая социологическая трактовка девиантного поведения предполагает двойственный характер социальных отклонений от социальных норм. Часть из них способствует конструктивным социальным изменениям и является, в сущности, позитивным. Другие выступают в негативном качестве, носят дисфункциональный характер, поскольку дезорганизуют социальную систему, угрожая ее существованию. Исходя из этого, представляется корректным и логичным рассматривать негативные, деструктивные формы девиантного поведения как дезорганизацию поведения индивида в группе или категории лиц в обществе, как несоответствие сложившимся ожиданиям, моральным и правовым требованиям общества – в качестве социальных проблем, понимаемых как социальное противоречие, значимое несоответствие для субъектов (индивидов или групп) между существующим и должным.

Литература

1. Актуальные проблемы социологии девиантного поведения и социального контроля / под ред. Я.И. Гилинского. – М., 1992.

2. Гилинский, Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория / Я.И. Гилинский // Социс. – 1991. – № 4.

3. *Комлев, Ю.Ю.* Социология девиантно-го поведения: вопросы теории / Ю.Ю. Комлев, Н.Х. Сафиуллин. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – 160 с.
4. *Мертон, Р.К.* Явные и латентные функции / Р.К. Мертон // Структурно-функциональный анализ в социологии. – М.: Наука, 1968. – Вып. 1.
5. *Пеньков, Е.М.* Социальные нормы: управление, воспитание, поведение / Е.М. Пеньков. – М.: Высшая школа, 1990.
6. *Смелзер, Н.* Социология / Н. Смелзер; пер. с англ. – М., 1994.
7. Социальные отклонения / В.Н. Кудрявцев, С.В. Бородин, В.С. Нерсесянц, Ю.В.Кудрявцев. – М.: Юридическая литература, 1989. – 2-е изд.
8. *Спиридонов, Л.И.* Социология уголовного права / Л.И. Спиридонов. – М.: Юридическая литература, 1986.
9. *Фролов, С.С.* Социология / С.С. Фролов. – М, 1996.
10. *Яковлев, А.М.* Преступность как социально-правовое явление / А.М. Яковлев // Советское государство и право. – 1978. – № 1.
11. *Matza, D.* Becoming Deviant / D. Matza. – N.Y.-1969. ■

УДК 159.923.2

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

О.С. Дементьева

Аннотация

В статье рассматриваются возможности психосемантического исследования ценностных ориентаций личности, приведены данные экспериментального исследования, выявлены гендерные особенности психосемантического пространства ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: ценностные ориентации, Я-концепция, психосемантика, семантическое пространство, семантический дифференциал.

Abstract

The article considers the possibilities of experimental psychosemantic study of personality, presents the data of an experimental research, points out the gender singularities of semantic space of values orientations personality in adolescents age.

Index terms: values orientations, I-conception, psychosemantics, semantic space, semantic differential.

В настоящее время Россия переживает один из самых сложных периодов своего развития. Вызванные социально-экономическим кризисом негативные тенденции общественного развития и нестабильность ситуации в российском обществе резко обострили проблему нравственной деморализации, выражающейся в негативных явлениях – пьянстве, наркомагии, токсикомании, проституции, в возникновении и росте различных неформальных объединений асоциальной направленности.

При этом среди разных возрастных групп многие авторы рассматривают имен-

но подростков как наиболее интолерантных к негативным внешним воздействиям, уязвимых, подверженных влиянию коммерческой культуры, которая нередко навязывает прошлое и безнравственное [1, с.16].

Исследование ценностных ориентаций в подростковом возрасте представляет собой актуальную и значимую научную проблему не только в связи со сменой общественных ориентиров и выхолащиванием культурных и нравственных ценностей, но и, как указывает основатель информационно-когнитивного подхода к изучению асоциальной личности Л.В.Зубова, – в связи

с тем, что «наряду с «зависшей» системой ценностей и общей ценностной неопределенностью переходный социум демонстрирует и противоположную тенденцию – формирование новой системы ценностей, новой ментальности, отвечающей генеральному вектору происходящих перемен» [4, с.80].

Во многих исследованиях, посвященных проблеме ценностей человека, говорится об отношении индивида к ценностям, традициям, нормам, моральным устоям. Основатель отечественной теории отношений В.М.Мясищев утверждал, что «отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях» [12, с.19]. Однако самим В.М.Мясищевым в его теории было обращено внимание на то, что избирательные отношения человека могут быть весьма противоречивы – «так, потребность и идеал могут вступать в конфликт друг с другом, вместе с тем в идеале или в требованиях долга так же, как и в потребностях, заключено внутреннее побуждение к действию» [12, с.77]. На наш взгляд, данное противоречие может быть обусловлено действием защитных механизмов личности, которые, в свою очередь, могут иметь неосознаваемый характер. Именно поэтому особое значение для нашего исследования имеет интегративный подход к изучению Я-концепции (в структуру которой входят ценностные ориентации), так как А.В.Иващенко среди структурных компонентов Я-концепции были выделены не только самопознание и самосознание, самореализация и самоутверждение, но и коллективное и индивидуальное бессознательное, подсознание и предсознание [7].

Основанием для выбора диагностического инструментария нашего исследования является психосемантический принцип, а также – принцип дифференцированности, выделенные в рамках ин-

тегративного подхода к исследованию Я-концепции (А.В.Иващенко, В.С.Агапов, И.В.Барышникова, 2000).

В отечественной психолого-педагогической литературе интенсивно разрабатывается проблема индикации ценностных ориентаций. И основным здесь является, как указывает Л.В.Зубова, представление о формировании ценностных ориентаций как «интернализации» индивидами различных «социальных значений» «социальных установок разного уровня» [6, с.121]. Как известно, исследование индивидуальных значений и смыслов – одна из основных задач психосемантики. Именно поэтому целью настоящего исследования выступило реконструирование категориальных структур индивидуального сознания, образованных системами значений, которые лежат в основе ценностных ориентаций личности.

При формировании гипотезы мы исходили из предположения о том, что представленные в личностных ориентациях ценности имеют упорядоченную внутреннюю структуру – глубинные системы значений, которые могут быть выявлены методами экспериментальной психосемантики.

При планировании исследования мы опирались на разработанные Т.А. Болдыревой требования к списку понятий, предъявляемых респондентам при проведении методики «Семантический дифференциал» [3]. Поэтому в указанный список нами были включены:

– во-первых, понятия, обозначающие ценности личности – свобода, творчество, общение, любовь, здоровье, родительская забота, мое будущее;

– во-вторых, так как, с одной стороны, наряду с понятиями более общими, остенсионно определяющими предмет исследования, рекомендуется включать понятия конкретные, а с другой стороны, актуальность исследования обуславливается ростом асоциальных проявлений среди подростков (наркомания, токсикомания, алкоголизм), в указанный список мы включили такие понятия как наркоти-

ки, алкоголь, пиво, алкогольные коктейли, энергетические напитки, курение.

– в-третьих, в связи с тем, что необходимо чередовать слова, имеющие эмоционально негативную и эмоционально отрицательную окрашенность со словами нейтральными, мы дополнили наш список следующими понятиями: неприятности, угроза, страх, здоровье, радость.

В процессе работы нами были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить особенности самооценки испытуемых с помощью методики личностного дифференциала (понятие «Я в настоящий момент») по стандартным показателям: *оценки* (уровень самоуважения), *силы* (волевая сторона личности) и *активности* (экстраверсия).

2. С помощью метода ранговой корреляции Спирмена выделить дистрибутивно-статистические связи между исследуемыми понятиями.

3. С помощью факторного анализа методом WARIMAX выявить комплексных обобщенных факторов, за которыми стоят комбинации исходных признаков, выделяемых на основе их внутренних закономерностей, отражающих структуру семантического пространства ценностных ориентаций юношей и девушек.

Объектом исследования стали учащиеся 10-11-х классов среднеобразовательных школ г.Оренбурга в количестве 97 человек (45 юношей и 52 девушки). Средний возраст испытуемых – 17-18 лет.

По результатам факторного анализа в группе юношей всего было выделено 7 факторов, объясняющих 81,8% общей дисперсии.

Первый фактор «**Значимые ценности и установки**», охватывающий 22% общей дисперсии, имеет наибольшие факторные нагрузки по следующим показателям: «Свобода» (оценка) (0,729), «Свобода» (активность) (0,725), «Наркотики» (оценка) (-0,73), «Наркотики» (сила) (-0,72), «Родительская забота» (оценка) (0,749), «Родительская забота» (активность) (0,763),

«Творчество» (оценка) (0,781), «Радость» (активность) (0,725), «Любовь» (оценка) (0,839), «Любовь» (сила) (0,811), «Любовь» (активность) 0,806, «Угроза» (оценка) (-0,892).

Второй фактор «**Напряженность**» (14% общей дисперсии) с наибольшими факторными нагрузками составили следующие показатели: «Спорт» (сила) (-0,783), «Страх» (сила) (-0,792), «Алкоголь» (активность) (-0,93), «Алкоголь» (оценка) (-0,92). Сочетание данных шкал можно объяснить тем, что для юношей актуальным является способ снятия эмоционального и физического напряжения.

Третий фактор «**Выбор творческой активности**» (11% общей дисперсии) имеет наибольшие факторные нагрузки по шкалам: «Творчество» (сила) (0,747), «Творчество» (активность) (0,779), «Курение» (оценка) (0,767), Курение (сила) (0,847), Пиво (активность) (0,805).

Четвертый фактор «**Самооценка**» (8% общей дисперсии) с наибольшими факторными нагрузками составили показатели: «Я в настоящий момент» (сила) (0,829), «Я в настоящий момент» (активность) (0,85).

Пятый фактор «**Радость общения**» (8,6% общей дисперсии) имеет наибольшую факторную нагрузку по шкалам: «Общение» (сила) (0,774), «Радость» (сила) (0,822).

Шестой фактор «**Энергетические напитки**» (10% общей дисперсии) имеет наибольшую факторную нагрузку по шкалам: «Энергетические напитки» (оценка) (0,848), «Энергетические напитки» (сила) (0,809), «Энергетические напитки» (активность) (0,871).

Седьмой фактор «**Беспокойство за здоровье**» (10% общей дисперсии) имеет наибольшую факторную нагрузку по таким показателям как: «Здоровье» (оценка) (0,72), «Угроза» (сила) (-0,839), «Угроза» (активность) (-0,816).

В группе девушек всего было выделено 7 факторов, объясняющих 75,3% общей дисперсии.

Первый фактор **«Собственная активность»** (12,5% общей дисперсии) имеет наибольшие факторные нагрузки по следующим показателям: «Я в настоящий момент» (активность) (0,879), «Свобода» (активность) (0,773), «Общение» (активность) (0,771).

Второй фактор **«Психоактивные вещества»** (12,3% общей дисперсии) с наибольшими факторными нагрузками составили показатели: «Энергетические напитки» (сила) (0,819), «Наркотики» (сила) (0,77), «Курение» (сила) (0,799), «Алкоголь» (сила) (0,81), «Алкоголь» (активность) (0,796), «Алкогольные коктейли» (сила) (0,818). Для девушек понятия «Алкоголь», «Алкогольные коктейли», «Энергетические напитки», «Курение», «Наркотики» являются семантически близкими как на уровне Силы, так и на уровне Активности.

Третий фактор **«Эмоциональное напряжение»** (11,6% общей дисперсии) имеет наибольшие факторные нагрузки по шкалам: «Неприятности» (активность) (0,786), «Спорт» (активность) (0,793), «Страх» (активность) (0,736), «Угроза» (сила) (0,755).

Четвертый фактор **«Риск употребления психоактивных веществ»** (11,2% общей дисперсии) с наибольшими факторными нагрузками составили показатели: «Энергетические напитки» (активность) (0,84), «Наркотики» (активность) (0,9), «Угроза» (активность) (0,831), «Пиво» (активность) (0,839).

Пятый фактор **«Мое будущее»** (9 % общей дисперсии) имеет наибольшую факторную нагрузку по шкалам: «Здоровье» (активность) (-0,333), «Свобода» (оценка) (-0,77), «Мое будущее» (сила) (0,731).

Шестой фактор **«Поиск радости»** (9,4% общей дисперсии) имеет наибольшую факторную нагрузку по шкалам: «Творчество» (активность) (-0,72), «Радость» (сила) (0,767), «Алкогольные коктейли» (оценка) (0,731).

Седьмой фактор **«Транспективность»** (9,3% общей дисперсии) имеет наибольшую факторную нагрузку по шкалам: «Мое

будущее» (оценка) (-0,832), «Любовь» (сила) (0,7), «Наркотики» (оценка) (0,77).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности ценностных ориентаций юношей и девушек на основе построения семантических пространств, моделирующих те категориальные структуры индивидуального сознания, которые выступают опосредующим звеном в изучении Я-концепции и направленности личности.

Литература

1. *Аверин, В.А.* Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.

2. *Артемьева, Е.Ю.* Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1980.

3. *Болдырева, Т.А.* Психология людей с позитивным ВИЧ-статусом: учеб. пособие по спецкурсу для психологов, медицинских работников и других специалистов помогающих профессий / Т.А. Болдырева. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2006. – 135 с.

4. *Зубова, Л.В.* Информационно-когнитивный подход к методологии генезиса асоциальной личности: монография / Л.В. Зубова. – М.: Дом педагогики, 2010. – 347 с.

5. *Зубова, Л.В.* Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: монография / Л.В. Зубова. – Оренбург: ООИПКРО, 2002. – 175 с.

6. *Зубова, Л.В.* Обоснование системы критериев, способствующих определению уровней сформированности ценностных ориентаций личности / Л.В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 8. – С. 121.

7. *Иващенко, А.В.* Я-концепция личности в отечественной психологии: монография / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2000. – 155 с.

8. *Иващенко, А.В.* Нравственные ценности и особенности их освоения школьной молодежью в современных условиях: монография / А.В. Иващенко, Н.В. Фролова. – М.: Ин-т молодежи, 1996. – 158 с.

9. *Леонтьев, А.А.* Психологическая структура значения / А.А. Леонтьев // Семантическая структура слова. – 1971. – С. 22–25.

10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1976. – 304 с.
11. Лурия, А.Р. Объективное исследование динамики семантических систем / А.Р. Лурия, О.С. Виноградова // Семантическая структура слова. – М., 1971.
12. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 268 с.
13. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск: СГУ, 1997.
14. Петренко, В.Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 23–35.
15. Соломин, И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: метод. руководство / И.Л. Соломин. – СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001.
16. Фомина, Л.В. Социально-психологические проблемы делинквентности подростков: дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Фомина. – М.: РГБ, 2003. – 133 с.
17. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М., 1983. ■

УДК 159.9:378

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА

Ф.Г. Мухаметзянова, А.Р. Насыбуллин, А.Ш. Яруллина, В.Р. Вафина

Аннотация

Имидж (образ) студента в восприятии окружающих его лиц рассматривается через призму двух составляющих: внутренние, содержательные и внешние, «демонстрационные» элементы образа.

Ключевые слова: имидж, пассивная и активная стратегия жизни, психологическое взаимодействие с преподавателем, внешний облик, роль мимики и цветового компонента.

Abstract

Image (image) of a student in the perception of the surrounding people through the prism of two components: internal and external content, «demonstration» elements of the image.

Index terms: image, passive and active strategy of life, psychological interaction with the teacher, appearance, facial expressions, and the role of color component.

Понятие «имидж» в современную психологию пришло из представлений о нем в деловом мире. Реалии и перспективы современного «делового мира» вызывают острую потребность к изучению индикаторов имиджа человека. В особенности это касается становления личности как профессионала в студенческом возрасте. Детерминантами этого процесса являются: нарастающая всеобщая компьютеризация; увеличение объема мировой информации в геометрической прогрессии; быстрое устаревание знаний и даже, вероятная, «замена» интеллекта человека компьютерными чипами; налаживание раз-

нообразных инновационных систем обмена опытом, всеобщая доступность информации и другие факторы.

Современная организация производства, стремление к конкурентоспособности требуют настоящей работы над имиджем, как всей организации, так и ее сотрудников в качестве не только индивидуальных, но и коллективных субъектов деятельности. Инновационные модели функционирования организаций предъявляют к сотрудникам новые требования. Во-первых, стремительно молодеет состав сотрудников на всех уровнях функционирования организации, занимающихся масш-

табными проектами. Во-вторых, все более приветствуется субъектность сотрудника как показатель его личностной состоятельности. Современный деловой мир скоро достигнет (а в наиболее развитых странах – уже достиг) той точки развития, когда все поставщики услуг и товаров будут предлагать примерно один и тот же высокий уровень продукта. При этом, высокий уровень объективных показателей производства, а в системе образования, в первую очередь, становится нормой. Выбору потребителя предоставляется огромное количество товаров и услуг одинаково высокого качества. Значительно, категорически возрастает важность субъективных, эмоциональных показателей, психологических механизмов и индикаторов качества предоставляемых услуг (от производства до образования). Это актуально как в масштабах корпораций, так и на уровне межличностных отношений субъектов деятельности. В мире бизнеса на сегодняшний день эмоциональную составляющую обеспечивает дизайн, для индивидов в социуме в качестве ориентира служит имидж.

В современной психологической литературе нет однозначного определения понятий «имидж». В нашем исследовании мы опирались на концепцию имиджа, разработанную А.Ф.Калужным, но внесли в нее свое видение имиджа через призму субъектности человека [4]. Нас интересует вопрос феномена имиджа студента вуза, поэтому все теоретические размышления и практические действия мы будем осуществлять в ракурсе его изучения и развития студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Рассмотрим, сначала понятие имидж личности, в целом, безотносительно к студенческому возрасту, и только затем сделаем экстраполяцию к особенностям субъектности студенчества.

Во-первых, имидж личности – это система различных (объективных и субъективных) представлений, впечатлений и мнений, возникающих в процессе восприятия субъекта деятельности другого субъекта

как объекта в условиях активного взаимодействия с социумом.

Во-вторых, имидж является продуктом социальной перцепции и обладает социальной значимостью для воспринимающего его объекта, и возникает только тогда, когда его объект – носитель имиджа становится публичным, то есть когда он становится уже субъектом деятельности его непосредственного или опосредованного восприятия.

В-третьих, имидж является знаковым заменителем социально-психологического портрета человека в условиях нехватки объективной информации, следовательно, это актуальный запрос, как к личности, так и социума, как к индивидуальному, так и коллективному субъекту деятельности.

В-четвертых, имидж личности, а студента современного вуза, тем более, складывается из его внешних признаков, поступков и личностных характеристик как объективного, так и субъективного содержания и смыслов.

Рассмотрим восприятие понятия имиджа студента вуза. На практике это означает, что слово «студент вуза», в частности, студент вуза, будет вызывать у человека целый комплекс образов: это внешний вид студента, т.е. стиль одежды и ей внешний вид (бренд, качество); коммуникационные компетенции – манера говорить, коммуникативные умения; навыки, уровень профессионализма; индивидуально-типологические особенности (темперамент, индивидуальность); поведенческие особенности (манеры поведения, ценностные ориентиры, личностные качества определенного уровня поступки); компетенции в различных жизненных аспектах; личное отношение опрашиваемого и т.д.

Имидж личности, в отличие от стереотипов или просто мнений, – это специально конструируемый образ современного мира и представлений о нем. Поэтому, чем больше внимания студент будет уделять созданию и поддержанию необходимого ему имиджа, тем больше это будет способство-

вать его успешной самореализации, так как роль межличностного общения и эмоциональной составляющей в момент принятия решений очень высока. Иными словами, в современных социально-экономических и социально-психологических условиях у студента, имеющего положительный имидж и сложившуюся субъектность, существенно больше шансов и возможностей для профессиональной или научной карьеры. Имидж является продуктом социальной перцепции, его становление и развитие по определению возможны только в том случае, когда вуз способствует субъектности студента, «вращивает» абсолютно индивидуальную, автономную личность, «звезду», продукт в единственном экземпляре. С другой стороны, субъектность студента, в определенной мере, определена его имиджем, поэтому здесь налицо ситуация взаимного детерминирования этих двух явлений.

Для научного осмысления феномена субъектности мы взяли за основу субъектно-деятельностную теории, разработанную С.Л. Рубинштейном и его учениками К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинским [1, 3, 6, 7]. Квинтэссенция этой теории заключается в том, что самоизменение субъектом самого себя становится главной смыслообразующей ценностью, выражающей внутреннюю потребность в саморазвитии, самодвижении.

Категория субъекта изначально являлась категорией философии и означает «подлежащее» под чем-то. Согласно А.В. Брушлинскому, категория субъекта является всеохватывающей, обобщенно раскрывающей неразрывно развивающееся единство всех качеств личности: природных, социальных, общественных, индивидуальных [3]. Мы согласны с ним в контексте того, что, личность, напротив, менее широкое определение человеческого индивида, так как выдвигает на передний план ее социальные, а не природные свойства. Использование категория субъекта в психолого-педагогических исследованиях поз-

воляет выявлять разную меру активности личности студента по освоению и присвоению той или иной учебной и далее профессиональной деятельности, а также меру ее интегративности и самоопределения в формировании наиболее значимых и личностно ценных, профессионально важных качеств будущего специалиста.

Проблема становления и развития личности студента вуза как субъекта определенной деятельности становится актуальной для педагогических исследований в контексте не столько формирования личности, сколько, в изучении вопросов создания педагогических условий для ее проявления и развития. В этом контексте востребованы размышления С.Л. Рубинштейн о том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» [7]. Понятие субъекта В.А. Петровский рассматривает как индивидуума или носителя и творца деятельности в контексте единого, неделимого существа, производящего деятельность [6].

В психологии педагогики принято выделять разные виды субъектов. Впервые Б.Г. Ананьевым была введена дифференциация субъектов [2]. Выделяют субъекта познания, учебной деятельности, общения, субъекта учебной, профессиональной деятельности, жизнедеятельности. Особый интерес представляет понятие субъекта учебно-профессиональной деятельности. Студент в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности вырабатывает тот способ жизнедеятельности в учебно-профессиональном пространстве вуза, ту стратегию и тактику поведения в вузе, в соответствие с которой он приводит свою индивидуальность, свой тип и жизненные условия, обстоятельства в учебной деятельности в соответствии с требованиями, нормами, ценностями профессиональной деятельности.

В соответствии с основными положениями субъектно-деятельностной теории

формирование личности студента вуза рассматривается нами как непрерывный процесс саморазвития, прежде всего, личностных качеств, без которых выполнение профессионалом функциональных обязанностей или невозможно, или происходит некачественно. Данное положение предполагает проявления студентом вуза как субъектом учебно-профессиональной деятельности индивидуализированной активности, который сам «творит учение» и «делает самого себя», при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Обучение в вузе все более становится личностно-ориентированным действием субъекта учебно-профессиональной деятельности. При этом, степень проявления студентом себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности называется субъектностью. Феномен субъектности студента заключается в невозможности его измерить количественно, однако качественное измерение возможно и даже нужно. В широком смысле, в метафоричном понимании, субъектность студента вуза- это «сдвиг» в поведении, в действиях, компетенциях им самим же выстроенный [5].

Быть личностью в студенческом возрасте означает, прежде всего, быть субъектом учебно-профессиональной деятельности, субъектом общения, субъектом самосознания, субъектом саморазвития. Субъектность студента начинает проявляться каждый раз тогда, когда студент «включает» в своем развитии такие механизмы «самости» как: саморазвитие, самостоятельность, самостоятельность, самовоспитание, самоактуализация, самореализация, самопрезентация, самоотверженность, самоотдача и пр., и все, что связано с «само» (инициатива, надситуативная активность, креативность, ответственность и т.п.). Это означает, что студент как субъект учебно-профессиональной деятельности готов самостоятельно инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой,

нравственной, свободной) и добиваться необходимых и высоких результатов.

В результате наших исследований имиджа студента вуза и проявления его субъектности явно просматривается тенденция: если вуз смещает акцент с приоритетности академической успеваемости студента на приоритетность его субъектности, то это способствует появлению и развитию желаемого студентом имиджа профессионала или деятеля науки. И наоборот: акцентирование вузом особого внимания развитию имиджа студента приводит к развитию его субъектности. Степень, в которой вуз справляется с задачей развития субъектности студента, является индикатором инновационности образовательной среды. Бесспорно, это означает, что все более увеличивающаяся роль имиджа современного студента будет оказывать влияние на парадигму деятельности вузов, а психолого-педагогическое сопровождение студентов приобретает еще большую актуальность. В первую очередь закономерно будет отметить, что психолого-педагогическое сопровождение развития социально-психологического имиджа студента должно основываться на четкой, ясной, детально проработанной концепции. На сегодняшний день таковой не существует, что позволяет нам пока только просто размышлять на эту тему. Для начала психолого-педагогический состав вуза сам должен занять четкое представление и понимание социально-психологического феномена субъектного имиджа студента негосударственного вуза, после чего развитие имиджа студента будет представляться осуществимой задачей. Для этого необходимо осуществить «донесение» до самого студента основных концепций, понятий и смыслов, понимаемых под словом «имидж» и описанных выше. Следующим этапом работы необходимо сформировать у студентов понимание важности имиджа для их профессиональной и личной жизни. Как показывает практика, достаточно эффективным в этом плане получаются беседы на эту тему, в которых

затрагиваются статистические данные, аналитика, общая информация о тенденциях в современном деловом мире. Обычно большинство студентов гуманитарного вуза обладают зачатками субъектности, которая и позволяет им активизироваться в плане работы над собственным имиджем. Когда студенты осознают значение субъектного имиджа, начинается следующий этап – этап создания, формирования, корректировки их социально-психологического имиджа. Для этого, естественно, необходимо сначала сделать первый срез – замер ключевых критериев, составляющих имидж.

Пилотажное исследование представленной об имидже личности, вернее студента вуза, нами было проведено у студентов негосударственного вуза на основе разработанной нами экспресс-методики «Мой имидж». Результаты исследования позволили нам выявить, в первую очередь, внутренние и внешние компоненты его составляющие. Внутренние – это: а) внешность (90% участников исследования выявили субъективную важность одежды и внешних аксессуаров, в том числе и в качестве показателя социального статуса); б) «бренд» института (по мнению 86% студентов, бренд института имеет огромное значение в трудоустройстве и профессиональном становлении); в) «корпоративная культуры вуза» (более 67% студентов включают, в первую очередь организацию в вузе развлекательные мероприятия); г) «качество обучения вузе» (на нее указали 45% респондентов); д) «культура преподавателей» (указали 33 %).

Внешние составляющие субъектного имиджа студента: 1) самостоятельность (отметили более 50%); 2) коммуникативная компетентность (78%); 3) мотивация к достижению целей (41%); 4) творчество, креативность (51%); 5) индивидуализированная активность (56%); сочувствие или кооперативное поведение (эмпатия) (указали 89% респондентов).

После оценки студентов по этим ключевым критериям психолого-педагогичес-

кое сопровождение выходит на стадию непосредственного «влияния» на имидж. В зависимости от каждой конкретной составляющей, влияние на имидж можно осуществлять с помощью различных психологических инструментов. На сегодняшний день тема корректировки и формирования социально-психологического субъектного имиджа студента вуза является новой прикладной частью социальной науки, и инструментарий, в основном, находится на стадии разработки. Не говоря уже об условиях создания субъектного имиджа студента гуманитарного вуза – в этом направлении работа еще не велась. Несмотря на недостаточную изученность и проработанность вопроса, уже сегодня можно сказать, что для корректировки субъектного имиджа студента негосударственного вуза вполне эффективно можно использовать лекционные, тренинговые и практические занятия, предварительно адаптировав их под имеющуюся задачу. Так как имидж и субъектность студента находятся во взаимной зависимости, то можно говорить о том, что развивая субъектность студента, вуз также способствует проявлению и развитию субъектного имиджа студента. Субъектность студента – чуть более изученная тема, и здесь уместны ставшие уже традиционными методы психологического влияния, такие как социально-психологический тренинг личностного роста. Важно отметить, что важной частью психолого-педагогического сопровождения является создание инновационной образовательной среды, которая будет полностью способствовать развитию субъектности студента и далее субъектного имиджа студента негосударственного вуза. Для этого необходимо разработать и внедрить новую концепцию, парадигму работы негосударственного вуза, которая своей моделью функционирования будет транслировать студентам идею о важности социально-психологического имиджа. Ввиду все более увеличивающейся значимости социально-психологического субъектного

имиджа, этому направлению необходимо уделить большое внимание уже сегодня. Что требуется от психолого-педагогического состава негосударственного (да и любого другого) вуза? Для начала: 1) ППС вуза усвоить понятие, значимость и место субъектного имиджа студента в современной образовательной и далее в деловой профессиональной среде; 2) помочь студентам негосударственного вуза осознать важность и значимость субъектности студента в развитии его имиджа; 3) создать в образовательной среде негосударственного вуза условия для становления субъектного имиджа, что включает в себя: замеры, срезы начального состояния (первый срез), составление плана развития имиджа (на основании выработанной и принятой теоретической концепции), деятельность по коррекции, изменению, доработке имиджа (тренинги, лекции, практические занятия и т.д.), регулярный замер изменений наряду с получением обратной связи от студентов.

Таким образом, субъектный имидж студента негосударственного вуза – это, имидж его развивающейся личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности – это система его различных (объективных субъективных и далее субъектных) представлений, впечатлений, мнений, концепций, моделей, возникающих в процессе восприятия его как субъекта учебно-профессиональной деятельности или как к объекта в условиях активного взаимодействия с социумом. Субъектный имидж студента в вуза, являясь продуктом социальной перцепции обладает социальной значимостью для воспринимающего его объекта, и возникает только тогда, когда его объект – носитель имиджа становится публичным, то есть когда он становится уже субъектом деятельности его непосредственного или опосредованного восприятия. Субъектный имидж студента вуза является знаковым заменителем социально-психологического портрета личности студента в условиях нехватки объективной информации. Имидж студента вуза как субъекта деятельности

складывается из его внешних и внутренних признаков, поступков и личностных характеристик как объективного, так и субъективного содержания и смыслов.

Итак, имидж объекта – это мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе), возникшее в психике группы людей на основе образа, сформированного в их психике в результате восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта. Деловой имидж специально проектируется в интересах человека или фирмы с учетом особенности деятельности внутренних и внешних качеств. Рассматривая имидж студента – мы рассматриваем имидж всего учебного заведения в целом, считают психологи. Студент – это часть современного общества, который ищет себя, свое место, который стремится выделиться среди остальных, доказать на что он способен, показать остальным свой социальный статус, то положение, которое он хочет занимать в обществе. Но, к сожалению, показывает он в основном не за счет своих достижений, а за счет своего внешнего облика. Дорогие машины, люксовая косметика и бренды завладели миром, заставили зависеть многих людей. Теперь студенты стремятся показать свои познания не в области наук, а в знании последних новинок, марок, брендов. Как говорил Конфуций: «В древности люди учились для того, чтобы совершенствовать себя. Ныне учатся для того, чтобы удивить других». Желание «отличиться» наблюдается во всем и в первую очередь во внешнем виде. В настоящее время, приходя в университет можно наблюдать смесь различных стилей, цветов, а то и годов во внешних видах студентов. Но необходимо знать и различать такие слова как «уместно» и не «уместно». Студент – это, в первую очередь, личность, который приходит в университет, а не на конкурс молодых дизайнеров. Учеба – это работа. А на любой работе есть свой дресс-код. И университет здесь не исключение. Да, возможно, в России нет строгих ограничений в одежде, как

в Америке. Но если человек воспитанный, он все поймет без лишних слов и намеков.

Что следует понимать под словами «субъектный имидж студента» в широком социальном плане? Во-первых, определенная «академическая строгость» как во внешнем виде, так и во внутреннем мире, немало классики, сдержанные тона, комфорт. В определенном смысле, можно сказать, что это четыре критерия являются основополагающими в субъектном имидже студента вуза. Выделяться в учебном заведении, в первую очередь, надо своими академическими знаниями и способностями. Обращаясь к студенту можно было и сказать: «С яркой блузкой и массивными украшениями ты далеко не пробьешься, а с внушительным багажом знаний тебя заметят и в неброской водолазке». К тому же, обращая внимание на ваш внешний вид, люди могут не заметить вас самого. Как говорил американский писатель и философ Ральф Уолдо Эмерсон: «То, как ты выглядишь, заглушает то, что ты хочешь сказать». Но это вовсе не значит, что не надо заботиться о своем внешнем виде. По мнению психологов, все должно быть в меру и к определенной встрече, будь то с работодателем на собеседовании или с преподавателем на семинаре. А если выбрать правильный имидж, то он поможет подчеркнуть вашу индивидуальность, субъектность, не перекрывая то, что вы хотите донести.

Имидж студента – это визитная карточка института, поэтому так важно создать правильный и выгодный образ. Психологи выделяют четыре перцептивных составляющих успешного субъектного имиджа студента. Это визуальное восприятие, интеллектуальное восприятие, статусное восприятие и социальный фон. По этим критериям можно оценить студента, и определить его успешность. Но все самое главное, зависит от самого студента, а именно выбор – какими будут эти критерии: позитивными или негативными.

Например, субъектность студента его имидже определяется его активностью, активной жизненной позицией, возмож-

ностью личностного роста и проявления творческого начала и интегральности, самостоятельностью и творческой самостоятельностью. Наконец, привнесем еще один подход к классификации составляющих понятия «субъектного имидж студента». В сознании и подсознании окружающих студента людей создается образ, который можно подразделить, как нам представляется, на две составляющие: внутренние, содержательные элементы образа (работоспособность, трудолюбие, умение разумно формировать свою стратегию жизни); внешние, «демонстрационные» элементы образа (внешний облик, манера поведения).

Применительно же к тем задачам, которые целесообразно рассматривать применительно к обучению в вузе, разумно выделить следующие элементы имиджа: умение бесконфликтно, субъект-субъектно общаться с окружающими, быть контактной личностью; занимать активную позицию в жизни (в противовес замкнутой, закрытой манере самопроявления); проявлять отзывчивость и доброжелательность (в противовес безразличию или агрессивности); уметь быстро реагировать на окружающие события и явления, демонстрировать сообразительность (в отличие от заторможенной реакции и тугодумия); демонстрировать способность мыслить и излагать свои мысли в хорошем логическом формате (в противовес сбивчивому мышлению и неупорядоченной речи).

С другой стороны имидж студента не должен быть заурядным и слишком скучным. Он должен отражать не только человека, который заинтересован в получении знаний и образования, но и внутренний мир человека, а именно самого себя. «Нет смысла надеяться, что другие оценят вас за ваш характер и личность, не обратив внимания на то, как вы выглядите», – говорит Брайан Трейси – бизнес-тренер, лектор, писатель, автор известных книг и аудиопрограмм на темы бизнеса, управления продажами, самореализации и т.д.

Таким образом, студент должен выбирать субъектный имидж делового челове-

ка, не потеряв самого себя. Внешний образ должен гармонировать с внутренним содержанием. Внешность – это первое на что люди обращают внимание, но ваша внешность должна соответствовать тому, что вы из себя представляете, иначе вы обманываете людей, показываете ложного себя. Найти себя и свой субъектный имидж не просто, но как говорил Генри Форд: «Кто боится неудач, тот ограничивает свою деятельность».

Литература

1. *Абульханова, К.А.* Психология и сознание личности / К.А. Абульханова. – М.: Воронеж, 1999. – 224 с.

2. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 1999. – 232 с.

3. *Брушлинский, А.В.* Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.

4. *Калюжный, А.А.* Социально-психологические основы имиджа учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.А. Калюжный. – Ярославль, 2006. – 51 с.

5. *Мухаметзянова, Ф.Г.* Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Казанский пед. журнал. – 2012. – № 1. – С. 82–89.

6. *Петровский, В.А.* Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.

7. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. ■

УДК 37.031

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОРОДЧЕСКИХ ЧУВАШСКИХ ШКОЛ УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАГАДАКСКОЙ ШКОЛЫ)

А.И. Ефимов

Аннотация

В статье предприняты попытки выявить и проанализировать особенности развития просвещения среди чувашей Уфимской губернии. В частности, раскрываются причины и цели открытия инородческих школ. Теоретические положения подтверждаются данными архивных документов о деятельности чувашской частной школы в д.Нагадак Стерлитамакского уезда.

Ключевые слова: просвещение чувашей Уфимской губернии, инородческая школа, Нагадакская школа.

Abstract

The article attempts to identify and analyze the features of the development of education among the Chuvash of Ufa Province. Here are the reasons and aims of the opening of national schools in His article. Theoretical positions are confirmed by historical records.

Index terms: education Chuvash Ufa province, mixed ethnic school Nagadaksкая school.

Зарождение системы начальных учебных заведений в Башкирии относится к первой половине XIX века. На ее территории сельские школы начали открываться среди удельных и государственных крестьян с введением «Положения о приходских училищах» в 1828 г.

Было хорошо известно, что царское правительство и подчиненная им церковь допускали открытие национальных – «инородческих» школ лишь с целью русификации и дальнейшей колонизации. Не пошли бы даже на это, но были вынуждены из-за неудач с христианизацией народов Поволжья. Служителям культа приходилось торопиться, ибо чувашское население, долгое время пребывавшее в язычестве, начало переходить в магометанство. А известно, что христианство и ислам всегда были «конкурирующими» религиями [6].

Уфимская губерния XIX и начала XX века являлась, по преимуществу, «ино-

родческой», так как русское население составляло меньшинство. Согласно, данным..., «будучи населена главным образом инородцами-магометанами и отчасти язычниками, она может быть названа магометанской: пребывание в этой губернии татар-помещиков, дворян и высшего духовного главы мусульман восточной России – муфтия, влияние которого распространяется не только на Европейскую Россию, но и на Сибирь, настойчивые, напряженные поиски распространителей ислама среди язычников и крещеных, – все это делает Уфимскую губернию по истине магометовым царством, по выражению Н.И.Ильминского. Это есть та губерния, где ислам с особым успехом культурно борется с нами и где наши просветительные усилия до сих пор мало плодотворны и успехи ничтожны, если не плачевны. Между тем Уфимская губерния лежит не где-нибудь в далекой Азии, в той же Европейской

России, почти рядом с центрами русского просвещения: Казанского, Московского... [5].

В начале двадцатого века в Стерлитамакском уезде находилось 961 селений, из них 329 башкирских и татарских. Население уезда, исключая город Стерлитамак по переписи 1897 года составляло 311832 человека, на 1 января 1910 года составляло 403027 человек, из них 191674 башкир и татар. На 1 января 1920 года 463481 человек, из них 243056 татарского и башкирского населения. Число детей школьного возраста составляло 9-11% от общего населения. На 1 января 1910 года – 36382 детей, а на 1 января 1920 года – 41822 детей. В пределах уезда насчитывалось 138 школ, подведомственных уездному училищному совету и 45 церковно-приходских подведомственных уездному отделению Епархиального Училищного Совета [4].

Из 138 школ, подведомственных уездному училищному совету, 118 школ обслуживали христианское население и 20 школ – башкирско-татарское.

В школах, подведомственных уездному училищному совету в 1908-09 учебном году обучалось 7339 христианских детей и 721 башкирско-татарских. В церковно-приходских школах обучалось 2277 детей. Таким образом, во всех школах обучалось 9616 христианских детей (50 % всего числа) и 721 башкирско-татарских (4,17% от всего числа башкирско-татарских детей), а всего 10337 детей (28,41% от всего числа детей школьного возраста). За порогом начальной школы к началу 1909-1910 учебного года оставалось 49,63% христианских детей и 95% башкирско-татарских, а всех вместе 71,59% от общего числа всех детей [4].

Из 138 школ подведомственных уездному училищному совету, 98 школ содержались земством, 40 содержались министерством Народного Просвещения. В Стерлитамакском уезде было всего три церковно-приходских чувашских школ, из которых – две смешанных и одна женская.

Здесь следует отметить, что в число существующих 138 школ уезда не включена Нагадакская частная школа, которая была открыта чувашкой Прасковьей Алексеевой. О ней и ее школе подробные сведения мы находим в Отчете попечителя народных училищ Уфимской губернии Д. Михайлова: «Она окончила курсы в Нагадакском иногородческом училище и была командирована в Мелеузовское сельское местное училище Стерлитамакского уезда, так как учительницы из русских не знали чувашского языка. Из-за магометанства чувашки не отдают своих дочерей в училище, потому по окончании учебного года Алексеевой предложили отправиться на родину в чувашское село Нагадак и открыть там частную сельскую школу, в случае успеха исходатайствовать денежное пособие.

По проверке инспектора народных училищ Стерлитамакского и Белебеевского уездов Уфимской губернии от 15 апреля 1883 года в школе обучалось 10 девочек и 15 мальчиков, в том числе 5 девочек и 11 мальчиков чувашей, остальные русские. Школа Алексеевой возникла без всяких средств. Кое-как потратились на чувашские буквари и русские книги. Отец Алексеевой нанял квартиру для школы – небольшую избу за 5 рублей. Успехи учителей удовлетворительны в чтении и в механическом изучении молитв. Учатся, пишут, считают» [3].

В известиях журнала «Народное образование» от 1902 года отмечается, что «женская школа в селе Нагадак заметно стала прогрессировать благодаря тому, что преподавательницей в эту школу была приглашена опытная учительница из чуваш. Но в школе все равно было всего до 20 учениц. Причиной этой малочисленности учащихся служит это обстоятельство, что чувашки вообще неохотно отпускают своих девочек, которые в 10-12 лет, помогая взрослым, уже выполняют необходимую домашнюю работу и присматривают за малолетними членами семьи. Нагадакская школа помещается в наемной квартире» [2].

Проведение в первой половине 60-х гг. XIX века крестьянской, судебной и земской реформ привело к изменениям в социально-экономической и культурно-политической сферах жизни общества, связанным со вступлением страны на капиталистический путь развития. Это послужило необходимой предпосылкой для реформирования системы народного образования.

Вместе с тем, по общему уровню грамотности Оренбургская (27%), Казанская (23%), Уфимская (22%), Симбирская (20%) губернии, Сибирь (16%) уступали показателю по Европейской России (30%) во многом потому, что имели в своем составе значительное нерусское население. На первый взгляд эти цифры говорят не в пользу государственной образовательной политики в отношении нерусского населения.

Но за 10 лет, с 1894 г. по 1904 г., грамотность новобранцев в Симбирской губернии возросла с 38% до 53%, в Пермской – с 37% до 50%, в Казанской – с 27% до 40%, в Уфимской – с 13% до 27%. В большинстве других земских губерний темпы роста по этому показателю были гораздо ниже [1]. Столь существенное увеличение процента грамотных новобранцев в губерниях со значительным нерусским населением говорило о том, что национально-школьная политика правительства в регионе за годы ее

реализации, к началу XX в., все-таки начала приносить свои плоды.

Литература

1. *Бабин, В.Г.* Религиозно-просветительская система Н.И.Ильминского и ее роль в становлении национальных школ Поволжья, Приуралья и Сибири / В.Г. Бабин // Макарьевские чтения: сб. науч. ст. – Горно-Алтайск, 2002; *Он же.* Школьная политика в национальных районах Западно-Сибирского учебного округа во второй половине XIX – начале XX вв. // История и культура коренных народов Южной Сибири с древнейших времен до 1917 г.: материалы междунар. науч. конф. – Горно-Алтайск, 2002.
2. Известия, сообщения и заметки // Народное образование: ежемесячный педагогический журнал. – 1902. – С.-Петербург. – Т. 1, январь-июнь. – С. 183.
3. Ф.И-113. Инспектор народных училищ Уфимской губернии. Отчет попечителя народных училищ Уфимской губернии Д. Михайлова (11.03. 1886) // ЦГИА РБ. Ф.И-113. Оп. 1. Ед. хр. 426.
4. Отчеты по народному образованию Уфимской дирекции за 1909 год// ЦГИА РБ. Ф.И-113. Оп.1. Ед.хр.649.-195л.
5. *Рыбаков, С.* Ислам и просвещение инородцев в Уфимской губернии / С. Рыбаков. – СПб., 1900.
6. *Тарасов, И.* Русский язык – не вместо родного языка... // Газета «Ленинец». – Уфа, 14 мая 1988. ■

УДК 377.12

ИЗ ИСТОРИИ НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНИ

Р.Р. Султанова

Аннотация

Статья посвящена изучению и анализу деятельности музыкальной школы первой ступени для детей при Казанском Восточном музыкальном техникуме. На основе документальных материалов определены основные цели и задачи, предметы преподавания и продолжительность курса обучения в ней. Освещены многочисленные реформы музыкальной школы в рамках Восточного музыкального техникума. На основе опыта, накопленного школой, в начале 30-х годов зародилась современная система начального музыкального образования Республики Татарстан.

Ключевые слова: музыкальная школа первой ступени, Казанский Восточный музыкальный техникум, учебные планы, программы.

Abstract

The article is devoted to the study and analysis of the first stage of the music school for children in Kazan Eastern music college. On the basis of documentary material the main objectives and tasks of teaching subjects and duration of training in it. Highlighted the many reforms the music school in the Eastern Music College. On the basis of experience the school in the early 30's was born the modern system of primary music education of the Republic of Tatarstan.

Index terms: school of Music of the first stage, the Kazan Music College East, curricula, programs.

20-е годы XX в. – один из самых сложных и малоизученных этапов становления начального музыкального образования в Татарстане, который характеризуется активным поиском качественно новых форм и методов преподавания и организации учебного процесса. Ведущим учебным заведением Казани этого периода являлся Восточный музыкальный техникум, при котором функционировала музыкальная школа первой ступени для детей. Изучение и осмысление условий ее деятельности представляют актуальность в свете значительного влияния на становление современной системы начального музыкального образования Республики Татарстан. Некоторые аспекты данной проблематики нашли отражение в работах Г.К. Вайды-Сайдашевой, В.М. Спиридоновой, Ф.Ш.Салитовой, Г.М. Кантора, А.Н. Хайрутдинова, З.Я. Салеховой и др. Однако до настоящего времени изучению истории становления и развития детско-

го музыкального образования в данном регионе достаточного внимания не уделялось.

В конце 1921 г. на Всероссийской конференции по вопросам художественно-профессионального образования было принято решение разделить специальные музыкальные учебные заведения на три типа, каждый из которых соответствовал бы определенной ступени обучения: музыкальная школа, училище (техникум), консерватория [5, с.68]. Вследствие чего, в феврале 1922 г., на заседании президиума Татарского Народного Комиссариата Просвещения (Татнаркомпроса) в Казани, было принято решение объединить существовавшую тогда Восточную консерваторию и Государственную музыкальную школу в единый Восточный музыкальный техникум. Для проведения слияния была выделена специальная комиссия¹, которая подготовила все необходимые документы: положение техникума, учебный

¹ В состав комиссии вошли А.А. Литвинов, Р.Л. Поляков, М.А. Пятницкая, С.А. Габаши, А.Г. Руббах / НА РТ Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 314. Л. 2.

план² и др. В апреле объединение было завершено, заведующим Восточного музыкального техникума был назначен А.А. Литвинов, а его заместителем С.А. Габаша³. Эта реорганизация проводилась в русле формирования преемственной трехступенной системы музыкального образования в стране.

При техникуме была образована музыкальная школа первой ступени, разделявшаяся на музыкальную школу для детей с 8 до 14 лет и общеобразовательные музыкальные курсы для взрослых с 14 до 22 лет⁴. Таким образом, музыкальное образование детей впервые было отделено от обучения взрослых. В административно-хозяйственном отношении техникум и музыкальная школа были объединены.

Главной целью музыкальной школы была подготовка детей к поступлению в музыкальный техникум⁵, заложить «основание для выработки исполнительских умений в избранной специальности» и «дать первоначальное общее музыкальное развитие». Курс обучения в ней составлял 3 года⁶.

По содержанию и организации учебного процесса музыкальная школа была приближена к современным детским музыкальным школам. Предметы преподавания разделялись на коллективные и индивиду-

альные, общеобразовательные предметы в ней не изучались.

К индивидуальным предметам относились специальные занятия по игре на фортепиано, струнных и духовых инструментах. Обучение по ним велось «сообразно индивидуальным особенностям каждого учащегося в отдельности»⁷ по одному часу в неделю. При этом на самостоятельную работу учащихся отводилось по три часа в день.

Коллективные занятия составляли основную часть нагрузки учащихся и строго распределялись по годам. К ним относились такие предметы как: первоначальная музыкальная грамота (на основе хорового пения), слушание музыки, ритмика, хоровое пение, сольфеджио, элементы гармонии, голосоведения и формы, «чтение нот на инструменте», ансамбль или камерный оркестр⁸.

Занятия по общему фортепиано (для всех кроме пианистов) велись коллективно по одному часу в неделю в группах численностью не более десяти человек. Основной задачей этих занятий было «ознакомление с музыкальной литературой и приобретение необходимых на практике умений: чтение нот, аккомпанемент, транспортировка и прочее»⁹.

² Доклад о реорганизации Государственной Музыкальной Школы и Восточной консерватории на заседании президиума Татнаркомпроса от 18 февраля 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 314. Л. 2.

³ Доклад комиссии о реорганизации Восточного музыкального техникума на заседании президиума Татнаркомпроса от 6-го апреля 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 306. Л. 14.

⁴ Учебные планы музыкальных учебных заведений, утвержденные научно-художественной секцией Государственного ученого Совета от 9-го 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 1278. Л. 5- 6 об.

⁵ Устав музыкальной школы первой ступени для детей 1923г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 4. Л. 8.

⁶ Учебные планы музыкальных учебных заведений, утвержденные научно-художественной секцией Государственного ученого Совета от 9-го 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 1278. Л. 5- 6 об.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Учебные планы музыкальных учебных заведений, утвержденные научно-художественной секцией Государственного ученого Совета от 9-го 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 1278. Л. 5- 6 об.

Таким образом, большое внимание в музыкальной школе для детей при Восточном музыкальном техникуме уделялось общему музыкальному развитию, расширению кругозора учащихся. Основной формой работы в школе являлись коллективные занятия. В целом учебный план был очень тщательно продуман и сбалансирован. Такие предметы как «чтение нот», ансамбль, камерный оркестр способствовали росту профессиональной подготовки учащихся. Занятия по специальной игре на музыкальных инструментах основывались на самостоятельной работе детей.

Согласно «Инструкции по проведению приемных испытаний» от 1923 г. в музыкальную школу первой ступени для детей «могли быть приняты лица, достигшие 8 летнего возраста и обладающие художественной музыкальной склонностью». При этом, в ней оговаривалось, что приемной комиссии «следует весьма тщательно производить оценку поступающих в музыкальную школу и не комкать испытаний, отнюдь не жалея на них времени, твердо памятуя о необходимости сбережения энергии и времени молодежи, а так же государственных сил и средств»¹⁰.

При окончании музыкальной школы выпускникам необходимо было получить зачеты по всем пройденным дисциплинам, а также «исполнить специальную программу, обнаруживающую степень достигнутого умения во всех направлениях проходимой

исполнительской специальности». Успешно выдержавшим выпускные испытания выдавалось свидетельство об окончании школы, которое давало право поступать в музыкальный техникум¹¹.

В октябре 1923 г. Восточный музыкальный техникум переехал в новое здание на ул. Жуковского¹², где и по настоящее время размещается его преемник – Казанский музыкальный колледж им. И.В. Аухадеева. Новое помещение позволило существенно увеличить численность учащихся. Так, в 1922-1923 учебном году в музыкальной школе для детей обучалось около 60 человек¹³. К декабрю 1923 г. число учащихся достигло 196 человек, из которых 128 учащихся числилось в первом, 35 во втором и 33 человека в третьем классе¹⁴.

В том же году в развитие положения XX Всероссийского Съезда Советов от 23-27 декабря 1922 г. была введена плата за обучение в художественно-профессиональных учебных заведениях Татнаркомпроса. Размер оплаты обучения в музыкальной школе первой ступени зависел от заработной платы родителей учащихся. Для служащих и рабочих он составлял 2–6% от содержания. Для других слоев трудового населения размер оплаты колебался от 1,5 до 24 рублей золотом. Некоторые категории граждан были полностью освобождены от оплаты обучения: красноармейцы, государственные пенсионеры, работники просвещения, крестьяне, учащиеся стипендиаты¹⁵ и др.

¹⁰ Инструкция приемным комиссиям о производстве специальных испытаний при поступлении в государственные музыкальные школы и техникумы / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 2. Л. 48 – 48 об.

¹¹ Учебные планы музыкальных учебных заведений, утвержденные научно-художественной секцией Государственного ученого Совета от 9-го 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 1278. Л. 5- 6 об.

¹² О предоставлении Восточному музыкальному техникуму занять помещение по ул. Жуковского д. 4, от 30 октября 1923 г., № 10700 / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 2. Л. 65.

¹³ Протокол заседания приемной комиссии при Восточном музыкальном техникуме от 1 августа 1922 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 362. Л. 2.

¹⁴ Акт обследования Восточного музыкального Техникума 15-20 декабря 1923 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 362. Л. 6 об.

¹⁵ Инструкция о порядке взимания платы в учреждениях Татнаркомпроса / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 2. Л. 72–73.

В 1924-1925 учебном году музыкальная школа первой ступени при Восточном музыкальном техникуме подвергалась реорганизации. В виду тяжелого материального положения, Советом Восточного музыкального техникума было принято решение о превращении бывшей школы первой ступени в две студии: младшую и старшую. Срок обучения в младшей студии был временно сокращен до двух лет¹⁶. Также было проведено сокращение штата техникума и объемов и сроков освоения ряда дисциплин, как в специальных, так и в обязательных классах¹⁷. Временно из учебного плана студии были удалены такие предметы, как ритмика, чтение нот, ансамбль [5, с.72].

Теперь, в младшую студию принимали учащихся с 8 до 15 лет¹⁸. Обе студии по своей структуре, учебному плану и требованиям были более упрощенными, по сравнению с первой ступенью музыкальной школы. Целью обучения являлась не профессиональная подготовка учащихся, а, главным образом, их общемузыкальное развитие¹⁹.

С марта 1925 г. (через три месяца) курс младшей студии был вновь увеличен до трех лет. В учебный план были включены следующие предметы: фортепиано, скрипка, виолончель, контрабас, духовые инструменты, музыкальная грамота, тео-

рия музыки и сольфеджио, история музыки, хоровое пение, политграмота. В числе учащихся младшей студии числилось 113 человек²⁰.

Необходимо отметить, что с начала 20-х годов XX в., правительство Татарской республики уделяло большое внимание привлечению в художественные учебные заведения учащихся из числа татар и представителей других народов Поволжья. Для этого был предпринят ряд действенных мер. Уже в мае-июне 1922 г. преподаватели Восточного музыкального техникума провели обследование учащихся школ и детских домов Казани для выявления и привлечения к учебе музыкально одаренных детей (татар, марийцев, мордвы, чуваш и др.). Во время приемных испытаний таким абитуриентам предъявлялись пониженные требования по русскому языку и другим дисциплинам. Для учащихся-татар организовывались отдельные группы с обучением на родном языке²¹ и т.д. Благодаря проведенным мероприятиям, в 1923/24 учебном году в музыкальной школе для детей при техникуме числилось 33 учащихся татар²², а в 1926/27 учебном году их количество достигло 55 человек²³.

К преподаванию в музыкальной школе первой ступени для детей, а затем и в младшей студии, были привлечены почти все педагоги Восточного музыкального техни-

¹⁶ Доклад заведующего Восточного музыкального техникума А.А.Литвинова о превращении бывшей школы в две студии с 2-х годичным обучением в каждой на заседании Совета Восточного музыкального техникума от 3 ноября 1924 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 14. Л. 4.

¹⁷ Доклад заведующего Восточного музыкального техникума А.А.Литвинова о превращении бывшей школы в две студии с 2-х годичным обучением в каждой на заседании Совета Восточного музыкального техникума от 3 ноября 1924 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 14. Л. 4.

¹⁸ Доклад о состоянии Восточного музыкального техникума в период с октября 1924 г. по октябрь 1925 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 52. Л. 14-18 об.

¹⁹ Доклад о деятельности Восточного музыкального техникума за 1924-1925 учебный год / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 41. Л. 5-5 об.

²⁰ Там же.

²¹ Музыкальную грамоту на татарском языке вел С.А.Гаяши / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 52 л. 5 об.

²² Акт обследования Восточного Музыкального Техникума 15-20 декабря 1923 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 362. Л. 6 об.

²³ Ведомость Казанского Восточного музыкального техникума от 1 мая 1927 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 54. Л. 15.

кума. Среди них: К.А.Корбут, А.Ф.Бормусов, Р.Л.Поляков, В.П.Бунина, А.В.Чернышева, С.А.Габяши, А.А.Литвинов, М.Музафаров, С.Г.Ходесс²⁴ и др. Однако, в октябре 1927 г., руководствуясь «Инструкцией о проведении ряда мероприятий в связи с введением новых учебных планов музтехникумов», педагогический состав Восточного музыкального техникума был распределен между техникумом, курсами для взрослых и музыкальной школой первой ступени «в соответствии с квалификацией»²⁵. Это был еще один шаг на пути дифференциации начальной и средней ступени музыкального образования.

В мае 1927 г. Президиумом научно-художественной секции Государственного ученого Совета Наркомпроса РСФСР были утверждены программы музыкальных школ первой ступени по ритмике, слушанию музыки, хоровому пению, музыкальной грамоте, элементарной теории музыки, диктанту, общей игре на фортепиано, камерному и фортепианному ансамблю, виолончели, скрипке²⁶. Многие преподаватели разрабатывали на их основе свои, адаптированные к условиям работы, программы. Так, А.Ф.Бормусов составил программу по детскому хоровому пению²⁷, В.П.Бунина по ритмике, А.П.Васильев по игре на скрипке. По собственным программам работали преподаватели по теории и слушанию музыки²⁸.

В 1928/29 учебном году срок обучения в музыкальной школе первой ступени детей был увеличен до пяти лет. Тогда в школе насчитывалось 70 учащихся, 16 из которых обучались бесплатно²⁹. Программу преподавания составляли такие дисциплины, как: специальный предмет, хоровое пение, ритмика, слушание музыки, сольфеджио, общий курс игры на фортепиано³⁰. По новому учебному плану обучение распределялось по отделениям: фортепианному и оркестровому.

В конце 20-х годов XX века Восточный музыкальный техникум испытывал серьезные затруднения в связи с ростом влияния Российской ассоциации пролетарских музыкантов (РАМП) на систему профессионального обучения музыке [6, л. 33]. К декабрю 1928 года число учащихся сократилось до 61 человек³¹, и вскоре музыкальная школа первой ступени была ликвидирована. В 1930 году произошло объединение Восточного музыкального техникума с театральным и художественным техникумами Казани, на базе которых начал свою работу Татарский техникум искусств.

Таким образом, за 8 лет работы музыкальной школы при Восточном музыкальном техникуме был накоплен ценный опыт в области преподавания музыки детям. В результате активных поисков новых форм и методов работы были разработаны учебные планы и программы обучения. Срок

²⁴ Отчет по схеме инспекторского обследования Восточного музыкального техникума за 1925 – 1926 учебный год / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 52. Л. 4 – 9.

²⁵ Инструкция НКП ТАССР о проведении ряда мероприятий в связи с введением нового учебного плана музыкальных техникумов от 8 октября 1927 г. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 7. Л. 3 – 3 об.

²⁶ Учебные программы по всем специальностям техникума / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 46. Л. 1-84.

²⁷ Там же, л. 24-25.

²⁸ Программы по детскому хоровому классу, ритмике, игре на скрипке для музыкальной школы первой ступени для детей / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 49. Л. 17-26 об.

²⁹ Учебный план школы первой ступени на 1928 - 1929 учебный год / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 48. Л. 3 – 3 об.

³⁰ Учебный план музыкальной школы первой ступени для детей на 1928–1929 учебный год / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 49. Л. 1.

³¹ Сведения о социальном, национальном составе учащихся Восточного музыкального техникума за 1928-1929 учебный год / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 57. Л. 1.

обучения в школе для детей возрос до пяти лет. Большое внимание уделялось расширению музыкального кругозора учащихся. В основе обучения лежал индивидуальный подход к каждому ребенку. Главным достижением школы было привлечение большого количества детей из числа татар и представителей других этносов Поволжья, для которых создавались особо комфортные условия обучения.

Подводя итоги, можно констатировать весьма интенсивное развитие в Казани в 20-е годы XX в. начального музыкального образования. Накопленный за этот период опыт, явился прочным базисом для формирования в последующие десятилетия обширной сети детских музыкальных школ в Казани и на всей территории Татарской республики.

Литература

1. *Аракелова, А.О.* Система музыкально-го образования как предмет исследования / А.О. Аракелова // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность: Вып. 4: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Казань, 6 апреля 2011 г. / сост. В.И. Яковлев. – Казань: Казан. гос. консерватория, 2012. – С. 383–391.

2. *Дорошенко, С.И.* Музыковедческие основания региональных историко-педагогических исследований с позиций диалога столицы и провинции / С.И. Дорошенко // Искусство и педагогика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Искусство и педагогика: проблемы художественного и музыкального образования»; Казань, 1 декабря 2011 г. Вып. 6 / отв. ред.-сост. Ф.Ш. Салитова. – Казань: Изд-во «Бриг», 2011. – С. 86–90.

3. *Салитова, Ф.Ш.* Становление системы музыкального образования Татарстана в двадцатые годы XX в. / Ф.Ш. Салитова // Наследие О.А.Апраксиной и музыкальное образование в XXI в.: материалы межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. уч. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, УМО высш. уч. заведений РФ по пед. образованию, 2006. – С. 331–333.

4. *Салитова, Ф.Ш.* Султан Габяши / Ф.Ш. Салитова // Композиторы Татарстана. – М.: Изд-во «Композитор», 2009. – С. 62–68.

5. *Спиридонова, В.Н.* Очерки по истории фортепианного образования и исполнительства в Казани: выпуск первый. Конец XIX – первая половина XX в. / В.Н. Спиридонова. – Казань: Казан. гос. консерватория (академия) им. Н.Г.Жиганова, 2008. – 190 с.

6. *Хайрутдинов, А.Н.* Музыкальное образование в Татарии / А.Н. Хайрутдинов // Ученые записки Казанской гос. консерватории. – Казань: Казан. гос. консерватория, 1970. – С. 20–54. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 371.398

ТИПОЛОГИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Д.И. Вафина

Аннотация

В статье описываются наиболее распространенные типы альтернативных школ в США, их особенности и характеристики, а также приведены модели американских альтернативных школ.

Ключевые слова: альтернативное образование, индивидуализированный подход, коррекционное обучение.

Abstract

The article describes the most diverse types of alternative schools in the USA, their peculiarities and characteristics, and moreover the models of American alternative schools are presented.

Index terms: alternative education, individualized approach, correctional schools.

Альтернативное движение в школьном образовании получило наиболее широкое распространение в США. В его основе лежат идеи гуманизма, индивидуализированного подхода в образовании, и творческого сотрудничества педагога и учащихся. Отличительной чертой альтернативного образования является то, что оно призвано найти подход и подобрать образовательную программу для всех видов учащихся, исходя из их особенностей и потребностей. Поэтому в США существует множество видов альтернативных учебных заведений. В связи с этим, в данной статье рассмотрим вопросы типологии альтернативного образования в США.

Необходимо отметить, что четкая типология альтернативных школ и программ еще не разработана. Однако некоторые подходы к их классификации можно обнаружить в ряде педагогических исследований.

Исследователи Лодан Арон и Дженни Цвейг [1, с.20] рассматривают различные аспекты, на которых может быть построена такая типология, например, целевая аудитория, цель программы, взаимоотношения

с обычными школами и такими организациями, как муниципальные органы или органы ювенальной юстиции, правовой статус, способ управления, спонсоры и способ финансирования. Существует много аспектов, отличающих альтернативные школы от обычных. М.А. Рейвид [3, с.26-31] выделяет три типа альтернативных школ, исходя из цели их программы как ключевой характеристики, а именно:

Первый тип школ в данной типологии предлагает дневное, многолетнее обучение для всех типов учащихся, в том числе требующих индивидуального подхода, стремящихся учиться по инновационному или усложненному учебному плану, а также для тех, кто ранее оставил школу и желает получить аттестат. Полная учебная программа позволяет получить документ о законченном среднем образовании. Учащиеся посещают такие школы добровольно.

Такие школы также имеют отличия от обычной школы в плане организации и процесса обучения (нестандартные правила, гибкость, автономия, широкие полномочия учащихся и учителей); особо профессиональные сотрудники; небольшой

размер классов и всей школы; персональный подход к учащемуся, что выражается в их вовлеченности, индивидуализированном обучении, индивидуальной скорости обучения и наличии профориентационного консультирования. Такие школы включают «школы внутри школ», «школы с уклоном», «чартерные школы», «школы без стен», экспериментальные школы, профессиональные школы, программы для прервавших обучение, вечерние школы и школы в нестандартном окружении, например, при торговых центрах или музеях».

Второй тип нацелен на дисциплину и ставит своей целью объединить, удерживать и перевоспитывать трудных учащихся. Как правило, учащиеся посещают такие школы не добровольно, а направляются туда на определенный период времени или до достижения определенного результата. Поскольку обучение там кратковременное, учебный план включает лишь несколько базовых обязательных курсов, либо обучение ведется «базовой» школой, которая присылает список заданий. Примерами могут служить «школы последнего шанса» или «временные школы».

Третий тип предлагает краткосрочные корректирующие курсы для учащихся с социальными или эмоциональными проблемами и академическими или поведенческими трудностями в обучении. Хотя школы 3 типа нацелены на особые категории учащихся и предлагают консультирование, доступ к социальным службам и помощь в обучении, однако их посещение является добровольным.

Школы 1 типа включают многие программы альтернативного обучения, созданные изначально для трудных подростков, и их часто называют «популярными инновациями» или «настоящими образовательными альтернативами». Программы для прервавших или потенциально прерывающих обучение также могут относиться к 1 типу, если они спонсируются школьным округом, как и современные программы для тех, кто не может пройти стандартизированные

тесты [2]. Другие два типа являются более коррекционными, из них первый – дисциплинарный («школы последнего шанса» или программы «мягкой тюрьмы»), а второй – исправительный («коррекционные» программы). Большинство таких школ работают независимо от обычных школ, хотя некоторые спонсируются школьными округами. Исследования М.А. Рейвид и других ученых показывают, что школы первого типа – «настоящие образовательные альтернативы» – наиболее успешны, тогда как дисциплинарные и корректирующие программы редко демонстрируют значительный прогресс учащихся. Хотя точных исследований не проводилось, мы знаем, что результаты коррекционных программ очень неоднородны, и что часто внутри таких школ учащиеся продвигаются в обучении, но, вернувшись в обычные школы, снова регрессируют. Возможно, причина в том, что такие курсы всегда краткосрочные, и их эффективность была бы более высокой, если бы они продолжались дольше (например, два года и более).

Следует также отметить, различия между типами, выделенными М.А. Рейвид, начинают стираться, т.к. школы начинают использовать смешанные стратегии и/или преследуют различные цели. Например, школы 1 и 2 типа все чаще предлагают клиническое консультирование, что было характерно для 3 типа. М.А. Рейвид предложила более современную типологию, состоящую из 3 типов. Она объединяет 2 и 3 типы в одну группу, характеристикой которой является цель «изменить учащегося». Во вторую группу она объединяет школы, ставящие целью «изменить школу», и эта группа соответствует первой группе из вышеприведенной классификации. В третью группу выделены школы, нацеленные на «изменение образовательной системы» в более широком смысле [3].

Другая типология, предложенная М. Родерик из Чикагского университета, выдвигает на первый план образовательные потребности учащихся. Вместо того, чтобы

рассматривать демографические характеристики (или факторы риска) учащихся или характеристики самой программы, эта типология рассматривает *образовательные проблемы и задачи учащихся* [1]. М. Родерик выделяет несколько групп:

- учащиеся, «выпавшие из процесса», т.к. они попали в беду и нуждаются в краткосрочных корректирующих курсах, которые позволят им вернуться в обычные школы. Такая цель будет подходящей и достижимой для данной группы;

- учащиеся, раньше времени перешедшие к взрослой жизни либо потому, что они стали (или собираются стать) родителями, либо ситуация в их семье не позволяет им регулярно посещать школу (например, дети иммигрантов, которые сидят с братьями и сестрами, когда их родители работают, или малолетние преступники, и т.д.);

- учащиеся более старшего возраста с небольшим отставанием по учебной программе, которым нужно добрать баллы для поступления в колледжи или другие учебные заведения. Многие из них не добрали всего несколько баллов для получения аттестата и бросили школу в возрасте 16 или 17 лет, либо вышли из исправительных учреждений, либо были беременны, и хотят получить аттестат о среднем образовании. М. Родерик отмечает, что такие учащиеся составляют большую часть контингента альтернативных школ в крупных городах. Эта группа очень разнородна, и ее полностью обслуживает существующая система альтернативных школ;

- последняя группа состоит из учащихся с сильным отставанием по учебной программе – у них могут быть значительные проблемы, низкий уровень грамотности, часто большой возраст. Многие из них постоянно оставались на второй год, некоторые учились в специализированных школах. Среди них бывают 17-18 летние учащиеся с уровнем грамотности третьего или четвертого класса, которые проучились только до 8 класса, либо ходили в школу,

но никогда не получали никаких баллов. Это очень большая группа молодежи, и в большинстве школ нет программ, отвечающих их потребностям.

М. Родерик считает, что, сосредоточиваясь на определенных демографических или проблемных группах, школы могут не достичь результата, т.к. образовательные различия между учащимися могут быть очень велики. Например, среди беременных подростков или подростков с детьми могут быть и малолетние преступники, и учащиеся с незначительными проблемами в обучении, учащиеся более старшего возраста, и учащиеся с серьезными поведенческими проблемами. Одна школа не может удовлетворить такие разнообразные образовательные и другие потребности.

Рассмотрим далее, какие существуют *модели альтернативных школ в США*. Среди тысяч альтернативных школ США существует огромное многообразие подходов к составлению учебного плана, к процессу обучения, к управлению школой. Эти модели отражают глобальную революцию в образовании. Отметим среди них наиболее известные.

Школы, развивающие уникальные подходы к учебной программе и обучению. Они включают: школы Монтессори, основанные на идее итальянского врача и педагога Марии Монтессори; открытые школы, берущие начало от британских дошкольных учреждений; Вальдорфские школы, берущие начало от философии немецкого педагога Рудольфа Штайнера; многочисленные интеллектуальные школы, основанные на теориях психолога их Гарвардского университета Говарда Гарднера; школы Paideia, основанные философом Мортимером Адлером; свободные школы и школы самостоятельного обучения, основанные на концепциях шотландского педагога Александра С.Нейла; а также школы «непрерывного прогресса», «школы без стен» и традиционные школы.

Школы, стремящиеся соответствовать потребностям и интересам учащихся.

Огромное большинство альтернативных школ были созданы, чтобы удовлетворить специфические потребности детей. Они включают: школы для подростков, ставших родителями, школы для бросивших обучение и для профилактики этого явления, школы для отчисленных, школы для заключенных, а также школы для талантливых и одаренных.

Школы, нацеленные на карьерный рост и профессиональное развитие учащихся. Школы с профессиональным уклоном совмещают академическое обучение с интенсивным практическим обучением в рабочем окружении. Такие школы обычно охватывают среднюю ступень обучения и включают: школы искусств, школы радио- и телевидения, школы здравоохранения, юридические школы, научно-технические школы, учительские школы, и десятки других школ, где изучаются академические предметы с уклоном в международные проблемы, проблемы мультикультурализма, окружающей среды, а также большинство традиционных академических дисциплин.

Школы, нацеленные на экспериментальное обучение. Основываясь на идеях американского философа Джона Дьюи, многие альтернативные школы в США делают акцент на познании через практику. Примерами являются: «Школы без стен» где учащиеся учатся в банках, на предприятиях, в судах, музеях, государственных учреждениях вместо обычных классов; Фоксфайр, где учащиеся обучаются, собирая и издавая фольклор своего региона; и школы «Обучения открытых границ», где учащиеся учатся в ходе экспедиций и мероприятий в своей местности.

Школы, нацеленные на организацию, управление и финансирование. Существует ряд моделей для организации, управления и финансирования альтернативных школ. Они включают: независимые альтернативные школы; школы внутри школ; кластеры альтернативных школ; комплексные системы альтернативных школ, например,

действующие в Луисвилле, штат Кентукки; в Хьюстон, Техас; в Лос-Анджелесе, Калифорния; Ванкувере, Вашингтон. Во многих из этих округов до 30% всех учащихся ходят в альтернативные школы. Недавно созданный новый тип альтернативной школы, чартерные школы, который может служить примером любой из описанных моделей, получает лицензию штата и государственное финансирование, чтобы работать независимо.

Эти модели представляют собой всю палитру альтернативных школ, успешно действующих с 2001 г. Они не похожи друг на друга, т.к. уникальность является их отличительной чертой. Они придерживаются общих концепций в области альтернативного обучения, но в области их практической реализации они могут сильно отличаться друг от друга.

С 2000 г. в США насчитывается уже около десятка различных типов школ.

Альтернативные, или факультативные школы. Широкий спектр альтернативных школ охватывает все уровни и типы учащихся. Они варьируются от школ для трудных подростков, хулиганов и исключенных их других школ, до школ для одаренных детей. Во многих таких школах состав учащихся смешанный, у них средний уровень успеваемости поведения.

Школы, ориентированные на карьеру, или школы с техническим уклоном. Они появились с целью преодоления сегрегации, но впоследствии стали школами, ориентированными на карьеру выпускников. Учащиеся выполняют требования школьной программы, но при этом сосредотачиваются на области своих интересов, выполняя соответствующие задания и получая практические навыки.

Чартерные школы. Законы чартерной школы позволяют родителям открывать школы с одобрения совета штата. Такие школы финансируются из налоговых поступлений, так же, как государственные школы. Чартерные школы управляются советом, избранным из числа родителей,

тогда как государственные школы подотчетны своему округу. Чартерные школы сами выбирают себе учебные планы, устав, включая требования к одежде, домашним заданиям и дисциплине, которые утверждаются советом и могут быть изменены его членами.

Чартерные школы используют принципы обучения «с нуля», многие из них придерживаются программы «базовых знаний». В этой программе обучение основывается на базовых концепциях, известных ребенку, и идет по нарастающей от класса к классу.

Школы Монтессори. Подход Монтессори основан на исследованиях итальянского врача начала XX в. Марии Монтессори, которая заметила, что дети учатся при взаимодействии со своим окружением. Как пишет «Американское общество Монтессори», такие школы «...основаны на научных наблюдениях Монтессори о способности детей наиболее легко усваивать знания из своего окружения, а также их интересе к манипулированию различными материалами. Каждый предмет оборудования, каждое упражнение, каждый метод Монтессори основан на том, что дети делают сами, «естественным образом», без помощи взрослых» [5].

В таких классах могут быть дети разного возраста, обучающие друг друга. На уроках используются различные сенсорные объекты. Детям позволяется развиваться в своем собственном темпе.

Вальдорфские школы. Крупнейшее и все более распространяющееся в мире движение (всего – около 800 школ в различных странах). Чтению начинают учить со второго класса, хотя детей и знакомят с буквами. Классный преподаватель обучает, наблюдает и опекает детей в течение восьми лет, на протяжении всей их школьной жизни. Учебников в вальдорфских школах нет: учащиеся обходятся одной рабочей тетрадью. Старшеклассники используют учебники как дополнение к основным занятиям.

Контрактные школы. Школьные округа заключают «контракты» с какой-либо организацией или группой (обычно частной) на предоставление образовательных услуг. Обычно такие школы обучают трудных или отчисленных учащихся, предлагают программы по обучению чтению, а в некоторых случаях полностью ведут административную и/или обучающую работу в школьном округе.

Школы с уклоном. Еще один тип альтернативных школ – это бесплатные школы с уклоном. В своей статье «Школы с уклоном в Америке, краткая история школ с уклоном» доктор Дональд Уолдрип пишет: «В 1960-е гг. в США возникли альтернативные школы как протест против расово сегрегированных школ. В них особое внимание обращалось на обучение чтению, письму и арифметике, но они также включали историю афроамериканцев, историю и принципы движения за права человека, и были тесно связаны с жизнью общины» [4].

Сегодня школы с уклоном создали уникальную образовательную среду, предлагающую широкий спектр обучающих ситуаций и подчеркивающую важность базовых навыков. Такие школы могут быть выстроены вокруг какой-то учебной дисциплины, например, с математическим или естественнонаучным уклоном, что отражается в их программе. Другие такие школы могут быть нацелены на искусство, обучение с помощью экспедиций, либо на ручной труд.

Открытые программы. Родители и учащиеся могут выбрать любую школу в своем школьном округе или в другом округе, если туда будут переведены государственные средства на обучение. Если место жительства и место учебы граничат друг с другом, обычно предоставляется транспорт до школы и обратно.

Школы-интернаты. Некоторые штаты, например Северная Каролина, Мэн, Луизиана и Техас, имеют школы-интернаты с естественнонаучным или математическим уклоном для одаренных детей в сотрудничестве с университетом штата.

Ваучерные программы. Три штата – Висконсин, Огайо и Флорида – попробовали установить систему государственных ваучеров для бедных учащихся, вынужденных учиться в слабых школах. Эти ваучеры могут быть потрачены на поступление в частную или приходскую школу. С 2001г. программы государственных образовательных ваучеров оказались втянуты в судебные тяжбы, т.к. оспаривается правомочность затрат государственных средств на частное или приходское образование.

Домашнее обучение. Идея домашнего обучения не нова, но становится все более популярной. В прошлом родителям было трудно найти информацию о домашнем обучении, они были изолированы друг от друга. Сейчас можно купить программы для домашнего обучения и в магазинах, и на сайтах. Такие учащиеся и их родители могут объединяться для совместного обучения или времяпровождения.

Интернет-курсы и программы. В конце 1990-х гг. появилось большое количество курсов, программ и школ, работающих по Интернету. Такие возможности предоставляются местными колледжами, университетами, частыми образовательными организациями во все большем количестве школьных округов.

Совмещение школы и колледжа. Некоторые штаты поощряют старшеклассников начинать обучение в колледже в 11 и 12 классах. В некоторых штатах созданы «средние колледжи» в рамках местных колледжей и университетов. В некоторых штатах разрешено засчитывать определенные курсы дважды – в школе и в колледже, по согласованию между ними.

Местные учебные центры. Впервые появились в Миннесоте. Эти центры открыты

круглый год с раннего утра до позднего вечера (некоторые открыты круглосуточно). В них обучаются старшеклассники и взрослые. Такие центры предлагают и общеобразовательные программы с дипломами установленного образца, и возможности проведения свободного времени, обучение может быть дневным и вечерним.

Каждый из перечисленных типов альтернативного образования представлен хорошо налаженными, успешно работающими школами. Они подают пример эффективной работы альтернативных систем образования.

В заключение, хотелось бы отметить, что в школьном образовании США ключевым словом сегодня является «выбор», и альтернативные школы могут стать тенденцией будущего. Если учащиеся успешны в школе, они могут продолжить обучение в вузе, а родители могут выбрать, какая школа отвечает образовательным потребностям их ребенка.

Литература

1. *Aron LY & Zweig JM* (2003). *Educational Alternatives for Vulnerable Youth: Student Needs, Program Types, and Research Direction*. Washington, D.C.
2. *Krentz J, Thurlow M, Shyyan V, & Scott D* (2005). *Alternative routes to the standard diploma* (Synthesis Report 54). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes
3. *Raywid MA*. (2004). *Alternative Schools: The State of the Art*. *Educational Leadership*, 52 (1), pp.26-31
4. *Donald Waldrip*, *A Brief History of Magnet Schools* (Washington, D.C.: Magnet Schools of America, 2003)
5. *American Montessori Society*: <http://www.amshq.org/>

УДК

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛ США В ШКОЛЫ РАЗВИТИЯ ХАРАКТЕРА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Т.В. Голикова

Аннотация

Статья написана на основе изучения и обобщения опыта работы национального центра «Развитие характера и гражданственности» при университете Миссури, занимающегося подготовкой руководителей школ по формированию достойных граждан США, осуществляющего мониторинг и профессиональную аттестацию школ по развитию гражданственности и характера. Основное внимание уделяется необходимым условиям для преобразования школ в школы развития характера и гражданственности.

Ключевые слова: гражданственность, гражданские качества, сильный характер, развитие характера, курсы повышения квалификации, программа LACE.

Abstract

This article presents an analysis and summary of the strategies of the national Center for Character and Citizenship (University of Missouri-St. Louis) for the promotion of character and citizenship, the preparation of educational leaders for the development of good citizens of the USA, and the design and delivery of professional evaluation and monitoring of «National schools of character» annually. The main focus is on the educational premises for the transformation of schools into schools of character and citizenship.

Index terms: citizenship, civic qualities, strong character, character education, professional development, The Leadership Academy in Character Education (LACE).

Усиление внимания к проблеме формирования достойного гражданина своего государства с сильным характером и гражданскими качествами является непреходящей задачей для общества любой страны, так как ее воспитательная составляющая осложнена упадком нравственных ценностей среди молодежи и их недостаточной гражданской вовлеченностью в общественную жизнь. За последние годы в США работа по формированию характера и гражданственности среди учащейся молодежи значительно активизировалась. Большая часть четырехмесячной стажировки автора статьи в США прошла в центре «Развитие характера и гражданственности» при университете Миссури (г.Сэнт-Луис), соруководителями которого являются М.Берковиц и В.Алтхов. Данный национальный центр существует с 2005 г., помогает преобразованию школы в школу развития характера и гражданственности, осуществляет мониторинг и профессио-

нальную аттестацию школ по развитию гражданственности и характера.

Одной из основных программ, предоставляемых Центром, является Программа LACE, предназначенная для подготовки руководителей образовательных учреждений к работе по формированию характера и гражданственности не только самих учащихся и учителей, но и родителей, общественности. Данная программа предполагает проведение занятий на годичных курсах повышения квалификации, в которых принимают участие руководители образовательных учреждений и учителя.

М.Берковиц отмечает, что американскому обществу необходимы такие руководители, которые создают демократические школы, где все, и учителя, и учащиеся, общаются с друг другом, руководствуясь нравственными постулатами, принимают решения, основанные на принципе коллегиальности управления. Руководители нового типа поддерживают и стимулируют разви-

тие демократических знаний, умений и их проявлений у учащихся. Важным условием успешности работы в школах по формированию характера и гражданственности является мотивация и личное участие директоров школ. По мнению М.Берковица, руководителя центра «Развитие характера и гражданственности», «сильные лидеры улучшают школы, а слабые уничтожают их».

Необходимыми условиями для трансформации школ в школу развития характера и гражданственности являются следующие:

Первое условие – воспитание честных и заботливых людей с моральными ценностями, которые сделают мир более справедливым и человечным. М.Берковиц любит повторять: «Ребенок – это единственный материал, из которого можно сделать ответственного взрослого». Наилучшим способом формирования достойных граждан с нравственными ценностями, по мнению ученого, является резкое увеличение инвестирования в родительскую подготовку, образование в целом в социализацию детей [2, с.94].

Второе условие – создание школы, влияющей на развитие учеников. М.Берковиц рассматривает школы через призму этого влияния: «Школы могут, должны и неизбежно будут влиять на развитие учеников». Дж.Комер по этому поводу пишет, что каждое общество ответственно за то, чтобы обеспечить детей образовательными институтами, которые помогут им учиться и развиваться. У обучающихся появится реальная возможность справиться с заданиями во взрослой жизни. В то же время автор сетует на то, что современные реформы в первую очередь связаны с тестовыми баллами, с желаниями родителей, учителей, администрации и политиков, а не направлены на то, чтобы помочь детям расти, развиваться и в дальнейшем стать ответственными в выполнении своего гражданского долга [4, с.хх]

Третье условие – обучение должно быть воспитывающим, то есть измене-

ния, происходящие в личности ученика, не должны ограничиваться развитием интеллекта и академическими знаниями, а охватывать моральное и гражданское развитие учащихся.

Четвертое условие – школы должны быть моральными и демократическими институтами, чтобы оказывать оптимальное влияние на развитие характера, моральные и гражданские качества. Е.Дуркхейм обоснованно доказывал, что школы должны усиливать морально-нравственное развитие учащихся, поскольку это необходимо для выживания самого общества [5].

Пятое условие – наличие школьных лидеров с лидерскими компетенциями, способствующими развитию школ в морально-демократические институты.

Реформирование школы в институты развития характера и гражданственности требует личностного и профессионального роста самого директора школы. Одна из руководительниц высказалась по этому поводу: «Я полагала, что менять надо только школьников, но потом поняла, что реформы предусматривают разные изменения, одно из которых связано с изменением или исправлением моего собственного поведения и возможного влияния на поведение штата сотрудников школы» [2, с.96].

Работа по формированию характера и гражданственности в школах США – это полномасштабная школьная реформа, которая направлена на академические достижения (успеваемость) и на нравственное развитие. Под формированием характера М.Берковиц понимает процесс целенаправленного развития личностных качеств индивидуума, мотивирующих становление личности в качестве морального субъекта, то есть совершающего правильные поступки [1, с.109].

М.Берковиц считает, что школам следует начинать с целеполагания, с определения конечного результата педагогического процесса, то есть с того, что они хотят видеть в итоге. Беседуя с руководителями школ, он задает следующие вопросы:

«Если бы ваша школа была успешной по формированию характера и гражданственности, то каких результатов хотели бы вы добиться?», «Если бы ваши учащиеся были с вами от начала своего обучения и до конца, чем бы они отличались от своих сверстников, обучающихся в других школах, в чем бы проявлялось это отличие?» [2, с.100] Действительно, когда цели конкретны, тогда педагогический процесс будет осуществляться более организованно.

В качестве примера можно привести работу по реформированию школ Риджвуд и Фрэнсис Хауэл [3]. В настоящее время оба образовательных учреждения имеют статус национальных школ по формированию характера. В первой школе обучается 500 учеников, во второй – 850. Школа Риджвуд обучает детей из семей с низким уровнем социально-экономического обеспечения (43% – получают бесплатные обеды или за неполную плату), в то время как школа Фрэнсис Хауэл предназначена для учащихся из семей среднего класса или выше среднего.

Школа Риджвуд была известна тем, что в нее стекались слабые учителя района, которые не любили детей и априори не должны работать учителями. Учащиеся этой школы знали, что учителя и школа не заботятся о них, следовательно, и о самой школе никто не заботится тоже. По словам директора, в 2000 г. внешний вид школы был удручающим: все стены помещений общего пользования (туалеты, раздевалки) были покрыты граффити, нецензурными словами. Ни в одной другой школе района, даже в высшей школе (школа для старших классов) не было полицейского, постоянно пребывающего в школе. В данной школе полицейский присутствовал, так как в ней наблюдались частые случаи насилия, использование наркотических средств, посещаемость занятий была низкой. По результатам тестирования в рамках государственных стандартов лишь 30% учащихся имело положительные результаты по английскому языку, устному и пись-

менному, и только 7% по математике. За первую четверть 2001-2002 учебного года 500 учащихся получили 600 неудовлетворительных оценок.

Новый директор (Т.Кратчлей) и его заместитель (К.Пелстер) начали свою деятельность с диагностирования школьных проблем. Несмотря на то, что качество знаний учащихся было чрезвычайно низким, администрация решила не акцентировать внимание на методиках по улучшению успеваемости по предметам. Оба руководителя (выпускниками LACE) понимали, что в первую очередь следует улучшить школьный климат. Они лично участвовали во внешнем обустройстве школы, обсудили совместно с учительским коллективом, какие задачи необходимо решать в первую очередь, чтобы получить запланированные результаты, а какие во-вторую. Их не смутило, что не все учителя хотели добросовестно трудиться. Во время следующего педсовета Т.Кратчлей предупредил, что или все учителя «садятся на борт вместе со мной или могут покинуть корабль». Страх, что его за такие фразы уволят, не оправдался. Треть всех учителей нового руководителя поддержала, так как многие уже давно ждали сильного лидера и с энтузиазмом присоединились к нему. К концу года вторая треть учителей уволилась, а через два года покинули школу остальные учителя, не желающие работать в полную силу.

В первую очередь администрация школы решила проблему с посещаемостью учащихся. Оперативные меры (посещение отсутствующих школьников на дому, звонки по телефону, индивидуальные беседы, стирка белья для неопрятных школьников в школе) дали свои положительные результаты.

Чтобы повысить успеваемость и создать у учащихся мотивацию на учебу, ежедневно в обеденное время в течение 90 минут выполнялись домашние задания под руководством учителей. Таким образом, 600 неудовлетворительных отметок снизилось до 6.

Директор школы и его заместитель оказались единомышленниками и проводили времени в школе более 70 часов еженедельно, иногда ночуя там, что привело к результатам, сравнимым с чудом.

Среди других ключевых инициатив школы можно назвать годовую ориентационную программу, проводимую учениками в районе для будущих учащихся своей школы.

Следующая программа, связанная с прогулами школьников (разновидность делинквентного поведения), была осуществлена в партнерстве с судьей округа по делам несовершеннолетних.

Чтобы улучшить социализацию подростков, использовалась программа по обучению лидерским качествам.

Автору статьи удалось побывать в данной школе на занятиях для девочек из группы риска (склонность к суицидам и другим формам девиантного поведения) по программе «После шока». С ученицами ежемесячно обсуждается определенная тема, связанная с реальными проблемами (булимия, анорексия, суицид, насилие и т.д.). На занятия приглашаются самые разнообразные специалисты и гости, которые лично сталкивались с одной из таких проблем и преодолевали ее. Этот курс спас жизнь многим из его участников и дал им возможность нового позитивного ощущения самих себя, что впоследствии привело к успеху в учебе и жизни. В настоящее время создан такой курс для мальчиков, который ведет мужчина учитель. К.Пелстер считает, что индивидуальный подход к школьникам, которые были на грани отчисления из школы, не только улучшал их успеваемость, но и превращал в заботливых и просоциальных лидеров.

Результаты свидетельствуют о положительной динамике:

- с 2000 по 2010 годы случаи нарушения дисциплины снизились от 3000 до 300;
- школа отказалась от услуг полицейского;
- посещаемость возросла с 89% до 95%;

– возросло число учащихся, улучшивших знания по государственным стандартам с 30% до 68% по английскому, устному и письменному, и от 7% до 71% по математике.

К.Пелстер отмечает, что семьи их учащихся на уровне бедности за 10 лет остались прежними. Но изменились ученики, и разница заключается в том, что дети, которые 10 лет назад портили здание школы и участвовали в драках, теперь же, ощущая любовь и заботу со стороны педагогического коллектива, проявляют лидерские качества и инициативу, создавая школьный микроклимат, где все ценят друг друга, берегут школу, стремятся к получению знаний. Все это произошло за счет изменения отношения к эмоциональному состоянию и формированию характера школьников без смены основного курса обучения и учебников.

Каждый новый учебный год начинается с интересной темы, рассчитанной на весь год. Первый учебный день нынешнего года проходил в виде праздничного карнавала по теме «Звезды с сильным характером». Естественно, и администрация школы включилась в карнавальное шествие. Например, при рассмотрении темы, связанной с историей Америки, Л.Пелстер приветствовала учеников на лошади в одежде ковбоя. Не удивительно, что школьники с нетерпением ждут возвращения в школу, где так интересно.

Вторая школа Фрэнсис Хауэл была довольно успешной. Э.Джонстон, ее руководитель (10 лет) была творческой личностью и внедряла в педагогический процесс некоторые нововведения. Она понимала, что необходимо что-то изменить в школьной жизни, но не знала, что именно. Поэтому, решив преобразовать свою школу, пошла на курсы LACE. Заразившись энтузиазмом этой программы, директор отправила на пятидневные курсы весь педагогический коллектив школы, потратив на обучение деньги, выделенные руководителем управления образования их района 20000\$ из

государственного финансирования. Курсы повышения квалификации предполагали погружение в фундаментальные основы формирования характера и гражданственности, знакомство с наиболее эффективными методиками работы с учащимися.

Занятия с учителями, руководителями образовательных учреждений направлены на создание команды единомышленников, чтобы они могли совместно планировать стратегию обучения в новом учебном году и стать инициаторами в успешном разрешении проблемы формирования характера и гражданственности в своих школах.

Начали работу с формирования основных этических качеств, которые Т.Ликона выделил в качестве добродетелей. Учителя отнеслись к этой идее довольно скептически. Тогда директор предложила в течение учебного года совместно определить наиболее важные ценности, необходимые школьникам.

Э.Джонстон ввела в систему проведение еженедельных 20-минутных консультаций по формированию характера и гражданственности, когда учителя и школьники обсуждали это вместе. Поскольку первоначально учителям не все было понятно, они пригласили в школу руководителя программы LACE М.Берковица, поддержавшего школу в этом начинании.

Для директора школы приоритетным направлением в управленческой деятельности стало повышение квалификации ее учителей и привлечение родителей к целенаправленной работе по формированию характера и гражданственности. Она постоянно отправляла своих учителей для участия в мастер-классах, семинарах, конференциях. Для родителей организовывались вечерние занятия, консультации, где обсуждались проблемы подростков. Их обучали оказывать своим детям психологическую поддержку, справляться с проблемами поведения, помогать в выполнении домашних заданий. Положительное влияние оказала методическая литература, выпускаемая Центром М.Берковица, кото-

рая вовлекала родителей в жизнь подростка.

Первые два дня каждого учебного года в школе проводятся разные формы занятий, направленные на объединение учащихся и на построение положительных взаимоотношений между ними. Как и в школе Риджвуд, академические успехи школьников подтверждают эффективность выбранного направления работы.

Наиболее важными чертами характера, которые были сформулированы коллективом учителей данной школы, являются: уважение, ответственность, честность и сострадание. Развитие этих добродетелей в школе стали ее образом жизни и философией.

Одной из форм работы по формированию характера и гражданственности является обсуждение различных проблемных ситуаций, происходящих повседневно в школьной жизни. Директор школы во время личной беседы с автором статьи привела конкретные примеры подобных ситуаций. У одного ученика была плохая стрижка, за которую несколько одноклассников его обидно дразнили. В итоге на уроке математики обиженный грязно выругался. Вместо наказания учитель собрал всех у своего стола и предложил подумать о том, что произошло, почему один из них ответил в несвойственной ему манере и почему другие так себя вели. Запомнилась и другая ситуация. Учащиеся одного класса решили помочь уборщице вымыть окна, тем самым проявив другую добродетель – сострадание. В результате дальнейшей самооценки своих поступков ученики определяют, на каком уровне развития сформировано каждое из вышеназванных качеств.

Итак, работая над развитием характера и гражданственности, интегрируя этот процесс во все предметы, проблем с дисциплиной в данной школе стало меньше. Вполне закономерно, что чем меньше учителя занимаются установлением дисциплины на уроке, тем больше они занимаются обучением; последнее стало явью.

Важным моментом в формировании характера и гражданственности, как отмечает Э.Джонстон, является знание того, что за поступками учащихся следуют последствия. Если совершаются плохие поступки, внимание педагогов акцентируется на том, чтобы школьники не только поняли, что это плохо, но и пришли к выводам, почему так поступать плохо.

До настоящего времени в школе проводятся ежедневные утренние 20-минутные занятия по формированию характера и гражданственности, когда ученики обсуждают различные темы, которые так или иначе связаны с проблемами нравственного характера. По школьному громкоговорителю учащимся предлагаются моральные дилеммы, которые они обсуждают на отмеченных 20-минутках.

Привлечение родителей является важным условием формирования характера и гражданственности. Для них проводятся занятия по таким темам как «Родительские знания, умения и навыки», «Оскорбление посредством интернет», «Подростковая беременность», «Общение подростков и родителей», «Как справиться со стрессом». Родители участвуют в обсуждениях на родительских форумах. Как отмечает один из старшеклассников: «Все, что мы делаем, связано с формированием характера везде: и на занятиях, и вне школы».

Данная школа продемонстрировала высокую результативность работы по формированию характера: на 51% сократилось число дней, когда учащихся отстраняют от учебы, оставление после уроков уменьшилось на 75%, количество неудовлетворительных оценок – на 82%. По математике

и английскому, устному и письменному, школа входит в десятку лучших по штату Миссури.

В результате целенаправленной работы по формированию характера и гражданственности школа Риджвуд, от очень слабой и нелюбимой школьниками учителями, прошла путь к хорошей школе, а школа Фрэнсис Хауэл – от хорошей к отличной [3].

Литература

1. Berkowitz, M.W., & Puka, B. (2009). Dissent and character education. In M.Gordon (Ed.), *Reclaiming dissent: Civic education for the 21st century* (pp. 107-130). Amsterdam: Sense Publishers.
2. Berkowitz, M.W. (2011). Leading schools of character. In A. M. Blankstein & P.D. Houston (Eds.), *Leadership for social justice and democracy in our schools (The Soul of Educational Leadership Series)* (pp. 93-121). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
3. Berkowitz, M.W., Pelster, K., & Johnston, A. (2012). Leading in the Middle: A Tale of Prosocial Education Reform in Two Principals and Two Middle Schools. Unpublished manuscript, Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St.Louis. In Brown, P., Corrigan, M. & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.), *The handbook of prosocial education: Volume 2* (pp. 619-626). Lanham MD: Rowman & Littlefield.
4. Comer, J.P. (1999). Child by child: The Comer process for change in education. In J.P. Comer, M. Ben-Avie, N. M. Haynes, & E.T. Joyner (Eds.), *Child by child: The Comer process for change in education* (pp. xix-xxvii). New York: Teachers College Press.
5. Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: The Free Press.



НАШИ АВТОРЫ

АНОСОВА Н.А. – заместитель директора по воспитательной работе Йошкар-Олинского аграрного колледжа ФГБОУ ВПО «ПГТУ».

E-mail: anossova.natalia@yandex.ru

АПАРИНА Ю.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раннего изучения иностранных языков Института иностранных языков ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail- alikanice@rambler.ru

ВАФИНА В.Р. – соискатель ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г.Казань.

E-mail: veneriya67@mail.ru

ВАФИНА Д.И. – аспирантка кафедры общей и социальной педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: VafinaDI@gmail.com

ГАЛИУЛЛИН Д.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительных технологий Института вычислительной математики и информационных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: damir.galiullin@mail.ru

ГОЛИКОВА Т.В. – доцент кафедры английской филологии Марийского государственного университета Марийского государственного университета.

E-mail: gtvgtv@mail.ru

ГОЛУБЕВ Ю.В. – адъюнкт кафедры теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России.

E-mail: juresxxx@mail.ru

ДЕМЕНТЬЕВА О.С. – ассистент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии Оренбургской государственной медицинской академии.

E-mail: oren32@yandex.ru

ЕНТУРАЕВА Н.В. – преподаватель Камского автомеханического техникума г. Набережные Челны, соискатель Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

E-mail: Natasha.ent@gmail.com

ЕФИМОВ А.И. – соискатель кафедры педагогики Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, учитель истории МБОУ СОШ села Месели Респуб-лика Башкортостан.

E-mail: Efimowan@bk.ru

ЖУКОВ В.Т. – учитель русского языка и литературы, английского и немецкого языков муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с.Нырья» Кукморского муниципального района Республики Татарстан.

E-mail: shukowwt@mail.ru

ЖУКОВА Г.С. – доктор физико-математических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник высшего и профессионального образования РФ, Лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования, проректор Российского государственного социального университета.

E-mail: NN0803@mail.ru

КАМАХИНА Р.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального Университета.

E-mail: rina150973@mail.ru

КАТАШЕВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: 8800@inbox.ru

КОЛЕСОВА Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет».

E-mail: Tatcos@yandex.ru

ЛАВРЕНТЬЕВА Е.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий института вычислительной математики и информационных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ialee-4@mail.ru

ЛОТФУЛЛИНА А.Н. – учитель Айбашской средней общеобразовательной школы Высокоского района Республики Татарстан, соискатель кафедры теории и методики географического и экологического образования Института экологии и географии Казанского федерального университета.

E-mail: assol-alsu@mail.ru

ЛОХОТСКАЯ Л.А. – кандидат химических наук, доцент кафедры ботаники Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального Университета.

E-mail: Steshka@lenta.ru

ЛУКМАНОВА Э.Р. – старший преподаватель Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального Университета.

E-mail: rudelshtat@rambler.ru

МОТОВА Г.Н. – доктор педагогических наук, заместитель директора Национального центра общественно-профессиональной аккредитации.

E-mail: galina_motova@mail.ru

МУХАМЕТЗЯНОВА Ф.Г. – доктор педагогических наук, профессор, начальник НИО ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г.Казань.

E-mail: florans 955@ mail.ru

НАЗАРЕНКО Е.В. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общей психологии и психологии личности факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета.

E-mail: era021@yandex.ru

НАСЫБУЛЛИН А.Р. – аспирант ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань.

E-mail: nio.aso-ksui@mail.ru

ЕНАШЕВА О.В. – старший преподаватель кафедры романской филологии факультета иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самара.

E-mail: pednauka@mail.ru

ПАНТЮХИНА А.А. – кандидат экономических наук, заместитель директора Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: pant-alevtina@yandex.ru

ПАНТЮХИНА С.А. – кандидат экономических наук, доцент, ФГОУ ВПО «Волжская государственная академия водного транспорта» (Казанский филиал).

E-mail: a.p.svetlana@gmail.com

РОМАНОВА Е.Ю. – старший преподаватель кафедры прикладной математики Российского государственного социального университета; аспирантка кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ.

E-mail: novc_rgsu@mail.ru

САМИГУЛЛИНА Г.С. – кандидат педагогических работ, доцент кафедры теории и методики географического и экологического образования Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: galinaterra@yandex.ru

СОЛОВЬЕВА Е.Г. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры сравнительного изучения национальных культур и межкультурной коммуникации Института истории Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: gdautova@mail.ru

СПЛАВСКАЯ Н.В. – кандидат юридических наук, зав.кафедрой уголовного права НОУ ВПО «Международный инновационный университет».

E-mail: yfnrf1@yandex.ru

СУЛТАНОВА Р.Р. – соискатель кафедры искусств народов Поволжья института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального Университета; преподаватель по классу хора, фортепиано, концертмейстер муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа № 8» Приволжского района г. Казани.

E-mail: Ramilay_82@mail.ru

ТАЛЬКОВ С.В. – аспирант кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

Email: sergey.talkov@mail.ru

ТРОФИМОВА Н.Е. – соискатель ученой степени кандидата наук Федерального государственного научного учреждения «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской Академии образования, г. Казань.

E-mail: natalya_uhova@mail.ru

УЛЬРИХ О.К. – старший преподаватель Поволжского государственного технологического университета г.Йошкар-Ола, соискатель кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Ulruhok@volgatech.net

ФАТКУЛЛОВ И.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: filnurr@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА Г.Ж. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: gdautova@mail.ru

ФЕДУЛИНА С.Б. – директор Нижегородского филиала Университета российской академии образования (НФ УРАО), доцент кафедры маркетинга и коммерции НФ УРАО.

E-mail: sfedulina@yandex.ru

ХАРЬКОВА А.А. – преподаватель кафедры общей психологии и психологии личности факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета.

E-mail: nochkangel@mail.ru

ХУХУНАШВИЛИ М.М. – аспирантка Казанского государственного Университета культуры и искусств, директор Центра образования «Многонациональная воскресная школа» г.Казани.

E-mail: iraida@yandex.ru

ШАДРИНА И.М. – кандидат педагогических наук, проректор по инновациям и перспективному развитию Мурманского государственного гуманитарного университета.

E-mail: pednauka@mail.ru

ШАРИФЗЯНОВА К.Ш. – старший преподаватель Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: kad_3@mail.ru

ШТРЕТЕР Ю.Н. – доцент Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, ст. преподаватель кафедры менеджмента в образовании Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: juliaschtreter@mail.ru

ЩЕРБИНИНА О.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии личности факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета.

E-mail: oly_25@mail.ru

ЯРУЛЛИНА А.Ш. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: yarullina-74@mail.ru

ЯШИНА О.В. – соискатель, ассистент Учебного центра дополнительных образовательных услуг филологического факультета дополнительного образования Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: olga.iaschina@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-
ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество, но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформлять с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефонам:

8(843) 231-05-46, 8-965-602-82-77 к Галимовой Эльвире Габдельбаровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреева Ю.В. Личностные характеристики и ценностные ориентации как основа «Я-концепции» конкурентоспособного специалиста	3
Ганеева А.Р. Информационные технологии как средство организации самостоятельной работы студентов	12
Колесова Т.В. Организация среды для самостоятельного изучения английского языка средствами ИКТ в вузе.....	18
Жуков В.Т. Интернет и инфокоммуникационные технологии как средство развития личности учащихся в условиях сельской поликультурной школы	24
Лаврентьева Е.Е. Реализация курсов по выбору в профильных педагогических классах.....	29
Замалетдинова З.И. Системно-деятельностный подход в обучении как фактор развития творческой личности.....	34

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Ентураева Н.В. Формирование информационной культуры в подготовке специалистов финансового профиля в учреждениях среднего профессионального образования	39
Фаткуллов И.Р. Возможности ИКТ как средство оптимизации работы современного учителя.....	43
Галиуллин Д.К. Проектирование в структуре профессионально-педагогической деятельности учителя.....	49
Пантюхина С.А., Пантюхина А.А. Инновации и инвестиции как условия развития образовательной среды	54
Камахина Р.С., Лохотская Л.А. Оценка эффективности применения технологического подхода в обучении сельских школьников.....	63
Мотова Г.Н., Аносова Н.А. Технология общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей.....	69

Трофимова Н.Е. Интеграция воспитания и обучения в колледже..... 76

Яшина О.В. Развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования: особенности социально-педагогического проектирования..... 80

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Каташев В.Г., Ульрих О.К. Построение оптимальной траектории формирования профессиональных компетенций у студентов радиотехнического вуза 85

Федулина С.Б. Формирование информационной компетентности выпускников вуза по направлению «менеджмент» 92

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Жукова Г.С., Романова Е.Ю. Развитие профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе «вуз – повышение квалификации» 98

Кашуркина С.С., Лукишина Т.А. Актуализация проблем выбора профессии учителя учащейся молодежью Республики Татарстан..... 103

Славская Н.В. Инновационный подход к исследованию продуктивного поведения студенческой молодежи..... 109

Самигуллина Г.С., Лотфуллина А.Н. Эмпирическая характеристика процесса патристического воспитания учащихся X-XI классов сельских школ 114

Штретер Ю.Н., Шарифзянова К.Ш., Лукманова Э.Р. Возможность духовно-нравственного развития обучающихся в условиях метода проектов в дистанционном обучении..... 119

Курбанова А.Т. Сравнение показателей словесно-логического мышления сельских и городских школьников на разных этапах начального обучения 125

Ненашева О.В. Содержание понятия «моральное мышление учителя» 132

Тальков С.В. Содержательный анализ понятия «педагогическая мораль» 138

Фахрутдинова Г.Ж., Соловьева Е.Г. Роль художественного образования в поликультурном воспитании учащейся молодежи 143

Хухунашвили М.М. Поликультурное образование в современной социокультурной среде 148

Харитонов Ф.П. Этнопедагогическая подготовка педагога к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде..... 153

Федорова Т.Т. Принципы гуманизации в образовательной деятельности на уроках технологии в школе 158

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Шадрина И.М. Содержание понятия «интерес учителя к духовному обновлению общества»..... 163

Щербинина О.А., Назаренко Е.В., Харькова А.А. Общение как фактор формирования и развития внутренней позиции личности подростка 168

Апарина Ю.И. Фасилитативная стратегия в системе профессиональной подготовки магистра как субъекта образования 174

Голубев Ю.В. Девиантное поведение как социальная проблема 178

Дементьева О.С. Психосемантическое пространство ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте..... 183

Мухаметзянова Ф.Г., Насыбуллин А.Р., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р. Феноменсубъектного имиджа студента вуза 187

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Ефимов А.И. Особенности развития инородческих чувашских школ уфимской губернии (на примере деятельности Нагадаской школы)..... 195

Султанова Р.Р. Из истории начального музыкального образования в Казани..... 198

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Вафина Д.И. Типология альтернативного образования в США..... 204

Голикова Т.В. Педагогические условия преобразования школ США в школы развития характера и гражданственности 210

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Ganeyeva A.R. ICT as a me	3
Ganeyeva A.R. ICT as a means of setting up students' individual work	12
Kolesova T.V. Building an environment for independent studies of English at university by means of ICT.....	18
Zhukov V.T. Internet and ICT as a tool of personality development for students at a rural poly-cultural school	24
Lavrentieva Ye.Ye. Implementing elective courses at vocational classes of pedagogics	29
Zamaletdinova Z.I. Systemic activity approach as a factor of creative personality building	34

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Yenturayeva N.V. ICT culture building in training professionals in finance at secondary vocational schools	39
Fatkullov I.R. The capabilities of ICT as a means of optimizing the work of a modern teacher.....	43
Galiullin D.K. Projecting in the frameworks of an educator's professional pedagogic activity	49
Pantiukhina S.A., Pantiukhina A.A. Innovation and investment as preconditions for the development of academic environment	54
Kamakhina R.S., Lokhotskaya L.A. Assessing the efficiency of implementing technology-based approach at rural secondary schools.....	63
Motova G.N., Anosova N.A. A technology of public and professional expertise of networked professional modules of higher education	69
Trofimova N.Ye. Integrating education and training at vocational schools.....	76
Yashina O.V. A developmental sociocultural space in teaching foreign languages at university: Peculiarities of social and pedagogical planning	80

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

- Katashov V.G., Ulrich O.K.** Tracing an optimal path to professional competence-building at universities of radio engineering 85
- Fedulina S.B.** ICT building in graduates of management programs in higher education 92

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

- Zhukova G.S., Romanova Ye.Yu.** Enhancing mathematical culture of economics majors and graduates in higher education and professional development 98
- Kashurkina S.S., Lukishina T.A.** Actualizing the occupational choice of becoming an educator by student youth in the Republic of Tatarstan 103
- Splavskaya N.V.** An innovative approach to studying productive behavior of student youth 109
- Samigullina G.S., Lotfullina A.N.** An empiric study of civic education at Grades 10 and 11 of rural schools 114
- Shtreter Yu.N., Sharifzyanova K.Sh., Lukmanova E.R.** Prospects of moral educations of students in distance education by means of the project method 119
- Kurbanova A.T.** A comparison of verbal and logical thinking indicators in various stages of primary education at rural and urban schools 125
- Nenasheva O.V.** The concept of “moral thinking” of an educator and its structure 132
- Talkov S.V.** A content-based analysis of the notion of “pedagogical morals” 138
- Fakhrutdinova G.Zh., Solovyova Ye.G.** The role of artistic education in poly-cultural development of student youth 143
- Khukhunashvili M.M.** Poly-cultural education in modern sociocultural milieu 148
- Kharitonova F.P.** An educator’s ethnopedagogic training for professional work at a poly-cultural educational environment 153
- Fyodorova T.T.** Principles of educational humanization at technology classes in secondary school 158

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

- Shadrina I.M.** The notion of an educator’s “interest in society’s spiritual renovation” and its structure 163

Shcherbinina O.A., Nazarenko Ye.V., Kharkova A.A. The adolescent's internal position in communication as a development factor	168
Aparina Yu.I. Facilitative strategy in the education of a master student as an academic subject	174
Golubev Yu.V. Deviant behavior as a social issue.....	178
Dementyeva O.S. Psychosemantic space of teenagers' value orientations	183
Mukhametzyanova F.G., Nasybullin A.R., Yarullina A.Sh., Vafina V.R. The phenomenon of a university student's subjective image	187

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Yefimov A.I. Some particularities of development of ethnic Chuvash schools in Ufa <i>gubernia</i> : The case of Nagadak.....	195
Sultanova R.R. On the history of entry-level music education in Kazan	198

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Vafina D.I. The typology of alternative education in the US.....	204
Golikova T.V. The pedagogical conditions of transforming US schools into schools of character development and civic growth	210

Для заметок

Для заметок