

СОДЕРЖАНИЕ

Мониторинг образования

- Е. А. Шмелева.** Педагогический университет в обеспечении качества образования в регионе 3
В. А. Сорока. Критерии оценки эффективности внутрифирменного обучения 6
С. А. Пташкин, Д. Ю. Нурулин. Проблемы развития кадрового потенциала вузов России 9

Модернизация образования

- И. В. Кочукина.** Развитие муниципальной системы общего образования через индикативный подход в деятельности органа управления 15
М. Э. Рябова, А. В. Родин. Коммуникационное пространство как фактор трансформации образовательной политики региона 19

Интеграция образования и воспитания

- В. С. Остапенко.** Мировоззрение: сущность, содержание, роль в становлении личности курсантов образовательных учреждений МВД России 25
А. Хаитжанов. Труд и его воспитательное значение в процессе исполнения наказания в исправительных учреждениях 27
О. В. Анисимова. Влияние системы образования на процесс формирования политической культуры современной молодежи 30
Н. А. Маланкина. Взаимосвязь мотивации стремления к успеху и избеганию неудач с результативной стороной учебной деятельности у воспитанников детского дома-школы 33

Инновации в образовании

- Л. И. Савва, У. Ю. Кукар.** Моделирование процесса развития исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей 36
Е. Е. Кривовичева. Развитие интеллектуальной одаренности детей в условиях учреждения дополнительного образования Республики Мордовия 44
И. В. Изотов. Основные технологии построения учебного процесса с использованием мультимедийных средств обучения 51

История образования

- О. В. Кошина.** Развитие образования на территории Мордовии во второй половине XIX — начале XX в.: эволюция взглядов на проблему 55
Л. А. Мельникова. Прогрессивная деятельность земства в истории отечественного образования ... 58
Т. Н. Димова. Развитие личностных и профессиональных качеств учащихся в системе профессионально-технического образования Горьковской области в период 1958—1984 гг. 61
С. П. Иванова. Формирование правосознания ребенка во второй половине XIX — начале XX в. ... 66

Образование и культура

- Л. П. Карпушина.** Концептуальные основы этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений 71
А. Ю. Галиченко. Проблемы реализации междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов культуры и искусств 75
И. М. Борейко. Методы формирования знаний об исторической периодизации фортепианного исполнительства у студентов ссуза 79

**Интеграция образования, науки и производства**

Н. Н. Матушкин, Т. А. Кузнецова, С. И. Пахомов. Повышение эффективности процессов кооперации вузов на основе диверсификации образовательных программ подготовки научных кадров	82
В. Ф. Манухов. Непрерывная подготовка специалиста по общепрофессиональным и специальным дисциплинам	88
А. А. Кузьмина. Проблемы и методы сближения региональных рынков труда и образовательных услуг (на материале Тверской области)	92

Педагогическое образование

Ю. И. Асманова, М. В. Горячова. Личностно ориентированный подход как основа педагогических технологий	99
Т. В. Татьяна, С. В. Кутняк. Компетентность как условие личностно-профессионального роста будущего учителя	104
И. В. Филатова. Технология учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа	108
М. Е. Кондратьев, И. Л. Беккер. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к организации туристско-краеведческой деятельности учащихся в общеобразовательной школе	113

Рецензии, отзывы, информация

Методология и технологии образования на современном этапе: потенциал, реальные возможности и новые горизонты	120
---	-----

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Потекаева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Аннотации, перевод *С. И. Янина*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 25.06.09. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 3106.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430005, Саранск, ул. Советская, 55а.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Е. А. Шмелева (Шуйский государственный педагогический университет)

Автором обосновывается возможность рассмотрения потенциала провинциального педагогического университета в контексте научно-образовательного пространства региона. Доказывается, что научно-методическое сотрудничество педагогического вуза со школой, совместная координация исследований в решении образовательных проблем, целостность, обеспечиваемая структурой и функциями научно-образовательного пространства, а также учет социально-экономических тенденций и педагогических факторов в развитии образования вносят значительный вклад в обеспечение эффективности социально-экономического развития региона.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; интеграция науки и образования; качество образования; научно-образовательное пространство; провинциальный университет; региональные образовательные системы.

Приоритетным национальным проектом «Образование» и федеральной целевой программой развития образования, президентской образовательной инициативой «Наша новая школа» провозглашена необходимость воспитания инновационно-ориентированной личности, обеспечения качества и инновационного характера образовательной практики. Среди необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования названы личностная ориентированность, дифференциация и индивидуализация образования при обеспечении государственных образовательных стандартов на основе многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, профильное обучение в старшей школе. На образовательные учреждения отныне возлагается обязанность отслеживать результативность образовательного процесса, координировать действия по обеспечению необходимого уровня качества образования.

Целевая ориентация на высокий уровень обученности, воспитанности и развития личности ограничена при оценке качества образования лишь продуктом, результатом образования без учета того, за счет чего этот результат получен. На наш взгляд, под качеством образования следует понимать совокупность оптимально сочетающихся важнейших его

характеристик, отражающих уровни достигнутых количественных и качественных результатов, организации и осуществления учебно-воспитательного процесса и созданных для него условий, отвечающих интересам личности, общества и государства.

Рассматривая регион как территориальную и социально-культурную общность, представляющую собой уникальное сочетание природных, экономических, социальных и политических процессов, обеспечивающую социальное воспроизводство в биологическом, экономическом, образовательном, научном, социокультурном и других аспектах, целесообразно проанализировать потенциал провинциального педагогического университета в контексте научно-образовательного пространства [2]. Позиция изучения пространства, способствующего социализации человека и укреплению основных социально-экономических связей, определяющих особенности социально-культурной инфраструктуры, позволяет нам подойти к определению понятия «научно-образовательное пространство региона» как совокупности образовательных систем, научно-исследовательских процессов, а также отношений и связей между ними.

В научно-образовательное пространство региона входят различные отраслевые подпространства (химические, энер-



гетические, текстильные и т. д.). Система образования в педагогической отрасли обладает отличительной особенностью, позволяющей рассматривать ее как уникальную и базовую для всех других систем, поэтому в социально-экономическом развитии региона первостепенное значение имеют стратегия и тактика развития его образовательной системы.

В современной педагогике исследования по проблематике региональных образовательных систем пока представлены единично. Центрами, аккумулирующими исследования по развитию таких систем, призваны стать педагогические вузы. Ведущей в данном контексте выступает идея рассмотрения педагогического вуза как ядра научно-образовательного пространства региона. Важно выделить компоненты, структурные единицы, установить моделируемые связи, описать характер взаимосвязи его составляющих. Надо полагать, что наиболее существенным качеством этого пространства является целостность, так как именно она обеспечивает его эффективность. Целостность создаваемой модели научно-образовательного пространства обуславливается его концепцией и программой.

Построение научно-образовательного пространства предполагает системно-операциональный, деятельностный, подход. При проектировании данного пространства определяются цели, содержание, формы, структура взаимодействия его субъектов, что существенно влияет на содержание и процессуальные аспекты профессиональной подготовки педагогов.

Нацеленность общества на повышение социальной эффективности образовательного процесса, создание условий для готовности учителей к преобразованию собственного опыта требуют тщательного изучения перспектив развития каждого звена региональной образовательной системы. Образовательные учреждения необходимо рассматривать как объект научно-образовательного пространства региона. Научно-методиче-

ское сотрудничество педагогического вуза со школой, совместная координация исследований в решении образовательных проблем, целостность, обеспечиваемая структурой и функциями научно-образовательного пространства, а также учет социально-экономических тенденций и собственно педагогических факторов в развитии образования вносят значительный вклад в обеспечение эффективности социально-экономического развития региона.

Непосредственным показателем продуктивности и качества деятельности учителя — выпускника педагогического вуза выступает вхождение его учеников в систему высшего профессионального образования. Результативность данного вхождения служит показателем качества школьной подготовки и условием доступа школьников к высшему образованию. Своеобразная петля качества позволяет педагогическому вузу не только изучать уровень подготовки специалистов образования, находясь внутри образовательной системы региона, но и реально обеспечивать доступ выпускников школ к высшему образованию.

Основной целью университета является подготовка современного специалиста, способного активно влиять на духовно-нравственный климат общества, воссоздавать отечественные культурные традиции в новом качестве современной общественной жизни.

К факторам, определяющим качество подготовки специалистов в вузе, мы относим:

- требования Болонского соглашения;
- аккредитационные требования Федеральной службы по надзору в сфере образования РФ;
- возросшую конкуренцию вузов на рынке образовательных услуг и выпускников на рынке труда;
- возросшие требования потребителей образовательных услуг;
- проведение конкурса на размещение государственного заказа подготовки специалистов на основе рейтинга вузов;

— широкое использование механизмов различных конкурсов по качеству для совершенствования образовательной деятельности [1].

Достижение целей университета связано с качественной модернизацией образовательных программ, их научно-методической оснащенностью, освоением новых образовательных технологий при условии сохранения традиций педагогического вуза: высокой культуры образовательного процесса, его научной фундаментальности и гуманитарной направленности.

Включение научно-исследовательского компонента в образовательное пространство региона способствует повышению уровня и качества образования; привлечению студентов к проведению исследований; повышению квалификации учителей, использованию исследовательской деятельности в процессе обучения; гармонизации образовательных и научных ресурсов; использованию результатов научных исследований для решения региональных проблем.

Важное условие, обеспечивающее включенность провинциального университета в научно-образовательное пространство региона, составляют его высокий научный и образовательный потенциал, наличие широкого спектра реализуемых профессиональных образовательных программ. Элементный анализ при построении научно-образовательного пространства, центром которого выступает педагогический вуз, предполагает выделение различных уровней, соотносящихся со структурными элементами образовательной системы (учреждения дошкольного, общего, дополнительного, профессионального, пост- и послевузовского образования). Очевидно, что учреждения, где осуществляют профессиональную деятельность выпускники педагогических вузов, становятся индикатором, позволяющим диагностировать, определять и оценивать эффективность и качество образования, необходимость разработки и внедрения востребованных в тот или иной момент образовательных

программ. Именно провинциальный университет предоставляет широкие возможности «обучения через всю жизнь» в системе дополнительного образования. Продуктивность региональных образовательных систем определяется многообразием связей и характером отношений в моделях, которые выстроены для повышения образовательного уровня населения. В этой связи большие перспективы усматриваются в тесном взаимодействии педагогического вуза не только с учреждениями образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного), но и с центрами занятости, консалтинговыми структурами, учреждениями культуры и спорта и т. д.

Провинциальный университет малого города в наибольшей степени реализует интегративную функцию, которая является системообразующей в научно-образовательном пространстве региона. Главным фактором становящегося научно-образовательного пространства может выступить саморазвитие его субъектов как процесс личностного и профессионального роста на всех этапах обучения. Интегративность в построении научно-образовательного пространства, усиление воспитательных и развивающих функций определяют основные направления развития образования, к которым относятся:

- 1) обеспечение возможности получения высшего образования всеми выпускниками школы;
- 2) оптимизация структуры образования;
- 3) возрастание роли педагогической науки, степени ее проникновения в образовательную практику, обеспечение опережающего развития научных исследований по вопросам совершенствования образовательного процесса, управления его качеством;
- 4) расширение спектра образовательных программ;
- 5) создание единой информационно-образовательной среды.

Регион как социум должен отличаться высоким уровнем самообеспечения



научными и образовательными услугами в системе единого образовательного пространства страны, способностью интегрироваться в образовательное пространство с сохранением самобытности социокультурных составляющих регионального характера. Вузы должны воспитывать потребителя и выстраивать свои стратегии не только с учетом задач собственного функционирования, но и в целях удовлетворения потребностей общества. Именно с этим связано решение ключевых проблем современности: выявление соответствия спектра и качества образовательных услуг рынку труда и опережающая роль высшего образования в развитии человеческого потенциала, соблюдение требований качества образования, проблемы конкуренции и формирование рынка профессий.

Центром реформ профессионального образования должен стать университет как единый комплекс, реализующий

функции образования и культуры. Провинциальный университет, решающий задачи, выдвигающиеся за рамки простого выживания вуза на пути к рыночным отношениям, находящийся на этапе «от выживания к развитию», способен с максимальной эффективностью реализовать указанные функции в глобализирующемся образовательном пространстве. Время диктует новый формат взаимоотношений вуза со средой: школа — качество — вуз — качество — школа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Качество образования в Шуйском государственном педагогическом университете: состояние, тенденции, проблемы. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 109 с.
2. Костин, А. К. Регионализация образования — стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. — 2005. — № 8. — С. 26—32.

Поступила 05.03.09.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

В. А. Сорока (ООО «СЕРВИС КАДРОВ», г. Минск, Беларусь)

Автором рассматриваются особенности внутрифирменного обучения персонала, приводится комплекс оценки эффективности внутрифирменного обучения, базирующийся на психологических критериях.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение; обучение персонала; оценка внутрифирменного обучения персонала; психологические критерии эффективности внутрифирменного обучения; модель адаптивного поведения; модель профессионального развития личности.

Постоянная нехватка квалифицированных кадров и часто меняющиеся требования к профессиональным знаниям сотрудников в связи с быстрым старением знаний, полученных в учебных заведениях, сокращающиеся сроки перехода на новые технологии в работе большинства отраслей экономики требуют многократного обучения и переобучения человека на протяжении его трудовой жизни. Значительное увеличение потребностей в дополнительном профессиональном обучении привело к тому, что мно-

гие компании взяли на себя затраты на обновление знаний своих сотрудников. Необходимость в повышении кадрового потенциала предприятий стала удовлетворяться с помощью максимального сближения рабочих и учебных мест путем создания специальной системы подготовки персонала.

Под *внутрифирменным обучением* мы понимаем процесс совершенствования знаний, умений и навыков, способностей сотрудников под руководством опытных преподавателей, осуществля-

© Сорока В. А., 2009

емый в реальном пространстве трудовой деятельности субъекта на предприятии. Сущностными признаками внутрифирменного обучения являются объективная обусловленность обучения потребностями производственного процесса; единство мотивационных, интеллектуальных, физических и практических компонентов деятельности; обусловленность обучения конкретной ситуацией, сложившейся в организации; использование сочетания наиболее оптимальных и рациональных приемов, методов и средств обучения; направленность субъекта обучения на совершенствование способов и приемов решения специальных задач в дальнейшей деятельности.

В настоящее время уже можно говорить о развитии новой отрасли — педагогики подготовки персонала, которая складывается на стыке психологии, педагогики, менеджмента, социологии и экономики. Ее главные задачи — изучение опыта подготовки, переподготовки, повышения квалификации на предприятиях, теоретические и практические исследования по определению эффективных форм и методов обучения и развития обучающихся, вооружение преподавателей психолого-педагогическими знаниями, поиск наиболее эффективных форм и технологий в работе внутрифирменных центров обучения.

Основной целью нашего исследования стало определение критериев оценки эффективности внутрифирменного обучения. Критерий — это признак, на основании которого производится оценка или классификация чего-либо, мерило оценки. Под психологическим критерием будем понимать психологический принцип или условие, на основании которого производится оценка.

Ввиду того что основную ответственность за все управленческие процессы в компании несет руководитель и только он совместно с ключевыми сотрудниками определяет внутреннюю образовательную политику предприятия, мы посчитали необходимым изучить позицию руко-

водителей предприятий как заказчиков образовательной услуги в отношении организации внутрифирменного обучения персонала. Директорам, их заместителям и ключевым сотрудникам тринадцати предприятий было предложено осветить личное понимание изучаемого вопроса в форме анкеты. Анкета содержала открытые вопросы по перечисленным ниже направлениям: в чем выражается успешность в работе центра обучения персонала; какие желательны изменения в процессе подготовки кадров; каких знаний и навыков не хватает подчиненным; какие формы обучения наиболее прогрессивны и удобны; с какой периодичностью необходимо проходить повышение квалификации; чему необходимо обучать кадровый резерв? Всего было опрошено 117 чел.

Результаты анкетирования со свободными текстами подверглись контент-анализу, на основании которого были сформулированы следующие выводы:

- руководители относятся к обучению на предприятии как к части единой организационной культуры и установленных бизнес-процессов предприятия,

- респонденты уверены, что увеличение финансовой прибыли прямо зависит от производительности труда, которую можно увеличить путем повышения квалификации персонала,

- по мнению опрошенных, каждый сотрудник должен проходить обучение не реже одного раза в год,

- наилучшей формой обучения было названо дистанционное обучение с применением видеофильмов, интерактивных заданий в электронном виде.

Для нахождения наиболее весомых критериев эффективности, а также выяснения их психологической сущности был проведен факторный анализ. Его результаты показали, что руководители компаний оценивают эффективность обучения по пяти значимым для них факторам-критериям, которые можно разделить на два класса, соответствующих двум моделям профессионального тру-



да: формальные (модель адаптивного поведения) и содержательные, собственно психологические (модель профессионального развития) [1; 2].

Модель адаптивного поведения содержит единственный оценочный критерий — соответствие формальным требованиям и нормам по организации процесса и оформлению проводимого обучения. Критерий оценивает исполнительность и лояльность к системе, не учитывая при этом качественные и содержательные факторы, отражающие результативность обучения.

Модель профессионального развития содержит четыре критерия, составляющих единый комплекс психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения в рамках модели профессионального развития:

1) «оценка процесса» — эффективность обучения анализируется на основе индивидуальной относительной нормы (ИОН). Критерий оценивает процесс развития личностных качеств и фиксирует динамику изменений, происходящих непосредственно с индивидуумом относительно прежних его достижений;

2) «оценка результата» — эффективность обучения проверяется на основе социальной относительной нормы (СОН) и включает в себя оценочное сравнение экономических, статусных и других показателей, обусловленных проводимым обучением. Критерий оценивает достижение результата по социально значимым параметрам, принятым в данной компании и обществе;

3) «оценка заказчика» — эффективность обучения определяется на основе сравнения достижения внутренних ожиданий. Критерий оценивает эффективность обучения с точки зрения достижения поставленных целей в плане приобретения новых качественных знаний, их практической применимости в повседневной работе и фактически приобретенных знаний;

4) «оценка участника» — эффективность обучения оценивается на основе

интереса и удовлетворенности человека участием в обучающем процессе.

Данные четыре критерия отражают варианты единого комплекса психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения в рамках модели профессионального развития. Разместив их по осям системы координат, получим графическое изображение системы психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения (рисунок).



Комплекс психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения

Первый квадрант (ИОНУ) содержит оценку эффективности обучения участником, основанную на его ИОН.

Второй квадрант (ИОНЗ) соответствует оценке эффективности обучения, основанной на ИОН заказчика. Заказчик (руководитель или сам участник обучения) проводит сравнение результатов в работе после обучения с внутренним своим ожиданием в работе до обучения.

Третий квадрант (СОНЗ) показывает оценку эффективности обучения заказчиком на основе СОН. Заказчик сравнивает результаты (экономические, статусные и др.) сотрудника до и после обучения с соответствующими результатами других людей, прошедшими или не прошедшими подобное обучение.

Четвертый квадрант (СОНУ) представляет оценку эффективности обучения участником, основанную на СОН, т. е. сравнение достигнутого после об-

учения результата с соответствующими результатами других сотрудников, прошедших или не прошедших подобное обучение.

Комплекс психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения отражает вариативность системы оценки эффективности внутрифирменного обучения на основе используемых респондентом психологических критериев. При этом оценивающий применяет как социальную, так и индивидуальную относительные нормы и выступает в роли либо заказчика, либо участника обучения. Возможные совпадения и разногласия в оценке эффективности одного и того же внутрифирменного обучающего мероприятия обусловлены применением

респондентами разных психологических критериев эффективности.

Определенные в исследовании критерии имеют важное теоретическое и практическое значение для понимания принципов, на которых базируется оценка заказчиками и участниками обучающих мероприятий, программ обучения и всей работы центров внутрифирменного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // *Вопр. психологии*. — 1997. — № 4. — С. 28—38.
2. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2001.

Поступила 18.11.09.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗОВ РОССИИ

С. А. Пташкин (*Управление экономики и финансов Федерального агентства по образованию*),

Д. Ю. Нурулин (*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет*)

Авторами прослеживаются тенденции развития кадрового потенциала вузов России, дается анализ статистической информации об изменениях структуры возраста профессорско-преподавательского состава в течение последних лет. Доказывается необходимость принятия мер по улучшению социального положения работников вузов России.

Ключевые слова: научные кадры; профессорско-преподавательский состав; преемственность поколений; отток кадров из вузов.

Многочисленные исследования, посвященные проблемам развития науки и образования России, убедительно показали, что за последние полтора десятилетия в стране сформировались устойчивые негативные тенденции развития всех составляющих ее интеллектуально-го потенциала: кадровой, материально-технической, инновационной, информационной и организационно-правовой. Результаты контрольных мероприятий Счетной палаты свидетельствуют о том, что критические изменения отечественного научного потенциала произошли в

его важнейшей и наиболее трудно восполнимой составляющей — кадровой, которая несет в себе персонифицированное творческое начало науки. В материалах проверок академий наук отмечается, что при общем сокращении числа научных кадров действует устойчивая тенденция их «старения». Это отчетливо проявляется на примере такого уникального научного комплекса, как Российская академия наук. В частности, в 1991—2001 гг. в РАН средний возраст докторов наук возрос с 55,4 до 58,9 года, т. е. около половины всех научных кадров

© Пташкин С. А., Нурулин Д. Ю., 2009



высшей квалификации имели пенсионный возраст. Увеличение среднего возраста было свойственно и другим категориям научных работников РАН. В целом в 2000 г. доля научных работников в возрасте 50 лет и старше достигла 50,2 %, тогда как в конце 1980-х гг. она не превышала 26,4 % (60 лет и старше — 25,2 и 6,5 % соответственно) [1; 3].

Положение с научными кадрами в РАН в значительной степени обусловлено оттоком научных кадров в активном творческом возрасте, что неизбежно сказывается на формировании кадрового корпуса Академии. В частности, до 2000 г. треть принятых на работу выпускников «очной» аспирантуры в течение последующих двух-трех лет переходила на работу вне РАН.

Процессы, наблюдающиеся в РАН и высшей школе России, имеют сходную природу. Действительно, сильной стороной высшей школы России традиционно признается ее неразрывная связь с фундаментальной и прикладной наукой: университеты и институты РАН реализуют совместные научные проекты, ученые РАН работают как преподаватели в университетах, создаются базовые кафедры вузов при НИИ и т. п. Поэтому проблемы сохранения и развития кадрового потенциала РАН во многом характерны и для высшей школы. Известно, что в основе данных проблем лежит недостаток финансовых средств, выделяемых государством для развития науки и образования в постперестроечный период. Казалось бы, улучшение экономической ситуации в стране, признание Правительством РФ серьезности данной проблемы и меры по повышению оплаты труда профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов коренным образом меняют ситуацию и негативные тенденции прошлого десятилетия должны уступить место позитивным, но анализ показывает отсутствие таких изменений. Для выработки конкретных предложений по решению проблемы необходим количественный анализ изменения возрастного

состава ППС вузов России и связанных с этим факторов.

Начиная с 2001 г. общая численность ППС в российских вузах неуклонно возрастает. Средний возраст ППС при этом остается практически неизменным (47 лет в 2006 г., 46 лет в 2005 г.), что на первый взгляд свидетельствует об отсутствии негативной динамики в этой области. Рассмотрим факторы, влияющие на данный показатель, более подробно.

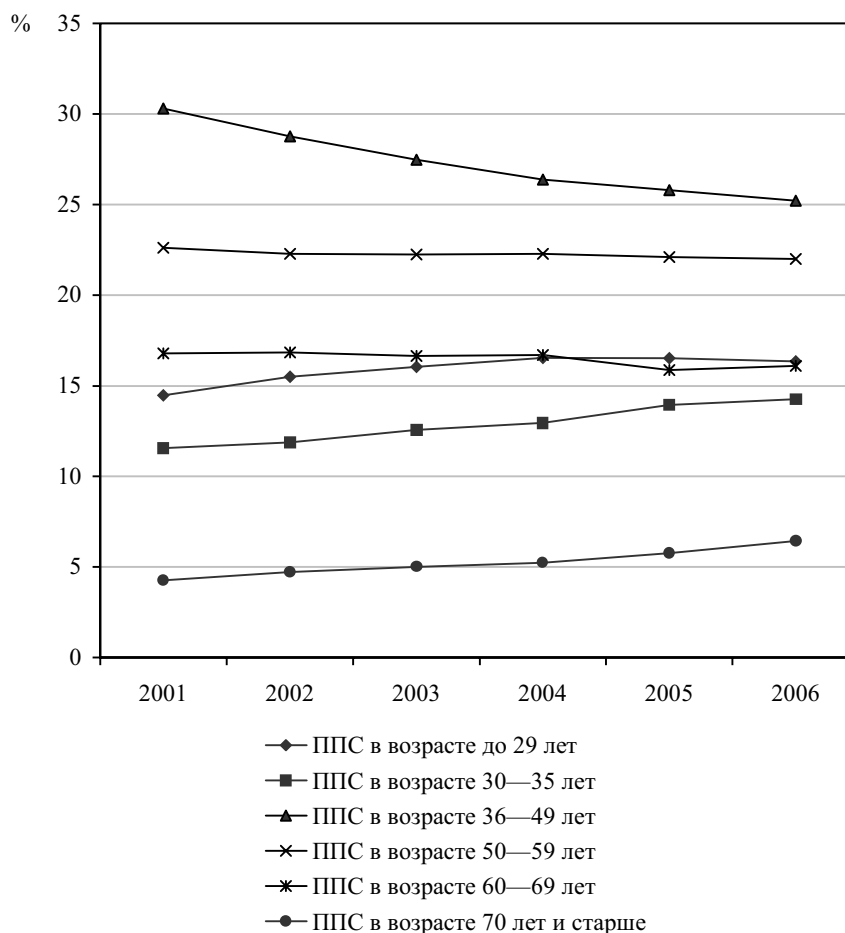
Для дальнейшего анализа выделим 6 основных возрастных групп ППС (до 29 лет; 30—35 лет; 36—49 лет; 50—59 лет; 60—69 лет; 70 лет и старше). Назовем удельным размером возрастной группы процент, который она составляет, от общего числа ППС. График изменения удельного размера возрастных групп ППС за последние годы приведен на рис. 1.

В возрастной группе 20—29 лет имелся незначительный рост по сравнению с 2001 г., однако в последние годы этот рост прекратился. В целом динамика показывает увеличение интереса молодых специалистов к работе в вузе, что можно рассматривать как позитивную тенденцию.

В группе 30—35 лет наблюдается устойчивый рост на протяжении всего выбранного временного участка, однако тенденция уменьшения удельного размера группы специалистов в возрасте до 29 лет позволяет прогнозировать остановку темпов роста в данной возрастной категории в ближайшие два-три года.

В возрастной группе 36—49 лет происходит стабильное и быстрое уменьшение удельного размера.

Заметим, что ежегодно осуществляется переход персонала из одной возрастной группы в другую. Для прогнозирования тенденций изменения возрастного состава ППС в связи с оттоком кадров из вуза построим модель процесса перехода. С этой целью сделаем допущение о том, что в каждой группе персонал распределен по годам равномерно, структуру возраста новых кадров будем считать



Р и с. 1. Изменение удельного размера возрастных групп ППС за 2001—2006 гг., % от общего числа

идентичной общей структуре. Пронумеруем группы по возрастанию и введем следующие обозначения: l_i — размер (количество лет) группы i , P_i — удельный

размер группы i . Тогда $\frac{P_i}{l_i} = p_i$ — раз-

мер одного года данной группы. Назовем далее p_i плотностью группы i . Значения p_i по годам представлены в табл. 1.

Для упрощения модели предположим, что отток кадров происходит только при смене группы. Обозначим как $k_i \leq 1$ коэффициент оттока кадров при переходе из группы i в $i + 1$. Значения $k_i < 1$ показывают, что не все кадры из группы i переходят в группу $i + 1$,

Т а б л и ц а 1
Плотность возрастных групп по годам

Год	p_1	p_2	p_3	p_4
2001	2,07	1,93	2,33	2,26
2002	2,21	1,98	2,21	2,22
2003	2,29	2,10	2,01	2,23
2004	2,36	2,15	1,98	2,22
2005	2,36	2,32	1,95	2,21
2006	2,33	2,37	1,92	2,20

т. е. имеет место отток кадров. С учетом возможного оттока кадров при переходе от 2001 к 2002 г. группа $i + 1$ пополнится на число членов, равное

$$\frac{P_i k_i}{l_i} - \frac{P_{i+1}}{l_{i+1}} = P_{i+1}^{2002} - P_{i+1}^{2001}. \text{ Аналогично}$$



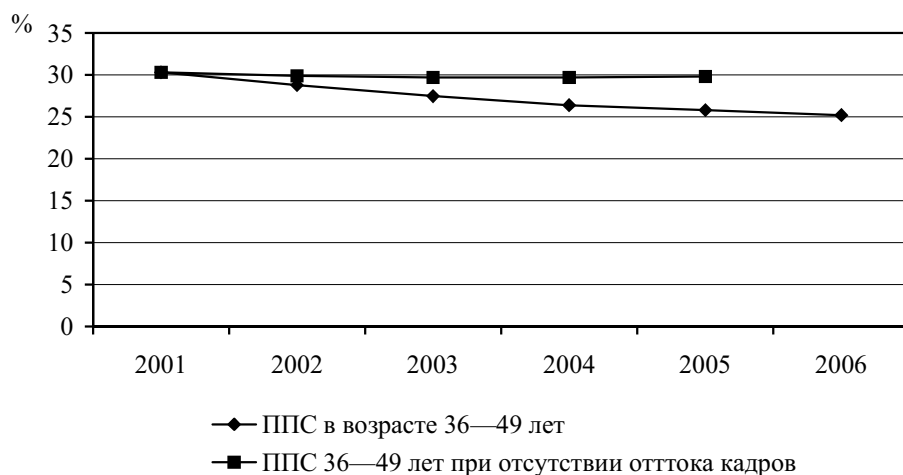
ная формула применима и ко всем последующим годам. На основании предложенной схемы оценки получим коэффициенты для групп по годам (табл. 2).

Т а б л и ц а 2
Значения коэффициентов оттока кадров по годам

Год	k_1	k_2	k_3
2001	0,78	0,41	0,83
2002	1,20	0,46	1,08
2003	1,08	0,44	1,13
2004	1,10	0,64	1,07

Низкое значение коэффициента во второй группе говорит о наличии максимального оттока кадров наиболее активного среднего возраста (30—35 лет).

Рассмотрим теперь идеальную ситуацию, когда все $k_i = 1$ (оттока кадров нет), прирост кадров происходит в группе 1 (молодые специалисты). На рис. 2 представлен график изменения предполагаемого удельного размера для групп среднего возраста при отсутствии оттока кадров, построенный на основе информации за 2001 г., в сравнении с имеющейся на данный момент ситуацией.



Р и с. 2. Прогнозируемый удельный размер группы ППС среднего возраста при отсутствии оттока кадров, % от общего числа

Растущее несовпадение «идеальной» и «реальной» кривых говорит о развивающейся тенденции оттока кадров в рассматриваемой группе.

Вычисленные показатели имеют погрешность, обусловленную сделанными допущениями, однако могут быть использованы для качественного анализа проблемы.

Несмотря на сохранение среднего возраста ППС на отметке 47 лет, структура данного показателя за последние годы меняется: рост удельного веса ППС предпенсионного и пенсионного возраста компенсируется притоком молодых специалистов и в целом картина представляется удовлетворительной.

Наиболее опасная ситуация наблюдается в группе среднего возраста — 36—49 лет (номинальный средний возраст попадает именно в эту группу), где наблюдается резкое падение рассматриваемого показателя, что говорит о наличии оттока кадров из вузов при достижении 35-летнего возраста. Социально-экономические причины этого обсудим ниже, сейчас же постараемся установить, какое влияние данный процесс в настоящем и его продолжение в будущем окажут на научно-педагогический потенциал вузов.

ППС среднего возраста — это кадровый резерв руководства основных организационных структур вуза, т. е. те

кадры, которые в перспективе (ближайшие 5—15 лет) должны будут определять научно-образовательные направления развития вуза, его научные и педагогические школы. Попытка экстраполяции данных, представленных на рис. 2, на ближайшие 10—15 лет показывает ситуацию, когда удельный вес группы 36—49 лет становится меньше 15 %, т. е. эта группа в вузах фактически исчезает. Сохранение выявленной тенденции уменьшения удельного размера ППС среднего возраста неизбежно приведет в ближайшие годы к резкому падению квалификации ППС старшего возраста. Нарушится основная связь персонала высшей школы — преемственность поколений.

Таким образом, из проведенного анализа следует, что для устранения негативных тенденций изменения кадрового потенциала вузов России в первую очередь необходимо принять комплекс мер по остановке оттока кадров среднего возраста, чтобы обеспечить рост удельного размера данной возрастной группы и восстановление преемственности поколений. Данная задача должна быть решена оперативно, так как в случае сохранения этой динамики в течение ближайших нескольких лет и ухода из высшей школы имеющих сейчас наиболее квалифицированных кадров старшего возраста квалификация ППС через 5—10 лет упадет безвозвратно.

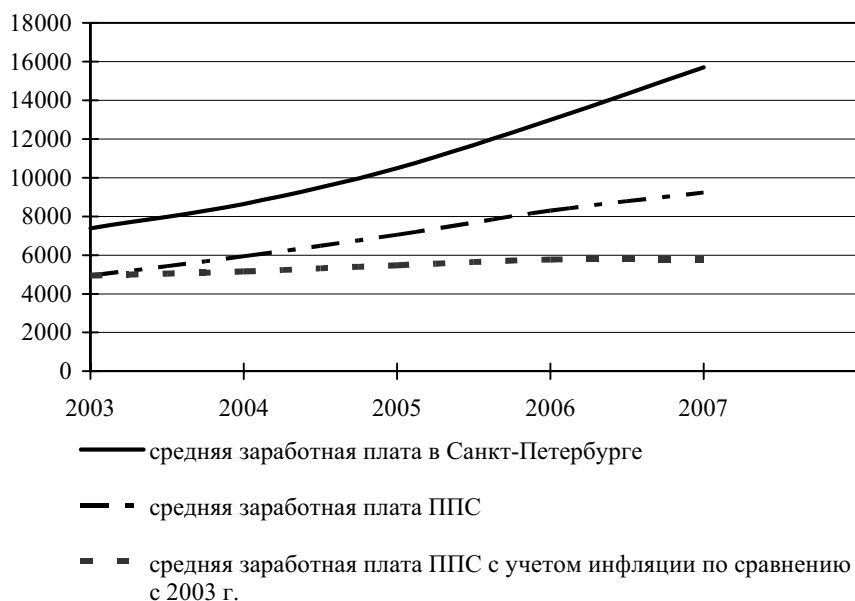
Прежде чем перейти к изучению возможных причин выявленных негативных тенденций, отметим, что выводы, сделанные на основе статистических данных по России в целом, подтверждаются исследованиями, осуществленными в отдельно взятых вузах. В частности, аналогичные исследования, проведенные в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете (СПбГПУ), показывают, что негативные тенденции проявляются в вузе на порядок более ярко [2]. Например, если в 2001 г. в СПбГПУ насчитывалось 432 доцента в возрасте 41—50 лет, то в

2006 г. — 188. Отличия этих данных от средних показателей по России могут быть обусловлены различием социально-экономических ситуаций в технических вузах и вузах гуманитарной или экономической направленности, значительный рост которых в последние годы вносит свой вклад в общую статистику вузов России.

Безусловно, одна из основных причин оттока кадров из вузов — недостаточный уровень оплаты труда ППС. Пытаясь решить эту проблему на своем уровне, руководство вузов реализует различные мероприятия по повышению заинтересованности молодежи в карьерном росте в качестве преподавателей. Устанавливаются повышающие коэффициенты к заработной плате для молодых преподавателей, им предоставляются различные льготы и т. п. Но если молодой специалист при достижении им среднего возраста не может содержать семью, то естественным выбором для него будет изменение сферы деятельности, что и наблюдается в настоящее время.

В ряде работ приводятся возможные пути решения данной проблемы, требующие изменений в законодательстве и корректировки принципов экономического управления высшей школой на государственном уровне. Суть предлагаемых мер сводится к изменению темпов роста оплаты преподавательского труда.

Стоит отметить, что уровень дохода работников высшего образования в последние годы неуклонно растет и будет продолжать расти в соответствии с политикой государства. Однако необходимо учитывать не только абсолютное приращение размера оплаты труда ППС, но и его соотношение с изменением уровня дохода работников из других сфер деятельности. Сравним для примера изменение средней заработной платы в целом по Санкт-Петербургу за последние годы с изменением уровня средней заработной платы ППС в одном из крупных вузов этого города (рис. 3).



Р и с. 3. Динамика средней заработной платы, руб.

Для расчета показателей, представленных на рис. 3, использованы данные Банка России об уровне инфляции в 2003—2006 гг. Увеличение разрыва между уровнем дохода в вузах и остальных областях деятельности означает, что при сохранении имеющейся динамики кадровый потенциал вузов будет по-прежнему уменьшаться.

Проведенный анализ выявил необходимость принятия срочных мер по улучшению ситуации с оплатой труда работников высшей школы. Можно выделить две группы таких мер. Первая сводится к тому, чтобы поднять уровень оплаты преподавательского труда со стороны государства (во всех формах), вторая — предоставить возможности для дополнительного повышения доходов наиболее активных преподавателей в рамках вуза. Важно отметить, что с учетом ограни-

ченности финансовых ресурсов государства в подобной ситуации идти по пути медленного увеличения заработной платы работников высшей школы недостаточно, к рассмотрению должны быть приняты любые меры, способные изменить к лучшему показатели уровня доходов ППС вузов и прекратить отток кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, О. Н. Наука России в цифрах: 2006 : стат. сб. / О. Н. Андреева. — М. : ЦИСН, 2006.
2. Виноградова, Е. Б. Состояние и перспективы развития научно-педагогического потенциала вуза / Е. Б. Виноградова. — СПб. : СПбГПУ, 2003.
3. Дмитриев, Г. И. Научный потенциал вузов и научных организаций федерального агентства по образованию : информ.-аналит. сб. / Г. И. Дмитриев и др. ; ФГНУ «СЗНМЦ». — СПб., 2006.

Поступила 04.05.09.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИНДИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНА УПРАВЛЕНИЯ

И. В. Кочукина (Департамент образования городского округа Тольятти)

Автором обоснована целесообразность применения индикативного подхода в деятельности муниципального органа управления образованием для трансляции руководителям образовательных учреждений целей развития системы и стимулирования их деятельности. Определены основные направления использования органом управления индикаторов в целях развития муниципальной системы общего образования. Выявлены содержательные и технологические закономерности построения индикаторов деятельности учреждений общего образования.

Ключевые слова: общее образование; муниципальная система; индикативный подход.

Происходящая модернизация российского образования призвана обеспечить повышение доступности качественного образования при эффективном использовании ресурсов и исходит из его рассмотрения не как цели, а как средства удовлетворения образовательных потребностей личности, общества, государства. Органы управления всех уровней должны обеспечить качественное удовлетворение изменяющихся запросов различных слоев населения на образовательные услуги и эффективную организацию соответствующих ресурсов. Весьма существенной представляется роль в этом муниципальных органов управления образованием, максимально приближенных к потребителям указанных услуг — гражданам и их сообществам. Понятно, что решение новых задач требует изменений во взаимодействии муниципальных органов управления образованием с руководителями образовательных учреждений.

Публикации последних лет констатируют серьезные недостатки в деятельности органов управления образованием муниципалитетов, в частности, отмечается, что их сотрудники продолжают вмешиваться в оперативную деятельность образовательных учреждений, подменяя тем самым их руководителей. С другой стороны, исследования фиксируют неформированность современного управленческого мышления руководителей образовательных учреждений, мно-

гие из которых не осознают необходимости в повышении адекватности реализуемых их учреждениями образовательных услуг запросам субъектов внешней среды, не владеют современными технологиями управления совершенствованием образовательного процесса, что негативно сказывается на качестве образования. Характерно, что названные проблемы рассматриваются в литературе изолированно друг от друга, а в качестве средств их решения чаще всего предлагаются различные варианты организации повышения квалификации соответствующих специалистов органов управления образованием и руководителей образовательных учреждений.

Осталкиваясь от понимания профессиональной культуры менеджеров образования как соответствующих (или не соответствующих) логике профессиональной управленческой деятельности представлений, взглядов, предпочтений, установок и закономерности, заключающейся в целесообразности предъявления требований к результатам деятельности руководителей образовательных учреждений со стороны органов управления в качестве наиболее эффективного способа влияния на данную культуру, а также исходя из концепции обратных связей в управлении образовательными системами, в рамках которой обоснованы закономерности и условия влияния процесса оценки на деятельность руководителей образовательных учреждений,

© Кочукина И. В., 2009



предположим, что задание и широкое использование в работе муниципальными органами управления соответствующих индикаторов деятельности общеобразовательных учреждений могут служить одним из средств изменения взаимодействия этих органов и руководителей школ, позволяющим внести вклад в решение рассматриваемых проблем.

Необходимо констатировать, что индикативный подход в управлении деятельностью общеобразовательных учреждений и муниципальных систем общего образования в отечественной теории управления образовательными системами концептуализирован слабо. Разрабатываемые индикаторы ориентированы преимущественно на оценку среднесрочных и долгосрочных эффектов функционирования различных систем образования, не предусматривают четкого разграничения компетенций и ответственности субъектов управления образованием разного уровня, предполагают прежде всего отслеживание и анализ процессов для последующего принятия адекватных управленческих решений, а не управление деятельностью субъектов непосредственно путем задания тех или иных индикаторов их деятельности. В то же время названные выше концепции дают основание предполагать продуктивность идеи использования индикативного подхода в управлении общеобразовательными учреждениями на муниципальном уровне как средства развития муниципальных систем общего образования, в том числе средства профессионального развития руководителей школ.

Существующее противоречие между необходимостью осмысления возможностей использования индикативного подхода в деятельности органа управления как средства развития муниципальной системы общего образования и степенью разработки этого вопроса в теории управления образовательными системами, а также почти полным отсутствием опыта реализации такого развития определило проблему проведенного нами исследования. В теоретическом плане это

выявление подходов, при которых использование индикативного подхода в деятельности органа управления муниципальной системы общего образования служит эффективным средством ее развития. В практическом — определение содержательных и процессуальных аспектов конструирования и использования индикаторов деятельности общеобразовательных учреждений, обеспечивающих, наряду с развитием территориальной системы общего образования в целом, развитие профессиональной культуры руководителей общеобразовательных учреждений (в качестве предпосылки дальнейших изменений).

В основу исследования, объектом которого стала деятельность муниципального органа управления по развитию системы общего образования, предметом — теоретические подходы к использованию индикативного подхода в деятельности органа управления как средства развития муниципальной системы общего образования, а целью — выявление условий, при которых индикативный подход в деятельности органа управления выступает эффективным средством развития муниципальной системы общего образования, была положена следующая гипотеза. Модернизация образования требует перехода на стратегическое управление муниципальными системами образования, предусматривающего их постоянное изменение в соответствии с изменяющимися запросами субъектов внешней среды образования, предполагающего отказ от чисто административных методов управления образовательными учреждениями и развитие управленческой квалификации руководителей школ.

Одним из способов решения поставленных задач представляется использование муниципальным органом управления индикативного подхода в управлении деятельностью общеобразовательных учреждений. Данный подход будет эффективным средством развития муниципальной системы общего образования в том случае, если:

— в качестве основного назначения его использования рассматриваются четкая трансляция руководителям образовательных учреждений целей повышения адекватности образовательных услуг, оказываемых общеобразовательными учреждениями и территориальной системой общего образования в целом, запросам человека, сообществ, государства, обеспечение развития профессиональной деятельности и профессиональной культуры руководителей школ;

— разработка индикаторов осуществляется с учетом разграничения полномочий образовательных учреждений и органа управления образованием, а сами индикаторы отражают результаты образовательного процесса в школах и его характеристики, важные для потребителей и заказчиков образовательных услуг, а также организацию образовательных ресурсов, обеспечивающую качество образования в муниципальной системе;

— в процессе разработки и применения индикаторов используются содержательные и технологические закономерности их построения.

В результате проведенного исследования нами была обоснована целесообразность использования индикативного

подхода в деятельности муниципального органа управления образованием для трансляции руководителям образовательных учреждений целей развития системы и стимулирования их деятельности на реализацию этих целей; выявлены основные направления использования органом управления индикаторов в целях развития муниципальной системы общего образования; определены содержательные закономерности построения индикаторов деятельности учреждений общего образования и технологические закономерности построения индикаторов деятельности учреждений общего образования; установлено, что реализация индикативного подхода в деятельности муниципального органа управления образованием позволяет обеспечивать эффективное развитие системы общего образования (в том числе самих руководителей школ), если в процесс разработки индикаторов или их значительной части включаются руководители общеобразовательных учреждений путем организации их совместной и индивидуальной проектной деятельности.

О продуктивности разработанных нами подходов свидетельствуют данные нижеприведенной таблицы.

Изменение показателей, характеризующих развитие системы общего образования г. Тольятти, за годы экспериментальной работы, % от общего числа

Показатели	2005 г.	2007 г.	2008 г.
1	2	3	4
Учащиеся старших классов, обучающиеся в образовательных центрах	11,0	14,0	14,0
Учащиеся образовательных центров, обучающиеся по индивидуальным учебным планам	75,0	100,0	100,0
Первые руководители — менеджеры образования	58,8	46,7	60,0
Педагоги школ, имеющие квалификационные категории	52,5	59,2	91,2
Школы, оказывающие дополнительные образовательные услуги	59,7	62,1	67,7
Компьютеры, используемые в образовательном процессе	22,0	66,0	75,0
Школы, имеющие медиатеки	83,0	86,0	87,0
Школы, имеющие сайты	45,0	83,0	84,0
Школы, использующие в системе информирования публичные доклады	0,0	57,6	100,0
Школы с высоким (100 %) и средним (99,5—99,9 %) уровнем сохранности контингента учащихся	13,0	30,0	46,7
Школы с высоким (100 %) и средним (99,5—99,9 %) уровнем сохранности контингента учащихся 8—9 классов	36,2	35,1	25,0
Школы с высоким (100 %) и средним (99,5—99,9 %) уровнем сохранности контингента учащихся 10—11 классов	29,8	22,8	21,7



1	2	3	4
Школы с интегрированными формами обучения детей с ограниченными возможностями	6,0	14,0	42,4
Школы, имеющие попечительские советы (органы общественного управления)	46,0	58,0	100,0
Школы, родители которых входят в городское родительское собрание	21,7	76,7	83,0
Учащиеся, охваченные детскими и молодежными движениями	16,0	19,5	22,6
Выпускники школ с высоким и средним уровнем физической подготовленности	88,0	92,0	89,0
Школьники, охваченные горячим питанием:			
1—4 классы	67,0	85,0	90,0
5—9 классы	35,0	53,0	58,0
10—11 классы	21,0	47,0	52,0
Школы, имеющие дополнительные часы двигательной активности:			
1—4 классы	100,0	100,0	100,0
5—9 классы	23,0	7,0	69,0
10—11 классы	19,0	28,0	28,0
Школьники, посещающие занятия физкультурно-оздоровительной направленности	75,0	81,0	95,0
Школы, использующие ресурсы учреждений дополнительного образования в организации физкультурно-оздоровительной работы	72,0	86,0	86,0
Выпускники с соответствующим норме уровнем тревожности:			
4 класс	49,2	55,6	58,2
9 класс	49,5	54,6	54,1
11 класс	56,7	62,7	65,4
Школы, имеющие договоры о совместной деятельности с учреждениями дополнительного образования	79,0	96,0	96,0
Школы с высоким и средним уровнем взаимодействия в системе предпрофильной подготовки	58,8	66,7	80,0

Полученные результаты убедительно демонстрируют, что положительная динамика большинства показателей обусловлена развитием профессиональной деятельности руководителей общеобразовательных учреждений, которое связано с заданием и широким использованием в работе муниципального органа управления соответствующих индикаторов деятельности школ, лицеев, гимназий.

Руководители общеобразовательных учреждений все чаще разрабатывают концепции развития школ на основе максимального использования образовательных и необразовательных ресурсов внешней среды, с учетом состояния и перспектив рынка труда, актуальных и прогнозируемых потребностей местного сообщества; формулируемые ими проблемы стали характеризоваться кон-

кретностью, конструктивностью, прогностичностью и операциональностью формулировок. Создаются матрицы согласования целей, задач, мероприятий и ожидаемых результатов, осуществляется модернизация организационных структур управления. Существенные изменения произошли в контрольно-аналитической деятельности администрации школ, лицеев, гимназий, которые стали системно разрабатывать и использовать ключевые параметры и критерии мониторинга качества состояния образовательной среды. В большинстве учреждений приняты основные показатели и индикаторы эффективности внутришкольной системы повышения квалификации. В условиях индикативного управления школой они служат основаниями при планировании методической работы. В ряде учреждений введена новая форма оценки дости-

жений педагогов: портфолио учителя в аспекте мониторинга индивидуальной траектории его профессионального развития.

Таким образом, определение концептуальных идей применения индикативного подхода в деятельности органа управления, а также содержательных и процессуальных аспектов конструирования

и использования индикаторов деятельности общеобразовательных учреждений и их реализация на практике позволили обеспечить, наряду с развитием территориальной системы общего образования в целом, развитие профессиональной культуры руководителей общеобразовательных учреждений как предпосылки дальнейших изменений.

Поступила 04.03.09.

КОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА

М. Э. Рябова, А. В. Родин

(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Авторами рассматривается сущность интенсификации коммуникационных процессов, формирующих глобальное коммуникационное пространство. Анализируются трансформации региональной сферы образования. Доказывается возрастающее влияние коммуникационного пространства на образовательную политику, что создает предпосылки для углубленного понимания движущих сил развития общества в целом.

Ключевые слова: коммуникационное пространство; образовательная политика; региональное образовательное пространство; провинциальный вуз; качество образования.

Современный период развития общества характеризуется усложнением коммуникационного пространства, которое оказывает существенное влияние на все стороны жизни отдельного человека, социума в целом, на структурообразующие компоненты всей его социокультурной системы. Активность коммуникационных потоков стимулирует формирование глобального коммуникационного пространства. Интенсификация данных процессов столь высока, что подчиняет себе традиционные общественные институты. Сфера образования в этом смысле не составляет исключения. Отсюда возникает проблема изучения коммуникационного пространства в целом как важнейшего сильнодействующего феномена реальности с точки зрения социальной философии. Критический анализ образовательной политики региона и осмысление всеобщности происходящих в коммуникационном пространстве трансформа-

ций, разрушительных в одних случаях и созидательных в других, и являются целью рассмотрения настоящей статьи.

Коммуникационное пространство как понятие и как проблема

Коммуникационное пространство привлекает к себе пристальное внимание ученых среди значимых социальных факторов, определяющих динамику развития общества в целом.

Понятие «коммуникация» (от лат. communicatio — связь) трактуется в литературе неоднозначно. Наиболее общее его значение — «средство связи, сообщение». Часто оно ассоциируется с выражением «средства массовой коммуникации» и предполагает передачу сообщения в одностороннем, монологическом порядке, хотя и рассчитано на адекватность понимания. Другими словами, имеется в виду информационная коммуника-



ция, в которой акцент сделан на распространении, передаче информации. Будучи динамичным понятием, расширяющим свое содержание, термин «коммуникация» подвергся переосмыслению. Он вобрал в себя ряд новых значений, связанных со столь важным аспектом человеческой деятельности, каким является общение. Коммуникация служит важнейшим элементом общественных связей, социальной жизни в целом, средством регулирования и гармонизации межличностных отношений. Понимаемая как процесс, она предполагает соучастие субъектов, их совместную деятельность. Такая коммуникация имеет диалогическую форму и рассчитана на взаимное понимание.

Философский анализ коммуникации осуществляет Ю. Хабермас, который подразумевает под ней процессуально-созидательную, деятельностьную форму общения, направленную на выработку новых целей, творчества. Значительная роль «коммуникации как производительной силы», в терминологии Ю. Хабермаса, заключается в том, что ее результатом выступает нарастание в языке, культуре субъекта подобного рода реальных напряженностей, что может привести к повышению творческого потенциала личности, к развитию ее способностей. Суть концепции Ю. Хабермаса состоит не столько в конструировании каких-то новых социальных процессов, сколько в выявлении социокультурного потенциала, который дает возможность с помощью коммуникативных связей преодолеть существующие кризисные ситуации в усложняющемся мире. Следовательно, коммуникация начинает рассматриваться в числе базовых и центральных для философии категорий, как одна из опор человеческой жизнедеятельности, средство информационного обмена, мыслекоммуникации в рамках социального действия (Ю. Хабермас) и основа экзистенциального отношения между людьми (К. Ясперс).

Многообразие общественных отношений сводится к личности и отражает-

ся прежде всего в процессе общения людей, которое реализуется в форме обмена коммуникативными действиями. Качественно отличным на современном витке развития технологий становится глобальный уровень коммуникации. Складывается глобальная коммуникационная сеть, которая во многом аналогична нервной системе человека. Эта аналогия позволяет индивиду соучаствовать и ощущать последствия каждого своего коммуникативного действия и действия других. Происходит «имплозия коммуникаций», или некий «взрыв вовнутрь», когда за счет стремительного сжатия пространства, времени и информации находящийся в определенном месте индивид может одновременно «переживать» состояние отдаленных объектов. В данной ситуации наблюдается *снятие* координат «центра» и «периферии». Сходные идеи выражают Д. Харвей в его концепции «пространственно-временной компрессии», а также Э. Гидденс, развивающий мысль о «пространственно-временном дистанцировании» [2]. Можно утверждать, что коммуникация от единичных, разрозненных потоков стягивается в некоторое пространство, в котором функционируют разнообразные смыслы. Поскольку смыслы принадлежат не материальной, а идеальной реальности, то их движение следует фиксировать не материальными, а идеальными инструментами, каким и является понятие «коммуникационное пространство».

Коммуникационное пространство служит элементом содержания более широкого понятия, каким представляется репрезентируемое в социальной науке и философии «социальное пространство». С ним связано появление особого подхода, названного французским социологом П. Бурдьё социальной топологией. С помощью социальной топологии, по мнению автора, «можно изобразить социальный мир в форме многомерного пространства, построенного по принципам дифференциации и распределения, сформированным совокупностью действующих свойств в рассматриваемом социальном универсу-

ме» [1]. Распространение смыслов в коммуникационном пространстве означает восприятие их людьми, находящимися в определенных социальных отношениях с коммуникантами. Коммуниканту важно, чтобы смысл сообщения дошел до социально связанных с ним людей и был ими правильно понят. В противном случае получаемое взаимодействие потеряет ранг смыслового.

Коммуникационное пространство стремительно поглощает этнические коммуникационные пространства и становится многослойным, глобальным. Основной его характеристикой является постоянное нарастание информативной изотропности, что превращает его в пространство преимущественно массовых коммуникаций, апеллирующих к обыденному сознанию субъекта коммуникационных процессов. В связи с этим А. Моль отмечает, что массовые коммуникации контролируют всю современную культуру, пропуская ее через свои фильтры, выделяют отдельные элементы из общей массы культурных явлений и придают им особый вес, повышают ценность одной идеи, обесценивают другую, поляризуют, таким образом, все поле культуры. То, что не попало в каналы массовой коммуникации, в наше время почти не оказывает влияния на развитие общества. Вывод, к которому приходит исследователь, весьма красноречив: «В настоящее время знания формируются в основном не системой образования, а средствами массовой коммуникации» [3]. Возникает противоречие между реальным коммуникационным пространством и реальностью, представляемой средствами массовой коммуникации. Другими словами, массмедиа формируют некую «исходную карту» как фундамент интерпретации реальности для осуществления последующих актов коммуникации. В таком контексте напрашивается вывод о двойственном характере коммуникационного пространства, которое выступает активным фактором общественного развития, стимулирующим развитие разума, и одновременно может нести про-

тивоположную тенденцию. Специфика основного противоречия коммуникативного пространства применительно к заявленной в данной статье проблематике обусловлена борьбой между интегративными и дезинтегративными процессами в сфере образования, которые приводят к столкновениям и которые человечеству необходимо решать до того момента, когда они перетекут в плоскость реальности.

Образовательная политика региона

Осуществление государственной образовательной политики предполагает выработку каждым регионом как равноправным субъектом Российской Федерации самостоятельной региональной политики, обеспечивающей, с одной стороны, развитие целостной региональной системы образования, отражающей его специфические социально-экономические проблемы, а с другой — разработку механизма интеграции с образовательными системами других регионов России и вхождения в качестве составной части в федеральное образовательное пространство, сохранения его целостности и качественной определенности. В настоящее время этот процесс протекает сложно и противоречиво; соответственно теоретический анализ образовательной политики в контексте социокультурного развития региона позволит выявить основные проблемы последнего и обозначить приоритетные направления их решения. Чтобы сложить сколько-нибудь полный образ региона и осмыслить динамику его социокультурного развития, представляются крайне важными любые попытки сбора конкретных данных по заявленной теме и их анализа — ведь именно в регионах живет большая часть населения России, заключающая в себе потенциал российских трансформаций. Такой анализ необходим обществу, чтобы знать, каковы общие условия развития образовательного процесса и от чего они зависят в регионе; каковы его основные характеристики; что влияет извне и



внутри на происходящее с региональными образовательными системами; чего следует от них ожидать в современных условиях и в ближайшем будущем.

Под региональным образовательным пространством понимается природно-социально-экономическая система региона, взятая в ее отношении к образованию, или комплекс политических, социально-культурных, научных, образовательных, экономических институтов (государственных и негосударственных, официальных и неофициальных); средств массовой коммуникации, ориентированных на образование; общественности, вовлеченной в решение проблем образования; а также социально-психологических стереотипов, регламентирующих поведение людей по отношению к образованию, функционирующих в конкретном регионе. «По сути — образовательное пространство — это все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определенном аспекте — отношении к образованию» [4].

Благодаря динамичности коммуникационного пространства сегодня неотъемлемой чертой высшего образования становится интернационализация образовательного пространства. Российская вузовская система также претерпевает аналогичные изменения. Это касается как центральных вузов, так и находящихся на периферии.

Под интернационализацией вообще понимается взаимное обогащение культур, в контексте же образования речь идет о включении образовательных учреждений в международную образовательную среду путем взаимного обмена студентами, преподавателями, модернизации учебного процесса на основе международных стандартов, демократизации всей вузовской системы. Интернационализация образования порождена процессом глобализации, завершением «холодной войны» и революцией в средствах коммуникаций. Разнообразие медиа-средств, источников распространения информации (печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы,

Интернет и др.), коммуникационных технологий ежедневно корректирует и расширяет коммуникационное пространство самого образовательного учреждения и, безусловно, всех его субъектов: педагогов, учащихся, родителей, администрации, общественности и др. Такое насыщенное коммуникативное поле, с одной стороны, является доминирующим фактором в формировании мировоззрения его субъектов, а с другой — обеспечивает условия для развития коммуникационного пространства самой сферы образования.

Происходящие в мире радикальные перемены бросают вызов всем социальным институтам, в том числе и высшей школе. Это особенно актуально для провинциальных вузов в силу их большей, по сравнению с центральными, уязвимости к неизбежным болезненным переменам.

Провинциальный вуз — это периферийный вуз, находящийся, как правило, вдали от центральных вузов, с относительно небольшим количеством студентов. Подобные учреждения имеют низкий рейтинг, слабо связаны с внешним миром. Многим региональным вузам приходится искать пути приспособления к новой обстановке. В связи с этим формируется проблема трансформации периферийных вузов из провинциальных в современные посредством включения в международную образовательную среду. Существо проблемы заключается в том, что российская вузовская образовательная инфраструктура в провинции представляет собой «раздутую», плохо адаптированную к рынку систему. Управление вузом, кадровый состав преподавателей, преобладающая в большинстве вузов педагогическая система подавления личности делают провинциальный вуз динозавром в информационную эпоху. Между обучением и потребностями в специалистах региона — громадная пропасть. Налицо противоречие между реальным образовательным пространством и сложившейся системой образования в регионе. Фактически периферий-

ный вуз живет в другом измерении времени, слабо реагируя на вызовы внешней среды и производя продукцию, которая мало кому нужна.

Качество подготовки педагогических кадров

Обсуждать качество работы педагогических кадров и тем более уровень их образования у нас не принято. Между тем модернизация российской системы образования на сегодняшний день упирается в главную проблему — кадровую. В этом плане актуальным является вопрос о престиже педагогической профессии. В течение десятилетий ее популярность постоянно снижалась, достигнув в 90-е гг. предельно низкой отметки. Ничего удивительного в этом нет. Современное российское общество переживает глубокий кризис. Масштабное снижение уровня жизни связано с изменением статуса многих профессий, особенно в сферах, финансируемых бюджетом. В числе таких профессий одно из наиболее показательных мест занимает педагогическая. Материальное положение учителя таково, что ему, чтобы обеспечить себе прожиточный минимум, нужно иметь дополнительный заработок. И это серьезная проблема, так как работа учителя требует максимальной энергетической самоотдачи. Роль педагога значима практически в любых исторических условиях. Но сегодня его положение в обществе и престиж педагогической профессии не адекватны значению этой деятельности. Необходимо также осознать, что престиж педагогической профессии зависит и от квалификации, и от личностных и профессиональных качеств каждого педагога. Особенность такой деятельности требует глубоких знаний и мастерства, которые должны поддерживаться систематическим и непрерывным образованием.

В чем же сущность современного образования? На этот вопрос вряд ли можно ответить исчерпывающе. Речь идет, скорее, о том, чтобы пробудиться

к особому рода реальности человеческого бытия, к человеческим корням такого культурного явления, как образование. Слово «образование» имеет корень «образ», а образ — по Платону — это внешнее раскрытие сущности. Образование в глубинном смысле есть раскрытие человеческой сущности.

Сегодня часто можно слышать мнение, что уровень подготовки педагогических кадров явно не отвечает задачам и стандартам современного образования. К числу определяющих факторов, от которых зависит развитие российского образования, относится его качество. На данный момент имеются существенные расхождения в понимании и интерпретации качества подготовки специалистов.

Оценкой качества образования могут быть академические успехи студентов, результаты государственных экзаменов, достижения учеников и т. д. Иными словами, возможны разные оценки одного и того же феномена. Тем не менее при оценке качества образования необходимо учесть по крайней мере три точки зрения, принадлежащие личности, государству и социуму. Известно, что они не всегда совпадают. Например, анализ проведенных в Республике Мордовия исследований (мониторинг государственной аттестационной комиссии Мордовии за 2007 г.) показал, что в результате итоговой аттестации (точка зрения государства) подготовка педагогических кадров оценивается средним баллом 4,27. А вот около 80 % родителей (опрошено 370 родителей г. Саранска), отражающих оценку качества образования с точки зрения социума, считают реальную подготовку педагогических кадров недостаточной. Данные проведенных нами в течение 2007/08 учебного года социологических исследований по проблеме качества первичной подготовки учителей (самооценка) (опрошено 250 выпускников Мордовского государственного университета) свидетельствуют, что полностью удовлетворены своей подготовкой 32 %, частично удовлетворены — 38, затруднились ответить — 4, не удовлетворе-



ны — 26 %. Результаты «говорят» сами за себя, поэтому необходим некоторый общий взгляд на проблему оценки качества образования.

Мордовия в силу сложившихся исторических социально-экономических условий является в основном сельскохозяйственной республикой, т. е. основная масса населения республики (85 %) проживает в сельской местности, причем наблюдается большой разрыв между городским и сельским уровнем культуры. Но на сегодняшний день эти грани стираются, чему активно способствует как Правительство Российской Федерации, так и Правительство Мордовии. Например, Мордовия стала экспериментальной площадкой для выработки новых проектов, востребованных на российском и даже международном уровне. Большой общественный резонанс получила программа обучения на дому, через Интернет, детей с ограниченными возможностями. 6 млн руб. на этот значимый социальный проект выделил Глава РМ Н. И. Меркушкин и еще 6 млн его разработчики получили, выиграв президентский грант.

Что касается связи университета с экономикой страны, то проблема очевидна: соотносимо ли количество специалистов потребности в них? В настоящий момент в МГУ им. Н. П. Огарева обучается свыше 20 000 студентов по разным специальностям. Вопрос в том, смогут ли они реализовать себя и найти работу в пределах республики, довольно актуален для современной Мордовии. После проведения социологического опроса среди студентов на тему: «Как ты собираешься получить работу по специальности после окончания вуза?» были получены такие результаты: 48 % студентов ответили, что ничего для достижения этой цели делать не будут, 31 — рассчитывают на помощь друзей, 20 — на себя, 17 — попытаются использовать СМИ для нахождения работы, 5 — рассчитывают на направление из вуза, а 3 % отправятся на биржу труда. Следует отметить тревожный факт: только каждый

пятый выпускник мордовского вуза работает по специальности. Главная причина — невостребованность. Это означает, что в коммуникационном пространстве региона централизованная система образования не способна реализовать парадигму личностно ориентированного образования, вписаться в систему рыночных отношений, демократизироваться и гуманизироваться.

Понимание данного факта пока еще не стало общим достоянием, что и проявляется в слабом отражении в государственной региональной политике «индивидуального» подхода к конкретным регионам. Поэтому продолжают попытки выстроить новое образование на основе прежних технократических подходов, возродить систему «социального заказа образованию на подготовку кадров», переименовав его в государственный, региональный, муниципальный заказ. Каким образом этот заказ будет соотноситься с российскими реалиями, в которых 80 % предприятий относятся к числу негосударственных; большинство молодежи не намерено покидать свои регионы для продолжения образования; высок уровень безработицы в большей части регионов, ведомо только самим разработчикам. В первую очередь это означает, что при проектировании региональной образовательной политики необходимы новые, смелые подходы, опирающиеся на научную базу и педагогический эксперимент, учитывающие особенности ее свойств и состояний, разнообразие элементов и их связей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурдые, П. Социология социального пространства / П. Бурдые. — М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 2005. — 576 с.
2. Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. — М. : Академ. Проект, 2003. — 528 с.
3. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. — М. : КомКнига, 2005. — 416 с.
4. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. — М., 2000. — С. 149.

Поступила 01.04.09.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

МИРОВОЗЗРЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

В. С. Остапенко (Воронежский институт МВД России)

В статье рассматривается проблема содержания, структуры научного мировоззрения, его роли и значения в формировании личности будущих сотрудников правоохранительных органов в ходе учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях МВД России.

Ключевые слова: содержание, структура мировоззрения; носители, уровни, срезы мировоззрения; философское мировоззрение.

В настоящее время важнейшей и актуальнейшей задачей образовательных учреждений МВД России является целенаправленное формирование у будущих сотрудников правоохранительных органов научного мировоззрения, адекватно отражающего объективные тенденции общественного развития, требования социальной практики к человеку, его мышлению и сознанию.

Анализ научной литературы по проблеме выявил несколько основных подходов к изучению мировоззрения: социологический, гносеологический, онтологический, аксиологический и др. Ведущие ученые в той или иной степени затрагивают указанные аспекты в зависимости от цели исследования, но общего взгляда на роль и место каждого из них в целостной концепции мировоззрения пока нет. Наиболее плодотворным нам кажется комплексный подход, при котором мировоззрение исследуется не с какой-нибудь одной точки зрения, а многопланово, в едином контексте познавательного, теоретического и практического отношения человека к действительности. При этом необходимым является уяснение сущности, системообразующих элементов в структуре мировоззрения, что позволило бы представлять его как единое целое. Данная задача отражена в работах В. С. Буянова, Б. И. Каверина, А. В. Сониной, В. Ф. Черноволонко, В. А. Щербинина и др.

В соответствии с комплексным подходом любое мировоззрение призвано

дать ответ на основные смысложизненные вопросы: что такое мир, в котором живет и действует человек; ради чего следует жить; как следует жить? Можно говорить о достигнутом к настоящему времени общепризнанном представлении о мировоззрении как особого рода идеальном образовании, как результате сложного синтеза знаний, убеждений, идеалов, ценностей человека, как особой форме отражения объективно существующих интересов и целей общества в целом или отдельных людей. Опираясь на синтез знаний, преломленный через призму интересов и целей, мировоззрение выполняет регулятивные и организующие функции в деятельности каждого человека и всего общества.

Мы придерживаемся общей позиции, согласно которой анализ структуры мировоззрения осуществляется по носителям, глубине отражения объективного мира (уровням) и по предмету отражения. Выделяются также мировоззренческие знания, взгляды, убеждения, идеалы, принципы, ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества, которые можно определить как структурные срезы мировоззрения.

В гносеологическом аспекте, т. е. с точки зрения уровней отражения действительности, мировоззрение может быть обыденным либо теоретическим, но чаще наблюдается смешанный вариант при самом различном взаимодействии этих двух уровней.



Главными элементами обыденного уровня мировоззрения выступают такие социально значимые морально-психологические качества, как ответственность, инициативность, чувство нового и др., проявляющиеся в отношении к решению сложных проблем, в реальных действиях и поступках.

Теоретический уровень мировоззрения по сравнению с обыденным характеризуется большей устойчивостью, логической стройностью, глубиной и систематичностью отражения объективной реальности. Отражение действительности происходит не во всем ее многообразии, а в главном, существенном. Будучи продуктом сознательного творчества теоретиков, теоретическое мировоззрение строится в соответствии с определенными принципами; оно выражает коренные интересы тех или иных социальных групп, обосновывает конкретные цели деятельности и по типу может быть донаучным, ненаучным, непоследовательно научным и последовательно научным.

Рассматривая сущность и структуру научного мировоззрения курсантов образовательных учреждений МВД России, выявим предметно-содержательный аспект мировоззрения через совокупность политического, правового, экономического, нравственного, экологического, эстетического, естественно-научного и других элементов на теоретико-идеологическом и обыденно-психологическом уровнях и укажем срез (структурные звенья) развития этих элементов: мировоззренческие знания, взгляды, убеждения, принципы, профессионально значимые личностные качества, идеалы, ценностные ориентации. Научное мировоззрение курсантов представляет собой диалектическое единство научных мировоззренческих знаний, убеждений и т. д., которые в зависимости от содержания составляют основу и наполняют тот или иной аспект (элемент) мировоззрения.

Особое место в структуре мировоззрения принадлежит философии. Сейчас

преодолен подход, сводивший мировоззрение только к философским взглядам. Философия является теоретической формой мировоззрения, теорией, в рамках которой не только раскрывается мировоззренческая проблематика, но и объясняются сам процесс возникновения мировоззренческих форм, их сущность, структура, функции и т. п. Можно говорить о философском мировоззрении как о теоретическом мировоззрении, обоснованном посредством общенаучных, наиболее общих категорий [3, с. 139]. Все структурные элементы мировоззрения соотносятся с его ценностной направленностью, что для курсантов образовательных учреждений МВД России имеет особое значение. К сожалению, в прошлом проявилась некоторая недооценка ценностных аспектов научного мировоззрения, когда его трактовали в значительной степени «сциентистски», направляя основные усилия на раскрытие общих закономерностей развития. При этом упускались из виду «важнейшие активные, целеуказывающие, жизнерегулирующие элементы мировоззрения: ценности, оценки, нормы и идеалы» [1, с. 27].

Мировоззренческие ценности подвергаются мировоззренческим оценкам, которые выступают в качестве результата их осмысления тем или иным носителем мировоззрения. Из мировоззренческих оценок вытекают смысложизненные правила, предписания, определяющие общую стратегию поведения личности. Такие жизнеориентирующие регулятивы обычно называются нормами. Мировоззренческие нормы как бы указывают меру определенной ценности. В другом случае норма может выступать как целеуказание. Ценностная направленность мировоззрения также выражается и в идеалах как системе ценностей, в рамках которой осуществляются осознание и выражение человеком потребностей. В научном мировоззрении курсантов ценностные элементы не противопоставлены друг другу, а составляют органичную целостность и характеризу-

ют его практическую направленность в правоприменительной сфере. Поэтому в последних документах МВД России особый упор делается на восстановление у сотрудников правоохранительных органов основополагающих мировоззренческих ценностей (гражданственности, государственности, патриотизма) и развитие профессионально значимых качеств: верности присяге, служебному долгу, личной ответственности, самоотверженности, готовности к самопожертвованию, честности, нравственной чистоплотности, справедливости, неподкупности, объективности) [2; 4]. Термин «восстановление» употреблен не случайно: в 1990-е гг., когда ослабли государственные институты, усилились «разброд и шатания» во всех сферах общества, в том числе в умах людей, многие фундаментальные мировоззренческие ценности были утрачены.

Итак, в содержательном плане научное мировоззрение — это цельное духовное образование в совокупности основных аспектов, или элементов (политического, правового, экономического, нравственного и др.), базирующихся на на-

учных мировоззренческих знаниях, идеалах, принципах, ценностных ориентациях, определяющих место человека в противоречивом, взаимозависимом мире, его отношение к этому миру и к самому себе, адекватно отражающих реальности современного этапа общественного развития и выражающих его практическую направленность на решение проблем, стоящих перед личностью, в частности курсанта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кравец, А. С.* Мировоззрение: социальная обусловленность, сущность, структура / А. С. Кравец // Теория и практика формирования научного мировоззрения современного студенчества. — Воронеж, 1996.
2. О комплексном реформировании системы воспитательной работы в органах внутренних дел : приказ МВД России от 01.02.07. № 120.
3. *Ойзерман, Т. И.* Проблемы историко-философской науки / Т. И. Ойзерман. — М. : Наука, 1982. — 301 с.
4. Программа комплексного реформирования системы организации работы с личным составом органов, подразделений, учреждений системы МВД России на 2007—2009 годы : приказ МВД России от 09.07.07. № 1/5446.

Поступила 19.03.09.

ТРУД И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А. Хаитжанов (Пензенский государственный университет)

Автор раскрывает важность труда в воспитании и исправлении осужденных, его социально-экономическую значимость, влияние труда на формирование личностных качеств отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Ключевые слова: труд; осужденный; исправительное учреждение; воспитание; формирование; порядок; дисциплина; исправительная педагогика.

Согласно Конституции Российской Федерации труд свободен [1, ч. 1, ст. 37]. Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию. Следовательно, производительный труд человека и его результаты состав-

ляют саморазвитие любого общественного строя. Именно трудом создаются материальные и культурные ценности, за счет производительного труда содержится государство, наука, культура, образование и медицина; благодаря общественно полезному труду формируется и

© Хаитжанов А., 2009



сам человек. К. Д. Ушинский в своем сочинении «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» указывал, что труд является главным фактором создания материальных ценностей, необходимых для физического, умственного и нравственного совершенствования человека.

Уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации устанавливает обязательный характер привлечения осужденных к труду. Так, Уголовно-исполнительным кодексом РФ предусмотрено, что «каждый осужденный к лишению свободы обязан трудиться в местах и на работах, определяемых администрацией исправительных учреждений. Администрация исправительных учреждений обязана привлекать осужденных к общественно полезному труду с учетом их пола, возраста, трудоспособности, состояния здоровья и, по возможности, по специальности. Осужденные привлекаются к труду на предприятиях исправительных учреждений, на государственных предприятиях или на предприятиях иных форм собственности при условии обеспечения надлежащей охраны и изоляции. Осужденные вправе заниматься индивидуальной трудовой деятельностью» [3, ст. 103].

Такой подход законодателя обуславливается следующим рядом обстоятельств:

- общественно полезный труд является средством исправления [3, ч. 2, ст. 9];

- трудовая деятельность осужденных выступает в качестве важного средства поддержания правопорядка и дисциплины в местах лишения свободы;

- труд имеет важное экономическое значение для осужденного.

Рассмотрим каждое обстоятельство в отдельности.

Роль труда в воспитании человека признана философскими и педагогическими учениями. Исправительная педагогика исходит из важности производительного труда для исправления лиц, со-

вершивших преступления, и утверждает, что, включаясь в трудовой процесс, осужденный коренным образом меняет свое представление о себе и о окружающем мире. Радикально изменяется его самооценка, формируется мировоззрение. Работа в коллективе развивает социализацию и мышление личности, делает ее более гармоничной. Следовательно, труд является важнейшим фактором, влияющим на развитие личности. При этом большое значение имеют законодательные акты, регулирующие исполнение уголовного наказания, а также международные стандарты, определяющие обращение с осужденными.

В процессе общественно полезного труда человек развивает свои физические, умственные и профессиональные способности, формирует и развивает основные качества. Труд служит важнейшим критерием, который выявляет нравственные позиции осужденного и его отношение к социально значимым ценностям. Добросовестное отношение к труду — один из факторов условно-досрочного освобождения из мест лишения свободы, замены наказания более мягким видом и т. д.

Общественно полезный труд и трудовая деятельность осужденных — важное средство поддержания порядка и дисциплины в местах лишения свободы. Правилами внутреннего распорядка исправительных учреждений определены часы и виды трудовой деятельности:

- пятидневная трудовая деятельность с 7:15 до 15:45 на производстве;

- привлечение осужденных к труду по скользящему графику;

- суточные, 12-часовые дежурства;

- индивидуально-предпринимательская трудовая деятельность и т. д. [2].

Установленный распорядок рабочего времени дисциплинирует осужденных, воспитывает в них чувство ответственности.

Как показывает практика, основная масса осужденных практически не может отбывать наказание без обществен-

но полезного труда. Физически здоровому человеку труд необходим для поддержания нормального функционирования жизнедеятельности. Однако в настоящее время из-за экономической нестабильности и развала производства большинство осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы, не имеют возможности трудиться. Считаем, что в сложившихся условиях подлежат оценке все виды труда, особенно добровольной работы по благоустройству территории, обеспечению колонии сельскохозяйственной продукцией, продовольствием и т. д. В связи с этим в законодательном порядке необходимо ввести в Уголовно-исправительный кодекс РФ меры стимулирующего характера и меры поощрения за добровольный труд.

Опыт пенитенциарной системы показывает, что безделье действует на осужденного разлагающе, способствует совершению правонарушений и преступлений, возникновению межличностных и групповых конфликтных ситуаций, что иногда приводит к массовым беспорядкам. Трудовая же деятельность заключенных выступает в качестве важного средства воспитания, поддержания порядка и дисциплины в местах лишения свободы.

В современных условиях труд позволяет исправительному учреждению нормально функционировать, а осужденным — обеспечивать собственные потребности, помогать материально своим семьям, родственникам, престарелым родителям, своевременно погашать имеющиеся иски, а самое главное, накапливать необходимые материальные средства для устройства после отбытия срока наказания. Однако труд осужденного имеет не только экономическое значение. Как показывает практика, лица, осужденные в возрасте от 18 до 21 года, часто не имеют специальности (по статистическим данным, к ним относятся от 60 до 70 % осужденных). Учитывая специ-

фику собственного производства, администрация исправительного учреждения организует общеобразовательную и профессионально-техническую учебу заключенных по таким специальностям, как сварщик, слесарь-инструментальщик, автослесарь, сантехник и т. д. По приобретенной специальности осужденный может осуществлять свою трудовую деятельность не только в исправительном учреждении, но и после освобождения из мест лишения свободы.

Важно отметить, что отношение осужденных к получению профессионального образования и профессиональной подготовки учитывается при определении степени их исправления [3, ч. 3, ст. 108].

Профессионально-техническое обучение в системе пенитенциарных учреждений пользуется большой популярностью среди осужденных. Около 90 % обучающихся с интересом воспринимают знания и трудовые навыки, что подтверждают наблюдения криминологов, педагогов и что говорит о положительном значении подобного обучения.

Таким образом, труд осужденных в исправительных учреждениях является средством исправления, формирует мировоззрение, личностные качества, способствует осмыслению социальных ценностей, позволяет поддерживать порядок и дисциплину, воспитывает уважение к личности, обществу и государству, а также выступает в качестве критерия при решении социально-экономических вопросов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации. — Ростов н/Д : Феникс, 1999. — 64 с.
2. Об утверждении правил внутреннего распорядка исправительных учреждений (с изменениями, внесенными решением Верховного Суда РФ от 02.03.06. № ГКПИ06-54) : приказ Министерства юстиции РФ от 03.11.05. — № 205.
3. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации. — М., 2007. — 96 с.

Поступила 10.12.08.



ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

О. В. Анисимова (Балашовский институт Саратовского
государственного университета им. Н. Г. Чернышевского)

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования политической культуры молодых граждан. Развивается тезис о том, что молодежный возраст является наиболее восприимчивым периодом для воспитания политической культуры. Дана оценка влияния социальных институтов, и прежде всего системы образования, на формирование политической активности молодежи.

Ключевые слова: политическая культура; политическая активность; социальные институты; электоральное поведение.

Политическая культура в традиционном понимании — это уровень знаний и представлений различных слоев общества и индивидов о власти и политике, а также определенная этим степень их политической активности. Молодежный возраст является наиболее восприимчивым периодом для воспитания любых компонентов культуры, в том числе политической культуры. При этом формирование политической культуры как интегрального образования личности происходит под влиянием целого ряда социальных институтов — семьи, школы, вуза и т. д. К сожалению, современные семьи все чаще переносят совместную функцию воспитания и обучения детей на систему образования, а сами остаются в стороне. Политическое воспитание в данном случае не является исключением.

В процессе формирования политической культуры можно выделить два основных этапа. На первом происходит особая деятельность приобретения политической культуры (присвоение знаний, воспитание убеждений, выработка оценок). Второй заключается в проявлении активности, реализующей эти знания, убеждения и оценки. Другими словами, сначала осуществляется деятельность присвоения, а затем деятельность воспроизводства политической культуры общества. Д. В. Ольшанский отмечает, что в данном случае основное воздействие должно оказываться на знание, т. е. все средства воспитания политической культуры сводятся к информационной системе и

фактически утрачивают свою специфику и эффективность. Вместо того чтобы влиять на разные уровни деятельности, они дублируют друг друга, массированно обрабатывая только один [4].

Политическая культура представляет собой особую деятельность человека, проявляющуюся в активном присвоении и использовании знаний, их одновременной оценке, порождении новых знаний, в поведении человека. Сегодня задача системы образования как важнейшего социального института состоит в объединении этих этапов, в том, чтобы молодежь включалась в политическую культуру на всех уровнях своей деятельности. Это должно находить свое выражение в воспитании активной, политически определенной жизненной позиции, в представлениях о мире и жизни, в ценностных ориентациях, в мировоззрении и в итоге в поведении, реальном образе жизни.

Особенностью воспитания молодежи в целом следует признать ее введение в политическую культуру через те проблемы, которые наиболее близки и понятны молодому человеку. Но любое обучение — лишь усвоение знаний о формах, средствах, способах деятельности, которые должны стать руководством при самостоятельной работе. Добиться единства теории и практики можно, лишь учитывая конкретные мотивы, которые побуждают к политической активности. Не принуждение, а заинтересованность, создание личностно значимых действенных мотивов — половина успеха.

Не только в использовании отдельных психологических факторов, но и в целом очевидна необходимость организации системы политической социализации как особой формы политической деятельности, выступающей частью политической культуры. При этом должны учитываться общие закономерности осуществления целенаправленной деятельности, зависящие как от внешних условий, так и от внутреннего мира человека.

Особенность психического склада молодежи составляют повышенная познавательная потребность, интерес к новой информации. Поэтому политическая культура начинается со стремления к знаниям о политике. Это — начало деятельности, имеющее собственный (познавательный) мотив. Но знание еще не означает участия. Нельзя формировать отдельно знания и убеждения, молодые люди должны естественно включаться в деятельность по усвоению политической культуры, в течение политической жизни страны.

Г. Л. Кертман отмечает, что в нашем государстве старшее поколение более политизировано, чем молодежь: в октябре 2004 г. среди лиц, не достигших 35 лет, интересовались политикой 34 % (не интересовались — 63 %), а среди тех, кто старше 55 лет, — 52 % (47 %) [2]. Исследования Л. М. Куракиной свидетельствуют о том, что самыми активными участниками выборов являются граждане после 60 лет. Среди тех, кто часто отказывается от участия в выборах, преобладают люди в возрасте от 18 до 29 лет [3]. По данным М. А. Василика, отказ от участия в выборах в большей степени наблюдается у молодежи, представителей различных субкультур, лиц с низким уровнем образования. Наиболее активны в отношении выборов лица от 35 до 55 лет [5].

Согласно результатам исследования электоральной активности молодежи, проведенного О. Ю. Дембицкой [1], 35,7 % респондентов обнаружили высокий уровень знаний, 50,0 — средний, 14,3 % — низкий. Кроме того, для совре-

менной молодежи характерны неглубокая вовлеченность в политическую жизнь страны, отсутствие интереса к специальным знаниям. Не выражен интерес к политическим идеям, юридическим механизмам, обеспечивающим политическую жизнь. Среди проблем, связанных с политическим самосознанием, молодые люди указали следующие: пассивность молодежи (29,8 %), безответственное, «детское», отношение к себе и к будущему (22,8), отсутствие «твердой» почвы под ногами (15,7), политическую неграмотность молодежного электората (15,7), проблемы получения образования, трудоустройства, молодой семьи, заботы о хлебе насущном (15,7), недостаток информации (10,5), проблемы самого общества (7,0), негативную ориентацию на будущее (пессимизм) (5,2), отсутствие, несформированность молодежного электората на сегодняшний день (3,5 %). Налицо расхождение представлений молодежи о политике и предполагаемых реальных политических действиях. В качестве важнейших проблем молодежного электората были выделены необходимость сделать осознанный выбор (16 %), привлечение молодежи на выборы (21), пассивность молодежи (12), неуверенность молодых в своих силах, в том, что они могут что-то изменить (9), незаинтересованность (5), отсутствие четкой жизненной позиции (5), неинформированность (5 %).

Таким образом, проблема низкой политической культуры молодежи и, как следствие, ее малой активности в политической жизни страны, актуальна и злободневна, ведь за молодыми — будущее государства. В связи с этим необходимость участия системы образования в формировании активной политической позиции личности очевидна.

Нами было проведено эмпирическое исследование уровня политической активности молодежи и степени влияния на него социальных институтов, среди которых мы рассматривали семью, школу (среднее специальное либо высшее учебное заведение), а также круг сверстни-



ков. В качестве основного метода выступило анкетирование.

Были получены следующие результаты: 20 % опрошенной молодежи голосуют всегда; 30 — редко, 50 % никогда не голосовали. Относительно перспективной активности выяснилось, что на ближайших федеральных выборах принять участие в голосовании собираются 53 %, при этом очень показательно распределились значения внутри групп: всегда голосующие высказали единую позицию, заявив о том, что пойдут голосовать. Таким образом, можно отметить наличие среди молодежи активной группы со стабильным политически активным поведением. Что касается социальной задействованности молодежи, то число постоянно участвующих в общественной жизни страны составило 27 %, остальные участвуют в массовых мероприятиях случайно либо по принуждению. При этом 60 % опрошенных оценили свою политическую активность как низкую. Примечательно, что высокую политическую активность у себя отметил лишь один человек. В группе ни разу не голосовавших доля лиц с низкой политической активностью превысила 50 %.

Ранее упоминалось о политической культуре молодежи, в формировании которой в идеале должны принимать участие все социальные институты. Предположение состояло в том, что отказ от участия в выборах обусловлен низким уровнем политической культуры, причина которого — малая задействованность ближайшего окружения в формировании политических убеждений молодежи. Были получены следующие результаты: у 40 % опрошенных политическое воспитание происходит в семье, у 30 — в школе (в высшем или среднем специальном учебном заведении), 5 % отметили в качестве источника политического воспитания компанию друзей, 7 — СМИ.

Таким образом, проведенное исследование показало, что на сегодня роль системы образования в процессе формирования политической культуры подрастающего поколения является мало выраженной, но она может быть значительнее при осуществлении конкретной деятельности в данном направлении. И здесь важнейший вопрос заключается в цели, на которую эта деятельность направлена. К сожалению, подчас она сводится лишь к тому, чтобы снабдить молодежь неким набором знаний, не учитывая багаж, который та уже имеет. Но участие образовательного учреждения в политическом воспитании личности не должно ограничиваться формированием системы знаний в данной сфере. Основная цель должна заключаться в обучении способу политического мышления, диалектическому методу познания и получения нового знания. Обучение умению анализировать и делать выводы, самому замечать политическую сторону информации, отстаивать свои убеждения, бороться за них — вот возможный вклад правильно психологически выстроенной системы образования в воспитание политической культуры молодого человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дембицкая О. Ю. Электоральная активность молодежи / О. Ю. Дембицкая // Социол. исслед. — 1996. — № 12. — С. 116—118.
2. Кертман, Г. Л. Интерес к политике по-русски: мотивы явные и скрытые / Г. Л. Кертман // Полит. исслед. — 2005. — № 1. — С. 94—107.
3. Куракина Л. М. Активность избирателей: проблемы анализа и регулирования / Л. М. Куракина // Соц.-полит. журн. — 1996. — № 4. — С. 235—243.
4. Ольшанский, Д. В. Психология современной российской политики : хрестоматия по полит. психологии / Д. В. Ольшанский. — Екатеринбург : Деловая книга ; М. : Академ. Проект, 2001. — 656 с.
5. Политология : словарь-справочник / М. А. Василик, М. С. Вершинин и др. — М. : Гардарики, 2000. — 328 с.

Поступила 23.03.09.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ СТРЕМЛЕНИЯ К УСПЕХУ И ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ С РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ СТОРОНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА-ШКОЛЫ

Н. А. Маланкина (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)

В статье раскрывается проблема взаимосвязи мотивации и результативности учебной деятельности у воспитанников детского дома-школы, основной контингент которых составляют дети-сироты.

Ключевые слова: мотивация стремления к успеху; мотивация избегания неудач; воспитанники детского дома-школы; результаты учебной деятельности.

Термин «мотивация» в современной литературе используется как родовое понятие для обозначения всей совокупности психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и, конечно, целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности. Понятие мотивации у человека, по всеобщему признанию, включает в себя все виды побуждений, мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, или диспозиции, идеалы. В широком смысле мотивация иногда определяется как детерминация поведения вообще [1, с. 7—8]. Н. И. Мешков считает, что наиболее результативным по отношению к пониманию мотивов является потребностный подход, поскольку названные характеристики имеют тесную связь с потребностями, а многие отражают специфические потребности [3, с. 14].

Мотивы связаны со всеми структурными характеристиками человека: способностями, характером, темпераментом (психическими свойствами, состояниями, процессами). Эта связь выражается в том, что мотивы, с одной стороны, оказывают регулирующее влияние на эти образования, а с другой — сами испытывают на себе их воздействие [3, с. 16].

Мотивация воспитанников детского дома-школы имеет свою специфику, что объясняется особенностями их физиче-

ского, психического и интеллектуального развития.

Исследователи утверждают, что самое драматичное последствие сиротства — это прямой вред здоровью, психическому и социальному развитию ребенка, лишившемуся попечения родителей. До 60 % контингента домов ребенка составляют дети с тяжелой хронической патологией, преимущественно центральной нервной системы [4, с. 112—113].

Чаще всего в основе мотивации успешного обучения в школе большинство авторов рассматривают два мотива: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудач. Успех оказывает благоприятное воздействие на учебную деятельность ребенка, способствует формированию стойкого положительного отношения к учебе. Часто неудачи являются препятствием на пути к достижению цели и могут приводить в состояние фрустрации.

Для изучения динамики мотивационного полюса достижения успеха у учащихся младших, средних и старших классов общеобразовательных школ и детских домов-школ нами было проведено исследование по методике, предложенной А. А. Реаном, «Мотивация успеха и боязнь неудач» [2]. Результаты исследования приведены в таблице.

Анализ полученных данных показывает, что мотивация стремления к успеху максимально выражена в детском доме-школе и в общеобразовательной школе в 4 классах в группах хорошо успевающих учащихся, где она составляет 51 и 63 % соответственно.



Показатели мотивации стремления к успеху и избегания неудач у воспитанников детского дома-школы и учащихся общеобразовательной школы в группах с различной успеваемостью, %

Мотив	4 класс		9 класс		11 класс	
	хорошо-успевающие	средне-успевающие	хорошо-успевающие	средне-успевающие	хорошо-успевающие	средне-успевающие
<i>Детский дом-школа</i>						
Мотивация стремления к успеху	51	19	20	15	23	19
Мотивация избегания неудач	3	12	12	45	23	26
Мотивационный полюс не выражен	7	8	5	3	3	6
Всего	100		100		100	
<i>Общеобразовательная школа</i>						
Мотивация стремления к успеху	63	24	37	10	47	15
Мотивация избегания неудач	1	5	18	26	18	16
Мотивационный полюс не выражен	3	4	2	7	1	3
Всего	100		100		100	

В 9 классах мотивация стремления к успеху наиболее характерна для учащихся массовой школы — 37 %; в детском доме-школе данный показатель на 17 % меньше. В 11 классах массовой школы данная мотивация отличает 47 % детей, тогда как в детском доме-школе — 23 % воспитанников.

Мотивация стремления к успеху наиболее выражена у учащихся 4 класса массовой школы в группе с хорошей успеваемостью; минимальное значение она имеет в 9 классе в группе среднеуспевающих учащихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что стремление к успеху преобладает в группе учащихся с хорошей успеваемостью и что оно оказывает непосредственное влияние на успехи в учебной деятельности. Стремление к успеху в детском доме-школе значительно ниже, чем в массовой школе, особенно в группах со средней успеваемостью.

С помощью метода хи-квадрат нами была установлена достоверность различия в уровне сформированности мотивации стремления к успеху и избегания неудач в детском доме-школе и общеобразовательной школе, а также достоверность различия в сформированности данного мотива в группах с различной успеваемостью.

Мотивация избегания неудач имеет свое максимальное значение в группе среднеуспевающих учащихся детского дома-школы в 9 классе, а минимальное — в группе хорошоуспевающих учащихся массовой школы в 4 классе. Указанная мотивация имеет более выраженный характер в группе со средней успеваемостью, причем преобладает в детском доме-школе. Таким образом, в потребностно-мотивационной сфере воспитанников детских домов доминируют мотивы избегания неудач над мотивами достижения успеха.

Мотивация стремления к успеху и избеганию неудач оказывает существенное влияние на результаты учебной деятельности. На наш взгляд, «учебные неудачи», использование взрослыми чрезмерных наказаний как основного стимулятора актуализируют мотивацию избегания наказаний и ослабляют мотивацию достижения успеха. Это ярко прослеживается в детском доме-школе, особенно в том случае, когда дети, постоянно находясь в пониженном эмоциональном состоянии, сталкиваются с непониманием со стороны взрослых. Наиболее чувствительны в этом отношении дети подросткового возраста, но это не означает, что младшим и старшим школьникам нужно меньше любви и заботы.

В подростковом возрасте дети из детских домов-школ более остро переживают неудачи и наказания в связи с особенностями их социального положения и внутреннего дисбаланса, чем семейные дети. Они стремятся избежать неудачи. Как правило, это проявляется в двух направлениях: в отсутствии инициативности и стремлении быть как можно менее заметным и в агрессивности. Причем эти два направления нередко обнаруживаются в крайних проявлениях (драки с учителями и со сверстниками прямо на уроках). Мотивация стремления к избеганию неудач в детском доме-школе у определенной категории детей выступает ведущей. Мотивация стремления к успеху у воспитанников детского дома-школы наиболее выражена в группах учащихся с хорошей успеваемостью, в частности в 4 классе, где и наблюдается максимальная успеваемость по предметам по сравнению с учащимися остальных классов — 4,1 балла. В группах со средней успеваемостью, где

преобладает мотивация на избегание неудач, в частности в 9 классе, учебная успеваемость составляет 3,8 балла. Такая же успеваемость наблюдается в 11 классе, где мотивация к избеганию неудач равна 49,0 %. На наш взгляд, это является показателем того, что стремление к успеху у воспитанников детского дома-школы оказывает позитивное влияние на результаты учебной деятельности, а мотивация избегания неудач способствует ее ослаблению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асеев, В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 158 с.
2. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2006. — 512 с.
3. *Мешков, Н. И.* Мотивация учебной деятельности студентов / Н. И. Мешков. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1995. — 182 с.
3. *Шипицина, Л. М.* Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л. М. Шипицина, Е. И. Козакова. — СПб. : Питер, 1997. — 178 с.

Поступила 28.04.09.



ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Л. И. Савва (Магнитогорский государственный университет),

У. Ю. Кукар (Дворец творчества детей и молодежи, г. Магнитогорск)

В статье описана модель развития исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования, представленная программно-целевым, функционально-субъектным и организационно-результативным компонентами.

Ключевые слова: дополнительное образование детей; исследовательские умения; модель развития исследовательских умений старшеклассников.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. акцент сделан на том, что в настоящее время востребованными являются специалисты, отличающиеся мобильностью, конструктивностью и ответственностью за судьбу страны, умеющие быстро выявлять проблемы, находить способы их решения, самостоятельно осуществлять ответственный выбор, прогнозировать возможные последствия. Формированию таких качеств личности способствует исследовательская деятельность обучающихся.

В данной статье описан процесс моделирования развития исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования (УДО). При построении модели учитывались следующие признаки системного подхода:

1) целостность, позволяющая рассматривать модель одновременно как систему единого целого и как подсистему для вышестоящих уровней;

2) иерархичность строения, т. е. наличие множества элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня;

3) структуризация, позволяющая анализировать элементы модели и их взаимосвязи в рамках конкретного компонента. Обычно процесс функционирования

модели как системы обусловлен не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

Использование системного подхода при построении модели позволяет изучить состояние процесса развития исследовательских умений старшеклассников в целом и по элементам, находящимся в определенных отношениях, внешних и внутренних связях между собой и обр

единство. Процесс моделирования был начат с выделения структурных компонентов модели, в качестве которых были определены программно-целевой, функционально-субъектный и организационно-результативный.

Каждый из указанных компонентов включает в себя несколько элементов. Для программно-целевого это социальный заказ; нормативная база; цель, педагогические подходы и принципы их реализации в отношении рассматриваемого процесса.

Социальный заказ на развитие исследовательских умений у старшеклассников в учреждении дополнительного образования отражается в следующих нормативных документах: Законе РФ «Об образовании», Концепции модернизации российского образования, Национальном проекте «Образование», Современной

модели образования, решении коллегии Министерства образования Российской Федерации по УДО.

В главном документе — Законе Российской Федерации «Об образовании» — ставится акцент на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. регламентируется деятельность научного общества учащихся (НОУ), которая должна способствовать компенсации разрыва стартовых возможностей детей из семей с различным доходом в получении качественного образования, так как опыт исследовательской деятельности старшеклассников создает предпосылки для самоопределения личности и дальнейшего получения профессии; обеспечению педагогической поддержки одаренных детей в секциях НОУ, возможности общения их со сверстниками и учеными, осуществлению исследовательского поиска с последующим представлением результатов собственной исследовательской деятельности на научно-практических конференциях различного уровня [4; 5].

Национальный проект «Образование» определяет следующие задачи:

1) создание стипендиальной поддержки молодежи, активно участвующей в региональных, федеральных и международных научных конференциях;

2) принятие комплексных мер по привлечению учащихся к научным исследованиям;

3) развитие инфраструктуры научно-исследовательского творчества под патронатом ведущих российских ученых, деятелей научных школ;

4) развитие диалога между представителями различных слоев общества — школьниками, студентами, преподавателями, учеными.

Указанные задачи реализуются в научном обществе учащихся благодаря выстраиванию взаимодействия с высшими учебными заведениями и органами власти города.

Современная модель образования предполагает переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности — проектной, творческой, исследовательской. Последняя должна способствовать формированию определенных базовых компетентностей современного человека:

— информационных (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);

— коммуникативных (умение эффективно сотрудничать с другими людьми во время образовательно-воспитательного процесса в НОУ);

— самоорганизации (умение ставить цель, планировать, полноценно использовать личностные ресурсы);

— самообразования (умение самостоятельно раскрывать содержание исследовательской работы, представлять результаты на различных уровнях, тем самым создавая конкурентоспособность при поступлении в высшие учебные заведения России).

Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации №1/1 от 10.01.96 г. «О развитии учебно-исследовательской деятельности учащихся в системе дополнительного образования» определило в качестве наилучшего средства обогащения интеллектуального потенциала общества создание учреждений дополнительного образования детей.

Методологическую базу реализации рассматриваемого процесса составили личностно-деятельностный и интегративный педагогические подходы.

Личностно-деятельностный подход представляет собой единство личностно ориентированного и деятельностного. Ученые (И. О. Якиманская, Е. В. Бондаревская, М. Н. Борулава, В. В. Сериков и др.) связывают его с личностной обус-



ловленностью всех психических явлений человека, его деятельности и индивидуально-психологических особенностей. В соответствии с данным подходом в центре обучения находится сам юный исследователь — его мотивы, цели, неповторимый психологический склад.

В процессе преподавания при определении содержания и формы учебных заданий и характера общения с воспитанниками руководители секций НОУ должны максимально учитывать национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающихся. Особого внимания к себе требуют формирование и дальнейшее развитие психики школьника, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д.

В целом рассматриваемый подход в развитии исследовательских умений старшеклассников означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий для развития разносторонней, гармоничной, нравственно совершенной, социально активной личности через активизацию ее внутренних резервов. «Личностный» компонент отражает тот факт, что все обучение юных исследователей строится с учетом их субъективного опыта и особенностей субъектно-субъектного взаимодействия, «преломляется» через личность старше-

классника, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д.

Сущностные признаки интегративного процесса как подхода рассмотрел Ю. С. Тюнников [7]. Такой подход к обучению предполагает синтез идей целостного взгляда на мир и различных способов его познания, создает основу для целостного педагогического процесса. Один из путей его реализации — сотрудничество и интеграция различных дисциплин. Следовательно, одна из задач образовательных программ секций НОУ — способствовать овладению учащимися умениями проводить исследования на основе интеграции нескольких направлений науки. Необходимо организовать этот процесс так, чтобы старшеклассники умели систематизировать интегративную информацию и устанавливать удаленные связи между отдельными понятиями, объектами исследования, явлениями в мире [1].

Интегративный подход предоставляет возможность растить творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в социальной и профессиональной сферах.

Выделенные нами подходы позволяют организовывать развитие исследовательских умений старшеклассников на основе реализации ряда принципов (таблица).

Реализация принципов личностно-деятельностного и интегративного подходов в процессе развития исследовательских умений воспитанников НОУ

Принцип	Правила для руководителя секции НОУ	Правила для воспитанника секции НОУ
1	2	3

Личностно-деятельностный подход

Принцип активности обучения
Суть принципа: при формировании познавательной активности учащегося активизируются он сам и его исследовательская деятельность, которая связана с побуждением посредством методов, приемов, средств

— разъяснение учащимся важности, значения и перспективы исследовательской деятельности;
— опора на интересы воспитанников, формирование познавательных интересов, профессиональных склонностей;

— осознание цели обучения, планирование и организация работы в рамках своего исследования;
— реализация своих интересов и способностей в ходе работы над темой исследования;

1	2	3
	— управление процессом познания научных закономерностей и законов; — использование в организации обучения метода проведения анализа собственных наблюдений	— применение полученных данных исследовательской работы в будущей профессиональной деятельности; — познание закономерностей и законов в области науки; — анализ результатов, полученных в ходе исследования проблемы
<i>Принцип научности</i> Суть принципа: научность обучения воспитанников зависит от соответствия образовательных программ педагога и уровня научно-технического прогресса	— знакомство учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами; — использование в организации обучения воспитанников проблемных ситуаций; — вовлечение учащихся в экспериментальную деятельность в рамках выбранной проблемы; — поиск дополнительной научной информации, доказательство своей точки зрения; — знакомство с важными сторонами процесса развития изучаемых проблем	— формирование системы знаний в области выбранного исследования; — самостоятельное решение проблемных ситуаций в ходе исследования; — приобретение опыта проведения экспериментальной работы; — расширение кругозора в области научных знаний в рамках исследования, отстаивание своей позиции; — изучение проблем по теме исследования
<i>Принцип рефлексии</i> Суть принципа: развитие процессов самосознания и самоконтроля у старшеклассников в ходе исследовательской деятельности	— выстраивание совместно с воспитанником плана деятельности по реализации исследовательской работы; — анализ педагогической работы; — обучение воспитанника самоанализу деятельности; — развитие у учащихся направленной на успех мотивации	— осознание своего отношения к исследовательской деятельности; — выстраивание отношений с педагогами и другими воспитанниками секции НОУ; — контроль и оценка результатов своей исследовательской деятельности
<i>Принцип индивидуальности</i> Суть принципа: создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого воспитанника с учетом его способностей и склонностей к определенному виду исследовательской деятельности	— выявление способностей воспитанников в определенной сфере деятельности; — подбор тем исследования в зависимости от интересов учащихся; — развитие индивидуальных способностей воспитанников; — стимулирование исследовательской деятельности	— выбор темы исследования в зависимости от собственных интересов и увлечений; — реализация собственных способностей в рамках исследовательской работы; — ведение исследования с позиции собственного взгляда
<i>Принцип ответственности</i> Суть принципа: развитие волевых и нравственных качеств, ответственности за выбор темы исследования, поиск истинных научных данных, результат работы	— поддержание интереса воспитанников НОУ к исследовательской деятельности и получению результата; — понимание связи исследования с актуальными проблемами; — ответственность за чистоту и глубину поиска, точность методов исследования	— реализация индивидуального плана работы над темой исследования; — планирование и организация исследовательской деятельности; — признание ошибок



1	2	3
Интегративный подход		
<i>Принцип связи теории с практикой</i>	— знакомство воспитанников с предприятиями, общественными институтами города;	— связь теоретического материала исследования с практической деятельностью;
Суть принципа: совершенствование практической деятельности воспитанника секции НОУ, повышение качества его исследовательской работы	— социализация исследовательских работ, внедрение их результатов в образовательном учреждении, на муниципальном или других уровнях	— связь качества исследовательского процесса с эмпирической оценкой;
		— разработка конкретных рекомендаций по теме исследования

Второй компонент модели был обозначен как функционально-субъектный. Его элементами выступают субъекты и реализуемые ими функции.

Субъектная основа модели развития исследовательских навыков старшеклассников в УДО складывается из двух составляющих. В первую входят руководители секций НОУ, представители вузов и предприятий города; во вторую — воспитанники секций. Важно подчеркнуть, что все они являются субъектами процесса исследовательской деятельности, так как занимают активную деятельностьную позицию, существенным признаком которой служит осознанность каждым участником процесса ведущей роли выполняемой деятельности.

Кадровый потенциал руководителей городских секций НОУ при муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей должны составлять преподаватели высших учебных заведений города, а именно кандидаты и доктора гуманитарных и технических наук.

Профессионализм руководителя секции НОУ должен отражаться в организации, исследовательской деятельности, управлении ею и педагогическом общении. При выборе стиля педагогического общения — авторитарного (тактика диктата и опеки), демократического (стиль сотрудничества) или попустительского (тактика невмешательства) — следует отдать предпочтение второму. Именно демократический стиль позволяет наладить тесный контакт педагога и воспи-

танника и стимулировать исследовательскую деятельность последнего.

Несмотря на высокую степень самостоятельности в осуществлении старшеклассниками исследовательской деятельности, иногда у них возникают трудности в использовании различных групп умений на практике и в активизации поиска решений поставленных задач. Следовательно, на всех уровнях формирования опыта исследовательской деятельности учащихся требуется управление этим процессом со стороны руководителя секции НОУ.

На основании проведенного исследования научно-теоретических источников управление развитием исследовательских навыков старшеклассников в УДО мы понимаем как процесс целенаправленного взаимодействия руководителей и воспитанников секций НОУ с целью обеспечения эффективного его функционирования. Осуществлять данный процесс руководителю секции НОУ позволяют планово-прогностическая, мотивационно-целевая, оценочно-коррекционная, воспитывающе-развивающая, информационно-аналитическая функции.

Планово-прогностическая функция управления выявляет зоны ближайшего развития научного общества учащихся, осуществляет координацию деятельности по выполнению исследования, направлена на совершенствование исследовательских умений старшеклассников в УДО.

Мотивационно-целевая функция, формирующая цели, ориентирована на моти-

вацию и стимулирование развития умений старшеклассников в исследовательской деятельности на базе учреждений дополнительного образования.

Оценочно-коррекционная функция осуществляет внутренний контроль по всем основным направлениям деятельности научного общества учащихся совместно с вузами и предприятиями города. Помимо этого она обеспечивает регулирование и коррекцию по всем направлениям развития исследовательских умений старшеклассников в УДО, а также деятельность научного общества учащихся.

Воспитывающе-развивающая функция способствует развитию личности учащегося через формирование отношений, способов поведения в исследовании, стимулирование творчества и способностей детей.

Информационно-аналитическая функция управления заключается в создании в учреждении дополнительного образования информационной образовательной среды, обеспечивающей доступность информации (в том числе электронных информационных ресурсов), разнообразие форм и качество информационных ресурсов (полноту, оперативность и достоверность получаемой информации), комфортность получения информации старшеклассниками в исследовательской деятельности.

К функциям второй составляющей субъектной основы рассматриваемой модели — воспитанников НОУ — мы относим следующие:

— информационно-поисковую (определяется поиском молодыми исследователями необходимого материала в информационном пространстве);

— научно-исследовательскую (связана с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования [3]);

— презентативную (способствует развитию у воспитанника секции НОУ

навыка представления своего исследования, акцентирования наиболее важных моментов исследования);

— рефлексивную (направлена на осмысление старшеклассниками своей деятельности в ходе проведения исследования). Речь идет о педагогической рефлексии, которая, по мнению Г. М. Коджаспировой, представляет собой способность человека дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают другие люди, прежде всего те, с кем он взаимодействует в процессе исследовательской деятельности [2].

Организационно-результативный компонент, по нашему мнению, должен включать в себя условия развития исследовательских умений старшеклассников в УДО и методику реализации педагогических условий, представленную в виде методов, средств и форм.

С учетом данных первых двух компонентов модели в качестве условий, обеспечивающих успешное развитие исследовательских умений старшеклассников, мы предлагаем следующие:

1) активное включение старшеклассников в личностно-значимую исследовательскую деятельность начиная с первого года обучения;

2) расширение познавательной-исследовательской среды в учреждении дополнительного образования;

3) выбор индивидуальных, групповых и коллективных форм исследовательской работы на соответствующих этапах обучения в научном обществе учащихся.

Первое педагогическое условие позволяет воспитаннику секции НОУ развить различные виды активности, понять значимость исследования, сформировать необходимый интерес в определенной области науки или выполнить исследовательскую работу по заказу образовательного учреждения или предприятия.

Второе условие дает возможность учащемуся выйти в расширяющееся пространство новых исследовательских смыслов, ценностей и целей путем уча-



ствия в интересных встречах с учеными различных специальностей на базе УДО.

Третье условие позволяет разумно сочетать индивидуальный подход, работу в коллективе и расширение границ общения юного исследователя.

Первое и второе условия являются необходимыми по отношению к рассматриваемому процессу, так как без их реализации невозможно эффективное развитие исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования. Третье условие — достаточное. Именно оно помогает выбрать индивидуальный маршрут для каждого воспитанника секции НОУ.

Рассмотренные условия развития исследовательских навыков старшеклассников в УДО составляют комплекс, так как они взаимосвязаны и взаимозависимы.

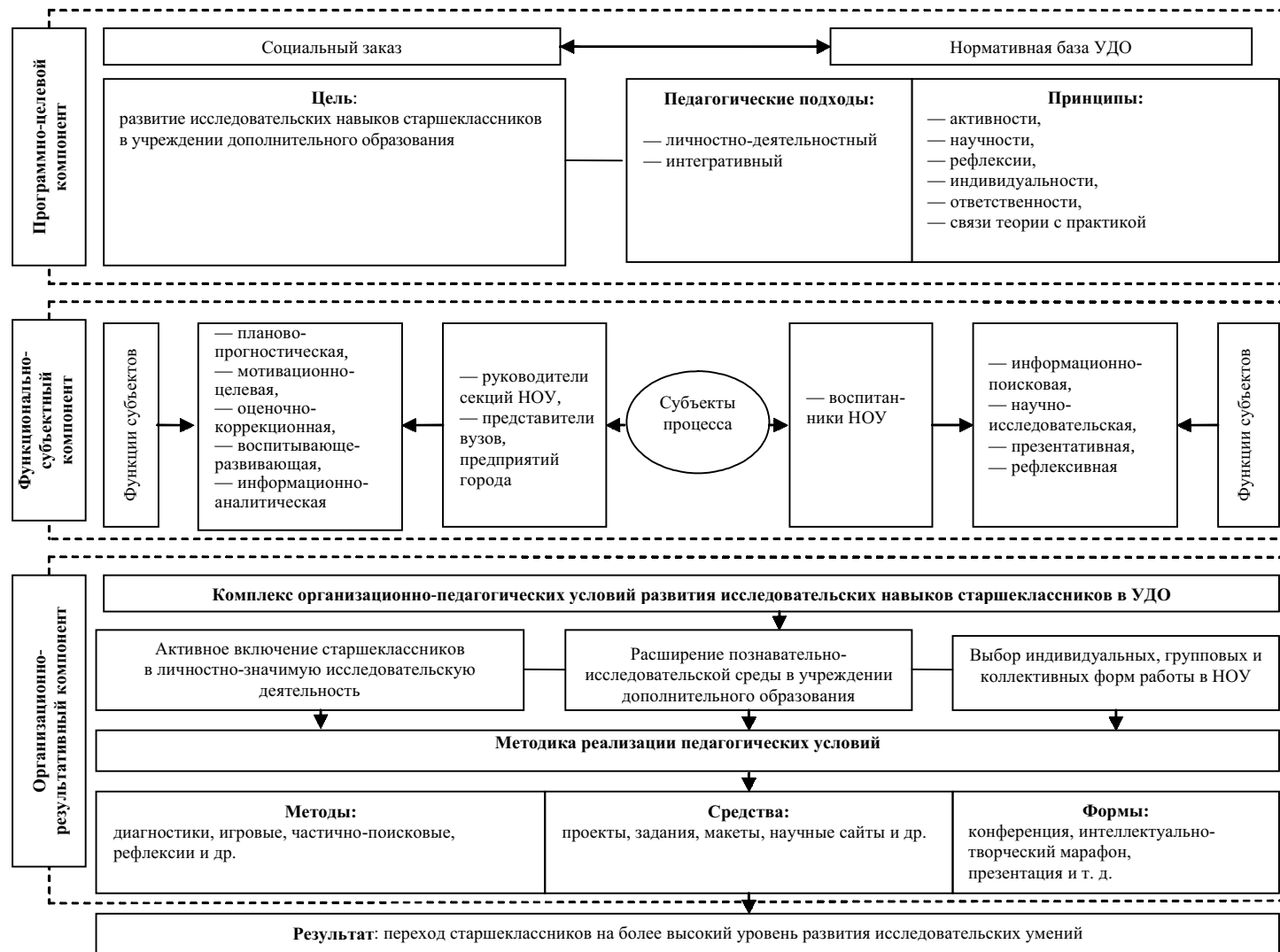
Для оптимизации указанного процесса мы предлагаем следующие методы: диагностики (анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение); частично-поисковые, исследовательские; информационно-развивающие; игровые; проблемно-поисковый, рассчитанный на вовлечение старшеклассника в деятельность, когда педагог ставит проблему, а учащийся определяет с ним пути ее решения; рефлексии.

Практическая реализация методов может осуществляться с помощью таких средств, как поисково-исследовательские задачи, упражнения, индивидуальные задания, проекты, макеты, научные сайты и др., и таких форм, как семинары-практикумы, научно-практические конференции, исследовательские и методические консультации, собеседования, мастер-классы; интеллектуально-творческие марафоны, форумы, дискуссионные клубы, тематические встречи, круглые столы, методологические семинары, тематические выставки; Интернет-конференции; научно-исследовательские лаборатории и экспериментальные площадки различного уровня, исследовательские экспедиции др.

Моделируемый нами процесс как педагогическая система имеет тенденцию к развитию, т. е. к целенаправленному изменению, наиболее общей закономерностью которого является переход системы из состояния развития в саморазвитие [6, с. 35]. В данном случае это проявляется в том, что с повышением уровня развития исследовательских умений у старшеклассников (на переходе от среднего уровня к высокому) деятельность руководителя секции НОУ и воспитанника изменяется. Деятельность педагога, вначале планирующая, организующая, направляющая и контролирующая, преобразуется в действия согласования, носящие рекомендательный, ориентационный характер. Деятельность воспитанника отмечается все большей активностью в проведении самостоятельного исследования по выбранной теме: от воспринимающей, копирующей она переходит к активным действиям по организации, планированию, контролю, корректировке. Юный исследователь становится субъектом деятельности, что способствует повышению уровня развития у него исследовательских навыков и делает этот процесс самоуправляемым.

На рисунке нами представлен смоделированный процесс развития исследовательских умений старшеклассников в УДО в виде содержательно-функциональной модели. В ней определены содержание процесса и основные функции, представлены связи между элементами, объединяющие их в единое целое.

Выделенные компоненты модели — программно-целевой, функционально-субъектный, организационно-результативный — отличаются содержательной и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью. Они взаимосвязаны, и каждый влияет на последующий через решение собственных задач, которые определяют содержание предыдущего или последующего компонента, поэтому связь между ними осуществляется на содержательном и функциональном уровнях.



Содержательно-функциональная модель развития исследовательских умений старшеклассников в УДО





СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, С. И. Теоретические основы научной организации учебного процесса / С. И. Архангельский. — М. : Знание, 1975. — 41 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
3. Концепция дополнительного образования детей (для обсуждения) // Внешкольник. — 1996. — № 1. — С. 6.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/02.42/t9.htm>.
6. Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Банского. — М. : Педагогика, 1984. — 368 с.
7. Тюнников, Ю. С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе / Ю. С. Тюнников. — СПб. : СПбГУ, 1987. — 47 с.

Поступила 01.11.08.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

*Е. Е. Кривовичева (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Автором раскрываются основные формы и виды работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях Республики Мордовия, выявляются проблемы и определяются пути улучшения этой работы в условиях реформирования образования.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность; развитие; дополнительное образование.

Изучение вопросов одаренности, организации работы с одаренными детьми и создания соответствующих образовательных систем становится в последнее время одним из приоритетных научных направлений. Это объясняется тем, что именно высокоодаренные люди способны внести наибольший вклад в развитие общества. Растрачивание талантов — непозволительная ошибка для развития любого государства. В эпоху становления постиндустриального общества, когда значение интеллектуального и творческого потенциала ощутимо возрастает, работа с одаренными детьми представляется крайне необходимой.

За последнее десятилетие увеличилось количество исследований и публикаций по данной проблеме, но практическая ситуация в решении вопросов, связанных с развитием интеллектуальной одаренности учащихся в системе обра-

зования, мало изменилась. Из-за недостаточного количества школ для одаренных детей и классов с дифференцированным обучением большинство таких детей продолжают учиться в общеобразовательных школах.

Массовое образование является одним из наиболее важных институтов современного общества [7]. По своей природе оно обязано заботиться, в первую очередь, о большинстве учеников. К сожалению, современное школьное обучение ориентировано на среднего ученика, а профессиональное и вузовское — на среднего студента и среднего специалиста. Учитель на уроках стремится подтянуть до программного уровня всех учащихся, а сильные неординарные дети остаются без внимания. На наш взгляд, традиционная система обучения не может решать задачу развития творческого мышления учащихся, поскольку не

© Кривовичева Е. Е., 2009

располагает необходимыми для этого условиями. В связи с тем что школа оказывается недостаточно хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей (так как сложно перестроить систему обучения), право работы с одаренными детьми взяла на себя система дополнительного образования, расширив сферу творчества одаренного ребенка.

Дополнительное образование обладает давней и богатой историей и, выйдя сегодня на новый этап развития, может значительно обогатить современное образование, решить комплекс задач, направленных на гуманизацию образовательного и воспитательного процесса.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. определено, что учреждения дополнительного образования детей были и остаются одним из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, становления активной жизненной позиции подрастающего поколения [4].

Основная цель деятельности учреждений дополнительного образования детей — создание условий для развития индивидуальных задатков и способностей личности учащихся [3]. Критерием отнесения образовательного учреждения к типу «образовательное учреждение дополнительного образования детей» является реализация им дополнительной образовательной программы в качестве основной.

Дополнительное образование детей — единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности посредством реализации дополнительных образовательных программ и услуг, а также информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства. Как самостоятельный и самоценный вид образования оно призвано компенсировать недостатки массовой школы, обеспечить индиви-

дуальный образовательный путь ребенка, удовлетворить его потребности в научно-познавательной деятельности.

К основным особенностям дополнительного образования относятся направленность на творческое развитие личности, поливозрастной и полипрофессиональный характер занятий. В рамках системы дополнительного образования школьник имеет возможность в большей степени, чем при системе основного образования, использовать опыт творческой деятельности.

Сущность педагогического процесса в дополнительном образовании заключается не в передаче готовых знаний, форм и способов деятельности, ценностно-нормативных представлений, а в переходе к совместному их формулированию. Большая часть методов, используемых в дополнительном образовании, способствует совместной творческой деятельности педагогов и школьников.

Разнообразные организационные формы дополнительного образования определяются также ориентацией на творческую деятельность. Существующая система образования в силу различных причин не может полностью реализовать индивидуальный, личностно ориентированный подход к ребенку.

Функции педагогов дополнительного образования отличаются вариативностью, индивидуализацией и практико-ориентированной направленностью.

В системе дополнительного образования школьников одним из ведущих методов является метод развивающего обучения в организации совместной деятельности детей и взрослых. Привлекая школьника к какой-либо деятельности, педагог обеспечивает ему развитие способностей, условия реализации интересов, которые могут существенно отличаться от интересов и способностей других детей.

А. В. Егорова важной тенденцией развития дополнительного образования детей называет постепенное уравнивание его в правах с общим: воспитанники учреждения дополнительного образова-



ния (выпускники школ) имеют право на сдачу экзамена по выбору на базе данного учреждения [2].

Дополнительное образование дает ребенку реальную возможность выбора собственного индивидуального пути. Оно увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовать личностные качества, демонстрировать те способности, которые не востребованы основным образованием [5]. В дополнительном образовании ребенок сам выбирает содержание и форму занятий, может не бояться неудач.

Система дополнительного образования, находящаяся в настоящее время на стадии развития, испытывает некоторые трудности, связанные с недостаточным финансированием, нехваткой квалифицированных кадров, неразработанностью методического обеспечения и др.

Исследователи проблемы образования одаренных детей выделяют инвариантные условия, которые должны присутствовать в системе образования таких детей. Обозначенные ими условия практически полностью совпадают с новыми требованиями к программе перспективного развития системы дополнительного образования [1]:

- возможность осуществления дифференцированно-адресного педагогического сопровождения интеллектуально одаренных учащихся, учитывающего их типологические когнитивные особенности;

- возможность для интеллектуально одаренных учащихся выбора форм и видов творческой деятельности (свобода выбора);

- наличие доступной разноплановой информационно насыщенной проблемно-познавательной среды;

- наличие и доступность талантливых педагогов с различными типологическими когнитивными характеристиками, представляющих основные предметные профили, способных быть как экспертами, так и наставниками интеллектуально одаренных учащихся.

В федеральной программе развития образования в качестве одной из основных задач предусмотрено расширение сети образовательных учреждений инновационных видов. Именно здесь работе с одаренными детьми могут быть предоставлены наиболее благоприятные возможности. Важное место отводится необходимости учитывать национально-региональные особенности, через переход к сбалансированному развитию образования в новых политических и социально-экономических условиях будет решаться и такая задача, как развитие национальных систем образования при сохранении и укреплении единого образовательного пространства страны.

В системе дополнительного образования традиционно выделяются следующие формы обучения одаренных детей:

- обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;
- очно-заочные школы;
- каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- детские научно-практические конференции и семинары.

В последнее время данный перечень существенно расширился. В него с полным правом можно включить и услуги репетиторов, и деятельность государственных дополнительных образовательных учреждений. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решить одну из основных задач дополнительного образования — выявлять, развивать и поддерживать одаренных детей.

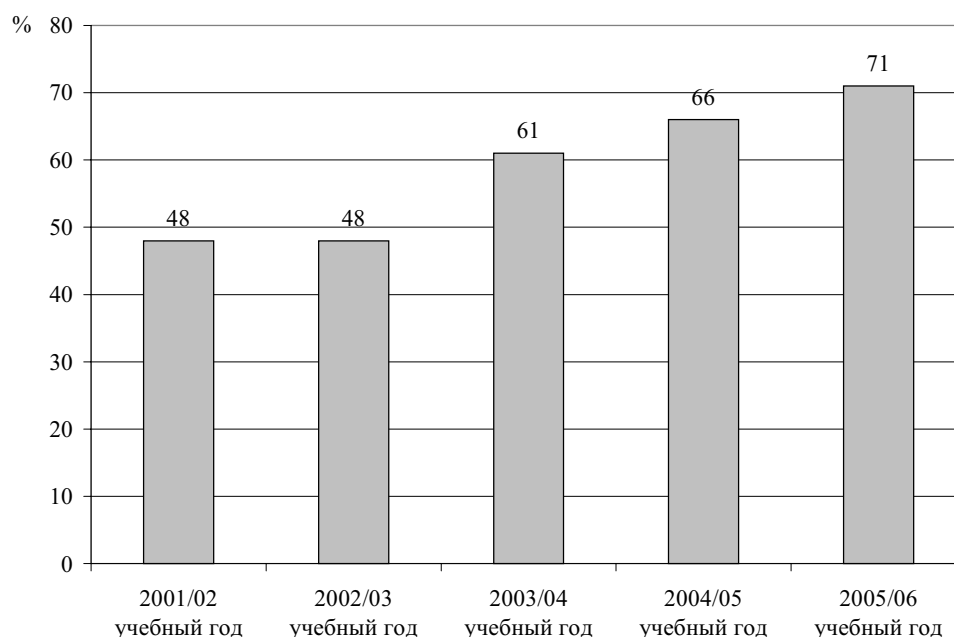
Актуализация проблемы обучения одаренных учащихся в государственной образовательной политике России способствовала педагогическим поискам в направлении работы с одаренными детьми не только в крупных научно-образовательных центрах, какими являются

Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, но и в ряде отдельных регионов и городах, где возможности для создания и реализации подобного рода проектов довольно ограничены. В частности, в Республике Мордовия началась работа по совершенствованию региональной образовательной системы, что выразилось не только в появлении новых учебных заведений и изменении статуса существующих, но и в активизации усилий по выявлению и развитию способных учащихся, которые в будущем могли бы составить кадровый потенциал республики.

В рамках федеральной целевой программы «Дети России» на 2007—2010 гг. успешно реализуются республиканская программа «Дети Мордовии» и подпрограмма «Одаренные дети». Последняя предусматривает систему мер, направленных на формирование и реализацию государственной политики в области образования, связанную с выявлением и поддержкой одаренных детей и молодежи. В Республике Мордовия создана си-

стема работы с одаренными детьми и талантливой молодежью, являющейся неотъемлемой частью всей системы поддержки и внедрения передовых технологий. Особое место в данной системе занимают вопросы создания условий для формирования будущего интеллектуального потенциала республики в рамках дополнительного образования.

Перед дополнительным образованием ставится задача формирования профессиональной элиты, выявления и поддержки наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи. Ее решение требует организации допрофессиональной подготовки воспитанников по разным направлениям деятельности, в том числе довузовской подготовки как формы дополнительного образования. Понимание этого привело к тому, что в последние годы в Мордовии в целом и в подавляющем большинстве муниципальных районов возрос охват детей дополнительными образовательными услугами (рисунок, табл. 1).



Динамика охвата обучающихся в Мордовии дополнительными образовательными услугами, % от общей численности обучающихся [6, с. 58]



Т а б л и ц а 1

**Сравнительные данные охвата обучающихся дополнительными образовательными услугами
по муниципальным районам и городскому округу Саранск
за 2001/02 и 2005/06 учебные годы [6, с. 60]**

Муниципальный район	2001/02 учебный год			2005/06 учебный год		
	Контингент	Охват доп. образованием	%	Контингент	Охват доп. образованием	%
Ардатовский	4 343	1 747	27	3 008	3 354	74
Атюрьевский	2 431	777	21	1 821	1 187	46
Атяшевский	3 647	1 138	21	2 570	1 659	43
Большеберезниковский	1 976	615	21	1 450	499	23
Большеигнатовский	1 501	1 206	54	1 143	1 225	74
Дубенский	2 538	1 774	47	1 769	2 147	71
Ельниковский	2 080	473	15	1 483	1 207	54
Зубово-Полянский	7 597	3 035	27	6 067	1 048	12
Инсарский	2 510	993	26	1 787	1 649	62
Ичалковский	3 097	1 493	32	2 227	1 922	58
Кадошкинский	1 500	906	40	1 118	997	59
Ковылкинский	6 582	1 916	19	4 885	3 022	41
Кочкуровский	1 690	463	18	1 112	921	55
Краснослободский	3 747	2 186	39	2 749	2 188	53
Лямбирский	4 813	2 683	37	3 097	2 649	57
Ромодановский	3 060	1 484	32	2 432	1 681	46
Рузаевский	9 308	9 491	68	6 909	7 608	72
Старошайговский	2 471	1 113	30	1 813	1 709	63
Темниковский	2 859	1 988	46	1 923	2 230	77
Теньгушевский	1 806	625	23	1 453	940	43
Торбеевский	3 434	1 990	39	2 728	2 167	53
Чамзинский	4 860	1 930	26	3 581	2 515	65
Саранск	42 086	13 443	27	30 309	13 675	40
РУДОД		3 794			4 502	
Итого	119 936	57 263	48	87 434	62 462	71

Для реализации подпрограммы «Одаренные дети» в Мордовии проводятся мероприятия различной направленности, ключевыми из которых являются республиканские предметные олимпиады (региональный этап Всероссийских предметных олимпиад и межрегиональные

олимпиады по мордовским (мокша и эрзя) языкам). За последние годы в республике в четыре раза увеличилось количество учебных предметов, по которым проводится олимпиада, и в три с половиной раза возросло количество участвующих в них (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Рост показателей участия школьников Мордовии
в республиканских предметных олимпиадах**

Показатели	2002/03 учебный год	2003/04 учебный год	2005/06 учебный год	2006/07 учебный год
Количество предметов, по которым проводилась олимпиада	6	12	22	26
Число участников республиканского этапа олимпиады	320	425	780	1 120
Число призеров и победителей республиканского тура	48	66	162	178

В результате повысилась успешность участия школьников республики во Всероссийских олимпиадах. Так, в 2007 г. 12 учащихся из Мордовии стали победителями и призерами Всероссийских предметных олимпиад, а 10 из них — обладателями Премии Президента Российской Федерации для поддержки талантливой молодежи.

Важным звеном системы работы с одаренными детьми считается организация профильных лагерей (муниципальных и республиканского). Их цель — совмещение полноценного оздоровительного отдыха таких детей с интеллектуально-познавательной, научно-исследовательской и творческой деятельностью.

Талантливая молодежь активно поддерживается как на республиканском, так и на муниципальном уровнях. Ежегодно обладателями премии Гранта Главы Республики Мордовия становятся 25 одаренных школьников и представителей молодежи в возрасте от 14 до 18 лет, наиболее успешно проявивших себя в республиканских и всероссийских мероприятиях различной направленности (по пяти номинациям).

Одной из форм работы с одаренными детьми является довузовская подготовка. В настоящее время в рамках дополнительного образования при МГУ им. Н. П. Огарева существует факультет довузовской подготовки. Его структурными подразделениями выступают гимназии и лицеи, а также региональные научно-образовательные центры и профильные классы.

Функционирующая при университете Республиканская многопрофильная академическая гимназия создана с целью удовлетворения познавательных и профессиональных интересов одаренных детей путем углубления содержания образования с ориентацией на определенную область современной науки. Наряду с реализацией образовательного стандарта (полного) общего образования гимназия осуществляет обучение по следующим направлениям: экономико-правово-

му, медико-биологическому и национально-культурологическому.

В гимназии развита система дополнительного образования. Занятия здесь проводят педагоги, которые стараются создать благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся. Многие гимназисты являются членами научного общества «Истоки» при Региональном учебном округе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

В системе довузовского образования функционирует Саранский городской естественно-технический лицей, предназначение которого — содействие формированию высокоразвитого интеллектуального потенциала учащихся путем целенаправленной подготовки одаренных школьников к учебе на естественных и технических факультетах вузов. Лицей существует при Институте физики и химии МГУ им. Н. П. Огарева. В то же время он представляет собой научно-методический центр, занимающийся поиском, разработкой, внедрением нового содержания обучения и воспитания, форм и методов его реализации.

В соответствии с договором между лицеем и университетом для проведения практикума используется база физического факультета университета, в частности лаборатории, предназначенные для студентов инженерных специальностей.

Одна из уставных задач лицея — обеспечение повышенного по сравнению со стандартом уровня образования учащихся (дополнительного образования). С целью выявления и реализации их индивидуальных способностей и творческого потенциала формируется система индивидуальной работы под руководством преподавателей вузов или сотрудников научно-исследовательских заведений по определенным научным направлениям.

Совершенно новой образовательной структурой в рамках довузовской подготовки становятся региональные научно-образовательные центры, деятельность которых нацелена на поиск наиболее ода-



ренных детей сельской местности и создание условий для развития индивидуальных способностей каждой личности. Представляется целесообразным проведение в них довузовской подготовки в форме лицеев и гимназий по заочной форме обучения. Подобные центры, набирая опыт и создавая собственную материально-техническую и учебно-методическую базу, в дальнейшем могут стать основой для будущих представительств или филиалов университета в сельской местности. Здесь можно будет апробировать разработки ученых, проводить научные и научно-практические конференции, консультации специалистов.

Другой формой довузовской подготовки школьников стали профильные классы на базе общеобразовательных школ г. Саранска и районных центров. Их преимущества: альтернативные учебные программы, включение в учебный процесс преподавателей вуза, высокая степень индивидуализации обучения и прямая связь с университетом в организации обучения и воспитания.

Один из важных моментов составляет работа по реализации университетской программы «Одаренным детям — одаренных педагогов» на базе факультета довузовской подготовки МГУ им. Н. П. Огарева, цель которой — выявление, развитие и обучение талантливых учащихся, их подготовка к олимпиадам республиканского, российского и международного уровня и последующему успешному обучению в университете. Ежегодно около 400 чел. проходят подготовку на факультете по данным программам.

Возрождение и поддержка национальных систем образования как одно из направлений его развития позволит сформировать национально-региональные фонды стабилизации и развития образования и условия для выбора этого пути на территориях субъектов Россий-

ской Федерации в соответствии с их социально-экономическими и культурными особенностями.

В целом дополнительное образование содействует осознанному выбору школьниками предпочтительной сферы занятий в свободное время, расширяет круг общения, помогает попробовать свои силы в самых различных сферах деятельности и добиться успеха в какой-нибудь из них. Это тем более важно, что далеко не все могут отличиться в процессе школьного обучения.

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белехов, Ю. Н.* Инвариантные условия организации эффективной работы с интеллектуально одаренными учащимися в образовательном округе / Ю. Н. Белехов // Одаренный ребенок. — 2004. — № 5. — С. 91—96.
2. *Егорова, А. В.* Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Егорова. — М., 2004. — 23 с.
3. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — М. : Педагогика, 1999. — 608 с.
4. *Краснова, С. Н.* Дополнительное образование в становлении активной жизненной позиции старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск, 2004. — 19 с.
5. *Милграм, Р. М.* Валидность измерений профессиональных интересов одаренной молодежи во внешкольной сфере / Р. М. Милграм, Ю. Хонг // Творчество в искусстве — искусство творчества. — М., 2000. — С. 199—214.
6. *Образование в Республике Мордовия : информ.-аналит. сб. / под общ. ред. В. В. Кадакина. — Саранск : [б. и.], 2006. — 100 с.*
7. *Юркевич, В. С.* О «наивной» и «культурной» креативности / В. С. Юркевич // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М., 1997. — С. 127—142.

Поступила 28.11.08.

ОСНОВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

И. В. Изотов (Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского)

Автор рассматривает технологии построения учебного процесса с помощью мультимедийных средств обучения, раскрывает условия выбора, положительные и отрицательные стороны каждой из них. В статье анализируется опыт зарубежных исследователей в этом вопросе.

Ключевые слова: технология; пассивная технология; активная технология; интерактивная технология.

Модернизация российского образования предполагает изменение как позиции педагога в образовательно-воспитательном процессе, так и содержания изучаемых предметов и курсов, подходов в методике преподавания, расширение арсенала методических приемов учителя, активизацию деятельности учащихся в ходе учебного процесса, приближение изучаемых тем к реальной жизни. Процесс обучения может быть эффективен лишь в том случае, если его элементы способствуют развитию личности.

Насыщение учебных заведений современными техническими средствами стало в настоящее время повсеместным явлением. Несмотря на обилие техники, обучающих и контролирующих программ, в основном они используются для проведения уроков информатики. Однако в каждом предмете имеются такие задачи, решение которых с помощью мультимедийных технологий сделает занятие более интересным, увлекательным и даст образовательный эффект.

«Исходя из современной дидактики, мультимедийные средства обучения должны не только способствовать развитию личности и творческих возможностей учащихся, приобретению новых знаний, умений и навыков учения, но и кардинально изменить всю технологию обучения», — считает Ю. Н. Егорова [1, с. 59—60]. На основании этого технологии построения учебно-воспитательного процесса с использованием мультимедийных средств обучения можно разделить на пассивные, активные и интерак-

тивные. Необходимо отметить, что предлагаемое разделение весьма условно, так как в практике преподавания чаще всего встречается соединение ряда технологий.

Пассивные технологии. В ходе их применения процесс взаимодействия преподавателя с учащимися превращается в одностороннее воздействие. Педагог становится главным организатором учебного процесса. Он распределяет работу, заранее составляет план, контролирует все действия учащихся, единолично распоряжается информацией. Любая попытка учеников показать свою самостоятельность, их инициатива и творчество рассматриваются как отход от заранее намеченного и единственно правильного плана работы. Проблема исследования не обсуждается в ходе совместной работы, а обозначается взрослыми как наиболее нужная и значимая. Подросткам определяется роль пассивных объектов воздействия взрослых. Такое воздействие не имеет дифференцированного характера, ученики воспринимаются как общая масса, учет их ответной реакции или индивидуальных особенностей каждого не предполагается.

Применяя пассивные технологии, нужно иметь в виду, что люди в основном помнят 10 % того, что они читают, 20 % того, что слышат, 30 % того, что видят, и 50 % того, что слышат и видят [8].

В рамках пассивных технологий мультимедийные средства привязываются к старым дидактическим концепциям,



включаются в традиционные формы подготовки. При этом уникальный творческий потенциал мультимедийных средств обучения, позволяющий совершенствовать с их помощью педагогический процесс, не используется [4].

Формы реализации в учебном процессе пассивных технологий с применением мультимедийных средств:

1) мультимедийная лекция с использованием электронных презентаций, видеоряда из мультимедийного учебника, энциклопедии, словаря, справочника;

2) работа с электронными документами, мультимедийными учебниками при изучении нового материала;

3) опрос по пройденному материалу (репродуктивного характера) с применением мультимедийных презентаций, учебников, тематических CD-, DVD-дисков и т. д.

Условия выбора пассивной технологии:

— отсутствие достаточного количества источников информации (учебников, словарей, справочников и т. п.) при подготовке к проведению учебных занятий или внеурочной деятельности;

— недостаток времени для поиска дополнительной информации;

— большая аудитория учащихся;

— необходимость максимальной плотности изложения материала в ходе занятия.

Положительные стороны пассивных технологий: экономия времени; отсутствие необходимости поиска дополнительных источников информации; структурированность и логичность при подаче учебного материала; высокий теоретический уровень проводимого занятия.

Отрицательные стороны пассивных технологий: снижение заинтересованности и мотивации у учащихся; низкий уровень поисковой работы школьников во время урока; отсутствие дифференцированного подхода в обучении; уменьшение дополнительных источников информации; отсутствие возможностей для творчества и самостоятельной работы; низкий процент усвоения материала; ак-

цент на запоминание, а не на понимание [2].

Для качественного образования в большей степени характерны активные и интерактивные технологии обучения, которые позволяют построить учебный процесс в соответствии с требованиями современной концепции образования.

Активные технологии. При их использовании в учебном процессе учитель получает возможность отойти от линейного построения учебно-воспитательного процесса, активизировать деятельность «учитель — ученик», стать умелым «дирижером» процесса подготовки учащихся.

Активность (от лат. *activus* — деятельный) — это психическое качество, черта характера, выражающаяся в усиленной деятельности человека. Познавательная (учебная) активность учащихся проявляется в стремлении учиться, преодолевать трудности на пути приобретения знаний, в приложении максимума собственных волевых усилий и энергии в умственной работе. Речь идет не только о внешней активности (поднятии рук, переписывании, бездумном перелистывании книги и т. п.), а главным образом о внутренней, мыслительной активности школьника, о творческом мышлении.

Психологи убеждают, что познавательная активность человека — качество не врожденное и не постоянное. Она динамически развивается, может прогрессировать и регрессировать под воздействием преподавателей, товарищей, семьи, труда и других социальных факторов. На уровень активности сильно влияют отношение учителя и стиль его общения с учащимися на занятиях, успеваемость и настроение самого учащегося (успехи в учебной деятельности и положительные эмоции повышают познавательную активность). Под активизацией познавательной деятельности подразумевается целенаправленная педагогическая деятельность учителя по повышению уровня учебной активности учащихся, по стимулированию у них учебной активности. При применении ак-

тивных технологий в учебном процессе учащиеся уже не являются пассивными слушателями, они могут задавать вопросы, прояснять необходимые положения, предлагать собственные решения. Учебно-воспитательный процесс не готовится полностью педагогом, занятия не имеют жесткой структуры, могут возникнуть дополнительные темы для обсуждения. Формулирование тем и проблем тоже осуществляется в ходе совместного обсуждения. Вместе с тем роль преподавателя в активных технологиях остается ключевой, без него невозможно дальнейшее проведение занятия или проекта. Именно поэтому данный подход можно отнести к воздействию преподавателей на учеников, хотя и происходящему по несколько иной технологии.

Формы реализации в учебном процессе активных технологий с применением мультимедийных средств:

- 1) лабораторно-практическая работа с использованием материалов мультимедийных учебников, энциклопедий, тематических CD-, DVD-дисков;
- 2) создание тематических мультимедийных презентаций по различным темам курса;
- 3) дискуссии с применением мультимедийных презентаций, проектов, материалов сети Интернет;
- 4) виртуальное путешествие-дискуссия и т. д.

Условия выбора активной технологии:

- рассмотрение проблемных вопросов, которые вызывают повышенный общественный интерес или основаны на распространении социального опыта;
- необходимость подведения итогов, формулирования выводов;
- наличие у преподавателя достаточного количества времени для пояснений и уточнений;
- возможность организации преподавателем учебного процесса с использованием активных технологий;
- высокий уровень компетентности преподавателя при работе со средствами мультимедиа.

Положительные стороны активных технологий: приобретение учащимися умения формулировать свои потребности и вопросы; усиление мотивации учения, так как мультимедийные средства обучения являются разносторонним источником информации; повышение индивидуализации преподавания.

Отрицательные стороны активных технологий: неготовность преподавателя к обсуждению ряда вопросов; технические сложности при организации учебного процесса.

Интерактивные технологии. Данные технологии применения мультимедийных средств обучения в учебном процессе способствуют активизации деятельности каждого ученика по приобретению знаний, умений и навыков.

Используя интерактивные технологии, преподаватель теряет центральную роль на занятии. Он становится организатором учебного процесса, но не его главной фигурой. Режим общения из монологового и диалогового превращается в многосторонний. Акцент делается на сотрудничестве и взаимодействии учащихся между собой. Преподаватель занимается организацией учебного процесса, определяет его общее направление, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. При этом учащиеся обращаются к социальному опыту (своему и своих товарищей), вступают в общение друг с другом, совместно решая поставленные задачи, преодолевая конфликты, находя точки соприкосновения, при необходимости идут на компромиссы. В итоге достигаются поставленные ранее учебные цели.

Формы реализации в учебном процессе интерактивных технологий с применением мультимедийных средств:

- 1) организация дидактических игр, имитирующих научный поиск;
- 2) разработка творческих проектов с применением мультимедийных технологий;



3) компьютерное моделирование процессов и т. д.

Условия выбора интерактивной технологии:

- высокий уровень теоретической и практической подготовленности учащихся;

- наличие умения строить эффективное общение;

- высокая степень мотивации к учению;

- большое количество дополнительных источников информации из разных областей знаний;

- индивидуальные особенности преподавателя (темперамент, уровень владения материалом, интересы).

Положительные стороны интерактивных технологий: расширение ресурсной базы; высокая степень мотивации; максимальная индивидуальность преподавания; широкие возможности для творчества; прочность усвоения материала.

Отрицательные стороны интерактивных технологий: поверхностное рассмотрение темы при недостаточном уровне подготовленности учащихся; трудности установления дисциплины и ее поддержания; затраты большого количества времени для подготовки [3].

В рамках активных и интерактивных технологий мультимедийные средства обучения в образовательном процессе будут играть важную роль в двух отношениях: они могут представлять коммуникационную форму обучения (например, e-mail-проекты, обучение в World, Video, Web, программное обеспечение) и служить основой самостоятельного моделирования многих образовательных процессов, которые необходимы для противодействия вызовам современного информационного общества [5]. Обучение будет проходить посредством самостоятельной организации учебных занятий и использования авторской продукции, подготовка материалов осуществляться с помощью мультимедиа, а учебные процессы стимулироваться самостоятельно. Роль педагогов преобразуется из «пере-

датчиков знаний» в наставников, тренеров, воспитателей. Учащиеся смогут действовать с большой интенсивностью и самостоятельностью. Активное овладение знаниями в рамках данных технологий обеспечивается путем индивидуализации обучения, развития творческого потенциала каждой личности за счет занимательной работы с представляемыми информационными ресурсами.

Умелое применение в учебно-воспитательном процессе вышеперечисленных технологий способствует тому, что:

- усвоение знаний происходит не по необходимости, а по желанию учащихся;

- мультимедиа воспринимается с радостью, что, в свою очередь, стимулирует расположенность к учебному предмету, повышает мотивацию учения;

- предоставляется возможность оценить себя на фоне других; выдвигается новый критерий оценки: побеждает тот, кто много знает и умеет пользоваться своими знаниями;

- появляются условия для знакомства с различными источниками информации из различных областей знаний;

- происходит прочное усвоение учебного материала;

- учащимся предоставляются широкие возможности для творчества и т. д.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова, Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности образования в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Н. Егорова. — Чебоксары, 2000.

2. Иоффе, А. Н. Методика преподавания гражданского образования: Теория и практика / А. Н. Иоффе. — Брянск : Курсив, 2006. — 40 с.

3. Иоффе, А. Н. Основные стратегии преподавания / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. — 2005. — № 7. — С. 14—17.

4. Щукина, Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1971. — 70 с.

5. Якушина, Е. В. Подростки в Интернете: Специфика информационного взаимодействия / Е. В. Якушина // Педагогика. — 2001. — № 4. — С. 59—60.

Поступила 13.11.08.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ МОРДОВИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.: ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ

О. В. Кошина (*Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева*)

Статья посвящена эволюции взглядов на развитие образования на территории Мордовии во второй половине XIX — начале XX в., начиная с деятелей образования указанного периода и заканчивая современными исследователями. Проанализирован круг проблем, оказавшихся в сфере внимания исследователей, методологические подходы историков.

Ключевые слова: образование; грамотность; историография; методология; земства; крестьянство; социокультурный подход; национальный вопрос; геополитическое пространство; Мордовия.

История изучения образования во второй половине XIX — начале XX в. имеет давние традиции. Важным достоинством исследований дореволюционных историков является то обстоятельство, что многие из них были не только современниками событий, но и деятелями просвещения. Будучи хорошо знакомы с особенностями ситуации в системе образования своего времени, они могли представить всесторонний анализ образовательных процессов.

Дореволюционные историки (В. П. Вахтеров, П. Н. Милюков, Н. В. Чехов, А. Окольский и др.) осуществили подробный анализ законодательной базы, структуры органов народного образования России, особенностей его финансирования. Одними из первых начали изучение земской деятельности в области просвещения Б. Б. Веселовский [2] и В. Чарнолуский [15]. В работах Н. И. Ильминского, Н. Н. Иорданского, А. Ф. Можаровского, Н. В. Никольского, С. В. Чичериной содержится материал о своеобразии развития национального образования.

Деятели народного образования изучаемого периода (П. Ф. Каптерев, С. А. Рачинский, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский и др.) исследовали проблемы распространения образования среди разных социальных слоев и демографических групп населения. Ученые анализировали влияние буржуазных реформ второй половины XIX в. на изменение места образова-

тельных ценностей в менталитете крестьян, используя историко-психологический подход. Объектом внимания дореволюционных историков стал процесс вовлечения женщин в сферу образования. Священник и педагог А. И. Масловский посвятил ряд своих публикаций изучению роли духовенства в развитии образования в Саранском уезде [11].

Во второй половине XIX — начале XX в. были заложены основы исследования взаимосвязи уровня благосостояния населения и степени его образованности. Статистические бюро при губернских земских управах разработали планы подворного сбора сведений по народному образованию параллельно со сбором информации об экономическом состоянии крестьянства. Это давало возможность сопоставлять сведения о грамотности с экономическими параметрами развития крестьянских хозяйств. Подобные исследования были проведены в Пензенской и Симбирской губерниях в 1910—1911 гг.

Советская историография активно использовала богатую фактологическую и теоретическую базу дореволюционной литературы. Историки 1920—1950-х гг. (Ш. И. Ганелин, Н. А. Константинов, В. Я. Струминский, Е. Н. Медынский и др.) характеризовали образовательную политику царского самодержавия с негативной точки зрения, противопоставляя ее более прогрессивной политике Советского государства. Оценивая особенно-

© Кошина О. В., 2009



сти дореволюционной этнокультурной ситуации, историки того времени исходили из убеждения, что в политике Российской империи второй половины XIX — начала XX в. господствовала великодержавная русификация (В. М. Горохов, Г. К. Ульянов, А. Ф. Эфиров и др.). В литературе 1960—1980-х гг. оценки смягчились: процессы ассимиляции стали считаться объективными, обусловленными культурным и религиозным объединением народов России, расширением ее геополитического пространства [6; 12].

Представители региональной историографии (К. А. Котков, Г. Я. Меркушкин, А. В. Ососков, Т. И. Сандина, В. Н. Талдин и др.) посвящали свои работы главным образом развитию советской школы, а к истории образования в Мордовии до революции обращались лишь для сравнения. Их исследования отличались подробным изучением вопросов распространения образования среди мордовского населения края, что, очевидно, было связано с актуальностью проблем развития национальной автономии. Уровень грамотности и образованности мордвы во второй половине XIX — начале XX в. характеризовался как «плачевный», объяснение этому обстоятельству историки находили в «колонизаторской и русификаторской политике» государства, направленной на ассимиляцию мордовского населения.

Опираясь на марксистскую методологию, советская историография 1920—1950 гг. сосредоточилась на изучении политических и экономических условий распространения образования, уделяя сравнительно мало внимания социально-демографическим и историко-культурным факторам его развития. Только в 1960—1980-е гг. возобновился интерес к этим вопросам, в частности связанным с влиянием на уровень образованности крестьянства особенностей его менталитета [5], деятельности интеллигенции [9; 10] и т. п.

Многие ученые (В. И. Беззубов, А. И. Кондаков и др.) обращались к жиз-

ни и деятельности русских и мордовских педагогов и просветителей. В региональной историографии первым исследованием, затронувшим вопросы земской деятельности в области образования, была диссертационная работа К. М. Тимошкина «Хозяйственная деятельность земств на территории Мордовии в 1864—1890 гг.». И. М. Богданов в середине 1960-х гг. воспроизвел методики выявления взаимосвязи уровня образования общества и его экономического состояния, разработанные во второй половине XIX — начале XX в. [1].

В 1970—1990-е гг. проблемы государственной образовательной политики активно исследуются Э. Д. Днепровым. В работах ученого и коллективных трудах, изданных под его редакцией, подробно анализируются школьные реформы, официальная идеология в сфере просвещения, общественно-педагогическая ситуация второй половины XIX — начала XX в. [3]. Для указанного периода характерно возрождение научного интереса к проблемам национального образования (Т. Ю. Красовицкая, М. Н. Кузьмин, В. К. Абрамов и др.), земской просветительской деятельности (В. В. Гошуляк, Л. Д. Гошуляк, В. И. Никулин и др.). В связи с развитием краеведения появляются работы по истории образования в районах Мордовии [4].

В 1990-е гг. выходят новые работы о роли интеллигенции в развитии образования на территории Мордовии. Авторы и составители сборника о педагоге и священнике А. Масловском осуществили большой труд по поиску и публикации материалов о жизни и творчестве видного деятеля народного образования Саранского уезда [14].

Современные ученые, избегая категоричности оценок и основываясь на новых методологических подходах, более взвешенно оценивают состояние просвещения мордвы в дореволюционный период, чем их предшественники. Так, С. Д. Николаев приводит факты соответствия уровня грамотности населения некоторых уездов Мордовии общероссий-

скому, использования мордовского языка в обучении [13].

Историко-педагогические работы, касающиеся влияния этноконфессиональной ситуации на развитие образования в Мордовии (С. В. Грачев, И. А. Зеткина, Л. В. Кудяева, Е. Г. Осовский и др.), выходят на новый уровень осмысления проблемы с использованием этнопсихологического, этносоциального, геополитического подходов.

В. И. Лаптун в диссертационной работе «Развитие народного образования в Мордовии в конце XIX — начале XX века» уделяет большое внимание политическим и правовым вопросам развития образования. На основе богатого фактического материала исследователь рассматривает развитие двух наиболее распространенных на территории Мордовии типов школ: церковно-приходской и земской, а также участие земских учреждений Мордовии в деле развития образования [8].

В докторской диссертации Г. А. Куршевой «Общество, власть и образование в России в конце XIX — первой трети XX века (на примере Мордовского края)» раскрывается воздействие системы «общество, власть и образование» на общий ход общественно-исторического развития региона [7].

Таким образом, историография по проблеме прошла сложный путь своего становления. Были проанализированы различные аспекты проблемы: государственная политика в области просвещения, особенности развития образования национального населения края, социально-демографические условия распространения образования, проблемы взаимосвязи уровня образованности населения и социально-экономического развития Мордовии. Методологическая база исследований менялась от применения историко-психологического, социально-исторического подходов в дореволюционной историографии к применению марксистской методологии в советской литературе и появлению разнообразных под-

ходов в современной историографии: социально-исторического, этносоциального, геополитического, социокультурного и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богданов, И. М.* Грамотность и образование в дореволюционной России : ист.-стат. очерк / И. М. Богданов. — М. : Статистика, 1964. — 195 с.
2. *Веселовский, Б. Б.* История земства за 40 лет : в 4 т. / Б. Б. Веселовский. — СПб., 1909—1911.
3. *Днепров, Э. Д.* Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. — М. : Интерпракс, 1994. — 243 с.
4. За богатство духа. Из истории народного образования до революции в Торбеевском районе // Лузгин А. С., Юшкин Ю. Ф. Торбеево. — Саранск, 1988. — 160 с.
5. *Кабытов, П. С.* Русское крестьянство: этапы духовного освобождения / П. С. Кабытов, В. А. Козлов, Б. Г. Литвак. — М. : Мысль, 1988. — 239 с.
6. *Кузнецов, П. П.* И. Н. Ульянов и просвещение мордовского народа / П. П. Кузнецов, В. Т. Лашко. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. — 176 с.
7. *Куршева, Г. А.* Общество, власть и образование в России в конце XIX — первой трети XX века (на примере Мордовского края) : автореф. дис. ... д-ра ист. наук / Г. А. Куршева. — Чебоксары, 2007. — 46 с.
8. *Лаптун, В. И.* Развитие народного образования в Мордовии в конце XIX — начале XX века : автореф. дис. ... канд. ист. наук / В. И. Лаптун. — Самара, 1997. — 20 с.
9. *Лейкина-Свирская, В. Р.* Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В. Р. Лейкина-Свирская. — М. : Мысль, 1971. — 368 с.
10. *Лейкина-Свирская, В. Р.* Русская интеллигенция в 1900—1917 гг. / В. Р. Лейкина-Свирская. — М. : Мысль, 1981. — 285 с.
11. *Масловский, А. И.* Участие духовенства Саранского уезда в деле народного образования / А. И. Масловский // Пенз. епарх. ведомости. — 1883. — № 5. — С. 408—417.
12. *Михайлова, С. М.* Казанский университет и просвещение народов Поволжья и Приуралья (XIX век) / С. М. Михайлова. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1979. — 224 с.
13. *Николаев, С. Д.* Народное образование в историческом аспекте / С. Д. Николаев // Поволжские финны (краткий очерк истории и развития мордовского народа). — М., 1991. — С. 96—106.
14. Саранский священник Алексей Масловский и его духовное наследие (к 160-летию со дня рождения) / сост. Н. И. Новотрясов, Л. А. Богданович. — Саранск : Крас. Окт., 1999. — 512 с.
15. *Чарнолуцкий, В.* Земство и народное образование : в 2 т. / В. Чарнолуцкий. — СПб. : Изд-во товарищества «Знание», 1910. — Ч. 1. — 480 с.

Поступила 09.02.09.



ПРОГРЕССИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЗЕМСТВА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л. А. Мельникова (Уральский юридический институт МВД России,
г. Екатеринбург)*

Автором раскрываются место и роль земства в истории отечественного образования. Доказывается, что деятельность земства определила успешность реформы народного образования во второй половине XIX в. и оказала влияние на развитие отечественного образования в будущем.

Ключевые слова: земства; земский учитель; учительские семинарии и школы; педагогические курсы; земская школа; народное образование.

Процесс обновления российского общества, развернувшийся в нашей стране на рубеже XX—XXI вв., был вызван необходимостью преодоления отставания от мировых тенденций экономического и социального развития. Одной из составляющих этого процесса стала общеобразовательная реформа, призванная поднять систему российского образования на новый качественный уровень.

В истории нашего государства неоднократно предпринимались попытки создания системы народного образования, соответствующей запросам социально-экономического развития страны. Исторический опыт прошлого позволяет по-новому взглянуть на явления и процессы, происходившие в нашем обществе, дать им оценку и перенять позитивный опыт для решения важнейших государственных задач. В этом смысле неопределимый материал представляет деятельность земских органов самоуправления в истории отечественного образования.

Земская реформа 1864 г. должна была решить ряд важнейших государственных задач, в первую очередь экономических. На земства возлагались хозяйственные заботы, относящиеся к местным хозяйственным пользам и нуждам каждой губернии и уезда. В области народного образования органам местного самоуправления поручались организационно-хозяйственные и финансовые вопросы, на которые у правительства традиционно не хватало ни времени, ни средств. При этом данная часть земских повинностей не входила в число обязательных.

Исследования показали, что заслуги земства в деле народного образования не ограничивались финансово-экономической деятельностью. Во-первых, усилия земств в образовании были направлены не на отдельную социальную группу, а на самый обширный демографический пласт населения России — крестьянство. Во-вторых, в области образования земства решали, в первую очередь, не политическую или экономическую, а общественную задачу, нацеленную на прогрессивное развитие общества. Наконец, необходимо отметить еще один не менее важный аспект земской образовательной деятельности: сама по себе общеобразовательная реформа, инициированная широкой общественностью и правительством, не могла быть проведена без поддержки народа, т. е. того, на кого она ориентировалась. Как писал К. Д. Ушинский, «всякое существенное, а не только кажущееся улучшение в быту народа, всякая существенная реформа должны основываться на внутренней духовной реформе, на движении вперед, совершающемся в самом духе народа, потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы» [6, с. 256].

Очевидно, что без народной поддержки общеобразовательная реформа превратилась бы в мертвую букву закона. Заслуга в том, что реформа нашла широкий отклик в народе, принадлежит земским органам самоуправления. Бывший крепостной, а ныне свободный крестьянин понимал, что земства делают большое и важное дело, направленное на улучшение его жизни.

© Мельникова Л. А., 2009

Важнейшей задачей, которую предстояло решить земству в деле народного образования, стало создание начальной школы. До реформы народная школа в крестьянских селениях находилась в плачевном состоянии. Основным типом начальных народных школ были приходские училища, созданные по Уставу 1828 г. Их финансирование осуществлялось за счет пожертвований помещиков, сборов сельских обществ или родителей, чаще по принуждению. Обучение не предусматривало какой-либо программы, а учителем мог быть любой, кто обладал элементарной грамотностью.

Как вспоминал русский крестьянин, окончивший приходскую школу, с учениками «занимались поочередно — сам священник, его жена и дьячок. Не было учебного плана, никакой согласованности между этими учителями. Каждый из них учил нас на свой лад и тому, чему находил нужным учить. Это создавало в наших умах чрезвычайную сумятицу, в которой мы совершенно терялись. В одном не было разногласий между ними: в наказаниях. Давать щелчки в лоб, драть за уши, бить, бить линейкой по пальцам, ставить на колени; все эти наказания сыпались как из рога изобилия на тех, которые этого заслужили, и на тех, которые совершенно этого не заслужили» [2, с. 719]. Итогом такого обучения стало то, что к концу третьего года из 20 записавшихся оставалось только пять учеников. На вопрос, обращенный к одному из детей, бросивших школу, был получен ответ: «А чего мне там делать? Какая мне польза от учения? Батя и мама — неграмотные, и все другие тоже. И ничего! Живут! Проживу и без учения. А чтобы брань попа слушать да побои выносить, — этого я не желаю» [2, с. 719].

Социальный статус учителя приходской школы находился на низком уровне. Учитель не пользовался уважением ни сельчан, ни представителей привилегированного сословия. «Само звание народного учителя считалось в глазах тогдашнего помещичьего общества пре-

зренным, — замечает Ю. Железнякова, — и сельский учитель в этой среде являлся в полном смысле слова парией — жалким и отверженным» [5, с. 18].

Благодаря земствам появился новый тип учителя, обладающий качествами, которые соответствовали образовательным запросам пореформенного русского общества: высоким образовательным и культурным уровнем, подвижничеством, преданностью делу, любовью и уважением к детям.

Для создания передового учительского корпуса открывались земские учительские семинарии и школы, выделялись финансовые средства для поддержания учительских семинарий и педагогических классов при женских гимназиях и выплаты стипендий учащимся, организовывались педагогические курсы для повышения квалификации и съезды учителей. Кроме того, земства активно занимались вопросами материального обеспечения земских учителей, выделяя дополнительные средства на доплату к жалованью и организовывая пенсионные кассы.

В 1869 г. земствами были открыты Александровская учительская школа под Новгородом и Александровская учительская семинария в Рязани, в 1870 — Новгородская, в 1871 — Казанская и Самарская женские учительские школы, в начале 1872 — Санкт-Петербургская земская учительская и Тверские женская и мужская учительские школы, в 1875 г. — учительская мужская семинария в Череповце.

В 1860 г. Министерство народного просвещения утвердило Положение о педагогических курсах, расширившее перечень учебных заведений, при которых могли быть открыты педагогические курсы. Это дало возможность земствам Вологодской, Вятской, Костромской, Курской, Новгородской, Олонецкой, Пензенской, Псковской, Таврической и других губерний выделять средства на открытие педагогических классов при женских гимназиях и уездных училищах [4].



Большой заслугой земства явилось привлечение к учительству женщин. В результате к 1880 г. из свыше 14 тыс. учителей, преподававших в сельских школах, 3 873 чел. (27,5 %) были женщинами. Возраст учителей-мужчин был в основном от 20 до 34 лет, а учительниц — до 29 лет [4, с. 159].

К началу XX в. появление женщин-учительниц на селе стало обычным делом. «Первое время учительница вызывала удивление у крестьян, которые боялись вверить своих детей совсем юной девушке. Но со временем преподатели-женщины на деревне стали привычным явлением. Так, в Казанской губернии число земских учительниц к 1914 г. достигло 1 205 человек, или 70,8 % всего состава» [3, с. 94].

Земский учитель пользовался заслуженным уважением и любовью сельчан. Его часто называли «второй матерью (или отцом) своих детей».

Земствам удалось создать особую культурную среду, в которой передовая земская интеллигенция могла в полной мере реализовать свой потенциал. Такую среду в области образования составляли учительские съезды или особые условия функционирования земской школы. Впоследствии именно эта среда способствовала привлечению к народному образованию молодежи, определившей в будущем успех земской реформы.

«Здесь в этой среде, — писал Н. В. Чехов, — вырабатываются новые земские идеалы, которые затем ложатся в основу последующей деятельности земств, на два десятилетия ставших делом всей русской интеллигенции благодаря той роли, которую начинает играть в них третий элемент» [7, с. 74].

Таким образом, благодаря земскому учителю во второй половине XIX в. в России была создана самая передовая начальная школа. Она очень быстро завоевала популярность в народе, так как стала настоящей народной школой. Как вспоминал русский крестьянин, «земские школы не зависели от духовенства. Они

ставили своей главной целью дать общеобразовательное воспитание крестьянским детям, привить им любовь к серьезному чтению, научить понимать явления природы и окружающую среду. Они были лучше организованы и лучше снабжены учебными пособиями. Вся их программа была шире и направлена более целесообразно. Учительский состав был более подготовлен к преподавательской деятельности и более культурный; часто учителя выбирали эту профессию по призванию, из любви к детям. Следовательно, и полученные результаты были несравнимы с результатами церковных школ. Кончившие эти школы не забывали того, чему они научились, и становились более сознательными членами крестьянского общества» [2, с. 373].

Первоначально срок обучения в начальных школах составлял три года, а в начале XX в. он был увеличен до четырех лет. В школах преподавали Закон Божий, письмо, арифметику, пение. Утвержденной правительством программы не было, поэтому передовые учителя сами определяли программу и метод обучения в земской школе.

К началу XX в. недоверие правительства к земской деятельности в области образования сменилось пониманием необходимости сотрудничества и финансовой помощи. Постепенно утвердилось мнение, что земская деятельность в сфере народного образования принесла огромную пользу обществу.

«К февралю 1917 г. в России действовало около 65 тыс. земских начальных школ (всех начальных школ в стране имелось 124 тыс.). К 1 января 1915 г. в 43 земских губерниях в народных школах обучалось 4 340 тыс. учащихся, учителями состояло 107 328 человек» [1, с. 50].

Таким образом, к началу XX в. стало очевидно, что земская народная школа стала самой успешной школой в количественном и качественном отношении. Деятельность земства определила развитие народного образования на многие годы вперед.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов, В. Ф.* Земство, народное образование и просвещение / В. Ф. Абрамов // *Вопр. истории.* — 1998. — № 8. — С. 44—60.
2. *Вострышев, М.* Записки очевидца: Воспоминания, дневники, письма / М. Вострышев. — М. : Современник, 1990. — 719 с.
3. *Железнякова, Ю.* Препоод 100 лет назад / Ю. Железнякова // *Родина.* — 2004. — № 6. — С. 92—94.
4. *Масанова, М. Д.* Земства и становление системы всеобщего обучения в России. 1864—

1880 гг. / М. Д. Масанова. — СПб. : Изд-во СЗАГС : Образование — Культура, 2000. — 216 с.

5. *Пругавин, А. С.* Запросы народа и обязанности интеллигенции в области образования и умственного развития и просвещения / А. С. Пругавин. — М. : Рус. мысль, 1890. — 282 с.

6. *Ушинский, К. Д.* Вопросы о народных школах / К. Д. Ушинский // *Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции).* — М., 1986. — С. 253—260.

7. *Чехов, Н. В.* Народное образование в России с 60-х гг. XIX века / Н. В. Чехов. — М. : Польза, 1912. — 224 с.

Поступила 30.09.08.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД 1958—1984 гг.

Т. Н. Димова (Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород)

В статье впервые дан анализ опыта развития профессиональных и личностных качеств учащихся в учебных заведениях профессионально-технического образования Горьковской области в период 1958—1984 гг. Данный опыт может быть использован в современной системе начального профессионального образования.

Ключевые слова: историко-педагогический опыт; система профессионально-технического образования; развитие профессиональных качеств учащихся; развитие личностных качеств учащихся; профессионализм.

В учебных заведениях начального профессионального образования центральное место занимает подготовка рабочих высокой квалификации, которая невозможна без развития личностных и профессиональных качеств учащихся. Решение современных проблем в области развития личностных и профессиональных качеств будущих молодых рабочих требует системного изучения и использования богатого историко-педагогического опыта, накопленного в данной области за время существования системы НПО в России. Исходя из этих позиций, мы обратились к периоду 1958—1984 гг. в истории профессионально-технического образования Нижегородской (до 1990 г. Горьковской) обла-

сти, когда развитию личностных и профессиональных качеств учащихся придавалось очень большое значение.

Работа педагогов и мастеров производственного обучения профессионально-технических училищ по развитию личностных и профессиональных качеств будущих молодых рабочих в рассматриваемый период представляла собой комплексную систему и осуществлялась как на уроках теоретического и производственного обучения, так и во внеучебной деятельности и в свободное время учащихся.

К профессионально значимым качествам специалиста современные теоретики профессиональной педагогики относят высокий профессионализм, профес-



сиональную компетентность, творческое отношение к делу и др. [2, с. 256].

Профессиональные качества у будущих молодых квалифицированных рабочих в рассматриваемый период формировались преимущественно на уроках теоретического и производственного обучения, которые были направлены на освоение ими профессиональных знаний, умений, навыков, развитие их познавательных способностей, выработку навыков самообразования и умения применять на практике полученные знания [1, с. 88], т. е. на достижение определенного уровня профессионализма.

Стремление стать специалистом, профессионалом, активно и добросовестно трудиться по избранной специальности невозможно без такого качества, как любовь к избранной профессии. Поэтому именно на воспитании положительного отношения к профессии, интереса к ней делали упор лучшие мастера производственного обучения и педагоги НПО. Например, преподаватель обществоведения ГПТУ № 39 М. М. Хасин первый урок начинал с темы «Профессия строителя — самая почетная профессия», раскрывая которую говорил не только о пользе и важности профессии строителя, но и о лучших строителях, мастерах производственного обучения, окончивших строительные училища [5, оп. 1, д. 716, л. 3].

Одним из неотъемлемых качеств профессионала является творческий подход к работе, основу формирования которого в указанный период составляло воспитание в духе новаторства, необходимости перенимать новаторский опыт. С этой целью мастера производственного обучения горьковских ПТУ изучали имеющийся передовой опыт, а также организовывали мастер-классы новаторов производства и высококвалифицированных специалистов, во время которых рабочие показывали учащимся передовые приемы работы [5, оп. 1, д. 547, л. 73].

Большое значение в формировании творческого подхода к работе, потреб-

ности в постоянном профессиональном росте имеет участие в рационализаторской и изобретательской деятельности. Это направление работы характеризовалось массовостью вовлечения будущих рабочих в кружки технического творчества. Число учащихся горьковских ПТУ, занимавшихся в таких кружках, с каждым годом неуклонно росло: так, если в 1966 г. в 215 конструкторских и предметно-технических кружках, созданных в учреждениях НПО, занималось около 4 000 чел., то в 1975 г. в 885 кружках — 6 223 чел. [5, оп. 6, д. 14, л. 2]. Причем большое значение имела не только массовость посещения кружков технического творчества, но и высокий профессионализм, с которым «кружковцы» выполняли свои работы. Так, за изделия, изготовленные в кружках технического творчества, в 1983 г. были награждены серебряными и бронзовыми медалями ВДНХ шесть учащихся ГПТУ № 25, а в 1984 г. — 13 учащихся ТУ № 7 [5, оп. 5, д. 1362, л. 31]. Активность рационализаторской работы учащихся горьковских ПТУ может проиллюстрировать тот факт, что только в 1969/70 учебном году из 258 поданных рационализаторских предложений 188 были внедрены в производство; экономический эффект от их внедрения составил около 40 000 руб. [5, оп. 5, д. 187, л. 69].

Важным профессиональным качеством молодого рабочего является соблюдение профессиональной этики, для развития которой нужно психологически подготовить учащихся к вхождению в трудовой коллектив, сформировать качества, необходимые для работы в нем: коллективизм, дружбу, трудовую дисциплину, добросовестность, ответственность, инициативность [4, с. 118]. Выработать эти качества возможно только через коллективные формы организации воспитания и обучения, поэтому не случайно учащиеся ПТУ включались в ученические бригады и во время производственного обучения, и на период прохождения производственной практики.

С 1960 г. на отдельных предприятиях Горьковской области создавались самостоятельные ученические бригады, которые во время практики выполняли работы по заданиям цехов и участков согласно перечню работ [5, оп. 1, д. 551, л. 7, 8]. Создания крепкого, спаянного коллектива учащихся, в котором развиваются коллективизм, чувство товарищества, дружбы и взаимопомощи, руководители, педагоги и мастера производственного обучения добивались через организацию коллективных творческих дел. В качестве примера одного из таких коллективных дел можно привести строительство силами учащихся и работников строительного училища № 6 четырех учебных мастерских: для плотников, каменщиков, штукатуров и маляров [5, оп. 1, д. 561, л. 1].

Исходным методом организации коллектива является дисциплина [4, с. 314]. Соблюдение трудовой дисциплины — одно из важнейших профессиональных качеств рабочего, формируемое в ученическом коллективе ПТУ. Так, активизация работы старостата в РУ № 1, принятая руководством и сотрудниками училища в 1959 г., привела к укреплению учебной дисциплины, а также нацелила учащихся на повышение своего профессионализма. На старостате практиковалась постановка следующих вопросов: отчет старост групп о состоянии дисциплины в группе, обмен опытом в работе старост, обсуждение учащихся, проявивших недисциплинированность. Практиковались и расширенные заседания старостата — с комсоргами, профорганами. Перенос работы по поддержанию дисциплины непосредственно в коллектив группы оказался результативным: пропуски занятий за первый квартал 1960 г. составили всего 0,03 ч на каждого учащегося; существенно улучшились и показатели по производственному обучению: план за тот же период был выполнен на 175 % [5, оп. 1, д. 547, л. 73].

Росту профессионализма будущих молодых рабочих и развитию таких ка-

честв, как инициатива, самостоятельность, ревностное отношение к делу, способствовала организация социалистического соревнования. Городские и сельские учреждения НПО Горьковской области соревновались за звание училищ высокой культуры, учебные группы — за право называться группами резервов бригад коммунистического труда. Например, в 1963/64 учебном году соревнованием за коммунистическое отношение к труду было охвачено почти 50 % основного контингента учащихся [5, оп. 1, д. 655, л. 158].

Развитие профессионализма молодого специалиста зависит не только от его профессиональных, но и от личностных качеств. Именно поэтому в ПТУ большое внимание уделялось развитию у учащихся гражданского самосознания, любви к Родине, уважения к закону, потребности в высоких культурных и духовных ценностях, стремления к развитию двигательных качеств, умений, навыков, повышению физической и умственной работоспособности [2, с. 256].

Формирование нравственности учащихся, их отношения к Родине, общественной системе и государству, к людям и труду [2, с. 256] в учебных заведениях НПО Горьковской области происходило благодаря воспитанию будущих молодых рабочих на положительных примерах из жизни советского народа в годы Гражданской и Великой Отечественной войн, первых пятилеток, во время послевоенного восстановления народного хозяйства, а также на примерах учащихся-современников, проявивших смелость и самоотверженность при спасении жизни людей в мирное время.

Развитие гражданской зрелости, патриотизма, готовности встать на защиту Отечества осуществлялось также благодаря организации физической подготовки подростков, проведению регулярных смотров строевой подготовки, туристических походов, спортивных праздников, физкультурных вечеров, турниров и встреч со спортсменами воинских час-



тей, военизированных игр на местности, соревнований по военно-прикладным видам спорта, выставок, изготовлению стендов, рассказывающих о Вооруженных силах СССР, о подвигах советских воинов в годы Гражданской и Отечественной войн, а также в процессе работы спортивно-трудового лагеря «Партизанские тропы», часть контингента которого составляли учащиеся, имеющие отклонения от норм поведения, и др. [5, оп. 1, д. 706, л. 8].

Формирование гражданского самосознания, воспитание будущих молодых рабочих в духе уважения к закону [2, с. 256], без которого не может состояться ни один специалист и гражданин, обеспечивались четкой организацией работы факультетов правовых знаний, кинолекториев; тесной связью с работниками милиции, прокуратуры, инспекции по делам несовершеннолетних; профилактикой правонарушений, для которой использовались положительные примеры соблюдения правовых норм, и т. д.

Немаловажное значение для будущего молодого рабочего имеют формирование потребности в физическом развитии и занятиях физкультурой и спортом, развитие физической выносливости, основных двигательных, силовых качеств [2, с. 257], что достигалось через массовое вовлечение учащихся в спортивную работу. Например, в 1965 г. в горьковских ПТУ функционировали спортивные секции по 21 виду спорта, особенно многочисленными из которых были секции по лыжам, легкой атлетике и спортивным играм [5, оп. 1, д. 706, л. 1]. Учащиеся регулярно участвовали во всесоюзных соревнованиях общества «Трудовые резервы», которые предвляли массовые внутриучилищные, городские и областные спартакиады. За рассматриваемые годы в учебных заведениях НПО области были выращены тысячи спортсменов-разрядников, значкистов ГТО, число которых с каждым годом росло. Так, если в 1965 г. было подготовлено спортсменов-разрядников 18 502, значкистов ГТО 8 649, судей 4 450, значкистов «Ту-

рист СССР» 4 234 чел. [5, оп. 1, д. 720, л. 24], то в 1970 — 21 571 спортсменов-разрядник, 15 776 значкистов ГТО [5, оп. 5, д. 187, л. 46], а в 1984 г. — уже более 45 тыс. спортсменов-разрядников, 25 тыс. значкистов ГТО, 16 900 значкистов «Турист СССР» [5, оп. 6, д. 14, л. 31].

Рабочий-профессионал, из рук которого выходит конечный материальный продукт [4, с. 359], должен обладать определенным уровнем эстетического развития. Формирование художественно-эстетических знаний учащихся горьковских ПТУ осуществлялось во время изучения курса «Эстетическое воспитание» и в условиях внеклассной работы через организацию литературных и тематических вечеров, смотров художественной самодеятельности в группах, «огоньков», киноуниверситетов. Эстетическому развитию учащихся способствовала и организация университетов культуры. Например, в конце 1960-х гг. в учебных заведениях профессионально-технического образования области работали 33 университета культуры с факультетами: музыкальным, литературным, киноискусства, коммунистической морали, за здоровый быт и др. — и 29 клубов по интересам [5, оп. 1, д. 655, л. 159], а в 1970 г. общее число таких учреждений возросло до 82 [5, оп. 5, д. 187, л. 46]. Центрами организации культурного досуга учащихся и формирования их эстетического потенциала служили дома культуры с филиалами, которых к 1984 г. по области насчитывалось 16. Взаимоотношения будущего специалиста с учреждениями культуры и искусства [3, с. 113] закладывались в училищах региона через систематическое проведение дней театров, развитие творческих связей с филармонией, хоровым обществом [5, оп. 5, д. 1362, л. 31].

Деятельность по развитию личностных и профессиональных качеств учащихся в ПТУ Горьковской области в период 1958—1984 гг. имела ряд характерных особенностей, среди которых можно отметить индивидуальный подход к

обучающимся [5, оп. 1, д. 655, л. 162]; совместную работу с родителями по формированию профессиональных и личностных качеств учащихся; особое внимание к трудновоспитуемым подросткам, усиление влияния на них со стороны педагогического коллектива и общественных организаций, вовлечение «трудных» в различные кружки, в том числе в кружки технической самодеятельности [5, оп. 1, д. 691, л. 27], индивидуальное шефство над теми, кто, нарушает дисциплину и правила поведения.

Большую роль в развитии личностных и профессиональных качеств учащихся ПТУ сыграло тесное сотрудничество с базовыми предприятиями, которое также являлось отличительной особенностью организации этой работы в Горьковской области в рассматриваемый период. Например, представители базовых предприятий региона организовывали для учащихся лекции, встречи со старыми большевиками — участниками революций, знатными производственниками, Героями Советского Союза и Социалистического Труда; учреждали совместно с училищами традиции торжественного вручения учащимся комсомольских билетов и паспортов, выпускникам — пропусков и трудовых книжек; участвовали в проведении торжественных вечеров, посвящении в рабочий класс и др. Во время проведения производственной практики на базовых предприятиях организовывались индивидуальная шефская работа с учащимися, к которым прикреплялись квалифицированные рабочие, помогавшие им быстрее и лучше овладеть профессией [5, оп. 1, д. 706, л. 21]. Все это способствовало формированию чувства гордости за приобретаемую рабочую профессию, умения устанавливать профессиональные отношения в процессе производства. Совместные мероприятия профессионально-технических училищ и базовых предприятий в области культурно-массовой, спортивной работы создавали условия для развития личностных качеств учащихся.

В современных условиях представляется целесообразным использование положительного опыта по развитию профессиональных и личностных качеств учащихся, накопленного в системе начального профессионального образования Горьковской области в период 1958—1984 гг. Его составляющими являются комплексность организации работы по развитию профессиональных и личностных качеств; направленность педагогического процесса на формирование у учащихся высокого уровня профессионализма и профессиональной компетентности; воспитание у будущих молодых рабочих любви к избранной профессии; развитие у учащихся творческого подхода к работе через освоение новаторского опыта и вовлечение их в рационализаторскую и изобретательскую деятельность; повышение роли ученического и производственного коллектива в воспитании у учащихся трудовой дисциплины и профессиональной этики; развитие инициативы и самостоятельности с помощью организации соревнования; формирование у учащихся гражданского самосознания, уважения к закону, стремления к эстетическому развитию и повышению физической работоспособности и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев, С. Я. Производственная педагогика : учеб. для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве / С. Я. Батышев. — М. : Машиностроение, 1984. — 672 с.
2. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. — М. : Вентана-Граф, 2005. — 368 с. — (Педагогическое образование).
3. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 368 с.
4. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям. — М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 512 с.
5. Государственный архив Нижегородской области (ГАО). Ф. 5461 «Управление профессионально-технического образования».

Поступила 06.02.09.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

*С. П. Иванова (Дальневосточный государственный аграрный
университет, г. Благовещенск)*

В статье рассматривается содержательное наполнение понятия «правосознание» во второй половине XIX — начале XX в.; особое внимание уделяется факторам формирования правосознания ребенка в отечественной педагогике указанного периода.

Ключевые слова: правосознание; семейный режим; семейный порядок; равноправие членов семьи; законоведение; методы преподавания; учебники.

В настоящее время Российское государство неуклонно движется по пути демократических преобразований. Последнее десятилетие XX и начало XXI в. для России — время формирования правового государства, перехода к рыночной экономике, признания человека, его прав и свобод высшей ценностью. Интерес к проблеме формирования правосознания личности прослеживается практически на всех этапах развития российского общества, однако особое внимание данному вопросу уделяется во второй половине XIX — начале XX в., что обусловлено социально-политическими, экономическими, социокультурными факторами: отменой крепостного права, постепенной демократизацией общества, реформами в различных сферах общественной жизни, возникновением новых экономических отношений, развитием естественных наук, способствующих иному пониманию места человека в обществе, его активной и преобразующей роли в нем. В сознании русского человека стала формироваться мысль о единстве и равноправии всех людей, о достоинстве всякой человеческой личности, о необходимости внимательного и гуманного отношения к ее нуждам и запросам. Вместе с тем на практике явственно обозначилось противоречие между обновляющимся обществом и низким уровнем правосознания населения.

В дореволюционной философской, правовой и педагогической литературе единого определения правосознания не существовало, хотя отдельными учеными предпринимались попытки разработать теорию этого понятия. П. И. Нов-

городцев в работе «Введение в философию права. Кризис современного правосознания» рассматривал эту категорию как философско-правовую реальность, но концептуального определения понятия не привел. Не представлено единого универсального определения понятия и в работе И. А. Ильина «О сущности правосознания», в которой автор рассматривал этот феномен с позиции общеправовой, религиозной и антропологической тематики. Размытость границ понятия «правосознание» привела к терминологическому разнобою: наряду с термином «правосознание» как синонимы употреблялись термины «юридическое сознание» (Н. К. Ранненкампп), «юридическое мышление», «юридическое воззрение» (т. е. профессиональное правосознание), «юридическое настроение» (обыденное правосознание) (С. А. Муромцев), «чувство законности» (Г. Ф. Шершеневич).

Чаще всего категория правосознания имела прикладное, эмпирическое, социально или психологически опосредуемое значение. До 90-х гг. XIX столетия «правосознание», с одной стороны, означало особое отношение русского народа к праву (выражением этого отношения было обычное право); а с другой — выступало понятием оценочным, указывающим на степень уважения к закону и степень юридических познаний населения (которую, кстати, наблюдатели обозначали как крайне низкую). В конце XIX — начале XX в. термин «правосознание», сохранив часть своих признаков, приобрел новое измерение, имеющее тенденцию вытеснять прежние. Популяризация по-

© Иванова С. П., 2009

нений «свобода» и «права личности» заменила собой прежнюю популяризацию исключительно положительного права, т. е. действующего права Российской империи, и прежде всего ее законодательства. Между тем не следует забывать, что до 1905 г. право Российского государства, основанное на принципе самодержавия, не включало в себя современного представления об абсолютных правах, одинаковых для всех людей. Таким образом, в результате возобладания новой социальной тенденции к концу XIX — началу XX в. «правосознание» все чаще стало пониматься не в связи с тем правом, которое действовало на тот момент в России в виде законодательства, а в отношении к идее существования неотчуждаемых прав человеческой личности, соблюдение которых должно быть обеспечено правом.

В формировании правосознания личности, по мнению К. Н. Вентцеля, И. А. Ильина, П. Ф. Каптерева, А. Н. Острогорского, Д. Д. Семенова, особую роль играет семья. Формирующим фактором основ правосознания в семейной жизни является «семейный режим», который заключается в управлении семьей и семейном порядке. К. Н. Вентцель и Д. Д. Семенов указывали, что органом управления семьи должен быть семейный совет, в котором равноправный голос каждого (мужа, жены, родителей, детей) влияет на улучшение всей семейной жизни. При этом особое место в совете принадлежит ребенку, который совместно с родителями вырабатывает и приводит в исполнение принятое решение, тем самым играя в семье творческую и активную роль, подготавливаясь к общественной жизни.

Как утверждали русские педагоги второй половины XIX — начала XX в., на формирование правовых ценностей ребенка определяющее воздействие оказывают взаимоотношения родителей и детей, выражающиеся в равенстве прав и обязанностей членов семьи. Вместе с тем декларируемое семейное равенство прав должно было соответствовать при-

знаку, определенному А. Н. Острогорским в статье «Семейные отношения и их воспитательное значение» следующим образом: «Равноправность выражается в том, что родители не смотрят на детей сверху вниз, а как товарищи делят с ними радости и горе, радушно выслушивают от них повествования об их волнениях и, не пряча от них своего душевного мира, поскольку он доступен» [9, с. 281].

Подобным образом семейное равноправие понималось и К. Н. Вентцелем. В статье «Свободное воспитание и семья» он указывал, что права детей должны быть признаны равноценными правам родителей и преимуществ у ребенка быть не должно, что родителям нужно как можно раньше пробудить в ребенке осознание своих прав, а также прав окружающих его людей и разъяснять вредные последствия, которые могут иметь те или иные поступки для его жизни. В отличие от К. Н. Вентцеля П. Ф. Каптерев никогда не возводил волю и права ребенка в абсолют. Он полагал, что ребенок в соответствии со своим возрастом должен иметь определенные обязанности по отношению как к самому себе, так и к другим членам семьи, а родителям следует добиваться их неукоснительного выполнения. Тем самым дети усваивают навыки жизни в большом социуме, где у них также будут разнообразные обязанности по отношению к другим людям. По мнению И. А. Ильина, ребенок в семье должен «принять из любви и уважения к родителям все их приказы и запреты во всей их кажущейся суровости, вменить себе в обязанность их соблюдение. <...> Благодаря этому семья становится как бы начальной школой для воспитания свободного и здорового правосознания» [4, с. 86—87].

Таким образом, по убеждению русских педагогов, дети в семье должны иметь определенные обязанности. То же можно сказать и о родителях. Во-первых, родители обязаны всячески охранять и поддерживать жизнь детей, т. е. «питать дитя, одевать его, сделать возможным



прогулки и игры» [6, с. 96]. Во-вторых, родители должны обеспечить получение им образования, однако они не имеют права, не сообразуясь с наклонностями и стремлениями ребенка, предопределять его будущее. На это обстоятельство обращал внимание в статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов, осуждая практику, когда родители «...самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера» [11, с. 466].

Исходя из представленных суждений педагогов, можно сделать вывод: если родители имеют свои права, то и дети должны иметь их; если на одних возлагаются обязанности, то и относительно других должно быть такое возложение. Но возникает закономерный вопрос: могут ли быть эти права и обязанности распределены поровну между старшими и младшими? Очевидно, нет. Обоснование такого ответа мы находим в работе А. М. Обухова «Свободное воспитание и дисциплина» [8]. Автор отмечает, что с рождения ребенок не может нести никаких обязанностей и пройдет немало времени, пока он научится и сможет выполнять хотя бы самые примитивные обязанности. Следовательно, в начале жизни ребенка на родителей возлагаются большие обязанности, а значит, за ними признается и большая доля прав. По мере того как дети взрослеют, они делаются способными выполнять все большее и большее количество обязанностей и, следовательно, должны получать все больший объем прав. Равноправие сторон в семье, по А. М. Обухову, заключается в том, что каждая из них имеет столько прав, сколько она может нести обязанностей. Таким образом, в семье должна происходить постепенная передача обязанностей и прав от старших к младшим.

Дальнейшее развитие правосознания у ребенка, считали педагоги, должно осуществляться в курсе средней школы. Причем В. А. Гольцев и Б. И. Сыромят-

ников высказывали идеи о формировании правосознания с начальной школы, озвучивая тем самым идею преемственности правового образования.

Специальный предмет «Законоведение», введенный в гимназический курс во второй половине XIX в., имел целью дать учащимся сведения о законодательстве, представить сжатую, но в основных чертах полную картину существующего порядка, по которой ученик мог бы получить ясное представление о своих отношениях к государству и согражданам. В курсе законоведения изучались основные законы империи, касающиеся верховной власти; законы гражданские с включением гражданского судопроизводства; законы уголовные и полицейские с уголовным судопроизводством. По окончании гимназии учащиеся должны были знать не только общую теорию права, гражданские и уголовные законы, но и права детей и родителей, вопросы попечительства над несовершеннолетними, личные неимущественные права; иметь представление о преступлениях против семейных прав и т. д.

С 1849 по 1905 г. законоведение преподавали преимущественно учителя истории. В 1905 г. Министерство народного просвещения признало возможным временно допустить к преподаванию предмета как лиц с юридическим образованием, так и учителей других предметов, достаточно подготовленных к этому. Однако на практике выяснилось, что выпускники юридических факультетов, не имея необходимой педагогической подготовки, нередко останавливались на подробностях таких юридических вопросов, которые были не доступны учащимся средней школы. В соответствии с этим Министерство народного просвещения в своем распоряжении от 31 января 1912 г. № 4781 установило, что уроки законоведения должны преподавать лица, окончившие курс юридического факультета, относительно которых имеются данные, свидетельствующие об их педагогических способностях. Если таких кандидатов нет, то желательно,

чтобы уроки законоведения поручались преподавателям истории [5].

Для того чтобы подготовить учителей к преподаванию предмета, изучение основ права вводилось в Педагогической академии, педагогических институтах, на педагогических курсах. В первые учебные годы (1908—1910) в Педагогической академии читались такие предметы, как энциклопедия права, финансовое право. В 1914—1915 гг. учебный план уже не предусматривал преподавание на общих курсах основ права. Дисциплина «Русское законодательство по народному образованию» изучалась как специальный предмет в группе народного образования, в группе истории проводились лекции по «разработке вопросов об эволюции правовых понятий, в связи с курсом русской истории» [10]. До 1912 г. преподавание законоведения осуществлялось только в двух учительских институтах: Виленском русском (на II и III курсах по одному и двум часам соответственно) и Витебском [7]. 10 февраля 1912 г. в Государственную Думу было внесено законодательное предложение о реформе учительских институтов, одним из пунктов которого было введение в учебный курс дисциплины «Законоведение». По вопросу о преподавании указывалось, что в рамках данного предмета необходимо сообщать сведения об организации самоуправления, судопроизводства, о полицейском праве.

Помимо знаний основного преподаваемого предмета учителям необходимо было обладать знаниями в области антропологии, психофизиологии, психопатологии, социологии. Признавалось, что, воспитатель должен стремиться узнать человека таким, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и достоинствами; «он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей» [1, с. 31]. Все это нужно педагогу для того, чтобы понять сущность преступного поведения и найти эффективные средства его коррекции и профилактики, так

как в дореволюционный период в школе педагоги нередко встречались с малолетними правонарушителями.

Еще одним существенным требованием к профессиональной подготовке учителя, преподававшего основы права, было умение излагать предмет. Методам изложения законоведения большое внимание уделяли В. О. Вальденберг [2] и А. Х. Гольмстен [3]. А. Х. Гольмстен под методом изложения законоведения понимал не совокупность приемов преподавания, а метод, «находящий свой прототип в том или другом методе научного исследования». Таковыми, по его мнению, являлись исторический, догматический (юридико-логический), философский и политико-юридический методы. И А. Х. Гольмстен, и В. О. Вальденберг сходились во мнении, что исторический метод к изложению права целиком не применим. Внимание учеников при таком методе изложения раздваивается между историей и современностью. Однако при изложении государственного права необходимо использовать исторические справки. О применении философского метода целиком, считали ученые, тоже не может быть речи, так как «спорить можно лишь о степени необходимости включения в законоведение очерка общей теории права и государства». Обращаясь к догматическому методу, педагоги замечали, что именно он должен быть применен к преподаванию законоведения. Раскрытие юридических отношений, порождаемых нормами права, их анализ составляют главную задачу преподавателя.

Выполнение учителями гимназической программы по законоведению во многом зависело от учебников по данному курсу. С 1860 по 1917 г. было издано более 40 допущенных Министерством народного просвещения учебных руководств по правовой подготовке гимназистов. Такое обилие учебников свидетельствовало о внимании к предмету, о накоплении педагогического опыта, о разработке методов и системы преподавания, а также о прогрессе в этой образо-



вательной области. Проанализировав допущенные к классному использованию Министерством народного просвещения учебные руководства можно сказать, что наиболее качественными были «Учебник Законоведения для гимназий, реальных и химико-технических училищ» Н. Товстолеса, В. Крюковского; «Учебник Законоведения для гимназий и реальных училищ. Курс VII класса гимназий» В. А. Томашевича (СПб., 1905); «Атлас для наглядного изучения законоведения и государственного строя» Н. И. Фалева (М., 1911).

Итак, формирование правосознания личности, по мнению педагогов второй половины XIX — начала XX в. должно было начинаться с семьи и продолжаться в школе, желательно с низшей ступени. Формирующими факторами правосознания ребенка в семье признавались семейный режим, семейный порядок, равноправие членов семьи; в школьном обучении — специальный предмет, посредством которого формируются правовые знания; учителя, преподававшие «Законоведение»; методы преподавания; учебники.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вавилов, Ю. П. К. Д. Ушинский о формировании личности учащихся / Ю. П. Вавилов // Педагогические идеи К. Д. Ушинского и современность : сб. науч. тр. — Ярославль, 1975. — С. 31.
2. Вальденберг, В. О. О преподавании законоведения в средних учебных заведениях / В. О. Вальденберг // Журн. м-ва нар. просвещения. 1905 — Нояб. — С. 18—43.
3. Гольмстен, А. Х. Опыт методики законоведения как предмета преподавания в средней школе / А. Х. Гольмстен. — СПб. : Тип. Ю. Н. Эрлих, 1909. — 108 с.
4. Ильин, И. А. Семья и социализация личности / И. А. Ильин // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья : пособие для пед. ун-тов, ин-тов и колледжей. — М., 1996. — С. 76—90.
5. К вопросу о преподавании законоведения в мужских средних учебных заведениях : циркуляр. предложение М-ва нар. просвещения // Журн. м-ва нар. просвещения. — 1912. — № 4. — С. 106—107.
6. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей // П. Ф. Каптерев о семейном воспитании : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. и авт. коммент. И. А. Андреева. — М., 2000. — С. 93—118.
7. Ключев, И. Реформа учительских институтов / И. Ключев // Рус. шк. — 1912. — № 4. — С. 51—75.
8. Обухов, А. М. Свободное воспитание и дисциплина / А. М. Обухов. — 2-е изд. — М., 1912. — 108 с.
9. Острогорский, А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение / А. Н. Острогорский // Избранные педагогические сочинения / сост. М. Г. Данильченко. — М., 1985. — С. 272—334.
10. План занятий Педагогической Академии на 1914/1915 учебный год // Рус. шк. — 1914. — № 5—6.
11. Тулупов, Н. Н. И. Пирогов / Н. Тулупов // Практическая школьная энциклопедия. Настольная книга для народных учителей и других ближайших деятелей в области народного образования / под ред. Н. В. Тулупова, П. М. Шестакова. — М., 1912. — С. 465—469.

Поступила 16.08.08.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

*Л. П. Карпушина (Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева)*

В статье рассматриваются актуальность этнокультурной направленности образования, методологические основы концепции этномюзикального образования, дается его характеристика. Приводятся авторская трактовка понятия «принцип этнокультурности», структура этномюзикальной культуры личности.

Ключевые слова: этнокультурная направленность образования; этномюзикальное образование; концепция этномюзикального образования; принцип этнокультурности; этномюзикальная культура личности.

Этнокультурная направленность российского образования отражена в многочисленных документах, определяющих политику в этой области. В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации отмечается, что направленность образования обусловлена полиэтническим характером российского общества, его многоязычием, поликультурностью, полицивилизационностью, поликонфессиональностью, исторической духовной общностью народов и культур России [1, с. 253]. Исходя из этого образование должно обеспечить сопряжение общегосударственных интересов с потребностями и интересами общества, его народов, сформировать отношения сотрудничества между ними, развивать языки и культуру народов России, что в целом будет способствовать межнациональному согласию, единству и целостности государства [1, с. 254].

С 1990-х гг. по настоящее время было издано множество работ, касающихся проблем регионализации, этнокультурной направленности образования, развития национального образования (Е. В. Бондаревская, В. А. Николаев, Е. Г. Осовский, М. Г. Тайчинов, В. К. Шаповалов, М. А. Якунчев и др.). Проблемы этнокультурного образования в Мордовии отражены в трудах педагогов Р. А. Ереминой, И. А. Зеткиной, Т. И. Шукшиной

и др., педагогов-музыкантов Н. Б. Абудеевой, О. С. Ерюшкиной, Л. П. Карпушиной, И. С. Кобозевой, Т. И. Одиноквой и др.

Использование народной музыкальной культуры в образовании детей и подростков интересовало и интересует многих фольклористов, педагогов-музыкантов (Т. И. Бакланова, С. С. Балашова, Л. С. Беляева, Л. Л. Куприянова, Е. Э. Линева, С. И. Миропольский, Г. М. Наumenко и др.). Однако стоит отметить, что, несмотря на актуальность построения музыкального образования на основе этномюзикальной культуры с учетом народных музыкальных традиций, проблема осмысления концептуальных основ этномюзикального образования до настоящего времени остается нерешенной. В связи с этим следует констатировать актуальность этнокультурной направленности музыкального образования, чем и обусловлена необходимость обоснования концепции этномюзикального образования.

Методологической основой концепции этномюзикального образования являются важнейшие идеи о консолидации народов России, сохранении государственного, духовного, образовательного и культурного пространства страны, гуманизации и гуманитаризации образования, актуализации культурологической функции

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-06-23606а/В.



образования, акцентуации личностно-ценностных и индивидуально-личностных ориентаций в образовании, об усилении роли межкультурного образования, о культурном и мировоззренческом плюрализме, своеобразии и самобытности культуры различных этносов, единстве в ней единичного и общего, взаимовлиянии и взаимодействии этнокультур и мировой культуры, единстве общечеловеческого и особенного в этнокультуре, об этносохраняющей функции этнокультуры, о необходимости самоидентификации личности как представителя этноса в лоне этнокультуры, вступления в равноправный диалог с инокультурным окружением. В качестве специальной методологии выступают гуманистический, аксиологический, личностно ориентированный, культурологический, этнокультурный, региональный, поликультурный, этнопедагогический, этномузыкалогический подходы.

Концепция общего этномузыкального образования — это совокупность основополагающих идей и положений, определяющих целевые установки, содержание, технологию, систему и механизм реализации этномузыкального образования в современных социокультурных условиях развития этносов, общества, учитывающих мировоззренческие, педагогические и музыкальные традиции конкретного этноса и других народов, населяющих регион, страну, с опорой на базовые основы общего музыкального образования в Российской Федерации. **Этномузыкальное образование**, по нашему мнению, представляет собой непрерывный процесс воспитания, обучения и развития личности с целью воспитания любви, интереса и уважения к родному музыкальному искусству и искусству других народов, формирования личностной этномузыкальной культуры, этномузыкальной компетентности, позволяющей человеку воспринимать, транслировать и создавать этномузыкальные ценности и смыслы в русле родной или иной музыкальной традиции.

Данная концепция опирается на принципы этнокультурности, культуротворчества (Е. В. Бондаревская), природосообразности (Я. А. Коменский, М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинский и др.), толерантности, диалогизма, связи образования с этнокультурной просветительской практикой и этнокультурной средой. Мы трактуем принцип этнокультурности (педагогический) как объективное и нормативное положение, направленное на реализацию задач этнокультурного обучения, воспитания, развития, формирования у подрастающего поколения гражданственности, патриотизма, этнического самосознания, толерантности, способности к поликультурному общению; развитие комплекса этноориентированных психических новообразований и способностей; освоение ценностей традиционной культуры, приобретение этнокультурных знаний, умений, навыков, которые обеспечивают становление этнокультурной и поликультурной личности, гражданина России и мира.

Концепция общего этномузыкального образования декларирует следующие положения.

1. Основываясь на идеях Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. и Концепции национальной образовательной политики РФ и являясь составной частью федеральной образовательной стратегии в предметной области «Музыка», концепция общего этномузыкального образования учитывает основные тенденции современного музыкального образования и прогрессивные идеи народной музыкальной педагогики.

2. Концепция этномузыкального образования направлена на воспитание человека, любящего свою малую и большую Родину, обладающего гражданским сознанием, исторической памятью, этническим самосознанием, стремящегося возродить родной язык, свою музыкальную культуру и культуру региона, страны.

3. Важной идеей, определяющей концепцию, является необходимость форми-

рования толерантности, способности к межкультурному и межэтническому общению в ходе бикультурного (родная музыка и русская музыкальная культура) и поликультурного образования детей.

4. В концепции отражена необходимость формирования личности с развитой этномузыкальной культурой, этномузыкальным слухом, этномузыкальным мышлением, способной к исполнительско-творческой деятельности в русле конкретной музыкальной традиции, в контексте становления этнической и этномузыкальной идентичности.

5. Важным моментом в концепции этномузыкального образования является направленность на формирование этномузыкальной компетентности, которая представляет собой интегративное качество, позволяющее ориентироваться в родной музыкальной культуре и музыкальной культуре различных народов региона, страны, мира и понимать их общечеловеческую и общемировую значимость.

6. В концепции подчеркивается, что реализация содержания этномузыкального образования должна осуществляться на основе этноориентированных музыкально-творческих технологий, позволяющих активизировать творческие способности детей, обеспечить личностно ориентированную, гуманистическую, здоровьесберегающую направленность образовательного процесса.

7. Одно из важных направлений становления этномузыкальной компетентности — использование в ходе этномузыкального образования информационно-коммуникационных технологий, необходимых для активизации интереса и расширения этноориентированного информационного поля.

8. Концепция является отражением следующего положения: путь к российской, мировой музыкальной культуре идет через освоение начиная с дошкольного возраста прогрессивных этнопедагогических и этномузыкальных традиций своего народа, русского народа и народов, населяющих регион, воплощенных в

содержании этномузыкального образования.

9. В центре системы этномузыкального образования — ребенок как основной представитель этноса, социума, в будущем гражданин России, поэтому наряду с учетом интересов этноса, семьи, общества, государства очень важным является учет его интересов, потребностей, возрастных особенностей.

10. В концепции прослеживаются процессы социализации, адаптации и культурации личности в ходе освоения этномузыкального искусства, позволяющие естественно перевести конечные этнические ценности духовной и музыкальной культуры в сферу личностного сознания.

11. В концепции заложена идея о том, что возрождение, сохранение, умножение этномузыкальных традиций в ходе этномузыкального образования есть путь к сохранению самобытности музыкальной культуры этноса в мировой музыкальной культуре и самобытности этноса в мировом сообществе наций.

12. Ведущим фактором реализации этномузыкального образования должна стать **школа с этнокультурным компонентом**. В узком смысле школа с этнокультурным компонентом — это учреждение, способное обеспечить материальную и духовную базу для создания особой этнокультурной среды, в которой возможно духовное и психологическое становление представителя этноса, обладающего высоким этническим самосознанием, освоившего этнонациональные духовные и художественные ценности, способного к сохранению и воспроизводству родной культуры и уважающего другие народы и культуры.

13. Для реализации концепции этномузыкального образования необходимо создание этноориентированной музыкально-образовательной, музыкально-информационной, музыкально-просветительной среды. Данная среда представляет собой часть региональной образовательной и культурной среды, в которой представитель этноса реализует свои духов-



ные и музыкальные потребности, осваивает этнические духовные и музыкальные ценности, способы толерантного межэтнического общения. Она представляет собой мост между духовной и музыкальной культурой региона и этноса в целом и культурой человека в частности.

Большое значение в рамках концепции имеет трактовка понятия «личностная этномusicальная культура». Под ней понимается интегрированное качество, позволяющее личности воспринимать, воспроизводить и создавать этномusicальные ценности с опорой на музыкальные традиции своего народа, способного к познанию музыкального искусства других народов.

Этномusicальная культура личности включает в себя:

— *этнодуховную константу*, представляющую собой усвоенные нравственные, этические нормы этноса, этническое самосознание;

— *накопленный этномusicальный опыт*, в который входят эмоционально-ценностный опыт переживаний, набор типичных эмоций, отражающих духовно-психическую жизнь этноса в музыкальном фольклоре;

— *комплекс знаний, умений и навыков*, определяющих готовность и способность человека к исполнительско-творческой музыкальной деятельности в рамках определенной музыкальной традиции, в совокупности составляющей этномusicальную компетентность;

— *опыт творческой деятельности* в русле народопевческой и инструментальной традиции, творческое воображение, творческую активность;

— *комплекс этномusicальных способностей*: а) этномusicальный слух с такими составляющими, как интонационное чутье, интонационно-попевочный слух и др.; б) этномusicальное мышление; в) чувство этностиля, формирующееся на основе этнонационального музыкального искусства и вмещающее в себя

стилевую установку, эталоны этносовоеобразной манеры народного пения, инструментального музицирования, эталоны этномusicального языка; г) этномusicальная память, в которой важную роль играют «кладовая бессознательного» и «кладовая памяти» (в том числе интонационно-попевочный словарь);

— *этноmusicальное сознание*, предполагающее заинтересованность, увлеченность народным музыкальным искусством; потребность в этноориентированной музыкальной деятельности; эстетические эмоции, вкус, способность к оценке, позволяющие эстетически воспринимать, наслаждаться и оценивать народное музыкальное искусство; наличие системы «звучащих» текстов-смыслов, этномusicальные ценности.

Предложенная концепция этномusicального образования реализуется в Мордовии в следующих программах: «Валдоня» для дошкольных образовательных учреждений (раздел «Мордовский музыкальный фольклор и музыка композиторов Мордовии» авторов А. Н. Адаевой, Л. П. Карпушиной, О. С. Ерюшкиной); «Мордовское музыкальное искусство в дошкольных образовательных учреждениях» авторов Л. П. Карпушиной, Г. Н. Миняевой, «Мордовское музыкальное искусство в общеобразовательной школе: 1—8 классы» Л. П. Карпушиной; «Музыкальное искусство Мордовии в общеобразовательных учреждениях» (1—9 классы) Л. П. Карпушиной и др. Данные программы, а также методическое обеспечение процесса этномusicального образования в дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных школах Мордовии предложены на авторском сайте lkarpushina.narod.ru

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция национальной образовательной политики РФ // Нар. образование. — 2007. — № 1. — С. 253—263.

Поступила 26.01.09.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

*А. Ю. Галиченко (Белгородский государственный институт
культуры и искусств)*

Статья посвящена проблемам и условиям реализации междисциплинарной интеграции в подготовке руководителей музыкальных творческих коллективов в вузах культуры и искусств. Автором раскрываются основные противоречия в современной системе высшего профессионального образования и определяется роль междисциплинарной интеграции в решении данных противоречий.

Ключевые слова: интеграция; педагогическая интеграция; междисциплинарная интеграция; требования к профессиональной подготовке специалистов; интегрированная система; профессиональная деятельность; условия реализации.

В условиях перехода к постиндустриальному обществу принципиально меняются образовательное пространство и образовательная политика. Это находит признание у исследователей и отражается в законодательных актах, нормативных документах. Федеральная целевая программа «Создание системы открытого образования в России», принятая в 2000 г., предполагает: 1) интеграцию всех способов освоения человеком мира; 2) развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества. Указанные обстоятельства, целый ряд внешних и внутренних факторов инициируют процессы превращения интеграции в ведущую закономерность развития педагогики.

В качестве одного из основных противоречий современного образования необходимо отметить противоречие между возрастающим с огромной скоростью объемом информации, которую нужно усвоить будущему выпускнику вуза, и его ограниченными возможностями осуществить это в традиционно отводимые сроки. Разрешение данного противоречия ставит на повестку дня задачу создания и внедрения принципиально новых технологий обучения, предполагающих качественное усвоение больших объемов информации [3].

Особо следует выделить противоречие между необходимостью формирования из студента вуза специалиста высо-

кой профессиональной квалификации, являющего собой некую целостность, и раздробленностью, разобщенностью отдельных составляющих процесса его подготовки на отдельные дисциплины — в конце концов оно вырождается в противоречие между возможным уровнем междисциплинарных связей и интеграции различных дисциплин и реальным, между уровнем теоретической разработки проблемы и степенью практического внедрения конкретных выводов и рекомендаций [3].

Понятие «междисциплинарная интеграция в высшем профессиональном образовании» включает в себя базовые понятия «интеграция», «педагогическая интеграция». Интеграция — это не только усиление связей, но и изменение исходных элементов. Если такого изменения нет, то нет и усиления связей, оно подменяется механическим объединением. Интеграционный процесс означает новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия, соответствующими механизмами взаимосвязи, а также изменениями в элементах, функциях объекта изучения, обусловленных обратной связью вновь образуемых системных средств и качеств.

Интеграция коренным образом изменяет содержание и структуру современного научного знания, интеллектуально-концептуальные возможности отдельных наук. Это важнейшее средство достиже-

© Галиченко А. Ю., 2009



ния единства знания в содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научно-организационном, лингвистико-семантическом, обще- и частнометодологическом, педагогическом аспектах.

Нередко педагогическую интеграцию рассматривают как высшую форму единства целей, принципов, содержания образования и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи учебных дисциплин. Однако, по мнению Ю. Н. Семина, по сравнению с интеграцией содержания образования педагогическая интеграция является понятием значительно более широким, охватывающим все основные области образовательной теории и практики [4].

Междисциплинарная интеграция — это объединение знания, убеждения и практического действия на всех этапах подготовки специалиста, синтез всех форм занятий относительно каждой конкретной цели образования в вузе [5]. Многочисленные психолого-педагогические исследования раскрыли отдельные аспекты проблемы и вместе с тем показали ее комплексный характер. Междисциплинарные связи находят отражение в задачах, содержании, методах, средствах, формах организации и результатах обучения. Однако данную проблему нельзя себе представить в полном объеме без характеристики способов реализации междисциплинарных связей, без раскрытия взаимосвязи их образовательных, развивающих и воспитывающих функций. Поэтому дидактическая проблема междисциплинарных связей требует многоаспектного подхода, синтеза и обобщения накопленных ранее идей и практических решений.

Рассматривая междисциплинарную интеграцию как одну из актуальных проблем педагогики, осуществляемой в высшем профессиональном образовании, подчеркнем, что профессиональная подготовка студентов в вузах культуры и искусств сегодня, как и прежде, осуществляется по традиционной схеме. В ее основе лежит структура содержания про-

фессиональной деятельности специалиста с четырьмя обязательными дисциплинарными «блоками». Профессиональная подготовка специалистов в условиях высшей школы изначально задумана как интегрированная система, основанная на внутренних и внешних дисциплинарных связях. Но в силу естественного развития дисциплинарного знания и специализации научных дисциплин в системе профессиональной подготовки возникает ситуация, когда дисциплинарные «амбиции» начинают превалировать над осознанием продуктивности интегрированного обучения и изучение каждой отдельной дисциплины идет в отрыве не только от комплекса гуманитарных дисциплин, но и от смежных областей знания.

Приоритетной задачей вузовской профессиональной педагогики становятся преодоление узкодисциплинарных рамок и разработка методологий, позволяющих обеспечить связь между частными эмпирическими теориями и фундаментальными науками. Поиск общих методологических оснований для укрепления междисциплинарных связей, выработка новой концепции подготовки специалистов в сфере культуры составляют актуальную научную и практическую задачу. Одна из идей стратегии высшего образования — «вписать» каждую отдельную учебную дисциплину в контекст того профессионального образования, которое получают студенты. Между тем, несмотря на привычные размышления о необходимости междисциплинарных связей, на практике чаще всего «...различные предметы не связываются в общий цикл знаний, не поддерживают друг друга, а стоят каждый сам по себе, стараясь вытеснить своего соседа». Увы, но эти слова известного русского мыслителя Д. И. Писарева о фрагментарности образования, датированные 1863 г., остаются актуальными и сегодня.

До сих пор междисциплинарный синтез рассматривается как личное дело обучающего, очень редки случаи, когда

на уроках (семинарах, лекциях) обсуждаются многоаспектные проблемы, у обучающихся слабо развиты способности диалогического и полилогического мышления и общения. Психологическую основу междисциплинарных связей составляет возникновение в сознании студента межсистемных ассоциаций, которые позволяют отразить многообразные предметы и явления реального мира в их единстве и противоположности, в их многосторонности и противоречиях. Так, В. И. Вернадский писал: «...рост научного знания в XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой — расширять охват его со всех точек зрения» [1, с. 54].

Опыт практической педагогической деятельности и результаты проводимых специальных пилотажных исследований свидетельствуют о низком уровне сформированности у студентов навыков сравнения, соотнесения, сопоставления, противопоставления, трансформации (преобразования), обобщения, нахождения общих точек соприкосновения между разнокачественными явлениями, противоположными позициями (учениями, концепциями, подходами и т. д.), а также представлениями, синтезированными на совокупности знаний различной природы. Практика приема курсовых и государственных экзаменов, анализ отчетов по ГЭКом, результатам курсовых и дипломных работ показывают, что студенты в ходе своих рассуждений и описаний редко обращаются к приему синтеза индивидуального опыта (жизненной философии) и получаемых в учебном заведении знаний и острота основных противоречий не имеет тенденции к снижению.

Прежде чем приступить к практической реализации идеи интеграции учебных дисциплин, необходимо определить основные требования к профессиональной подготовке, исходя из модели подготовки специалиста. Согласно государ-

ственному стандарту, выпускник специальности «Народное художественное творчество» в соответствии с общепрофессиональной и специальной подготовкой должен уметь осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: художественно-творческую; психолого-педагогическую, организационно-управленческую, научно-исследовательскую.

Высокие требования к профессиональной подготовке в вузах культуры и искусств, в частности руководителя музыкального творческого коллектива, обусловлены широким диапазоном его деятельности и большим кругом его обязанностей: он и исполнитель, и педагог, и организатор, и воспитатель, и руководитель музыкального коллектива со своим возрастным и профессиональным контингентом участников. Руководителю доводится работать в различных учреждениях культуры — клубах, домах творчества, дворцах культуры и т. д.; он изучает и исполняет со своим коллективом достаточно разнообразный репертуар разной степени сложности. Вовлекая людей в творчество, руководители музыкальных коллективов призваны способствовать развитию личности, приобщению ее к высшим ценностям отечественной и мировой культуры и искусства, возрождающимся в российском обществе гуманистическим общечеловеческим идеалам свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности и патриотизма. Это главная цель, которая реализуется через конкретные цели деятельности работников культуры: обучение, воспитание, формирование определенных свойств и качеств личности, художественно-творческих исполнительских умений и навыков. Музыкальному коллективу часто приходится демонстрировать свое мастерство на различных концертных площадках, в незнакомой аудитории, участвовать в конкурсах и фестивалях.

Сложность и специфика профессиональной деятельности руководителя музыкального коллектива состоят в том,



что она представляет, по существу, деятельность специалиста широкого профиля по трем взаимосвязанным, осуществляемым в неразрывном единстве направлениям: организаторскому, педагогическому и художественно-творческому. Совершенствование различных сторон единой по своей структуре деятельности требует овладения специальными знаниями, навыками, умениями. Руководитель музыкального творческого коллектива должен быть не просто хорошим музыкантом, ему необходимо усвоить определенную сумму философских, эстетических, социальных, психолого-педагогических знаний и уметь применять их в своей работе.

Подчеркнем, что результативность деятельности обеспечивается специальной педагогической подготовкой. Артистические, художественные, музыкальные способности помогают более оригинальному и творческому осуществлению педагогической деятельности только при достаточно высоком уровне развития общепедагогических способностей.

Практика показывает, что основательная подготовленность, например, к художественно-творческой работе не является гарантией успеха в педагогической и организаторской деятельности. Нередко прекрасный музыкант не может преподавать, не умеет организовать ни педагогический, ни художественно-творческий процесс. Практические работники часто сетуют на неподготовленность выпускников институтов культуры к организаторской работе, говорят о том, что такие специалисты могут выучить программу только с «готовым» коллективом. Все это вызывает необходимость в большой и серьезной профессиональной подготовке, в основе которой должна лежать междисциплинарная интеграция.

Реализация междисциплинарной интеграции в вузах культуры и искусств — глобальная задача, требующая согласованной работы всего педагогического коллектива учебного заведения. Начинать ее выполнение необходимо с си-

стемы организационно-методических мероприятий, включающих в себя формирование команды преподавателей, разработку особенностей их взаимодействия при изучении междисциплинарных интегрированных комплексов. Однако содержание образования не должно рассматриваться как простая сумма не зависящих друг от друга учебных предметов [2]. Отдельные предметы уже в исходном пункте их построения должны быть ориентированы на общее представление о содержании образования. Необходимы совершенствование структуры учебных планов, тематическое и хронологическое согласование программ смежных курсов, разработка форм, приемов и методов осуществления связей между смежными предметами в процессе их преподавания. Вслед за В. М. Чистиковым выделим условия реализации междисциплинарной интеграции:

- единство содержательной и процессуальной сторон обучения;
- единство методологического подхода;
- единство целей и задач обучения;
- единство понятийного аппарата (базовых понятий);
- наличие структурных и логических взаимосвязей между элементами разоб- щенных дисциплин;
- преемственность по содержанию и по времени, по горизонтали (между дисциплинами одного курса) и по вертикали (между дисциплинами разных курсов обучения);
- единство требований и критериев;
- разноуровневый подход к формированию содержания обучения [6].

Только при соблюдении этих условий учебный процесс может стать неким целостным явлением.

Реализация идеи междисциплинарной интеграции — весьма сложный процесс, требующий от преподавателей особых усилий, глубокого осознания важности решаемой задачи. Чтобы это произошло, необходим сплоченный коллектив высококвалифицированных педагогов, готовых к сотрудничеству.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вернадский, В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. — М. : Наука, 1977. — 191 с.
2. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 36 с.
3. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академический проект, 2004. — 432 с.

4. Семин, Ю. Н. Теория и технология интеграции содержания профессиональной подготовки в техническом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Н. Семин. — Екатеринбург : Изд-во Урал. проф.-пед. ун-та, 2001.

5. Чебышев, Н. Основа развития современной высшей школы / Н. Чебышев, В. Каган // Высш. образование в России. — 1998. — № 2. — С. 17—22.

6. Чистикова, В. М. Основы интегративного подхода к содержанию профессиональной подготовки / В. М. Чистикова // Инновации в образовании. — 2008. — № 3. — С. 11—20.

Поступила 05.12.08.

**МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ
ОБ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ
ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА
У СТУДЕНТОВ ССУЗА**

И. М. Борейко (*Озерский колледж искусств,
Челябинская область*)

Центральной проблемой исследования является разработка методики формирования представлений об исторической периодизации фортепианного исполнительства у студентов колледжа. Автором актуализируется роль поисковых методов, исторического метода, методов длительного педагогического воздействия (слушания) в формировании знаний об исторической периодизации фортепианного исполнительства у студентов ссуза.

Ключевые слова: история фортепианного исполнительства; наглядность; исторический метод; методы, формы и средства обучения; обучение, внушение, убеждение; региональный компонент.

Курс «История фортепианного исполнительства» — один из важнейших компонентов цикла специальных дисциплин, включающий в себя наряду с изучением фортепианной литературы вопросы теории и истории исполнительства. Согласно Государственному образовательному стандарту Министерства образования РСФСР для ссузов указанная дисциплина содержит следующие дидактические единицы: возникновение, становление, преобразование инструмента; выявление закономерностей развития выразительных и технических его возможностей; этапные изменения художественных задач исполнительства, технических средств, функционирования искусства в обществе [3]. Следовательно, успешное изучение этой дисциплины учащимися зависит от умения преподавателя не только последовательно излагать факты

истории фортепианного исполнительства, но и проводить их историко-генетический анализ, исследование причинно-следственных связей и отношений, многообразных действующих факторов [2, с. 98—100]. В историко-педагогическом процессе явления и факты могут быть раскрыты с противоположных позиций в виде концепции, в которой представлена целостная картина исторического процесса.

Любой метод обучения предполагает мысленное предвидение преподавателем желаемого результата, понимание того, зачем конструируется данная система действий. Он сопряжен также с тщательным отбором необходимых средств и путей достижения намеченной цели. Метод включает в себя и конкретные практические действия. Преподаватели дисциплины «История фортепианно-

© Борейко И. М., 2009



го исполнительства» чаще всего используют традиционные методы наблюдения, наглядности, беседы, анкетирования, тестирования и т. п. К основным этапам учебной работы относятся постановка задачи, поиск средств и способов ее решения, контроль и оценка хода и результатов работы.

От заданного преподавателем уровня усвоения учебного материала зависит методика его изучения. Методы формирования представлений о каком-либо явлении включают в себя разносторонние воздействия на сознание, чувства и волю обучаемого. Огромное значение в процессе формирования представлений принадлежит самой личности учащегося. Влияния среды, общества, родителей, учителей — это внешние факторы развития личности. Природные склонности и влечения, чувства и переживания, которые возникают под влиянием внешних обстоятельств, а также генетический компонент, или наследственность, — факторы внутренние. Развитие и формирование представлений происходят в результате взаимодействия внешних и внутренних факторов. Они взаимообусловлены, в случае ущерба одного из них может пострадать весь процесс развития индивида. Таким образом, преподавателю необходимо учитывать не только фенотип учащегося, но и его возрастную специфику. Наиболее соответствующими особенностям возраста студента ссуза следует признать поисковые методы, которые обеспечивают его определенную самостоятельность, столь желанную в этом возрасте (написание реферата на тему, остро интересующую студента, самостоятельное изучение литературы, исполнительский анализ шедевров фортепианной музыки и др.).

Наглядность в обучении музыке — дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных музыкальных слуховых образах, непосредственно воспринятых учащимися. Наглядность обогащает круг их представлений, облегчает восприятие учеб-

ного материала, развивает наблюдательность и мышление, помогает более глубоко и прочно усвоению понятийного аппарата дисциплины. К соответствующей группе методов относятся беседа, рассказ, лекция, диспут и музыкальные иллюстрации. При применении этих методов эффективными формами организации учебных занятий становятся учебные дискуссии, участие в конференциях студенческого научного общества, совместное с преподавателем посещение филармонических концертов с их последующим обсуждением.

Большое значение в формировании стойкого интереса студента к учебной дисциплине придается методам длительного педагогического воздействия (систематическому слушанию музыки; системности обучения; постоянному общению преподавателя с учащимися).

По характеру воздействия на учащегося методы формирования представлений делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание.

Убеждение предполагает умение преподавателя логически доказывать необходимость понятия музыкального историзма, на основе которого учащиеся могут сформировать систему взглядов на историю фортепианного исполнительства. Убеждение как метод в процессе формирования представлений об исторической периодизации фортепианного исполнительства реализуется через разные формы. В частности, преподавателем предлагаются к прослушиванию фортепианные произведения различных стилей в различных интерпретациях, а затем проводится их коллективное обсуждение, в процессе которого определяется принадлежность каждого произведения конкретной художественной эпохе. Для реализации метода убеждения педагогу чрезвычайно важно знать мнение студентов по обсуждаемому вопросу, а также факты и явления, которые их волнуют. Применяя метод убеждения, педагог должен быть уверен, что у студентов достаточно знаний для ответов на поставленные вопросы.

Эффективность метода убеждения зависит от соблюдения целого ряда педагогических требований. К ним относятся высокий авторитет преподавателя у воспитанников, искренность, конкретность и доступность его высказываний. Необходимы также учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов, ориентация на их слуховой опыт.

Немалую роль в воспитании молодого музыканта играет региональная специфика, социокультурная среда, в которой он ежедневно находится. Например, в относительно небольших городах, не являющихся областными центрами, музыкальные училища и колледжи искусств становятся культурообразующими объектами. Это требует повышенной активности всего преподавательского состава учебного заведения, чтобы отчасти компенсировать дефицит непосредственных культурных впечатлений у студентов. Практическая деятельность обучающихся организуется через различные формы педагогической работы: студенты выезжают на филармонические концерты в соседние крупные центры, готовят доклады по различным вопросам исполнительства, выступают на научно-практических конференциях. Результаты подобной работы могут фиксироваться в форме студенческих печатных работ. Так, в Озерском колледже искусств были опубликованы материалы научно-практической конференции к 100-летию Д. Шостаковича (доклад «Об особенностях исполнения второго концерта Д. Д. Шостаковича»), в Миасском колледже культуры и искусства — материалы научно-практической студенческой конференции «О влиянии российских школ на мировую культуру» (доклад «А. Г. Рубинштейн — молодым»).

Особого внимания заслуживает информационный потенциал дисциплины «История фортепианного исполнительства», включающей в себя широчайший круг художественных явлений. Их познанию студентами способствуют многочисленные публикации последних лет, вы-

шедшие в различных издательствах страны, статьи в специальных журналах: «Музыка и время», «Музыкальная академия», «Музыкальная жизнь», «Фортепиано» и др.

Задача педагога состоит в том, чтобы стремиться овладеть эффективной методикой преподавания своей дисциплины и добиться оптимальной организации педагогического процесса. Разнообразные виды обучающей деятельности (познавательная, исполнительская, художественная, аналитическая) могут принимать самые разные организационные формы: викторины, концерты, конкурсы, творческие презентации, конференции и т. д. Большим подспорьем для преподавателя должны стать технические средства обучения: аудио- и видеоматериалы, а также использование возможностей компьютерных технологий.

Педагог каждый раз выбирает наиболее рациональный для данного урока комплекс задач формирования у студентов представлений об исторической периодизации фортепианного исполнительства, делая акцент на особенностях музыкального мышления определенной художественной эпохи и специфике его воплощения в различных интерпретационных решениях. Подобный подход позволяет студентам среди вариантной множественности интерпретаций обнаружить некую инвариантную общность, которая станет объективным ориентиром для формирования историчности мышления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко ; Урал. гос. пед. ун-т ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 298 с.
2. Государственный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0501 «Инструментальное исполнительство» [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. — М., 2002. — 1 электрон. опт. диск.

Поступила 28.10.08.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССОВ КООПЕРАЦИИ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ

Н. Н. Матушкин, Т. А. Кузнецова

(Пермский государственный технический университет),

С. И. Пахомов *(Управление аттестации научных
и научно-педагогических работников Рособнадзора)*

Статья посвящена актуальной задаче внедрения новых организационных форм и методик подготовки научных кадров на основе развития межвузовской кооперации, направленной на усиление материально-технического и кадрового потенциала, расширение профессиональной мобильности, рост конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности предлагаемых вузом программ и услуг на региональном, государственном и международном уровнях.

Ключевые слова: подготовка научных кадров; межвузовская кооперация; профессиональная мобильность; диверсификация; образовательные программы; структура и содержание программ.

Характерной чертой сегодняшней российской экономики является активизация инновационной деятельности. В отечественной науке наметился ряд интенсивно проводимых исследований по перспективным направлениям, результаты которых создают теоретическую базу для технологических прорывов в производстве. В свою очередь, производство превращается в непрерывный инновационный процесс, требующий внедрения новых научных достижений. Все более значительным становится рост темпов обновления производственных технологий и производимой продукции. Все это влечет за собой необходимость развития системы непрерывного профессионального образования, характеризующейся ускоренным обновлением знаний и методик их преподавания, а также формированием знаний и технологий в виде научно-образовательного продукта. Следовательно, подготовка высококвалифицированных кадров превращается в решающий фактор развития науки и производства.

Совершенствование российской системы высшего профессионального и послевузовского образования направле-

но на создание условий для подготовки научных кадров, которые не только в совершенстве владеют универсальными и профессиональными компетенциями, но также проявляют высокую инновационную восприимчивость и активность. Профессиональное образование должно обладать качествами гибкости и междисциплинарности, совершенствоваться на базе новейших достижений науки, техники и технологий опережающими темпами по сравнению с реальной научно-технической практикой.

Система подготовки научных кадров, включающая в себя подсистемы высшего профессионального, послевузовского и дополнительного образования, должна ориентироваться на индивидуализированное обучение на основе применения компетентностного и личностно ориентированного подходов и новых образовательных технологий. Эффективность данной подготовки во многом зависит от уровня ресурсообеспечения научно-образовательного процесса, что обуславливает необходимость объединения потенциалов вузов, академических и отраслевых институтов, предприятий и организаций всех форм собственности. В этой связи

представляется актуальным развитие новых организационных форм и методик подготовки научных кадров, способных выполнять исследования на стыке наук, на основе развития межвузовской кооперации.

Кооперация — процесс, в ходе которого вузы действуют совместно и скоординированно ради достижения единой цели. Межвузовская кооперация осуществляется на основе кооперативных принципов, принятых Международным кооперативным альянсом: экономических (открытое членство, участие членов кооператива в экономической деятельности, забота об обществе, автономия и независимость) и социальных (добровольность, демократическое управление и контроль со стороны членов кооператива, образование, подготовка кадров, повышение квалификации, информация, сотрудничество между членами кооператива) [7]. Поскольку в основе любой кооперации лежит взаимная выгода, кооперативные объединения вузов — это прежде всего бизнес-предприятия, функционирующие в условиях рынка (свободной конкуренции) и действующие за счет собственных издержек обращения, как правило, без правительственных субсидий. Причем в отличие от акционерных обществ, объединяющих капиталы, кооперативные структуры объединяют физических и юридических лиц.

В Российской Федерации отношения, возникающие при создании и деятельности различных форм кооперации, регулируются Гражданским кодексом РФ, законами и иными нормативными правовыми актами. Необходимо отметить, что действующая законодательная база не создает препятствий для развития межвузовской кооперации.

Следует отличать кооперацию от интеграции. Процесс кооперации направлен на организацию устойчивых прямых связей между вузами и другими организациями на основе углубления их специализации, позволяющих осуществлять совместную деятельность на договорной

основе без потери юридической и хозяйственной самостоятельности. Интеграция — процесс создания новых экономических образований (структур) на базе существующих. Таким образом, в отличие от интеграции, предполагающей слияние различных организаций, сотрудничество на кооперативной основе исключает такое слияние и строится на сохранении юридической самостоятельности участников, демократической форме управления и других кооперативных принципах. К важнейшим условиям эффективного управления кооперативной организацией относится достижение рентабельности и максимальной прибыли, большая часть которой идет на расширение материально-технической базы.

Межвузовская кооперация может быть двух типов — простая (не предполагает специализации и разделения видов деятельности) и сложная (строится на специализации, разделении и концентрации деятельности); двух подтипов — горизонтальная (внутриотраслевая) и вертикальная (межотраслевая). Она классифицируется по видам (образовательная, научно-исследовательская, производственная, инновационная и т. д.) и области деятельности (в сферах IT-технологий, дистанционного обучения, дополнительного образования, информационного обеспечения и др.); реализуется через различные организационные формы (союзы, центры, товарищества, партнерства, корпоративные сети и институты и др.). Принято также классифицировать кооперацию по числу субъектов деятельности, количеству объектов деятельности, отраслевой структуре связей, виду деятельности, территориальному охвату [6].

Межвузовская кооперация нашла широкое распространение в международной практике. Примером могут служить ассоциации, общества и т. п., действующие в США (ассоциация восьми элитных частных американских университетов Лига плюща — Ivy League), Великобритании (Russell Group, объединяющая 20 лучших исследовательских университетов) и др.



Ряд немецких фондов и обществ (Фонды Александра фон Гумбольдта, К. Аденауэра, Ф. Эберта, Общество Макса Планка, Германское научно-исследовательское общество и др.) предоставляют стипендии для проведения научных исследований и повышения академической и научной квалификации. Тесное сотрудничество вузовской, академической и прикладной науки позволяет интенсифицировать обмен новейшими технологиями и разработками, ускорить процесс практического внедрения изобретений, что в конечном счете способствует росту научного потенциала страны.

К основным инструментам повышения эффективности кооперативной деятельности относятся плановое регулирование, трудовая (хозяйственная) дисциплина, соревновательность, взаимосвязанность и взаимное влияние субъектов кооперации друг на друга с целью достижения синергетического эффекта, наставничество. Важнейшими методами кооперирования являются метод подрядного кооперирования, метод взаимной частичной специализации, программный метод и др. В международной практике широко применяются аутсорсинг (outsourcing) и субконтрактинг (subcontracting).

Кооперация вузов в области образования и научных исследований обеспечивает повышение качества и конкурентоспособности предоставляемых образовательных услуг, выполняемых НИР и НИОКР, создание новых возможностей для потребителей образовательных услуг, укрепление конкурентных позиций вузов. Приоритетным направлением кооперирования признается межвузовское сотрудничество, основывающееся на объединении научного, творческого, технологического, методического и информационного потенциала.

Межвузовская кооперация позволяет исключить дублирование исследований и разработок, повысить эффективность использования и распределения кадровых, материально-технических и финансовых ресурсов университетов, тем са-

мым обеспечивая условия для создания совместных научно-образовательных продуктов — образовательных программ, программ НИР и инновационных проектов.

Кооперация вузов в сфере образовательной деятельности способствует реализации непрерывных и сопряженных многоуровневых образовательных программ высшего профессионального, послевузовского и дополнительного образования на общей учебно-научно-методической базе, возникновению объективных предпосылок для разработки образовательных и исследовательских программ на стыке наук, обеспечения междисциплинарности и достижения необходимых широты и глубины образования.

Проектирование и реализация образовательных программ в условиях межвузовской кооперации осуществляются на основе принципа единства образовательного, научного и инновационного процессов в вузе, что задает практическую ориентированность подготовки научных кадров.

Развитие научной кооперации создает эффективную среду для трансферта инноваций при формировании бизнес-групп для выполнения НИР и НИОКР в рамках конкретных высокотехнологичных научно-технических проектов инновационных предприятий и научных организаций региона, в ходе реализации которых студенты и аспиранты получают не только фундаментальные и специальные теоретические знания, но и возможность применить их на практике. Часть инструментов научной кооперации, например, кооперативные биржи, можно рассматривать как коммерческую кооперацию в сфере науки, позволяющую обеспечить поиск новых форм взаимодействия вузов.

В процессе кооперации вузов повышается эффективность их деятельности по изучению спроса на образовательные услуги на региональном и национальном уровне, мониторингу потребностей рынка труда с целью совершенствования структуры подготовки кадров на базе на-

учно обоснованного прогнозирования с учетом развития демографической ситуации, проведению рекламно-информационных кампаний, защите законных прав и интересов университетов в государственных органах, поддержке одаренных студентов и молодых ученых, совместным специализированным изданиям, организации научно-технических конференций, выставок и др. Создаются условия для проведения системного анализа, обобщения и распространения опыта работы на образовательном рынке, что снижает вероятность ошибочных действий и уровень риска. Деятельность межвузовских кооперативных организаций способствует обеспечению взаимосвязи научных исследований с образовательным процессом и практикой, повышению качества подготовки научных кадров, эффективному использованию интеллектуального, научного и образовательного потенциала высшей школы и консолидации профессионального сообщества.

Выделяются следующие механизмы эффективной кооперации: специализация (составляющая основу разделения труда), концентрация (обобществление ресурсов), диверсификация (многообразие связей) [1].

Анализ мировых тенденций развития образовательных систем показывает, что в настоящее время актуальным становится формирование межвузовской кооперации на базе диверсификации образовательных программ. Применительно к образовательным программам диверсификация — это процесс, направленный на создание упорядоченного множества программ подготовки, которое имеет гибкую структуру, содержание и вариативное предметное поле.

В свою очередь, процесс кооперации вузов является основой ресурсобеспечения, способствующего достижению многообразия программ подготовки научных кадров через образовательное и научно-исследовательское сотрудничество вузов, совместное использование

научной, опытно-экспериментальной и приборной базы, создание общих научно-образовательных структур, позволяющих эффективно управлять процессом формирования компетенций выпускников.

Анализируя многообразие программ подготовки, реализуемых в российских и зарубежных вузах, можно сделать вывод о наличии некоторых общих подходов к диверсификации образовательных программ, эффективно применяемых в российской и международной образовательной практике. В частности, существуют следующие типы диверсификации [6]:

1) *горизонтальная*, направленная на создание множества подобных, но не тождественных образовательных программ, имеющих своей целью удовлетворение потребностей рынка труда, например, программ, диверсифицированных по виду профессиональной деятельности выпускника и построенных на применении различных стратегий реализации (*implementation strategy*);

2) *конгломерантная*, ориентированная на расширение номенклатуры направлений, специальностей и специализаций подготовки, в том числе с использованием дополнительных образовательных программ;

3) *концентрическая*, способствующая модернизации существующих программ и наделению их свойствами многообразия, например, расслоение программ подготовки в зависимости от профиля предшествующего образования;

4) *латеральная*, имеющая целью модернизацию содержания программ на основе расширения областей деятельности вуза, например, в рамках НИР, НИОКР, инновационной деятельности или консалтинга.

Системы диверсифицированных образовательных программ подготовки научных кадров, реализуемые ведущими университетами мира, характеризуются наличием междисциплинарных связей, практической ориентированностью проводимых научных исследований, воз-



возможностью обучения на стыке наук с применением проектного подхода и др. [5].

Основной вид диверсификации образовательных программ — это диверсификация по образовательному уровню (бакалавриат, магистратура, докторантура, при сохранении в ряде стран непрерывных программ подготовки специалистов и непрерывных программ подготовки в системе бакалавриат — магистратура, магистратура — докторантура). Разделение на уровни обусловлено национальными образовательными особенностями и международными тенденциями. В то же время, на разных уровнях реализуется множество программ. Их многообразие определено различием образовательных целей и задач отдельных вузов, потребностями обучаемых, социально-экономическими условиями и требованиями рынка труда, возможностями и ресурсами вузов, зависящими, в том числе, от уровня развития процессов кооперации.

К основным вариативным факторам (параметрам) эффективной диверсификации образовательных программ относятся профиль предшествующего образования; вид, область и объекты профессиональной деятельности выпускников.

При проведении диверсификации следует учитывать ограничения, задаваемые требованиями федеральных образовательных стандартов, которые нормативно определяют сроки обучения и соотношение между объемами образовательной и научно-исследовательской составляющих программ подготовки научных кадров.

Условиями эффективной диверсификации программ выступают применение компетентностного подхода при формулировании целей образовательной программы; использование кредитно-модульной технологии, позволяющей обеспечить соответствие проектируемых программ требованиям сопоставимости их структуры и содержания и стандартизации номенклатуры присваиваемых степеней и квалификаций.

На высших образовательных уровнях диверсификация в качестве основы для своего осуществления располагает обширным полем переменных, характеризующих структуру и содержание программ подготовки.

В соответствии с ФГОС ВПО и Временными требованиями к основным образовательным программам послевузовского образования [2—4] данные программы имеют базовую (обязательную) и вариативную части. Ядро вариативной части программы, позволяющее наряду с циклом специальных дисциплин обеспечивать глубину подготовки и тем самым производить диверсификацию по виду, области и объектам профессиональной деятельности, составляет научно-исследовательская работа. НИР обеспечивает освоение различных этапов научно-инновационного цикла, включающего в себя фундаментальные исследования, прикладные и опытно-конструкторские (проектные, технологические и др.) работы для различных отраслей науки, техники и технологий.

Международная образовательная практика показывает, что вариативным параметром при диверсификации содержания программ подготовки является состав дисциплин предметного поля и тематических модулей (блоков) дисциплин, различающихся по уровням сложности и видам:

- базовые/элективные (core/elective);
- основные/дополнительные (major/minor);
- отвечающие за глубину/широту (depth/breadth);
- вводные (introductory), промежуточные (intermediate), продвинутые (advanced).

Диверсификация структуры программ подготовки производится через обеспечение многообразия при разделении поля подготовки на модули и их наполнении учебными дисциплинами. Структурирование ведется с учетом требований глубины и широты к содержанию образовательной программы, отве-

чающих квалификационным требованиям к выпускнику. При этом переменными могут быть:

- количество модулей предметного поля подготовки;
- объемы модулей и входящих в них дисциплин (в кредитах ECTS);
- установленные междисциплинарные связи (дерево пререквизитов);
- временная структура индивидуального плана подготовки.

Диверсификация образовательных программ по профилю базового образования осуществляется на основе расширения предметного поля подготовки, исходя из области профессиональной деятельности выпускника вуза. В случае изменения области профессиональной деятельности (по отношению к базовой подготовке) требуется перепрофилирование предыдущего образования, сопровождающееся увеличением объема (и, возможно, срока) обучения. В случае, когда область профессиональной деятельности не меняется, необходимо трансформировать проектируемую программу под профиль предшествующего образования, сохранив нормативные сроки обучения и общую идею непрерывности подготовки научных кадров.

Диверсификация программ по виду, области и объектам профессиональной деятельности выпускника производится посредством введения в академическую составляющую программы «концентрации» (concentration) — дополнительного блока дисциплин специализации, как правило, определяющих глубину подготовки. В российских образовательных программах это циклы специальных дисциплин и дисциплин по выбору. Эффективность такого подхода во многом зависит от уровня развития кооперации вузов с научными институтами, предприятиями и организациями и учета воздействия основных составляющих процесса кооперации на качество подготовки магистров.

Эффективность диверсификации образовательных программ определяется применяемыми механизмами формирования вариативной структуры и содер-

жания программ подготовки. В качестве одного из таких механизмов может быть отмечено практикуемое в США проектирование структуры и содержания образовательных программ с учетом выбранной стратегии их реализации (implementation strategy), что позволяет строить подготовку на базе разработанной компетентностной модели выпускника, соответствующей конкретному виду профессиональной деятельности [7].

При диверсификации образовательных программ подготовки научных кадров большое внимание следует обратить на исследовательский компонент, составляющий ядро подготовки.

Встроенная в учебный процесс НИР диверсифицируется посредством выбора видов научно-исследовательской деятельности — изучение теоретических основ методик, научные исследования в рамках дисциплин, включенных в программу подготовки, экспериментальные исследования и опытно-конструкторские разработки в рамках курсового проектирования, подготовка научных обзоров, рефератов, переводов, проведение патентного поиска как по отдельным разделам дисциплин специализации (углубление подготовки), так и по междисциплинарной тематике (расширение подготовки) и др.

НИР, дополняющая учебный процесс, — это, как правило, самостоятельное исследование, направленное на разработку определенной проблемы под руководством научного руководителя. Диверсификация этого вида НИР обеспечивается индивидуализацией тематики выполняемых исследований.

Значимой составляющей вариативной части системы диверсифицированной подготовки могут стать дополнительные образовательные программы, направленные на получение дополнительной квалификации и реализуемые параллельно основному учебному процессу. В соответствии с действующим российским законодательством объем таких программ должен быть не менее 1 000 ч / 28 ECTS.



Диверсификация образовательных программ позволяет смещать акценты на те или иные модули (циклы, разделы) учебного плана, что создает предпосылки к эффективной индивидуализации обучения и обеспечению преемственности программ академической и исследовательской подготовки различных образовательных уровней в системе высшего и послевузовского образования. При этом повышается эффективность процесса кооперации, обеспечивающего расширение спектра образовательных (реализация междисциплинарных программ) и научно-исследовательских (углубление подготовки на основе проведения практико-ориентированных НИР и НИОКР) возможностей вузов.

Расширение ресурсных возможностей образовательной деятельности, достигаемое на основе кооперации вузов, научных организаций и высокотехнологичных компаний, обеспечивает условия для реализации системы практико-ориентированных диверсифицированных программ, создающих предпосылки для значительного повышения качества подготовки научных кадров, интенсификации процесса модернизации системы высшего профессионального и послевузовско-

го образования в соответствии с требованиями рынка труда, актуальными российскими и международными тенденциями развития науки, техники и высоких технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой экономический словарь. — 7-е изд., доп. — М. : Омега-Л, 2008. — 1472 с.
2. Временные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования по отраслям наук [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spl/treb/index.htm>.
3. Государственный образовательный стандарт (2-го поколения) высшего профессионального образования: Направление 552800 «Информатика и вычислительная техника», степень (квалификация) — магистр техники и технологии, утв. 13.03. 2000 г., рег. номер 36 тех/маг.
4. Макет ФГОС магистра третьего поколения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://technical.bmstu.ru/umo/index.php?rzd=15&rzdid=15>.
5. Петров, В. Ю. Диверсификация российских программ подготовки магистров / В. Ю. Петров, Т. Кузнецова // Высш. образование в России. — 2007. — № 11. — С. 17—23.
6. Райзберг, Б. Современный экономический словарь [Электронный ресурс] / Б. Райзберг, Л. Лозовский, Е. Стародубцева. — Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/88/>.
7. Computing curricula 2001. Computer Science Volume [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.acm.org/education/cc2001/final>.

Поступила 03.04.09.

НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ПО ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В. Ф. Манухов (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)

В статье излагается методика непрерывной подготовки специалиста-картографа на основе информационных, геоинформационных и спутниковых технологий. Приводятся задачи и результаты работы по созданию учебно-научно-инновационного комплекса.

Ключевые слова: методика; непрерывность; геоинформатика; GPS-технология.

Министерство образования и науки РФ в 2007 г. разработало прогноз потребностей экономики в квалифицированных кадрах с различными уровнями профессионального образования на период до 2015 г., опирающийся на отраслевые и ре-

гиональные программы развития Российской Федерации. Согласно этому документу, в ближайшие годы будет наблюдаться недостаток специалистов с высшим профессиональным образованием по некоторым группам специальностей, в

© Манухов В. Ф., 2009

частности по специальности «Геодезия и землеустройство». Геодезия — одна из древнейших наук о Земле, и знание ее основ необходимо многим специалистам, непосредственно связанным с исследованием земной поверхности и ее недр: картографам, землеустроителям, строителям, географам, агрономам, геоэкологам, геологам, геофизикам и др.

Современные технологии оказывают существенное влияние на учебный процесс подготовки кадров: пересматриваются государственные образовательные стандарты, рабочие программы дисциплин, методическое и программное обеспечение, разрабатываются новые тестовые задания, совершенствуется материальная база учебных заведений и т. д. В условиях быстроменяющихся технологий создается методика непрерывной подготовки специалиста по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, которая способствует фундаментализации и профессиональной направленности образования, ведет к усилению компьютерной, информационной и производственно-технологической подготовки будущего специалиста.

Формирование профессионального инженера должно осуществляться в рамках комплексного подхода, объединяющего фундаментальное (естественно-научное), общепрофессиональное и специальное образование. Фундаментом для изучения студентом общепрофессиональных и специальных дисциплин служат знания, полученные на занятиях по циклу естественно-научных дисциплин. Для обучающихся по специальности «Картография» это физика, математика, информатика и др. На данных знаниях базируются важнейшие понятия таких общепрофессиональных дисциплин, как топография, математическая картография, геоинформационное картографирование, аэрокосмические методы и фотограмметрия, картоведение, проектирование и составление карт. В цикле общепрофессиональных и специальных дисциплин по указанной специальности курс топографии с основами геодезии

становится одним из связующих звеньев между естественно-научными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами. Базовые понятия топографии являются определяющими.

На географическом факультете Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева с начала 1990-х гг. существует направление подготовки «География и картография». С открытием новой специальности 020501.65 «Картография» кафедра геодезии, картографии и геоинформатики стала ориентироваться на создание на ее базе учебно-научно-инновационного комплекса [4]. Преподавателями прослеживаются межпредметные связи по циклам естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин с анализом рабочих программ; осуществляется методическое обеспечение учебного процесса; обновляется парк геодезических и фотограмметрических приборов, компьютерной техники; усиливается внимание к программному обеспечению и его использованию в практической деятельности. В рамках госбюджетной темы кафедры «Совершенствование методов топографических съемок и инженерно-геодезических работ на строительной площадке» заключаются договоры о творческом и научном сотрудничестве с ведущими предприятиями и организациями Республики Мордовия, а также хозяйственные договоры на выполнение научно-исследовательской работы по составлению топографических, тематических, контурных планов землепользования населенных пунктов.

Новая специальность удачно вписывается в практику проводимой земельной реформы. Так, преподавателями кафедры была разработана, апробирована и внедрена методика полевого сельскохозяйственного дешифрирования аэрофотоснимков с целью создания землеустроительных планов сельских населенных пунктов масштаба 1:5 000 на примере трех районов Тульской области (Плавского, Чернского, Воловского) совместно с Приволжским институтом монито-



ринга и экосистем. В работе непосредственное творческое участие принимали студенты старших курсов географического факультета. Были созданы планы землепользования сельских населенных пунктов некоторых районов и районных центров Республики Мордовия в масштабе 1:2 000. В процессе выполнения работ использовались электронный тахеометр Та-3М, светодальномер «Блеск», точные теодолиты Т2, Т5. На автоматизированном рабочем месте фотограмметриста осуществлялись плановое фотограмметрическое сгущение геодезических сетей, камеральное дешифрирование аэрофотоснимков.

Целостность системы образования требует ориентации на установление связей учебно-научных, информационных, геоинформационных, технологических и производственных процессов. С 2001 г. базовым предприятием по подготовке будущих картографов на основании договора о научно-техническом сотрудничестве с ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» является ФГУП «Мордовское землеустроительное проектно-изыскательское предприятие ВолговятНИИгипрозем». Оно оснащено современным картографо-геодезическим оборудованием и программным обеспечением. В то же время с учетом таких важнейших факторов в подготовке специалиста, как непрерывность, системность, направленность, фундаментализм в знаниях, было заключено соглашение о сотрудничестве с ФГОУ СПО «Темниковский землеустроительный колледж».

Творческие связи с предприятиями дают ощутимые результаты в учебном, методическом и научном процессе. На базовом предприятии ОАО «ВолговятНИИгипрозем» в производственных условиях с участием преподавателей и студентов выполнен значительный объем работ по созданию спутниковых опорных межевых сетей. В пяти районах республики реконструированы и переопределены в региональной системе координат СК-13 ранее созданные сети городской

полигонометрии с непосредственным участием студентов старших курсов специальности «Картография». Также разработана методика создания постоянно действующих базовых стационарных пунктов спутниковых наблюдений [3].

На базе Мордовского республиканского геодезического центра студентами-картографами осуществлялось обновление созданного фонда топографических карт, так как одной из основных задач картографо-геодезических служб всех стран является поддержание большого числа топографических карт на должном уровне. Современные методы их обновления предусматривают применение цифровых технологий. Согласно заданию на дипломное проектирование было выполнено обновление листов топографической карты масштаба 1:25 000 съемки 1961 г. с использованием программного обеспечения «Нева» — геоинформационной системы (ГИС), предназначенной для создания и редактирования электронных карт, решения типовых прикладных задач и разработки специализированных приложений. ГИС «Нева» позволяет приступить к практическому решению главных задач Роскартографии — поддержанию на современном уровне геопространственной информации путем дежурства и оперативного исправления карт (топографический мониторинг), а также созданию системы и инфраструктуры их перманентного обновления [2].

Развитие спутниковых методов и средств оказывает влияние на современные технологии проведения геодезических работ. В 2006 г. во время производственной практики студенты-картографы выполняли полевое обследование местности при обновлении топографических карт масштаба 1:100 000 с использованием GPS-приемника Mobile Mapper с программным обеспечением Mobile Mapper office. Обновление содержания топографических карт проходило в несколько этапов. На первом были осуществлены подготовительные работы, включающие в себя создание фоновой

карты в программном обеспечении Mobile Mapper office. Вторым этапом заключался в подготовке GPS-приемника Mobile Mapper к работе. Фоновая карта, отображаемая на цветном дисплее приемника, служила подложкой и помогала ориентироваться на местности. Третий этап составили полевые наблюдения с использованием приемника, поиск топографических объектов и непосредственное их координирование на местности. Камеральная обработка полевых наблюдений проводилась в программной среде Mobile Mapper office с выгрузкой данных из приемника. Осуществлялось также конвертирование данных из вышеуказанной программы в ГИС-форматы [5].

Кафедра геодезии, картографии и геоинформатики выполняет большой объем хозяйственных научно-исследовательских работ, связанных с совершенствованием методов инженерно-геодезических работ как в период строительства, так и во время эксплуатации зданий и сооружений. За последние пять лет преподавателями и сотрудниками совместно со студентами старших курсов отработаны методики геодезической диагностики рельсовых путей мостовых, козловых и башенных кранов, наблюдения за осадкой зданий и сооружений теплоэнергетического комплекса Республики Мордовия, инженерно-разбивочных работ на строительных площадках различных предприятий. Новизна ряда работ связана с использованием GPS-технологий. Результатом сотрудничества стали реальные дипломные работы, выполненные по заказу предприятий. Некоторые из них носили характер исследования по оценке возможностей и точности различных методов отображения картографируемых явлений с применением компьютерных технологий [1].

Ежегодно несколько НИР студентов представляются на открытый конкурс на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам Министерства образования и науки РФ. Их актуальность подтверждается дипломами и медалями министерства.

Считаем, что включение методики непрерывной подготовки специалиста по общепрофессиональным и специальным дисциплинам в содержательный процесс обучения студентов позволит интегрально и эффективно использовать следующие дидактические принципы: научности изложения учебного материала; межпредметных связей различных дисциплин учебного плана; фундаментальности обучения; профессиональной направленности получаемых студентами знаний, умений и навыков; единства фундаментальности и профессиональной направленности; действенности получаемых знаний, умений и навыков. Создание учебно-научно-инновационного комплекса на базе кафедры обуславливает:

- фундаментализацию и профессиональную направленность в подготовке специалиста;
- необходимость межпредметных связей по циклам дисциплин;
- подготовленность студентов по информатизации;
- развитие познавательного интереса студента, формирование его самостоятельности, творческой активности;
- вовлечение студентов в научно-исследовательский процесс по кафедре;
- внедрение в учебный процесс новейшей информационной и технологической техники;
- ориентацию подготовки студентов на производство;
- выполнение реальных дипломных работ по заказу предприятий;
- компетентность будущих специалистов;
- востребованность выпускников вуза на рынке труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ивлиева, Н. Г.* Использование современных информационных технологий в дипломных работах / Н. Г. Ивлиева, В. Ф. Манухов // Интеграция образования. — 2008. — № 1. — С. 103—107.
2. *Лапшина, Т. И.* Использование п/о Нева при обновлении топографических карт / Т. И. Лапшина, Е. И. Примаченко // Естественно-технические



исследования. Теория, метод, практика. — Сам-ранск, 2004. — С. 114—117.

3. *Логинов, В. Ф.* GPS в геодезическом обеспечении кадастра / В. Ф. Логинов, В. Ф. Манухов // Геодезия и картография. — 2005. — № 3. — С. 34—36.

4. *Манухов, В. Ф.* Учебно-научно-инновационный комплекс как фактор повышения качества подготовки специалиста / В. Ф. Манухов, Н. Г. Ив-

лиева, Е. И. Примаченко // Геодезия и картография. — 2007. — № 11. — С. 55—59.

5. *Маткин, И. В.* Использование GPS приемника Mobile Mapper при обновлении топографических карт масштаба 1:100 000 / И. В. Маткин, Е. И. Примаченко // XXXV Огаревские чтения : материалы науч. конф. В 2 ч. Ч. 2. Естественные и технические науки. — Сам-ранск, 2007. — С. 35—36.

Поступила 09.02.09.

ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ СБЛИЖЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ РЫНКОВ ТРУДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (на материале Тверской области)*

*А. А. Кузьмина (Московский государственный университет экономики,
статистики и информатики)*

Автором обосновывается необходимость систематизированной и комплексной информации по взаимовлиянию образовательного комплекса и рынка труда для региональной экономики на стыке «наука — производство». Доказывается, что отсутствие актуальной информации по данному вопросу является фактором, сдерживающим процессы модернизации российского образования на региональном уровне.

Ключевые слова: региональный рынок труда; региональный рынок образовательных услуг; дисбаланс спроса и предложения трудовых ресурсов; несоответствие параметров спроса на труд и его предложения; мониторинг взаимовлияния рынка образовательных услуг профессионального образования и рынка труда.

Функционирование рынка образовательных услуг на современном этапе требует теоретического осмысления и систематизации изменений его взаимосвязи с другими элементами регионального рынка, а также его роли в обеспечении экономического равновесия регионального хозяйства. Отставание теоретического анализа от реальных практических потребностей, дискуссионный характер постановки ряда вопросов предопределили выбор направления разработки и реализации проекта. Отсутствие актуальной, систематизированной и комплексной информации по взаимовлиянию региональных рынков труда и образовательных услуг профессионального образования, а также комплексных методов

ее сбора, обработки и анализа не позволяет прогнозировать развитие масштабов и структуры, оценивать взаимовлияние, учитывать особенности данных рынков на региональном уровне. Причины такой ситуации связаны не столько с недостатками сложившейся практики статистики, сколько с изменениями экономических отношений, описание и оценка которых требуют комплексных подходов к сбору и анализу информации.

Мониторинг взаимовлияния рынка образовательных услуг профессионального образования и рынка труда в рамках региона является информационной основой для разработки внутренне согласованной, ориентированной на перспективу модели мероприятий по рациональ-

* Статья содержит информацию по реализации гранта «Разработка и реализация концепции мониторинга взаимовлияния рынка образовательных услуг профессионального образования и рынка труда в рамках Тверского региона» (грант реализован на базе Тверского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики) (ТФ МЭСИ) в период 2007—2008 гг. при поддержке Комитета по делам молодежи Тверской области).

ному использованию трудовых ресурсов для администрации Тверской области. Он был реализован через проведение специально организованного анализа и отображения в определенных формах информации об экономическом поведении институтов образования (учреждений высшего и среднего профессионального образования) и других участников рынка образовательных услуг (учащихся и студентов, населения (семей), преподавателей, руководителей учреждений образования, работодателей).

Баланс спроса и предложения специалистов на рынке труда, реализуемый посредством деятельности рынка образовательных услуг, позволяет региону обладать необходимой экономической самостоятельностью, устойчивостью и стабильностью развития. Численность выпускников, поступающих на рынок труда, для эффективного развития региональной экономики должна соответствовать спросу на них. Рынок образовательных услуг через свои механизмы реализует на практике общественные потребности в специалистах соответствующих профессий. Изменения, происходящие на рынке труда, особенно обеспечивающие устойчивый спрос и высокую прибыль, увеличивают объем обучающихся. В случае обратного импульса рынок образовательных услуг реагирует уменьшением спроса на соответствующие профессии. Разбалансированность данных показателей негативно отражается на развитии экономики региона.

Осмысление проблем занятости только через соответствующие службы не имеет оптимальных решений. Сегодня в Тверской области складывается парадоксальная ситуация: предприятия испытывают нехватку молодых квалифицированных специалистов, а выпускники не могут найти работу по специальности. Это отражает утрату взаимодействия между образовательным учреждением и производственной сферой. Таким образом, проблема трудоустройства выпускников перерастает в задачу устранения несоответствия между потребностью

работодателей и возможностями образовательных учреждений. Индикатором данного несоответствия выступает степень удовлетворения предъявляемого работодателем спроса на человеческий ресурс. Если предложение не в состоянии удовлетворить спрос, то и выпускник, и работодатель несут потери, выраженные во временном и денежном эквиваленте.

При обращении к данным службы статистики Тверского региона, находящимся в свободном доступе, можно сделать ряд выводов. В области общая численность населения имеет тенденцию к уменьшению, несмотря на положительный миграционный прирост. Показатели сокращающейся численности рабочей силы свидетельствуют о росте нагрузки на работающее население. Так как тенденция сокращения численности населения области в ближайшие годы сохранится, одновременно будет сокращаться и доля трудоспособного населения, что создаст нарастающие проблемы в обеспечении уже существующих и вновь создаваемых предприятий трудовыми ресурсами. Протекающие в регионе демографические процессы («старение» населения, сокращение численности детей и подростков, снижение продолжительности жизни) предполагают разработку мер продуманного использования трудового ресурса.

Рассмотрим основные «болевые точки» данной проблемы. По данным с 2003 по 2007 г., численность населения трудоспособного возраста в области снизилась на 41 тыс. чел. Значимым фактором, влияющим на показатель демографической нагрузки в сложившейся ситуации, является как приток в регион трудовой миграции из стран ближнего и дальнего зарубежья, так и отток рабочей силы в другие области и за рубеж. Большая часть спроса на трудовые ресурсы в таких условиях приобретает компенсирующий характер и не способна повлиять на структуру занятости и заинтересованность наемных работников и работодателей в изменении профессио-



нальных характеристик и квалификации трудового ресурса. Реально существующие на региональном рынке труда спрос и предложение трудовых ресурсов складываются в преобладающей степени под влиянием краткосрочных интересов наемных работников и работодателей. Однако этому нет альтернативы: потребностям российской экономики в трудовых ресурсах не соответствуют внутренние источники их пополнения, по крайней мере в среднесрочной перспективе.

Современная тенденция опережения расчетной потребности рынка труда в специалистах с высшим профессиональным образованием при существенном дефиците числа специалистов среднего и начального профессионального образования свидетельствует о том, что рынок образовательных услуг перестает удовлетворять требованиям региональной экономики относительно подготовки кадрового потенциала. В традиционных отраслях Тверской области, и прежде всего в машиностроении, легкой промышленности, сельском хозяйстве, наблюдается большой недостаток специалистов. Работодатели вынуждены заполнять рабочие места за счет кадров, высвобождающихся с других предприятий, а также мигрантов, не имеющих нужных профессиональных характеристик.

Проанализировав данные по текущей и прогнозной потребности региональной экономики в специалистах всех уровней образования, выделим по три доминирующих направления в каждом уровне. Для высшего образования это экономика и управление, образование и педагогика, информатика и вычислительная техника, для среднего — экономика и управление, здравоохранение, металлургия, машиностроение и металлообработка, для начального — металлургия, машиностроение и металлообработка, сфера обслуживания, безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды.

Главная причина того, что количество выпускников, выходящих ежегодно на рынок труда, не отвечает запросам

региональных экономик, заключается в отсутствии эффективной системы взаимодействия работодателей и руководителей образовательных учреждений. Система образования не учитывает внешнюю потребность регионального рынка в соблюдении определенных пропорций выпуска работников различной квалификации. Образовательные учреждения в своей деятельности не ориентируются на рынок, что ведет к несоответствию перечня изучаемых профессий имеющейся структуре ВВП и промышленного производства региона. Дефицит кадров связан не с физической нехваткой работников на местном рынке труда, а с отсутствием ориентиров по количеству и структуре кадров для региональной экономики. Для данного прогнозирования недостаточно «самостоятельного» изучения вузами сложившейся ситуации — необходимы совместные усилия ассоциаций работодателей, государства и системы образования.

В настоящее время как в органах государственной статистики, так и в органах управления по отраслям отсутствует информация относительно образовательной структуры кадров по базовым отраслям экономики, образовательного уровня населения в разрезе городов и районов региона. Нет методологии подходов к определению перспективных потребностей в кадрах по всем уровням образования, поэтому разрабатывать прогнозы потребности в специалистах можно лишь ориентировочно.

При реализации вышеуказанного гранта были сделаны следующие выводы.

1. *Несоответствие параметров спроса на труд и его предложения по различным характеристикам как экономическая реальность.*

Одна из ключевых макроэкономических проблем современного рынка труда — качественное (структурное) несоответствие параметров спроса на труд и его предложения по различным характеристикам. Такое несовпадение влияет на результаты взаимодействия спроса и

предложения на рынке труда, снижая его эффективность и оказывая негативное воздействие на динамику основных показателей. Анализируя аспекты социального партнерства и трудоустройства выпускников, необходимо выделить две наиболее острые проблемы: среднесрочный прогноз потребности в кадрах и мониторинг трудоустройства и профессионального роста выпускников.

Важное значение для эффективного трудоустройства выпускников имеет территориальный анализ потребностей рынка труда. Речь идет о создании специализированного кадастра потребностей рынка труда, структурированного по годам и территориям. Это позволит вузам и работодателям при работе с абитуриентами вести продуманную территориальную политику, используя возможности целевой подготовки по договорам с местной администрацией. Адресная целевая подготовка специалистов по заказам работодателей должна занимать особое место и быть определяющей в подготовке кадров для региона.

В связи с ростом престижности высшего профессионального образования в последнее десятилетие все большую актуальность приобретает изучение состояния рынка образовательных услуг. Его специфика во многом зависит от территориального размещения вузов, демографической ситуации и экономических характеристик региона. Поскольку спрос на молодых работников в высшей степени чувствителен к совокупным экономическим условиям и состоянию регионального рынка труда, целесообразно систематически анализировать взаимосвязи между экономическим ростом и занятостью.

Из вышеизложенного следуют комментарии:

— рынки труда в России относятся к региональным, поскольку большая часть населения стремится найти работу в местах своего проживания;

— рынок труда является составной частью экономической системы. Все

изменения и процессы, происходящие на рынке труда, прямо или косвенно влияют на состояние экономики региона и страны в целом;

— экономическая система региона, в свою очередь, влияет на рынок труда (т. е. наблюдается взаимовлияние экономики региона и рынка труда). Значит, возникает необходимость комплексного учета всех факторов и изменений экономической системы региона для прогнозирования состояния регионального рынка труда;

— через рынок труда перераспределяется такой важный фактор производства, как труд. Следовательно, ввиду взаимосвязи всех ресурсов в системе производства региона изменения на рынке труда непременно затронут и все другие рынки факторов производства.

Наконец, практика показывает, что без регулирующей роли государственных институтов рынок труда функционирует неэффективно. Системный подход к исследованию региональных рынков труда позволяет оценить роль в них механизмов рыночного и государственного регулирования и построить более эффективную модель регулирования рынка.

2. Популяризация информации об образовательной услуге как частном и общественном благе и механизме социального партнерства.

На современном этапе развития экономики существенно изменилась структура профессионального образования по специальностям — от преобладания выпуска инженеров в советское время к ведущим позициям, занимаемым сегодня экономистами и юристами. Среди всех учащихся в системе профессионального образования доля студентов вузов выросла, а начальных профессиональных учебных заведений — сократилась. Несомненно, такое изменение структуры спроса на образовательные услуги связано как с возросшей отдачей, в первую очередь, от инвестиций в высшее образование, так и с изменением ценностных ориентаций (все большая доля молоде-



жи считает, что высшее образование — необходимое условие жизненного успеха, и стремится его получить).

Особенность образования состоит также в том, что эффект от него имеет не только сам человек (как в отношении доходов, так и других последствий — социализации, потребительских возможностей и т. д.), но и общество в целом (положительный внешний эффект):

— образование является источником экономического роста (чем лучше обучена рабочая сила, тем выше должен быть средний уровень производительности труда в экономике и тем выше темпы экономического роста);

— образование имеет распределительный эффект («рабочая» эффективность образования связана со способностью выполнять определенный круг задач, а «распределительная» — со способностью принимать правильные решения, воспринимать и использовать на практике новые идеи, новые технические орудия, новые методы производства);

— образование ведет к техническому прогрессу, т. е. повышает способность людей не только к восприятию и использованию новых идей, новых технических орудий, новых методов производства, но и к их созданию;

— сдвиги в образовании порождают сдвиги в профессиональной и социальной структуре.

Именно вследствие наличия внешнего положительного эффекта от образования для общества в целом, а также принятой концепции справедливости равного доступа к образованию государство является здесь автором в гораздо большей степени, чем на других рынках, и предоставляет часть образовательных услуг бесплатно.

Несмотря на существующие теоретические разработки моделей социального партнерства, многие вопросы его практического применения еще не исчерпаны, носят дискуссионный характер и не имеют однозначной трактовки. В связи с этим можно утверждать, что социальное партнерство как система взаимо-

отношений между работниками, работодателями, представителями учебных учреждений и органов местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования частных и общественных интересов, в Тверском регионе находится на стадии становления. Неоднократно в СМИ звучали тезисы о необходимости выработки гибкого механизма взаимодействия администрации профессиональных учреждений с социальными партнерами и определения наиболее эффективной формы их сотрудничества.

На современном этапе распространенными видами партнерства между учебным учреждением и представителями предприятий являются:

— организация стажировок и производственных практик, временной занятости студентов в свободное от учебы время, трудоустройство по окончании университета;

— решение стратегических задач по проблемам трудоустройства: взаимодействие с промышленными предприятиями, организациями, фирмами, общественными организациями.

К сожалению, примеров конструктивного взаимодействия вузов и предприятий в Тверской области мало, и они носят единичный, локальный характер.

3. *Минимизация оттока специалистов из региона.*

Устойчивое развитие и эффективное функционирование современной экономики во многом зависят от способности рынка труда адекватно реагировать на происходящие изменения, т. е. от того, насколько быстро проходит процесс адаптации субъектов хозяйствования к новым условиям. Региональные рынки труда выполняют две экономические функции: они перераспределяют человеческие ресурсы между различными сферами их использования — отраслями, предприятиями, регионами и профессиями — и перераспределяют доходы в виде заработной платы и денежного содержания в качестве стимула и вознаграждения за труд.

Трудовая мобильность — один из основных аспектов, с которым связано повышение гибкости рынка труда. посредством процессов перераспределения занятого населения происходит приспособление спроса на труд и его предложения с точки зрения их качественных и количественных характеристик. Близость столичного рынка труда негативно сказывается на развитии рынков региональных. Столица активно поглощает специалистов из соседних областей (по данным Росстата, безработица в Москве в 4,1 раза ниже, чем в среднем по стране). Глубинным источником дефицита квалифицированной рабочей силы является не ее физическая нехватка, а слабость рыночных механизмов, когда неконкурентоспособные предприятия, расположенные в соседних с Московской областях, продолжают генерировать спрос на нее. Ожидания выпускников не позволяют идти на работу с небольшой, по их мнению, региональной заработной платой, а работодатели Тверской области не готовы по экономическим причинам предложить им большие деньги.

На основании сделанных выводов можно предложить три блока методов сближения рынков труда и образовательных услуг.

I. Качество трудовых ресурсов и методы популяризации информации об образовательной услуге как частном и общественном благе.

Для снятия негативных тенденций, диспропорций взаимовлияния рынков образовательных услуг и труда целесообразны:

1) проведение образовательными учреждениями совместно с представителями служб занятости мероприятий со студентами всех уровней профессионального образования по формированию активной позиции на рынке труда (алгоритм поиска вакансий, самопрезентация на рынке труда);

2) расширение коммуникационных связей между всеми участниками рынков труда и образовательных услуг

(принцип единства прогнозирования, планирования, управления):

— проведение круглых столов с целью формирования и внедрения совместных стратегических решений по реализации мероприятий в рамках деятельности по взаимодействию рынка труда и образовательных услуг (синергетический подход): разработка различных финансовых схем по приему на работу выпускников с дальнейшим переобучением под специфику предприятия; совместная разработка многоуровневой программы переподготовки молодых специалистов на предприятии; внешний заказ вузу предприятием и внесение необходимых изменений в структуру и содержание учебного процесса; организация корпоративных программ обучения с заказом на рынке образования;

— систематическое распространение опыта партнерства учебных учреждений и предприятий по трудоустройству выпускников; информирование заинтересованных сторон о результатах отечественных и зарубежных исследований в области взаимовлияния рынков труда и образовательных услуг; организация научно-популярных лекций, фестивалей, форумов и других форм очной популяризации информации.

II. Повышение социальной ответственности бизнес-структур в решении вопросов кадрового обеспечения.

Говорить о соответствии подготовки выпускников требованиям работодателей невозможно без участия в этом процессе самих работодателей. В результате совместной деятельности проявляются механизмы социального партнерства: учебное заведение нуждается в предприятиях как в своих заказчиках, способных сообщить требования к выпускникам; предприятия же видят в учебном учреждении источник квалифицированных кадров.

Комплекс мероприятий, направленных на сближение региональных рынков труда и образовательных услуг, в данном аспекте может включать в себя:



1) расширение партнерских связей с профильными образовательными учреждениями для формирования учебных программ, организации мастер-классов, учебных производственных практик и т. п.;

2) содействие созданию бизнес-инкубаторов как синтеза научно-практической деятельности образовательного учреждения и предприятия;

3) заключение договоров с предприятиями на разработку студентами технических заданий, усовершенствование механизмов работы и прочее с последующим внедрением на предприятии.

III. Создание единой базы данных по региону (центр мониторинга, обслуживающий региональную сеть коммуникаций с населением, руководителями образовательных учреждений и работодателями), включающей в себя информацию о компетенциях специалистов, трудоустройстве по специальности на предприятиях региона, потребностях рынка труда на текущий и прогнозируемый периоды.

Региональный рынок труда — открытая система, подверженная влиянию многих факторов внешней среды, поэтому все институты, действующие на данном рынке, должны корректировать механизмы его регулирования, поскольку методы воздействия, оптимальные в текущем периоде, не могут быть таковыми в последующем. Такая деятельность может быть информационным механизмом координирования объемов и профилей подготовки трудовых ресурсов. Главным требованием к данной базе должны быть открытость всем участникам регионального рынка и периодическая актуализация информации.

Методы сближения региональных рынков образовательных услуг и труда

должны строиться с учетом того, что эти системы, во-первых, динамические, поэтому невозможно выработать универсальные методы регулирования, которые были бы применимы в любой ситуации на протяжении длительного периода времени; во-вторых, вероятностные, т. е. фактические результаты функционирования данных систем могут существенно отличаться от ожидаемых, что требует тщательной проработки возможных вариантов развития систем региональных рынков; в-третьих, открытые, что усложняет процесс регулирования и требует изучения основных факторов, влияющих на функционирование региональных рынков труда и образовательных услуг.

Одним из основополагающих факторов взаимовлияния рынка образовательных услуг и рынка труда становится востребованность выпускников профессиональных учебных заведений экономикой. Механизмом ее анализа и оценки может служить мониторинг на основе социологических и статистических методов, направленный на корректировку целей, методов реализации деятельности. Это механизм постоянного отслеживания важнейших текущих результатов деятельности в условиях постоянно изменяющейся внешней среды, определения размеров отклонений и выявления причин отклонений. Данная информация необходима не только выпускникам, но и работающему населению, работодателям, представителям администрации для повышения уровня компетенции и конкурентоспособности, содействия эффективному поведению на рынках образовательных услуг профессионального образования и труда.

Поступила 03.12.08.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю. И. Асманова, М. В. Горячова

*(Ставропольский институт экономики и управления
им. О. В. Казначеева (филиал) Пятигорского государственного
технологического университета)*

Авторами предпринята попытка теоретического рассмотрения педагогических технологий с позиций личностно ориентированного подхода. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что технологический подход к формированию модели будущей профессиональной деятельности должен иметь вектор личностного саморазвития и самосовершенствования.

Ключевые слова: педагогические технологии; личностно ориентированный подход; технологический подход; мотивация.

Образованность общества сегодня становится ключевым фактором технологического и социально-экономического развития любой страны. В то же время она составляет важнейшую часть жизни каждого человека, обеспечивая ему возможность ориентироваться в большом количестве информации, адаптироваться к непрерывным технологическим инновациям и состоять в профессиональном плане. Однако и общество в целом, и каждый человек в отдельности сходятся в том, что главное требование к современному образованию — его личностная, гуманистическая направленность. Это требование предопределяет особое внимание к личностно ориентированному подходу в педагогической науке и практике.

Личностно ориентированный подход является по своей сути гуманистическим, представляющим человека как основную ценность. В его рамках любые формы, методы, технологии образования рассматриваются в контексте одной из краеугольных задач образования — обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития каждой личности.

В данной статье нас больше всего интересует практическая сторона личностно ориентированного подхода, представленная в виде различных педагогических технологий. Что же может быть структурообразующим, связующим ком-

понентом, позволяющим реализовать личностно ориентированный подход в практических педагогических технологиях? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим различные трактовки понятия «педагогическая технология».

Термин «педагогическая технология» уже достаточно прочно вошел в понятийный аппарат педагогики. Не углубляясь в историю вопроса, подчеркнем, что это понятие в современной педагогике используется довольно широко и по отношению к различным областям: целостному учебному процессу, образовательной системе, методам обучения, организационным формам обучения.

В. П. Беспалько о педагогической технологии пишет как о «систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебного процесса», подчеркивая, что она дает описание, проект процесса формирования личности студента и должна включать в свой состав диагностические цели и содержание обучения, дидактические процессы и организационные формы обучения [1].

Б. С. Гершунский считает, что понятие «педагогические технологии» должно распространяться практически на все последовательно проводимые мероприятия учебно-воспитательного и управленческого характера и не сводиться только к использованию новых информационных технологий на базе компьютерной техники и других технических



средств повышения эффективности педагогического процесса.

Л. В. Загрекова относит к педагогическим технологиям диагностическое целеобразование, корректируемость, целостность, гарантированное достижение поставленных целей [2].

В работах С. Д. Смирнова средства обучения и контроля выступают как системообразующие факторы технологии на уровне учебного занятия и учебной дисциплины. Автор отмечает, что ключевое звено педагогической технологии — детальное описание конечного результата и контроль точности его достижения [8].

В. С. Идиатулин представляет педагогические технологии в виде набора процедур, обеспечивающих профессиональную деятельность педагога и гарантированность планируемого результата обучения [3].

Анализ зарубежных источников позволил М. В. Кларину сформулировать основные черты педагогических технологий: измеряемый результат педагогической деятельности с эталонными результатами и критериями соответствия; подробная детализация целей обучения; использование тестирования в учебном процессе; создание и работа с коррекционными учебными материалами и т. д. [4].

В решении коллегии Госкомвуза РФ целями технологий обучения в высшей школе ставятся актуализация содержания и методов обучения за счет активного использования в учебном процессе результатов и технологий научного поиска, повышение эффективности самостоятельной творческой работы студентов, внедрение в учебный процесс высоких интеллектуальных технологий.

Проведенный анализ информационных источников позволяет сделать вывод, что под педагогической технологией понимается либо технологическая проработка всех этапов учебно-воспитательного процесса, либо детальное описание деятельности преподавателей и студентов. В данной статье под педагогическими технологиями мы будем по-

нимать именно целенаправленное, последовательное описание деятельности преподавателей и студентов для достижения поставленных дидактических и образовательных целей.

Общим во всех трактовках используемого понятия следует признать то, что в них обязательно присутствуют целевая и мотивационная направленность образовательного процесса. Мы считаем, что именно целевой и мотивационный компоненты любой педагогической технологии и должны соответствовать основным идеям и положениям личностно ориентированного обучения. Большое внимание в образовательных технологиях уделяется их способности оперативно и мобильно адаптироваться к условиям обучения, индивидуально-личностным особенностям обучаемых, к специфике преподаваемых дисциплин и другим обстоятельствам. Образование личностно ориентированного типа является инновационным с приоритетной задачей личностного развития.

Мотивация как создание устойчивого интереса обучаемого к учебной и будущей профессиональной деятельности и превращение внешних целей во внутренние потребности невозможна без опоры на индивидуально-личностные особенности каждого студента.

Большинство исследователей к ведущим факторам любой образовательной технологии относят мотивацию самостоятельной работы по приобретению знаний. Ее источники находятся в области как практической деятельности, максимально приближенной к профессиональной, так и непосредственно учебной, определяемой ближайшими целями обучения.

Независимо от выбранной педагогической технологии в учебном процессе вуза необходимо создание мотивационных проблемных ситуаций или постановка специальных профессиональных задач с учетом индивидуальных особенностей и личностных потребностей каждого студента, нужно осознанное формирование интереса к процессу добывания знаний.

Исследовательский характер образовательных технологий положительно сказывается на познавательной и творческой деятельности не только обучаемых, но и преподавателей. Технологии способствуют интеллектуальному развитию субъектов обучения, так как представляют собой системы рекомендуемого, а не декларативного типа. Процесс усвоения теоретических знаний и отработки практических навыков при этом внутренне мотивирован содержанием учебной деятельности и опирается не столько на репродуктивный, сколько на логический, творческий, креативный и интуитивный виды мышления, что приносит в них личностный смысл и обеспечивает психологическую поддержку.

На основании проведенного анализа можно выделить следующие пути и способы усиления мотивационного компонента в педагогических технологиях:

- ориентацию на достижение конкретных учебных целей (мотивация будет намного выше, если цели обучения и план действий по их достижению выработаны самими обучающимися и адаптированы под конкретную педагогическую технологию);

- систематическое повышение актуальности и новизны содержания образовательных дисциплин; использование электронных учебников и учебных пособий, позволяющих постоянно дополнять, модернизировать, обновлять учебный материал; привязку к профессиональной направленности и с ее помощью включение в учебный процесс современных технологических цепочек и решение ситуационных проблем;

- повсеместное применение средств информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих моделировать различные реальные ситуации, выходить на новый уровень коммуникативных и учебных отношений, адаптироваться к условиям профессионального становления в информационном обществе;

- обеспечение принятия обучающимся некоей своей роли в учебном процессе: исследователя — при работе

с экспертной системой; конструктора — при работе с конструкторской программой; виртуального субъекта — в обучающих программах и т. д.;

- применение активных, деятельностных методов и форм обучения: совместных проектов, деловых игр, проблемного метода; творческих и нестандартных учебных заданий, подкрепляемых компьютерными банками информации, развитой поисковой системой, экспертными системами поддержки принятия решения, и т. д.;

- разъяснение обучающимся системы построения и контроля учебного материала, последовательности и способов освоения дисциплины; использование разноуровневых индивидуальных заданий, обеспечивающих легкость ориентирования в материале и динамическое отслеживание своего продвижения; структурирование учебного материала, разделение его на логически целостные, небольшие по размеру блоки; выделение главных идей и работа по модульному принципу;

- использование новых психолого-педагогических подходов при организации учебных и самостоятельных занятий (более предпочтительным по сравнению с ситуациями соревнования, соперничества является инициирование обучающегося к анализу и сравнению своих собственных результатов и достижений — рефлексии); снятие временных ограничений там, где это возможно; учет индивидуально-личностных особенностей каждого студента.

Технология обучения предполагает свой способ постановки *целей* как результата получения высшего профессионального образования. Цели формулируются не через изучаемое содержание, деятельность педагога или обучаемого, а через результаты, достигаемые студентами.

При использовании репродуктивных педагогических технологий цели обучения, как правило, не выходят за рамки минимального обязательного уровня усвоения. В алгоритмических технологиях ставятся цели усвоения основных,



стандартных алгоритмов деятельности, применяемых при решении типовых задач. В поисково-эвристических педагогических технологиях результатом и целью обучения являются возможности решения студентами реальных производственных и профессиональных проблем и ситуаций, их продуктивное коммуникативное поведение. Творческая технология обучения соответствует цели обучения, которая направлена на воспроизводство научных кадров, научно-исследовательскую работу, возможность проведения анализа своей профессиональной деятельности, выбор оптимальных вариантов действий.

Формулирование и представление целей обучения зависит от трех компонентов дидактической системы: проходящих дидактических процессов; используемых организационных форм; квалификации и личности преподавателя. Роль преподавателя чрезвычайно высока именно в процессе формулировки и конкретизации целей обучения при работе по той или иной педагогической технологии; его основная задача — привязка целей обучения к личностным особенностям обучаемых. Иначе говоря, применение личностно ориентированного подхода необходимо уже на этапе формулировки результативных целей обучения.

Цели обучения чаще всего формулируются и конкретизируются в виде некоторых образцов будущей профессиональной деятельности — стандартов, которые предъявляются к выпускникам обществом и государством. Планируется, что в стандартах третьего поколения будут отражены именно эти образовательные цели.

Технологический подход к обучению предполагает четкую ориентацию на эталон или модель будущей профессиональной деятельности. Личностно ориентированный подход добавляет к профессиональным эталонам и моделям коммуникативные, человеческие и личностные характеристики, воздействующие на интеллектуальный и поведенческий статус

обучаемых. Все больше говорится о необходимости индивидуализировать образовательные программы с учетом интересов и способностей обучаемых в сочетании с объективной оценкой их деятельности.

Основной практической трудностью при формулировании целей образовательной деятельности является сложность однозначного описания результатов обучения, особенно личностных и субъективных, так чтобы об их достижении можно было судить по достоверным, надежным и объективным признакам. В современных стандартах высшего образования пока отсутствуют строгие критериальные показатели для оценки уровня сформированности образовательных и воспитательных показателей. Однако, если преподаватель работает на основе личностно ориентированного подхода, это должно явно прослеживаться в формулируемых им целях обучения.

В качестве критериев оценки эффективности той или иной педагогической технологии должны выступать показатели, учитывающие не только степень овладения знаниями, умениями и навыками, но и сформированность определенных личностных качеств, характеризующих разные стороны развития интеллекта, духовности, творческих способностей обучающихся [9]. Соответственно оценивание превращается из одномерного в сложный многомерный, многогранный процесс, наиболее полно учитывающий особенности развития личности. Ряд исследователей выделяют в своих работах следующие базовые составляющие личностного саморазвития:

— личностные ценности — характеристика ценностных ориентаций личности [7], определяемая единством ее внешней направленности и представления человека о себе, педагогические технологии при этом должны способствовать развитию всех типов личностных ценностей, обеспечивающих максимальную самореализацию личности: деятельности, личностных отношений и познания;

— ответственность — внутренняя и внешняя, которая может свидетельствовать и о степени свободы и автономности образовательной технологии, без которых невозможно становление личностной ответственности;

— собственно саморазвитие — это самоопределение, самодвижение в непрерывном пространстве познания и развития [9], самоконтроль, стремление к самореализации, источник обогащения культуры и ее продукт; способность к саморазвитию определяет степень развития личности в целом;

— толерантность — принятие себя и других, доброжелательное отношение, готовность к конструктивному диалогу, к взаимопониманию; коммуникативные особенности личности;

— внутреннее единство, целостность — данная базовая составляющая является интегральной или системообразующей, т. е. обеспечивающей качественное своеобразие, индивидуальность, то «специфическое созвездие черт» [6], благодаря которым человек обретает право называться личностью.

В целях совершенствования учебного процесса необходимо, во-первых, найти такие формы диагностики, которые позволяли бы количественно и объективно оценивать эффективность и действенность как применяемой образовательной технологии обучения в целом, так и отдельных ее элементов и звеньев, а во-вторых, обеспечить непрерывный мониторинг всего процесса образовательной деятельности.

При оценке достигнутых результатов обучения многие исследователи опираются на результатно-затратную концепцию. В этом случае эффективность образовательных технологий главным образом определяется как отношение достигнутого результата обучения к затратам времени и ресурсов (материально-технических, информационных, человеческих). Оценка затраченных человеческих и личностных ресурсов в этом случае представляет наибольшую

трудность. Задача выбора и сочетания отдельных слагаемых педагогической технологии может и должна решаться каждый раз на основе объективной оценки их дидактической эффективности в условиях конкретного учебного процесса.

С позиций личностно ориентированного подхода педагогическая технология обучения должна быть направлена на развитие личности и творческих способностей и может выражаться в виде системы разноуровневых творческих заданий, применения исследовательских и телекоммуникационных проектов, обучения в сотрудничестве, разбора нестандартных профессиональных ситуаций, участия в дискуссиях и конференциях, выполнения различных видов и форм самостоятельной работы обучаемых и т. д.

Каждый человек сегодня объективно нуждается в условиях, содействующих его личностному, интеллектуальному и творческому росту. Они могут быть созданы с помощью современных образовательных технологий, способных обеспечивать максимальную степень индивидуализации посредством широкого использования информационных и телекоммуникационных средств, что достигается за счет усиления мотивационного и целеполагающего компонентов педагогической технологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.
2. Загрекова, Л. В. Основы педагогических технологий / Л. В. Загрекова // Высш. образование в России. — 1997. — № 4. — С. 97—108.
3. Идиатуллин, В. С. Технологические подходы к обучению [Электронный ресурс] / В. С. Идиатуллин // Интернет-журнал «Эйдос». — 2004. — 17 нояб. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004>.
4. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. — М. : Арена, 1994. — 222 с.
5. Кречетников, К. Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и теле-



коммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников // Интернет-журнал «Эйдос». — 2004. — 22 июня. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004>.

6. Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. — Хабаровск : ХГПУ, 2001. — 333 с.

7. Непомнящая, Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика / Н. И. Непомнящая. — М. : Владос, 2001. — 192 с.

8. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С. Д. Смирнов. М. : Академия, 2007. — 400 с.

9. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.

Поступила 16.07.08.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Т. В. Татьяна, С. В. Кутняк

*(Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)*

В статье рассматривается процесс поэтапного становления и развития профессиональной педагогической компетентности будущего учителя. Авторами показана логика наполнения содержания и его адекватного процессуально-технологического обеспечения в образовательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность; компетенции; личностно-профессиональный рост; принципы и механизмы формирования компетентности.

Наметившиеся тенденции наполнения содержания педагогического образования гуманистическими ценностями создают благоприятную ситуацию для переосмысления сущности профессиональной подготовки учителя. Сегодня она рассматривается как процесс становления и развития педагогической компетентности будущего специалиста, готового к эффективному осуществлению профессиональной деятельности на основе использования знаний, субъектного опыта, личностных приоритетов. Современным обществом востребован учитель, который не только овладевает знаниями, но и реализует себя благодаря им: развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно-значимую коммуникацию с окружающими людьми и культурой. Повышается ценность педагога в плане проявления его общечеловеческих и профессиональных качеств.

При таких условиях для будущего учителя становится осмысленным и потребностным процесс непрерывного лич-

ностно-профессионального роста. Под ним понимаются изменения в ценностно-смысловых образованиях и мотивации овладения профессиональной компетентностью учителя, творческая самореализация и достижение успеха в педагогической деятельности, потребность в постоянном личностном саморазвитии. Справедливо рассматривать проблему личностно-профессионального роста будущего учителя в контексте идеи развития Я-концепции (Р. Бернс, Е. В. Бондаревская, С. Б. Елканов, Н. С. Пряжников и др.).

К числу механизмов, обеспечивающих личностно-профессиональный рост специалиста, относятся самосознание как понимание, признание, принятие содержания собственного «Я»; самоопределение — самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой деятельности; самоактуализация — стремление к наиболее полному выявлению и развитию личностных возможностей; самореализация — осуществление

замысла потенциального «Я»; саморегуляция — управление различными сторонами своей деятельности как педагога и личности и их интеграция; самооценка — соотнесение актуального и потенциального «Я». Функционирование названных механизмов обеспечивает действенность и результативность процесса личностно-профессионального становления студента — будущего учителя, при этом формирование Я-концепции становится потребностно-ценностным ядром развития его личности на этапе квазипрофессиональной деятельности.

Целесообразным в данном контексте представляется использование компетентностного подхода, который прочно утвердился в современной педагогике. Исследователи (В. А. Адольф, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер и др.) справедливо полагают, что компетентность интегрирует целый спектр личностно-профессиональных качеств. А. В. Хуторской считает, что само понятие компетентности включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [2].

Компетентностный подход дает ключ к пониманию содержания и способов развития как профессионально-педагогической компетентности вообще, так и ее личностно-смысловой составляющей в частности. Последняя охватывает способности личности понимать, формулировать и решать собственные жизненные проблемы и задачи личностного и профессионального саморазвития, проявлять качества, свидетельствующие о новом, более высоком, уровне активности, самостоятельности.

Безусловно, каждая из составляющих компетентности обладает специфическими особенностями, которые обнаруживаются в результативной деятельности и выражаются в наличии у профессионала той или иной компетенции. К наиболее существенным признакам компетентности, имеющим обобщенный характер, относятся те, которые обусловлены постоянными изменениями мира, а потому мо-

гут служить ориентирами и показателями личностно-профессионального становления. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях и проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации [1].

Такой подход дает возможность рассматривать категорию компетентности не только как совокупную интегральную личностную характеристику человека (И. А. Зимняя и др.), но и как условие индивидуально-ориентированного образовательного процесса, обращенного к сознанию студента, его личностным структурам.

Мы считаем, что сам процесс формирования педагогической компетентности студента вуза детерминирован следующими принципами:

- профессионально-деятельностным, предполагающим наращивание студентами знаний, овладение способами деятельности, обретение опыта педагогического общения с целью постоянного самосовершенствования и саморазвития;

- личностно направленным, ориентирующим будущего учителя на адекватное приспособление к среде за счет собственных резервов и внутренних ресурсов;

- организационно-технологическим, предусматривающим такое выстраивание образовательного процесса, которое позволяло бы находить и реализовать в развивающей среде вуза механизмы становления профессиональной компетентности будущего учителя;

- перспективно-результативным, определяющим направления дальнейшего личностно-профессионального и карьерного роста.

Перечисленные принципы взаимосвязаны и реализуются одновременно при моделировании содержания и способов его реализации в процессе подготовки будущего учителя посредством конструирования и внедрения компетент-



ностно-ориентированных образовательных программ. Они обеспечивают возможность личностно-профессионального роста как целостной, интегративной, характеристики специалиста.

Содержание программ согласуется с основными этапами становления профессиональной компетентности студента педагогического вуза.

Цель первого, адаптационного, этапа (I курс) заключается в создании условий для развития базового уровня профессиональной компетентности будущего учителя. Эта цель достигается за счет развития ключевых компетенций, обретенных студентом на этапе довузовского обучения, а также принятия его реального «Я», учета настоящего субъектного опыта.

Логика развертывания образовательного процесса на данном этапе предполагает осознание студентом сущности будущей профессиональной деятельности, ее ценностных характеристик, а также формирование представлений о профессиональных задачах педагога. Все это способствует развитию ключевых компетенций, приоритетными среди которых следует признать коммуникативную, социальную, информационно-технологическую. Соответственно ведущими являются дисциплины, создающие условия для развития вышеперечисленных компетенций, и в первую очередь педагогика, так как ее содержание органично связано с профессиональной педагогической деятельностью. Мы предлагаем введение в учебный план элективного курса «Личность современного учителя». Его содержание должно обеспечивать понимание студентами сущности будущей педагогической деятельности, а также создание условий мотивационно-ценностного отношения к выбранной профессии.

Образовательную деятельность студентов необходимо организовывать так, чтобы опорой им при решении элементарных профессиональных задач (поиск и обработка информации, использование информационно-коммуникативных технологий, владение социально-правовыми

нормами и способами педагогического общения) служили ключевые компетенции. Здесь действенными признаются следующие технологии: рефлексивное обучение, развитие профессионального педагогического мышления и, особенно, технологии педагогического общения, освоение которых способно обеспечить групповое взаимодействие. В этот период начинается формирование портфолио студента, отражающего его личностно-профессиональные достижения в рамках изучаемых педагогических дисциплин.

В итоге к окончанию адаптационного этапа у студентов должны быть сформированы следующие компетенции, выраженные в умениях:

- формулирование и обоснование актуальности педагогической проблемы, которая имеет профессиональную и личностную значимость;

- использование разнообразия источников с целью систематизации, обобщения, извлечения полезной информации;

- владение технологией профессионально-педагогического общения для выстраивания оптимальных взаимоотношений при работе в группе, а также реализации собственного творческого потенциала;

- реализация элементарных способов рефлексивно-аналитической деятельности в процессе наращивания учебно-профессионального опыта и в ходе самообразования.

Таким образом, результатом адаптационного этапа выступает самоопределение будущего учителя в ценностях выбранной им профессии, понимание задач, связанных с профессиональной деятельностью, проявление ключевых компетенций в условиях квазипрофессиональной деятельности.

На втором, стабилизационно-развивающем, этапе (II—III курсы) внимание акцентируется на овладении студентом базовым уровнем педагогической компетентности. Достижение этой цели обеспечивается наличием у будущих учителей системы педагогического знания и способов его реализации в практической

деятельности, а также умением прогнозировать и своевременно корректировать выстроенную собственную образовательную траекторию. Организация их подготовки сосредоточена на решении общих и текущих профессиональных задач.

Особенность второго этапа заключается в том, что будущий учитель учится конкретизировать профессиональные задачи в зависимости от той или иной педагогической ситуации, осваивает в образовательном процессе предметную теоретическую и практическую базы их решения. Обретенные умения первоначально находят отражение в педагогическом практикуме в лабораторных условиях, а затем реализуются при решении задач в период учебно-педагогической практики в общеобразовательных учреждениях.

На данном этапе целесообразно введение таких учебных курсов по выбору, как «Педагогическое проектирование», «Компетентностный подход к модернизации содержания общего образования», «Инновационные подходы к содержанию деятельности классного руководителя». К приоритетным образовательным стратегиям относятся модульное обучение, обучение посредством кейсов в сочетании с реальными и имитационными практиками.

Смысловыми акцентами формирования профессиональной компетентности стабилизационно-развивающего этапа являются компетенции, связанные не только с четкой формулировкой профессиональной задачи, но и с теоретическим обоснованием и алгоритмизацией ее решения, аргументированной логикой, творческой презентацией продукта.

Третий, конклюдентный (итоговый), этап (IV—V курсы) направлен на становление специальной профессиональной компетентности будущего учителя и предполагает освоение студентом способов решения задач базовой профессиональной компетентности в рамках предметно-методической подготовки. При

этом акцент в образовательном процессе делается на предметной специализации, а методика преподавания становится ведущей учебной дисциплиной.

Логика развертывания образовательного процесса на данном этапе предполагает постепенный переход от курсов педагогических дисциплин к методическим курсам, к педагогической практике и интегрированной итоговой аттестации в форме защиты проекта решения конкретной профессиональной задачи и предоставления портфолио, отражающего личностно-профессиональный рост студента.

Считаем целесообразным введение на заключительном этапе в учебный план педагогического практикума «Проектирование профессиональной карьеры учителя». В рамках этой дисциплины организуется самостоятельная работа студентов в форме малых исследовательских лабораторий, консультантов. Активизация деятельности будущего учителя во многом достигается за счет организации командной работы, проведения мастер-классов, конференций, презентаций и др. Ее результаты находят отражение в педагогической практике, в которой апробируются сконструированные в процессе обучения проекты.

Таким образом, формируемая участниками образовательного процесса (преподавателями и студентами) развивающая среда оказывается благоприятной для развития профессиональной педагогической компетентности будущего учителя, что предоставляет ему широкие возможности для личностно-профессионального роста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, А. П. Тряпицина. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 158 с.

2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

Поступила 13.02.09.



ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В АСПЕКТЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*И. В. Филатова (Троицкий педагогический колледж,
Челябинская область)*

В статье раскрывается сущность учебно-педагогического взаимодействия, обосновываются проектирование и реализация технологии учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа, раскрываются содержание этапов технологии и ее классификационные признаки.

Ключевые слова: коммуникативная образованность; учебно-педагогическое взаимодействие; технология учебно-педагогического взаимодействия; гуманно ориентированный подход.

Современные социально-экономические условия жизни предъявляют все более высокие требования к уровню образованности будущего специалиста, в том числе специалиста в педагогической сфере. Он должен быть компетентным, высоко образованным, умеющим строить взаимодействия на паритетных началах, обладающим умением взаимодействовать с субъектами образовательного процесса на гуманных и демократических принципах, содействовать полноценному, адекватному времени развитию воспитанников. Эти требования четко обозначены в ведущих документах сферы образования, в частности, в Законе РФ «Об образовании», в Программе модернизации педагогического образования, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Отмечается также, что в связи с переходом к постиндустриальному, информационному обществу и значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия «...особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности» [6].

Под **коммуникативной образованностью** мы понимаем свойство, характеризующееся единством ее (коммуникативной образованности) системных элементов (коммуникативной осведомленности, коммуникативной сознательности, коммуникативной действенности, коммуникативной умелости), являющееся уровневой характеристикой присваиваемого студентом в образовательном

процессе профессионально ориентированного коммуникативного опыта, с помощью которого студент становится способным к осуществлению педагогического общения в профессиональной деятельности [8].

Становление коммуникативной образованности имеет принципиальное качественное отличие от просто приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков, поскольку раскрывает у будущих педагогов способность творчески применять освоенный коммуникативный, социальный опыт на практике, определяет современное миропонимание, которое, в свою очередь, в значительной степени обуславливает их общественное поведение. Образованность будущего педагога составляет научную основу реализации им общественно полезной деятельности, а также служит инструментом самопознания и самосовершенствования, поскольку существенно зависит от многочисленных внутриличностных предпосылок. Становление коммуникативной образованности студентов — непрерывный процесс количественного и качественного накопления показателей системных характеристик коммуникативной образованности (полноты, объема коммуникативных знаний, коммуникативной активности, результативности), опирающийся на системно-синергетические и гуманно ориентированные принципы и осуществляющийся в образовательном процессе посредством учебно-педагогического взаимодействия.

© Филатова И. В., 2009

Таким образом, становление коммуникативной образованности студентов — сложный процесс, требующий системного подхода и использования эффективных средств, в том числе учебно-педагогического взаимодействия.

Под **учебно-педагогическим взаимодействием** мы понимаем образовательные отношения, характеризующиеся степенью вовлеченности в образование (активность, сознательность, целенаправленность взаимных действий и пр.) и поэтапным переходом от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям, строящимся с учетом ин-

дивидуальных особенностей субъектов взаимодействия, направленным на повышение результативности образования. Учебно-педагогическое взаимодействие в педагогической науке — понятие не новое. В своем исследовании мы уточняем характеристику учебно-педагогического взаимодействия относительно его влияния на становление коммуникативной образованности студентов. В нижеприведенной таблице данное уточнение представлено в сравнении с уже имеющимися в педагогической науке характеристиками учебно-педагогического взаимодействия.

Характеристика учебно-педагогического взаимодействия

Обобщенная характеристика	Уточненная характеристика
1. Субъектно-субъектное взаимодействие	1. Поэтапный переход от субъектно-объектного к субъектно-субъектному взаимодействию с целью обеспечения адаптационного периода в профессиональной подготовке студентов
2. Системность в аспекте установления самых разнообразных связей, целенаправленности совместных действий обеих сторон, в аспекте согласованности	2. Интегративность в аспекте упорядочения, структурирования взаимодействий в процессе обучения, педагогической практики и внеучебной деятельности, а также межличностных, внутригрупповых отношений единства, общих ценностей, оптимизации отношений
3. Взаимовлияние с целью изменения обоих участников взаимодействия	3. Взаимовлияние с целью изменения не только обоих участников взаимодействия, но и педагогической среды
4. Учет индивидуальных, личностных особенностей участников взаимодействия: вариативность, отбор содержания, жизненно важного для каждого субъекта	4. Учет индивидуальных особенностей участников взаимодействия: вариативность на основе принадлежности субъекта к тому или иному виду учебно-педагогического взаимодействия, отбор содержания, профессионально важного для каждого субъекта
5. Традиционные методы и приемы организации и осуществления учебно-педагогического взаимодействия, приемлемые в образовательном процессе	5. Интерактивные методы и приемы организации и осуществления учебно-педагогического взаимодействия, приемлемые в образовательном процессе
6. Взаимодействие рассматривается как согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов	6. Взаимодействие рассматривается как образовательные отношения, направленные на повышение результативности образования, на стремление субъектов принять более активное участие в образовании с целью увеличения их вовлеченности в образование

Результативность учебно-педагогического взаимодействия относительно его влияния на становление коммуникативной образованности студентов достигается за счет разработки технологии учебно-педагогического взаимодействия. В настоящее время в педагоги-

ческой науке понятие «технология» (от греч. *techné* — искусство, мастерство, умение + *logos* — учение) имеет множество трактовок [2; 4]:

В своем исследовании мы опираемся на толкование рассматриваемого понятия Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Код-



жаспирова, согласно которому технология «представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат» [3, с. 149]. В проектировании технологии учебно-педагогического взаимодействия мы учли стадии процедурных позиций, описанных В. М. Шепелем [9].

1. Стадия теоретического обоснования технологии: изучение научной литературы, теоретическое обоснование ведущих понятий, построение гипотезы, разработка необходимых нормативных документов, создание условий. Нормативными документами, разработанными в рамках исследования, являются «Положение о досуговом центре» (досуговый центр выступает как организационная форма внеучебной деятельности педагогического колледжа), «Положение о студенческом самоуправлении», различные положения о деятельности творческих объединений, входящих в состав досугового центра педагогического колледжа, «Положение о Совете общежития». В качестве условий выступают условия образовательного процесса, условия организованного досуга и внеучебной деятельности и условия педагогической практики.

2. Стадия технологических процедур: проектирование модели, ее коррекция в процессе экспериментальной деятельности. Модель учебно-педагогического взаимодействия проектировалась и реализовалась с учетом целевого компонента (становление коммуникативной образованности студентов), начального, проектируемого и достигнутого уровней коммуникативной образованности студентов, процессуально-содержательного компонента (содержание учебно-педагогического взаимодействия педагогиче-

ских работников и студентов; методы — стимулирования сознания, познавательной активности и обмена информацией в образовательном процессе, организации и осуществления взаимодействия в досуговой деятельности, взаимодействия в рамках педагогической практики; организационные формы учебно-педагогического взаимодействия — урок, воспитательное мероприятие разных видов, занятие), условий этапов образовательного процесса, а также учета индивидуально-типологических особенностей студентов.

3. Стадия технологического инструментария: использование методов, приемов, средств, форм организации и осуществления деятельности с постоянным отслеживанием динамики изменения результатов, уровневых характеристик. На данной стадии разрабатывалась и внедрялась программа «Организация культурно-досуговой деятельности с практикумом по учебно-педагогическому взаимодействию»; студентам предлагались практические задания, касающиеся учебно-педагогического взаимодействия и педагогического общения, в специально созданной рабочей тетради по основам педагогического мастерства; были выделены показатели (коммуникативная осведомленность, коммуникативная действенность, коммуникативная умелость, коммуникативная сознательность) и разработана уровневая шкала. В качестве технологического инструментария выступали сборник сценариев с методическими рекомендациями по использованию интерактивных методов [5] учебно-педагогического взаимодействия в разных видах внеучебной деятельности, таких как сборы студенческого актива, студенческая конференция по самоуправлению с применением диалоговых методов — диспутов, дискуссий, дебатов; КВН с использованием методов брейншторминга (мозговой атаки), театрализации и драматизации; мастер-классы, например, «Урок радости», «Я могу научить» с применением методов сторителлинга (рассказывания исто-

рий), организационно-деятельностной игры, решения педагогических задач; организованный досуг с использованием метода вербального и невербального перевоплощения, коммуникативных тренинговых упражнений, ролевых игр и др.

4. Стадия критериев и методов замера результатов: контрольный этап эксперимента. На данной стадии были отобраны диагностические методики (тесты, опросники, карты наблюдений и др.) относительно оценки показателей коммуникативной образованности студентов. Результаты заносились в «Дневник отслеживания изменения уровня коммуникативной образованности студентов», который заводился на каждого обучающегося и в котором фиксировались изменения в течение трех лет обучения студентов в колледже.

5. Стадия ортобиотико-экономического обеспечения: применение гуманно ориентированных технологий. Гуманно ориентированный подход [1; 8] выступает методологической основой нашего исследования.

Первое положение гуманно ориентированного образования — иерархическая приоритетность сущностных свойств участников образования. Это прежде всего проявляемость в образовании общих и индивидуальных свойств человека. Сущностные свойства человека служат характеристикой соответствующего участия в образовании, а также ведущей предпосылкой осуществимости тех или иных результатов образования. Гуманное образование предполагает создание гуманных условий в образовательном пространстве (Е. В. Ананьева). Относительно нашего исследования данное положение актуально в аспекте интеграции этапов образовательного процесса, создания условий для профессиональной и творческой самореализации студентов во внеучебное время в рамках досугового центра.

Второе положение гуманно ориентированного образования — направленность на развитие готовности его участников к самореализации своих сущно-

стных свойств в социально приемлемых проявлениях. Очевидно, что желание, возможность, способность студентов к самореализации своих сущностных свойств имеют значение при оценке и учете индивидуальных особенностей студентов. В своем исследовании мы сделали акцент на выявлении видов и типов учебно-педагогического взаимодействия (партнерское, стимулирующее, направляющее, регулирующее) на основе показателей индивидуально-типологических особенностей: тип темперамента, акцентуация характера, способности, степень взаимодействия в общении, профессиональные склонности. Это определило специфику содержания, формы организации и методов учебно-педагогического взаимодействия относительно этапов образовательного процесса.

Третье положение гуманно ориентированного образования — паритетность во взаимоотношениях. Оно заключается в признании участников образования в качестве равноценных субъектов предметной и коммуникативной деятельности, т. е. характеризуется субъектно-субъектной направленностью взаимодействия в процессе становления коммуникативной образованности студентов.

Четвертое положение гуманно ориентированного образования — системность процессуальных реализаций. Становление коммуникативной образованности студентов осуществляется посредством учебно-педагогического взаимодействия. Такая система строится по трем основаниям — проектируемое состояние, начальное состояние и достигнутое состояние коммуникативной образованности. Все три основания взаимосвязаны, однако приоритетным выступает начальное состояние коммуникативной образованности, в рамках которого выявляются индивидуально-типологические особенности студентов, тогда как проектируемое состояние, в рамках которого учитываются индивидуально-типологические особенности студентов, служит ориентиром процесса становле-



ния, а достигнутое состояние определяет результат.

Резюмируя вышеизложенное, приведем классификационные признаки технологии учебно-педагогического взаимодействия [7].

1. Основополагающий подход: гуманно ориентированный (индивидуализация педагогического взаимодействия, использование субъектного опыта студента, помощь со стороны преподавателя, направленная на студента относительно реализации его творческого потенциала, самосовершенствования, переживания состояния успеха); системно-синергетический (осуществление процесса становления коммуникативной образованности в совокупности всех ее компонентов, соблюдение этапности, преемственности и целостности).

2. Этапность технологического процесса: аудиторные занятия, педагогическая практика, внеучебная деятельность.

3. Характер учебно-педагогического взаимодействия: интерактивный, демократический, сотрудничества.

4. Виды учебно-педагогического взаимодействия: партнерское, направляющее, стимулирующее, регулирующее.

5. Тип управления образовательным процессом: взаимообучение.

6. Коммуникативные микротехнологии: тренинги, диалоговые технологии, организационно-деятельностные игры, коммуникативные ролевые игры и др.

7. Стиль учебно-педагогического взаимодействия: гуманистический стиль развивающегося взаимодействия.

8. Организационные формы: формы организации процесса обучения (урок в интерактивном режиме), педагогической практики (занятие, урок, мероприятие в интерактивном режиме) и внеучебной деятельности (разные виды мероприятий).

9. Организационная форма внеучебной деятельности: досуговый центр.

10. Характер содержания учебно-педагогического взаимодействия: адаптивно-вариативный, развивающий.

11. Преобладающие методы: диалогические, интерактивные.

12. Преобладающие средства: вербальные и невербальные, рефлексия.

Таким образом, на основе апробации в процессе исследования технологии учебно-педагогического взаимодействия был достигнут результат относительно становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа, спроектирована и апробирована модель учебно-педагогического взаимодействия, разработан необходимый нормативно-правовой, программно-методический инструментарий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гольдберг, В. А. Гуманистическая воспитательная система школы: становление и развитие / В. А. Гольдберг. — М. : Новая школа, 2001. — 176 с.
2. Каменский, А. М. Внеурочные технологии как альтернативные формы образования : практ. пособие / А. М. Каменский, З. Ю. Смирнова. — М. : Сентябрь, 2006. — 176 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
4. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. — М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2006. — 336 с.
5. Петровская, Л. А. Активные методы социально-психологического взаимодействия на коммуникативные процессы / Л. А. Петровская // Общение и оптимизация совместной деятельности / Л. А. Петровская. — М., 1987. — 163 с.
6. Реализация основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования : сб. нормативных правовых док. / сост. П. Ф. Анисимов, Т. Д. Барер, С. В. Васильев и др. ; под ред. П. Ф. Анисимова. — М. : Ин-т проблем развития среднего профессионального образования Минобрнауки России, 2002. — 410 с.
7. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с.
8. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. — Курган : Зауралье, 1997. — 464 с.
9. Шепель, В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель. — М. : Нар. образование, 1999. — 432 с.

Поступила 20.06.08.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. Е. Кондратьев, И. Л. Беккер (Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского)

В статье теоретически обосновывается и описывается модель педагогического процесса, направленного на подготовку будущих учителей к организации туристско-краеведческой деятельности учащихся в условиях общеобразовательной школы, раскрываются содержание компонентов модели в их взаимосвязи.

Ключевые слова: туристско-краеведческая деятельность; модуль; готовность.

Современная педагогическая наука и практика убедительно доказали, что детско-юношеский туризм является одним из эффективных средств воспитания подрастающего поколения. К его основным функциям относятся просветительная, воспитывающая, социализирующая, рекреационная. В образовательных учреждениях педагогический потенциал детско-юношеского туризма реализуется в туристско-краеведческой деятельности (ТКД) учащихся.

Руководителем и организатором ТКД должен быть специально подготовленный педагог — инструктор детско-юношеского туризма. Согласно Положению об инструкторе детско-юношеского туризма только он может быть организатором ТКД в образовательном учреждении [2]. В данной статье термины «инструктор детско-юношеского туризма» и «организатор туристско-краеведческой деятельности» используются как синонимы.

Несмотря на социальную и педагогическую востребованность ТКД, подготовка педагогов, способных ее профессионально организовать, сегодня почти не осуществляется [1]. Это обусловлено рядом причин, одной из которых, на наш взгляд, является отсутствие научно обоснованной модели формирования готовности студентов педагогического вуза к организации ТКД учащихся в общеобразовательной школе.

Предлагаемая нами структурно-функциональная модель (рисунок) состоит из следующих структурных блоков: цель; педагогические задачи и принципы; теоретико-методологическая основа; компоненты готовности; содержание готовности; выраженное в виде программы; формы организации педагогического процесса; критерии, показатели и уровни сформированности готовности; условия реализации данной модели.

В данной модели выделяются следующие структурные блоки:

— *целевой*, в котором указаны цель и конкретные задачи педагогического процесса, его теоретико-методологическая основа и принципы организации;

— *содержательный*, включающий в себя компоненты готовности будущего педагога к организации ТКД и содержание образования, представленные в виде учебной программы;

— *операционально-деятельностный*, охватывающий общие и специфические для ТКД формы и методы организации обучения студентов;

— *критериально-диагностический*, в котором описаны критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов педагогического вуза к организации ТКД учащихся.

Цель, которая преследуется в ходе реализации данной модели, — обеспечить такой уровень готовности студентов к организации ТКД учащихся, который позволил бы в полной мере реализовать ее педагогический потенциал как комплексного средства обучения, воспитания и развития личности.



Цель: сформировать готовность студентов педагогического вуза к организации ТКД учащихся в общеобразовательной школе

Задачи:

- сформировать систему психолого-педагогических, естественно-научных, гуманитарных, туристско-краеведческих знаний;
- сформировать умения и навыки организации различных форм ТКД;
- сформировать опыт педагогического взаимодействия с учащимися в процессе организации ТКД;
- сформировать ценностное отношение к ТКД, ответственное отношение к учащимся и профессионально-педагогической деятельности;
- сформировать адекватную общую и профессиональную самооценку, объективную оценку уровня развития учащихся в результате занятий ТКД

Принципы подготовки инструкторов детско-юношеского туризма		Теоретико-методологические подходы к организации педагогического процесса		
— принцип связи теории с практикой; — единство группового и индивидуального обучения; — принцип прикладной направленности обучения; — принцип обучения и воспитания в коллективе; — принцип безопасности в организации педагогиче- ского процесса		— деятельностный; — личностно ориентированный; — системный		
Компоненты готовности студента педагогического вуза к организации ТКД				
Когнитивный Базовые общие и спе- циальные знания: психолого-педагоги- ческие; естественно- научные; гуманитарные; тури- стско-краеведческие	Практический Организация р а з л и ч н ы х форм ТКД (по- ходы, экспеди- ции, экскурсии, слеты, соревно- вания)	Коммуникатив- ный Разнообразное пе- дагогическое об- щение и взаимо- действие с учас- тиями в процессе организации ТКД	Ценностно- смысловой Ценностное отно- шение к ТКД, учащимся и про- фессионально- педагогической деятельности	Рефлексивный Адекватная общая и профессиональная самооценка; объек- тивная оценка уров- ня развития уча- щихся в результате занятий ТКД
Программа по подготовке организаторов ТКД учащихся в условиях педагогического вуза				
Базовый уровень		Профильный уровень (спортивно-туристский профиль)		
Формы обучения Традиционные: — лекции, — семинары, — лабораторные и практические занятия. Специфические: — учебно-тренировочные занятия на местности, — учебный туристский поход, — учебные экскурсии, — туристские слеты и соревнования		Методы обучения Традиционные: — репродуктивный, — проблемного изложения, — исследовательский. Специфические: — теоретическое и практическое моделирование ситуаций, возникающих в процессе ТКД; — решение ситуационных задач туристско-крае- ведческого содержания		

Критерии и показатели сформированности готовности студента педагогического вуза к организации ТКД в общеобразовательной школе				
Когнитивный	Практический	Коммуникативный	Ценностно-смысловой	Рефлексивный
Готовность к обучению школьников основам туризма и краеведения. Основной показатель Наличие системы общих и специальных знаний	Готовность к организации туристских мероприятий. Основной показатель Владение методикой организации туристских мероприятий	Готовность к эффективному межличностному общению и взаимодействию педагога со школьниками, коллегами и родителями. Основные показатели Умение руководить; толерантность, педагогический такт, выдержка, настойчивость, целеустремленность, справедливость, уравновешенность	Отношение к педагогической деятельности и к ТКД как к ценности. Основные показатели Потребность в осуществлении профессиональной деятельности и желание добиться успеха. Чувство ответственности за своих воспитанников	Готовность к адекватной профессиональной рефлексии. Основные показатели Умение объективно оценивать собственные силы, возможности и результаты своей деятельности; результаты личного развития, достигнутые учащимися в процессе ТКД
Уровни сформированности готовности студента педагогического вуза к организации ТКД со школьниками				
Нестабильный (низкий)		Ситуативно-стабильный (средний)		Устойчивый (высокий)
Педагогические условия эффективной реализации модели по формированию готовности студентов педагогического вуза к организации ТКД в общеобразовательной школе				
1. Преобладание практической деятельности над теоретической в процессе обучения 2. Учет индивидуальных особенностей студентов 3. Создание учебных ситуаций, максимально приближенных к деятельности организатора ТКД учащихся 4. Преемственность учебных программ при переходе от базового этапа обучения к профильному и концентрический подход к освоению профильных тем				

Модель подготовки инструкторов детско-юношеского туризма
в условиях педагогического вуза

Для достижения поставленной цели необходимо:

1) создать условия для приобретения студентами психолого-педагогических, естественно-научных, гуманитарных и специальных туристско-краеведческих знаний, требующихся для успешной организации ТКД в школе;

2) сформировать общие и специальные умения по одному или нескольким направлениям туризма и краеведения: организовать различные формы ТКД — походы, туристские соревнования и слеты, краеведческие экспедиции, конференции и пр.; анализировать и прогнозировать

разнообразные варианты развития ситуаций в туристском путешествии или в условиях соревнований, управлять людьми в разнообразных (в том числе критических) ситуациях, способность к самоконтролю и саморегуляции;

3) сформировать опыт педагогического взаимодействия с учащимися, их родителями и коллегами в процессе ТКД; развить необходимые педагогу — организатору ТКД личностные качества: толерантность, педагогический такт, уверенность в себе, выдержку, уравновешенность, настойчивость в достижении цели, решительность, осторожность;



4) сформировать ценностное отношение к ТКД, проявляющееся в искренней и бескорыстной заинтересованности в занятиях туризмом и краеведением, в понимании педагогического смысла этой деятельности и ее значения для развития личности учащихся, в стремлении увлечь ею своих воспитанников, в чувстве высокой ответственности за педагогические результаты;

5) сформировать адекватную общую и профессиональную самооценку, умение объективно оценивать собственную педагогическую деятельность, проявляющиеся в разностороннем развитии личности учащихся в процессе занятий ТКД.

Все вышеперечисленные педагогические задачи решаются комплексно. При этом используются следующие теоретико-методологические подходы к организации педагогического процесса: деятельностный, личностно ориентированный и системный.

Деятельностный подход проявляется во включении студентов в учебно-познавательную деятельность, организованную в контексте ТКД и наполненную специфическим содержанием. В результате применения характерных для ТКД форм, методов и приемов из стен вуза выходят специалисты, способные организовать ТКД учащихся так, чтобы она удовлетворяла их потребности в саморазвитии и самореализации.

Суть системного подхода в том, что педагогический процесс подготовки к организации ТКД учащихся выстраивается как целостная система, представленная и описываемая в модели, позволяющая студентам приобретать систематизированные знания и умения.

Личностно ориентированный подход основан на учете индивидуальных возможностей, способностей, наклонностей, интересов студентов; использовании предпочитаемых ими способов и приемов осуществления учебно-познавательной деятельности и, в конечном счете, на выстраивании индивидуальной траектории обучения.

Теоретико-методологическая основа рассматриваемого педагогического процесса конкретизируется в ряде дидактических принципов, отражающих его общие и специфические закономерности.

Принцип прикладной направленности обучения имеет практико-ориентированный характер. Вся теоретическая подготовка студентов составляет основу для их практической организационно-педагогической деятельности.

Принципы связи теории с практикой и прикладной направленности обучения становятся одними из конкретных проявлений личностно ориентированного подхода. Их последовательная реализация позволяет в максимальной степени учитывать индивидуальные образовательные способности студентов, формировать профессионально-педагогические умения работы с коллективом и отдельной личностью. Указанные принципы также отражают специфику ТКД как особого вида деятельности. Будущему инструктору детско-юношеского туризма необходимо научить своих воспитанников успешно действовать как в составе своей группы, так и индивидуально, полагаясь на собственные силы и опыт.

Принцип обучения и воспитания в коллективе также отражает специфику ТКД, которой присущи в основном коллективные формы организации. Педагогический смысл принципа применительно к данной ситуации состоит в том, что учебная студенческая группа в процессе изучения основ ТКД должна обязательно превратиться в дружный, хорошо организованный коллектив. Только в этом случае будущие педагоги сами могут создать коллектив из числа учащихся.

Принцип безопасности подразумевает исключение из педагогического процесса возможности причинения студентам физического и психического вреда. Как и любой вид спорта, туризм несет в себе потенциальную опасность для здоровья человека, в связи с чем необходимо строго соблюдать общедидактические принципы постепенности, доступно-

сти и последовательности. Это касается как физических нагрузок при формировании туристских умений, так и психических, которые неизбежно испытывает современный человек, сталкиваясь с проявлениями природных стихий во время туристского путешествия.

Структура готовности будущих педагогов к организации ТКД учащихся представляет собой ряд взаимосвязанных компонентов: когнитивного, практического, коммуникативного, ценностно-смыслового и рефлексивного, каждый из которых наполнен определенным содержанием. Степень овладения этим содержанием обуславливает общий уровень готовности студента к организации ТКД.

Когнитивный компонент представлен общими и специальными знаниями. Организатору ТКД учащихся необходимы знания теоретических основ педагогики; методики воспитательной работы с учащимися; общей возрастной и педагогической психологии; теории и методики физического воспитания. Большая часть этих знаний приобретается студентами в процессе освоения базовых дисциплин, предусмотренных учебным планом педагогического вуза. Однако некоторые темы и разделы требуют специального изучения с учетом специфики ТКД.

Для успешной организации ТКД педагогу необходим также широкий естественно-научный и гуманитарный кругозор. Содержание естественно-научного и гуманитарного образования в данном случае следует рассматривать с прикладных туристско-краеведческих позиций. Знания в указанной сфере нужны для успешной подготовки и проведения спортивно-туристских мероприятий и организации краеведческой деятельности учащихся по одному из направлений (литературному, историческому, естественно-научному краеведению).

Кроме того, организатор ТКД учащихся должен хорошо представлять состояние современного туризма и тенденции его развития, специфику детско-юно-

шеского туризма, педагогический потенциал ТКД и т. п.

В содержании практического компонента выделяются два уровня: технический и профессионально-педагогический. Результатом освоения первого является совокупность туристско-краеведческих умений и навыков, определяющих квалификацию педагога как туриста-спортсмена и краеведа-исследователя. Профессионально-педагогический уровень отражает практические умения и навыки организатора ТКД, необходимые для руководства соответствующей деятельностью учащихся в целом или для организации отдельных туристско-краеведческих мероприятий (походов, экспедиций, соревнований, слетов).

Содержание коммуникативного компонента раскрывается через понятие «профессионально-педагогическое общение и взаимодействие». Организатору ТКД учащихся предстоит научиться общаться и взаимодействовать с детьми, их родителями и коллегами не только в привычных рамках образовательного учреждения, но и в условиях туристского похода, краеведческой экспедиции, спортивно-туристских соревнований. Специфика общения определяется необычностью ситуаций, особым эмоциональным настроением учащихся, влиянием природных факторов, физическими нагрузками, особенностями быта в полевых условиях. Инструктору детско-юношеского туризма следует, с одной стороны, быть очень внимательным и чутким, а с другой — проявлять твердость, решительность, настойчивость, добиваться неукоснительного выполнения воспитанниками и взрослыми, участвующими в мероприятии, предъявляемых к ним педагогических требований. Только такая стратегия общения позволит педагогу сохранить свой авторитет и обеспечить безопасное проведение мероприятия.

В рамках ценностно-смыслового компонента у студентов формируется ценностное отношение к ТКД как особому



способу жизнедеятельности, универсальному средству развития личности, а также ответственное отношение к воспитанникам и результатам своей деятельности. Для педагога — организатора ТКД туризм и краеведение не просто «учебные дисциплины», которые надо «преподать» учащимся, они для него в значительной степени становятся смыслом жизни, определяют направленность личности и мировоззрение. Занятие туризмом, краеведением и организацией ТКД учащихся для такого человека — способ личностного и профессионального самутверждения и самореализации. Только в этом случае можно рассчитывать на серьезный педагогический эффект.

В рамках рефлексивного компонента формируются способность к адекватной общей и профессиональной самооценке, умение объективно оценивать уровень развития учащихся в результате занятий ТКД.

Освоение всех вышеперечисленных компонентов должно обеспечить успешное формирование готовности студентов к организации ТКД в общеобразовательной школе.

Содержание подготовки студентов — будущих инструкторов детско-юношеского туризма — представлено в авторской программе, состоящей из двух уровней: базового и профильного. На первом из них студенты знакомятся с туризмом и краеведением как особым видом деятельности, приобретают базовые знания и умения в данной сфере; на втором — совершенствуются в одном из выбранных направлений туризма и краеведения, приобретают профессионально-педагогические знания и умения, необходимые для организации ТКД учащихся.

Формы обучения делятся на две группы: общие, характерные для организации обучения в вузе (лекции, семинары, лабораторные и практические занятия), и специфические, характерные для ТКД (учебно-тренировочные занятия на местности, туристский поход, туристские слеты и соревнования).

Методы, применяемые при подготовке инструкторов детско-юношеского туризма, также можно разделить на две аналогичные группы: общие, характерные для традиционного обучения и представленные в различных общепринятых классификациях, и специфические (теоретическое и практическое моделирование ситуаций, возникающих в процессе ТКД, решение ситуационных задач, туристско-краеведческая практика).

Критерии оценки сформированности готовности студента педагогического вуза к организации ТКД в общеобразовательной школе, представленные в модели, соответствуют компонентам структуры готовности. В рамках каждого критерия выделяется один или несколько основных показателей, отражающих степень готовности к организации ТКД. Например, показателем сформированности когнитивного компонента является наличие системы общих и специальных знаний, что необходимо при обучении школьников основам туризма; показателем сформированности практического компонента — владение методикой организации туристско-краеведческих мероприятий и т. д. Формирование данных умений возможно лишь при наличии адекватной профессиональной самооценки.

Для оценки готовности студентов к организации ТКД нами были предложены три уровня ее сформированности: нестабильный (низкий), ситуативно-стабильный (средний) и устойчивый (высокий).

Нестабильный (низкий) уровень характеризуется отсутствием систематических знаний в профессионально-педагогической и туристско-краеведческой сферах, несформированностью профессиональных и личностных качеств, необходимых педагогу и руководителю. Туризм, краеведение и туристско-краеведческая деятельность учащихся не представляют для студента ценности; отсутствуют потребность в осуществлении профессиональной деятельности в данной сфере, способность к адекватной

общей и профессиональной самооценке и к оценке степени развития своих воспитанников. На практике это выражается в том, что студент без какой-либо внутренней мотивации может принять участие в организации туристско-краеведческого мероприятия, выполнить отдельные поручения, не проявляя при этом инициативы и настойчивости.

Средний (ситуативно-стабильный) уровень готовности отличается частичной сформированностью всех вышеназванных показателей. В целом он характеризуется нейтральным отношением к туризму, краеведению и ТКД учащихся, сформированностью базовых и профессиональных умений на минимальном уровне, позволяющем студенту после окончания курса обучения провести несложное туристско-краеведческое мероприятие по стандартной схеме или руководить туристско-краеведческим объединением учащихся на начальном уровне его развития.

Высокий (устойчивый) уровень характеризуется устойчивой сформированностью всех социально значимых знаний, умений и навыков, качеств личности, определяющих структуру готовности студента к организации ТКД со школьниками. Туристско-краеведческая деятельность становится для него личностно значимой, появляется осознанное и устойчивое стремление к совершенствованию в этой сфере деятельности. Студент может организовать любое туристско-краеведческое мероприятие, выстроить систему ТКД учащихся в общеобразовательном учреждении, успешно и творчески руководить туристско-краеведческим объединением учащихся на любом уровне его развития.

Для успешной реализации предлагаемой модели необходимо соблюдать ряд педагогических условий:

— *практически ориентированный характер процесса обучения* — специфичное для рассматриваемого вида деятельности условие, поскольку именно

практический результат ТКД дает максимальный педагогический эффект;

— *учет индивидуальных особенностей и интересов студентов в сфере ТКД* — это условие служит конкретным выражением личностно ориентированного характера процесса обучения, позволяет подготовить студента к организации ТКД учащихся в той сфере, где ярче всего могут проявляться его способности и таланты;

— *создание учебных ситуаций, максимально приближенных к деятельности организатора ТКД учащихся*, что способствует более быстрой адаптации к роли инструктора, так как многие из ситуаций были смоделированы и отработаны в процессе обучения;

— *преемственность учебных программ при переходе от базового этапа обучения к профильному и концентрический подход к освоению профильных тем*, что позволяет более целесообразно распределять содержание образования в зависимости от конкретных педагогических задач и на профильном этапе обучения совершенствовать специальные умения и навыки.

Предложенная нами модель формирования готовности студентов педагогического вуза к организации ТКД учащихся представляет собой теоретическую основу подготовки данной категории педагогов. Она дает возможность контролировать педагогический процесс, своевременно выявлять и устранять недостатки в подготовке инструкторов детско-юношеского туризма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондратьев, М. Е. О необходимости подготовки инструкторов детско-юношеского туризма в условиях педагогического вуза / М. Е. Кондратьев // Проблемы детско-юношеского туризма и краеведения : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. — Пенза, 2005. — С. 33—37.

2. Сборник нормативно-правовых актов по туристско-краеведческой работе и организации отдыха детей и молодежи. — М. : ФЦДЮТиК, 2006. — 386 с.

Поступила 24.11.08.



РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПОТЕНЦИАЛ, РЕАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

Рецензия на книгу: Богуславский, М. В. Методология и технология образования (историко-методологический контекст) : моногр. / М. В. Богуславский. — М. : ИТИП РАО, 2007. — 236 с.

Последовательное реформирование отечественной школы, в том числе в рамках национального проекта «Образование», эксперименты по созданию новой конфигурации содержания образования на федеральном уровне, перевод высшей школы на двухступенчатый уровень с принятием соответствующих федеральных законов или внесения радикально меняющих их поправок в уже существующие, — все это требует особого внимания к проблемам научного обеспечения происходящих в настоящее время процессов, учета самых различных факторов, прежде всего опыта предшествующих эпох. «Сын ошибок трудных», по известному определению великого поэта, — правильно воспринятый и интерпретированный опыт прошлых десятилетий и столетий — может стать бесценным подспорьем при создании, казалось бы, самых принципиально новых подходов. Очевидно, что *историко-педагогический* контекст и даже, может быть, подтекст происходящего, своего рода фон текущих изменений, начинает играть не просто существенную, но системообразующую роль.

С учетом сказанного появление новой книги известного историка и теоретика российского образования, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника Института теории и истории педагогики РАО М. В. Богуславского, на мой взгляд, более чем своевременно. Это хорошо осознает и сам автор. Во введении ученый декларирует свою исследовательскую позицию, подчеркивая, что «в данной монографии предложен дискурс рассмотрения широкого спектра методологических и технологических проблем в историко-педагогическом контексте. При этом история педагогики понимается в широком культурно-образовательном плане как фактор, без которого невозможно продуктивное решение современных проблем развития российского образования и педагогической науки» (с. 5).

«Такой подход стал во многом возможен, — поясняет М. В. Богуславский, вписывая свою работу в сегодняшнее проблемное поле отечественной науки об образовании, — благодаря той серьезной и продуктивной исследовательской работе, которая была проведена отечественными историками образования за последние годы. Напряженный творческий поиск был вызван объективными факторами произошедшей в начале 90-х годов мировоззренческой и методологической трансформации педагогической науки. Обнажившиеся лакуны и деформации в познании феноменов прошлого объективно сформировали исследовательскую программу, своего рода задание историкам педагогики» (с. 5).

Прежде всего необходимо отметить, что автор стремится соединить, казалось бы, несоединимое: традиционно методология и технология образования числились за разными «ведомствами» педагогической науки, только их интеграция в единый историко-педагогический контекст предоставляет ему такую возможность. Мысль исследователя движется по четко обозначенному вектору — от глобальных проблем методологии и философии, аксиологической составляющей образования, к тому, что, по его твердому убеждению, составляет сущность технологического арсенала педагогики и образования. Последнее особенно важно, ибо в рецензируемой монографии привычное понимание образовательных технологий переосмысливается в принципиально ином ключе: в исторической перспективе в технологии образования превращаются и многочисленные реформы образовательной системы, и гуманистическая парадигма отечественной и зарубежной педагогики, и даже воспитание духовности в теории и практике российского образования.

Наделение важнейших в истории российской педагогики и образования явлений статусом «технологических» следует признать несомненной авторской удачей: они не про-

сто обретают конкретные очертания и материальное содержание. Технологии — позволяют себе неизбежную тавтологию — требуют специального, технологического, подхода, в результате чего происходит выявление закономерностей и тенденций развития этих явлений и возникает возможность сделать прогнозы, основанные не на интуиции или, что еще опаснее, на вольных интерпретациях или фантазиях свободного от исторических фактов мыслительства, а на анализе конкретной реальности, подчиняющейся жесткой логике вполне определенных законов эволюции. Таким образом, автор не просто смотрит в прошлое, но видит в этом прошлом ясно различимые очертания будущего российского образования.

Не нужно, впрочем, ожидать от автора революционной ломки устоявшегося соотношения методологии и философии образования и образовательных технологий. Связанные между собой в едином историко-педагогическом пространстве, они, по убеждению М. В. Богуславского, имеют очевидную самоценность и самодостаточность, хотя синергетический эффект от их взаимодействия в едином процессе намного превышает в своей результативности эффект от их привычного использования «по отдельности». Собственно, результатом такой синергетики отчасти оказывается и рецензируемая монография, на деле демонстрирующая продуктивность сочетания глубокой методологической проработки заявленной проблемы и продуманной технологичности реализуемых подходов.

Начиная разговор с наиболее важных вопросов общего характера, автор закономерно акцентирует внимание читателя на специфике методологии и ее составляющих: на генетических конструктах и типологии методологии и философии образования, на зарождении, развитии и современном состоянии отечественной философии образования. Одним из важнейших факторов, являющихся залогом успешного эволюционирования этой системы, абсолютно закономерно оказываются преемственность, опора на уже сформированные научные традиции, ориентация на сложившиеся школы и направления (от эмпирико-аналитического до гуманитарного, включающего в себя довольно большое количество разнообразных течений). В данном контексте легко объяснимо то внимание, которое исследователь уделяет зарождению отечественной философии образования, предлагая ввести

понятие «протофилософия образования» на той стадии, когда характерная проблематика философии образования эмпирически затрагивалась в различных по жанру текстах К. П. Победоносцева, Л. Н. Толстого, В. В. Розанова и др. Не вызывает особых возражений и аттестация С. И. Гессена как «первого подлинного философа образования» (с. 16), но, думается, с не меньшим основанием то же самое можно было бы сказать о В. В. Зеньковском, И. И. Лапшине, С. Л. Франке.

Подозреваю, что здесь у читателя возникнет неизбежный вопрос: кто более органично смотрится в «роли» философа образования — философ, занявшийся проблемами обучения и воспитания, или педагог, освоивший азы философского знания? Видимо, у философов и педагогов ответы будут противоположными. Но М. В. Богуславский таким вопросом не задается. Для него, по сути, не принципиально, из какой сферы приходит человек в философию образования, главное — что нового он вносит в нее. Ряд мыслителей русского зарубежья, особенно интенсивно разрабатывавших эту проблематику, оказывается более чем внушителен. Естественно, что соперничать с ними современным философам образования достаточно трудно, но автор монографии находит точные слова и взвешенные оценки для собратьев по цеху, руководствуясь вполне объективными критериями.

Нельзя не заметить, что в силу профессиональных пристрастий из всего спектра философско-методологических проблем образования ученого в первую очередь интересуют вопросы методологии истории образования и педагогики. Здесь процесс поиска методологических основ еще более усложняется: к педагогике и философии органично присоединяется история, однако для профессионального историка (которым автор является по образованию) это особой трудности не составляет. На основе детального анализа содержания историко-педагогического знания им предложена модель, представляющая собой «...многоуровневую структуру. В качестве наиболее общей страты можно выделить такую категорию, как **общая методология**. Здесь потенциально используются три трактовки: *детерминистская*, представляющая развитие образования как объективный закономерный линейно-поступательный процесс; *синергетическая*, исходящая из нелинейного подхода к осмыслению генезиса образования; и *трансцендентальная*, где божественному началу все-



мирного педагогического процесса придает-ся основополагающая и ведущая роль» (с. 49).

Насколько продуктивна подобная схема, читателю предстоит убедиться немедленно, поскольку автор при осуществлении собственного научного проекта руководствуется именно ею. Действительно, в монографии открываются широчайшие горизонты взаимодействия образовательных практик в мировом историко-культурном контексте, продуктивный опыт которого не остается в историческом прошлом, а устремлен в настоящее. Активный сторонник и настойчивый пропагандист цивилизационного подхода, М. В. Богуславский не случайно обращает особое внимание и на проблему педагогического взаимодействия между цивилизациями, и на специфику диалога российского образования с инокультурными педагогиками, что, полагаю, немало полезно для взвешенной оценки нашей исполненной чрезмерного энтузиазма готовности участвовать в Болонском процессе. Сопроводив предлагаемую модель соответствующим набором исследовательских методологий и технологий, автор без труда выстраивает убедительную историческую — скорее даже историософскую — схему развития образования в общемировом пространстве, выделяет специфику происходящего на разных этапах взаимодействия педагогических культур и цивилизаций, чтобы определиться с вытекающими из них результатами прежде всего для российских педагогики и образования.

Собственно, предложенная М. В. Богуславским совокупность подходов оказывается чрезвычайно эффективной и при анализе и систематизации исторической последовательности реформ российского образования, представляющей собой любопытную борьбу «системы» и «антисистемы», т. е. «прогрессивного» и «регрессивного» реформаторства. При этом, как справедливо замечает исследователь, «после каждой реформы, ставящей целью существенную трансформацию всей системы просвещения в России с неизбежностью падающего ножа гильотины, осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько осовремененным в соответствии со спецификой новой социально-политической ситуации» (с. 83). Добавлю, что отмеченная автором на многочисленных примерах историче-

ская способность образовательной системы к подобному сохранению баланса, фактически к самовосстановлению (своего рода регенерации образовательного тела) не может не внушать определенного оптимизма, в том числе в сегодняшней ситуации высшей школы. Чрезвычайно продуктивна мысль автора об «амбициентных процессах» реформирования образования, в равной степени присутствующих и в досоветскую, и в советскую эпохи. Правда, увлекшись характеристикой деятельности исполнителей (в данном случае — российских министров просвещения), исследователь оставил за скобками идеологов-вдохновителей, таких как К. П. Победоносцев при Д. Толстом и И. Делянове, какой-нибудь М. А. Суслов и пяток инструкторов из отделов пропаганды и агитации и науки и учебных заведений ЦК КПСС за спиной у объединенной комиссии АН СССР и АПН и прочих общественно-государственных институций подобного рода, А. Н. Яковлев как союзник и единомышленник Э. Д. Днепров и т. д.

Очевидно, что элементом, во многом обеспечивающим стабильность образовательной системы, выступает ее аксиологическая составляющая. «Напряженный интерес к ценностным основаниям российского образования» (с. 103) — одна из характерных особенностей российской педагогической мысли от момента ее становления до сегодняшнего дня. Проследившая последовательную смену ценностных приоритетов в различные эпохи, исследователь определяет своего рода набор аксиологических приоритетов, которые оставались востребованными при любых идеологиях, хотя и назывались по-разному. Это и народность, и национальное самосознание, и гуманистическая и социально-реформаторская направленность, и др. Особую ценность для автора представляет опыт освоения аксиологической проблематики российским зарубежьем, во многом продолжившим и развившим лучшие традиции отечественной педагогики предреволюционного периода.

В заключение остается добавить, что книга М. В. Богуславского окажется интересна и полезна не только специалистам в области образования и воспитания, но и широкому кругу исследователей, так или иначе затрагивающих вопросы методологии и истории гуманитарных наук.

О. Е. ОСОВСКИЙ, доктор филологических наук, профессор, ответственный редактор серии «Педагогическая библиотека Российского зарубежья»

НАШИ АВТОРЫ

Анисимова Ольга Викторовна, аспирант кафедры практической психологии Балашовского института ГОУВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», vvk@sura.ru

Асманова Ирина Юрьевна, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Ставропольского института экономики и управления им. О. В. Казначеева (филиала) ГОУВПО «Пятигорский государственный технологический университет», кандидат педагогических наук, asmanova_irina@inbox.ru

Беккер Игорь Львович, профессор кафедры педагогики ГОУВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», кандидат педагогических наук

Борейко Ирина Михайловна, преподаватель фортепианного отделения ГОУСПО «Озерский колледж искусств» (Челябинская область), аспирант ГОУВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург), Iri-ozersk@yandex.ru

Галиченко Анжелика Юрьевна, заместитель декана по учебной работе факультета музыкально-го творчества ГОУВПО «Белгородский государственный институт культуры и искусств», natalija_golubch@mail.ru

Горячова Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры математических и естественно-научных дисциплин Ставропольского института экономики и управления им. О. В. Казначеева (филиала) ГОУВПО «Пятигорский государственный технологический университет», marina_gor@inbox.ru

Димова Татьяна Николаевна, аспирант кафедры профессиональной педагогики ГОУВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» (г. Нижний Новгород), td185@yandex.ru

Иванова Светлана Павловна, старший преподаватель кафедры менеджмента, маркетинга и права ФГОУВПО «Дальневосточный государственный аграрный университет» (г. Благовещенск, Амурская область), соискатель кафедры общей педагогики ГОУВПО «Благовещенский государственный педагогический университет», iva_sv80@mail.ru

Изотов Игорь Витальевич, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского», igoizotov@yandex.ru

Карпушина Лариса Павловна, доцент кафедры хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки, докторант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, lkarpushina@yandex.ru

Кондратьев Максим Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», maxx_1984@mail.ru

Кочукина Ирина Васильевна, руководитель Департамента образования городского округа Тольятти (Самарская область), kochukina@tg1.ru

Кошина Ольга Владимировна, доцент кафедры истории Отечества ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат исторических наук, koshinin@rambler.ru

Кривовичева Екатерина Евгеньевна, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания общеобразовательных дисциплин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», terelova_k@mail.ru

Кузнецова Татьяна Александровна, декан факультета дистанционных образовательных технологий ГОУВПО «Пермский государственный технический университет», кандидат технических наук, доцент, tak@pstu.ru

Кузьмина Ася Анатольевна, доцент кафедры управления знаниями и прикладной информатики в экономике ГОУВПО «Московский государственный университет экономики, статистики и информатики», кандидат экономических наук, assja@rambler.ru

Кукар Ульяна Юрьевна, заместитель директора по научно-методической работе МОУДОД «Дворец творчества детей и молодежи» г. Магнитогорска (Челябинская область), соискатель кафедры педагогики ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет», snabsk@mail.ru

Кутняк Светлана Владимировна, доцент кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, kutniak@bk.ru

Маланкина Наталья Александровна, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», nmalankina@yandex.ru



Манухов Владимир Федорович, заведующий кафедрой геодезии, картографии и геоинформатики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, профессор, manuhov@mail.ru

Матушкин Николай Николаевич, проректор по учебной работе ГОУВПО «Пермский государственный технический университет», доктор технических наук, профессор, edupro@pstu.ac.ru

Мельникова Лариса Александровна, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОУВПО «Уральский юридический институт МВД России» (г. Екатеринбург), аспирант ГОУВПО «Уральский государственный педагогический институт» (г. Екатеринбург), larismelnikova@yandex.ru

Нурулин Дмитрий Юрьевич, ведущий программист кафедры инвестиционного инжиниринга ГОУВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», nurulin@yandex.ru

Осовский Олег Ефимович, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, профессор, osovskiy_oleg@mail.ru

Остапенко Владимир Савельевич, начальник кафедры философии ГОУВПО «Воронежский институт МВД России», полковник милиции, кандидат философских наук, профессор, change.85@mail.ru

Пахомов Сергей Иванович, заместитель начальника Управления аттестации научных и научно-педагогических работников Росособнадзора, доктор химических наук, pakhomov@obrnadzor.gov.ru

Пташкин Сергей Аркадьевич, начальник отдела финансирования вузовской науки Управления экономики и финансов Федерального агентства по образованию, кандидат социологических наук, доцент, ue@ministry.ru

Родин Александр Васильевич, соискатель кафедры методологии науки и прикладной социологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», a.rodin@mospromstroy.com

Рябова Марина Эдуардовна, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор философских наук, ryabovame@mail.ru

Савва Любовь Ивановна, профессор кафедры педагогики ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет», доктор педагогических наук

Сорока Вадим Александрович, директор ООО «СЕРВИС КАДРОВ» (г. Минск, Республика Беларусь), v-z-v@mail.ru

Татьянина Татьяна Викторовна, докторант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, доцент, tatianina@rambler.ru

Филатова Ирина Васильевна, преподаватель основ педагогического мастерства ГОУСПО «Троицкий педагогический колледж» (Челябинская область), соискатель кафедры педагогики профессионального образования ГОУВПО «Южно-Уральский государственный университет» (г. Челябинск), troic_ped@mail.ru

Хаитжанов Азимжан, доцент кафедры уголовного права ГОУВПО «Пензенский государственный университет», azimzhan49@mail.ru

Шмелева Елена Александровна, проректор по научной работе ГОУВПО «Шуйский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, ukrir_sgpu@front.ru

CONTENTS

Monitoring of Education

- E. A. Shmeleva.** Pedagogical University as a Quality Education Provider in a Region 3

The article stresses on the possibility of regarding a provincial pedagogical university potential in the context of a regional academic and research area. It proves that scientific and methodological cooperation between a pedagogical higher education institution and a high school, joint research coordination in solving educational problems, integrity, provided by an academic and research space structure and functions, socio-economical tendencies and pedagogical factors alike significantly contribute to an efficient development of a region's socio-economic state.

Keywords: professional training; science and education integration; quality of education; academic and research area; provincial university; regional educational systems.

- V. A. Soroka.** Assessment Criteria of the Inside-Company Training Efficiency 6
- The author focuses on features of the inside-company staff training; introduces the system to assess the efficiency of the inside-company training based on psychological criteria.

Keywords: inside-company training; staff training; inside-company staff training assesment; psychological criteria for inside-company training efficiency; adaptive behaviour model; personal professional development model.

- S. A. Ptashkin, D. U. Nurulin.** Issues of Workforce Development in Russian Higher Educational Institutions 9

The authors are concerned with the tendency of workforce capacity development in Russian higher educational institutions; make an analysis of recent statistics on the teaching staff age structure changes. The article gives grounds for necessity to improve the social state of the university teachers in Russia.

Keyword: scientific manpower; teaching staff; intergenerational continuity; manpower flow from higher educational institutions.

Modernisation of Education

- I. V. Kochukina.** Development of General Education Municipal System through an Indicative Approach by Body of Authority 15

The author gives grounds for the applicability of an indicative approach by a municipal education body of authority in order to transfer the system development aims to high school heads and to encourage their activity. The article identifies the lines of the use of indicators to develop the general education municipal system. Logical and technological reasons for introducing indicators for the general education institutions activity are given.

Keyword: general education; municipal system; indicative approach.

- M. E. Ryabova, A. V. Rodin.** Communication Area as a Factor in Transformation of a Region's Educational Policy 19

The article is concerned with the intensification of communication processes, shaping the global communication area. It analyses transformations of the regional education. Gives grounds for the influence of communication area on educational policy that provides pre-requisites for an in depth understanding of driving forces in a society development.

Keywords: communication area; educational policy; regional educational area, provincial university, quality of education.

Integration of Education and Up-bringing

- V. S. Ostapenko.** Worldview: Essence, Content, Role in Shaping Students Personality in Educational Institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs 25

The article deals with the problem of the worldview content, structure, role and significance in developing personal features of prospective law-enforcement agencies officers in the course of study at educational institutions under the Russian Ministry of Internal Affairs.

Keywords: content; worldview structure; worldview bearers; levels; sections; philosophic worldview.



A. Haitzhanov. Work and its Educational Function during the Course of Punishment Execution in Penitentiary Institutions 27

The author explains the significance of work in educating and correcting of the convicted, its social and economic significance and the influence of work on prisoners' personal qualities serving time in places of detention.

Keywords: work; convicted person; penitentiary institution; education, to shape personal qualities, law and order; discipline; correctional pedagogy.

O. V. Anisimova. Educational System Influence on Forming Political Culture among the Young People 30

The article is concerned with psychological and pedagogical aspects of forming political culture among the young citizens. It further elaborates on the point that the young age is in fact the most susceptible period for absorbing political culture. The social institutes evaluation and firstly the educational system influence on the youth political activity is treated in detail.

Keywords: political culture; political activity; social institutes; electoral behaviour.

N. A. Malankina. Interrelation of a Motivated Ambition for Success and Avoidance of Failures with Academic Results among the Educatees of a Children's Boarding School 33

The article focuses on the problem of interrelation of a motivated ambition for success and avoidance of failures with academic results among the educatees of a children's boarding school, the main student body of which constitute orphans.

Keywords: motivated ambition for success; motivated avoidance of failures; educatees of a children's boarding school; academic results.

Innovations in Education

L. I. Savva, U. U. Kukar. Modeling of Seniour High School Students Research Skills Development Process in Additional Education Institutions 36

The article presents the model for research skills development applicable to seniour high school students in additional education institutions; it is presented with program-aimed, functional-subjective and organisation-resultative components.

Keywords: children additional education; research skills; seniour high school students research skills development model.

E. E. Krivovicheva. Development of Children's Intellectual Endowment in the Republic of Mordovia Additional Educational Institutions 44

The author treats in detail the principal forms and types of work with gifted children in the Republic's educational institutions, identifies this work's problems and ways of improvement in conditions of an educational reform.

Keywords: intellectual endowment; development; additional education.

I. V. Izotov. The Principal Technologies for Organising the Study Process with the Use of Multimedia Means of Education 51

The author is concerned with principal technologies for organising the study process with the use of multimedia means of education, covers the choice conditions, positive and negative sides of each one. The foreign researchers' experience in this matter is analysed.

Keywords: technology; passive technology; active technology; interactive technology.

The History of Education

O. V. Koshina. Development of Education in Mordovia in the Second Half of the XIX — Beginning of the XX centuries: Viewpoints Evolution on this Problem 55

The article is concerned with the evolution of viewpoints on education development in Mordovia in the second half of the XIX — beginning of the XX centuries commencing with the indicated period educators and finishing with contemporary researchers. A range of research problems of that time and the historians' methodological approaches have been analysed.

Keywords: education; literacy; historiography; methodology; district councils in pre-revolutionary Russia; peasantry; social and cultural approach; national question; geopolitical area; Mordovia.



L. A. Melnikova. District Councils of the Pre-revolutionary Russia Progressive Activity in the Russian History of Education 58

The author discusses the place and role of district councils in pre-revolutionary Russia in the history of the Russian education. She gives grounds for the fact that the district councils determined the national education reform success in the second half of the XIX century and influenced the national education development in the future.

Keywords: district councils in pre-revolutionary Russia; district council teacher; normal schools and high schools; pedagogical courses; district council school in pre-revolutionary Russia; public education.

T. N. Dimova. Development of Personal and Professional Qualities of Students in the System of Vocational Education in Gorky region in 1958—1984 61

The article analyses the experience of development of professional and personal qualities in vocational schools in Gorky region in 1958—1984. This experience can be applicable to the contemporary elementary vocational education.

Keywords: historical and pedagogical experience; vocational education system; the students' professional qualities development; professionalism.

S. P. Ivanova. The Shaping of Child's Legal Awareness in the Second Half of the XIX — Beginning of the XX Centuries 66

The article covers the “legal awareness” notion content as it was in the second half of the XIX — beginning of the XX centuries; attention is paid to the factors that enabled to shape child's legal awareness in the indicated period of the Russian pedagogic.

Keywords: legal awareness; family order; family customs; family members equal rights; jurisprudence; teaching methods; textbooks.

Education and Culture

L. P. Karpushina. High School Students' Ethno-Musical Education Conceptual Fundamentals 71

The article focuses on significance of the ethnic and cultural education orientation, the ethnic and musical education conception methodological fundamentals and its characteristic features. The “ethnic culture principle” and the personality's ethno-musical culture structure are introduced in the author's interpretation.

Keywords: ethnic and cultural education orientation; ethno-musical education; conception of ethno-musical education; the ethnic culture principle; the personality's ethno-musical culture.

A. U. Galichenko. Interdisciplinary Integration Implementation Problems in Higher Educational Institutions of Humanities 75

The article deals with problems and conditions of an interdisciplinary integration implementation in training heads of musical creative groups in higher educational institutions of humanities. The author expands on the principle contradictions in contemporary higher professional education system and defines the role of an interdisciplinary integration in solving these contradictions.

Keywords: integration; pedagogical integration; interdisciplinary integration; the specialists professional training requirements; integrated system; professional activity; implementation conditions.

I. M. Boreyko. Methods for Forming Knowledge about Historical Periods of Piano Performance among the Specialised Secondary Schools Students 79

The research central problem is to work out the methods for forming students' representations about piano performance historical periods. The author analyses the role of heurism, historical method, the prolonged pedagogical impact (hearing) methods in forming knowledge of piano performance historical periods among students of the specialised secondary schools.

Keywords: piano performance history; visual means; historical method; training methods; forms and means; training, suggestion; persuasion; regional component.

Integration of Science and Production in Education

N. N. Matushkin, T. A. Kuznetsova, S. I. Pakhomov. Increasing the Efficiency of Co-operation between Higher Educational Institutions on the Basis of Staff Training Educational Programmes Diversification 82



The article focuses on introduction of new organisational forms and staff training methods on the basis of inter-university co-operation aimed at strengthening material, technical and manpower potential, expanding professional mobility, increasing competitiveness and investment attractiveness of programmes and services offered by a higher educational institution on regional, state and international levels.

Keywords: scientific staff training; inter-institutional cooperation; professional mobility; diversification; educational programmes; programme structure and content.

V. F. Manukhov. General Professional and Special Disciplines Specialist Continuous Training 88

The article explains the methods of continuous training of the specialist cartographer on the basis of informational, geo-informational and satellite technologies. The tasks and results of work in creation of study, science and innovation complex are given.

Keywords: methods of training; continuity; geo-informatics; GPS-technology.

A. A. Kuzmina. Problems and Methods of Rapprochement of Regional Labour Markets and Educational Services (in respect to Tver region) 92

The author gives grounds for necessity to systematise information on mutual influence of the regional educational complex and labour market at the junction of "science-production". It turns out that the absence of actual information in this matter is a factor that deters the Russian education modernisation processes on a regional level.

Keywords: regional labour market; regional educational services market; labour resources demand and offer disbalance; work demand and offer parameters discrepancy; the professional education services and labour market mutual influence monitoring.

Pedagogic Education

U. I. Asmanova, M. V. Goryachova. Personality-oriented Approach as a Pedagogical Technologies Basis 99

The author attempts to theoretically consider the pedagogical technologies from personality-oriented approach viewpoint. The conducted analysis allows to draw a conclusion that the technological approach to the future professional activity development model should have a personality self-development and self-perfection vector.

Keywords: pedagogical technologies; personality-oriented approach; technological approach; motivation.

T. V. Tatyana, S. V. Kutnyak. Competence as a Condition of a Future Teacher's Personal and Professional Growth 104

The article covers the future teacher's professional pedagogical competence stages of development. The rational for content filling and its adequate procedural and technological provision in higher educational institution educational process are presented in the article.

Keywords: professional pedagogic competence; competencies; personal and professional growth; competence forming principles and mechanisms.

I. V. Filatova. Technology of a Study and Pedagogical Interaction in the Aspect of Communicative Competence Evolvment Among Students of a Pedagogical College 108

The article explains the essence of the study and pedagogical interaction, gives grounds for the study and pedagogical interaction technology projecting and implementation, the technology stages content and its classification features are presented.

Keywords: communicative competence; study and pedagogical interaction; study and pedagogical interaction technology; humanity-oriented approach.

M. E. Kondratyev, I. L. Bekker. A Model Enabling to Prepare Students of a Pedagogic Higher Educational Institution for Organising Regional Natural History Tours for Students of a High School 113

The article provides theoretic grounds and describes a model of a pedagogic process, aimed at prospective teachers to make them able to organise regional natural history tours; model components in its interaction are treated in detail.

Keywords: regional natural history tours; module; preparedness.

Reviews, References, Information

Methodology and technology of education in recent times: potential, real possibilities and new horizons 120

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в электронном и распечатанном виде: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

Рукописи авторам не возвращаются.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения эксперта. В экспертный совет входят члены Мордовского научного центра Поволжского отделения РАО.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru



Научно-методический
журнал

№ 2
(55)

(апрель — июнь)
2009

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ГОУВПО «Мордовский
государственный
университет имени
Н. П. Огарева»

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевикская, 68

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Н. П. Макашкин**,
главный редактор, доктор экономических наук
профессор
- С. В. Полутин**,
заместитель главного редактора,
доктор социологических наук профессор
- С. В. Гордина**,
ответственный секретарь,
кандидат педагогических наук
- Г. А. Балыхин**, доктор экономических наук
профессор
- П. Ф. Анисимов**, доктор экономических наук
профессор
- В. Л. Матросов**, доктор физико-математических наук
профессор
- Л. П. Кураков**, доктор экономических наук
профессор
- В. И. Курилов**, доктор юридических наук
профессор
- В. П. Савиных**, доктор технических наук
профессор
- В. В. Конаков**, кандидат технических наук
доцент
- В. В. Кадакин**, кандидат педагогических наук
доцент
- Н. Е. Фомин**, кандидат физико-математических наук
профессор

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

- В. П. Андронов**, доктор психологических наук профессор
- Ю. В. Варданын**, доктор педагогических наук профессор
- Н. Д. Гуськова**, доктор экономических наук профессор
- М. И. Ломшин**, доктор педагогических наук профессор
- Н. И. Мешков**, доктор психологических наук профессор
- Г. И. Саранцев**, доктор педагогических наук профессор
- В. П. Фурманова**, доктор педагогических наук профессор
- В. В. Шигуров**, доктор филологических наук профессор

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук,
по педагогике и психологии
