

Содержание

Международный опыт интеграции образования

- Н. Е. Воробьев, Е. В. Марчук.** Совершенствование начального профессионального образования в Германии 3
А. Г. Долган. Подготовка студентов к бизнес-практике в контексте системы азиатских ценностей 8

Модернизация образования

- Е. А. Неретина, А. Б. Макарец.** Особенности продвижения образовательной услуги как доверительного товара 15
А. В. Клопов. Обеспечение системного подхода при повышении квалификации сотрудников правоохранительных органов в области экономической безопасности 21

Мониторинг образования

- В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова, И. В. Каюкова.** Методики использования результатов компьютерного тестирования в системах поддержки принятия решений 26
Н. В. Корчагин. Диагностическая функция в структуре деятельности мастера профессионального училища по формированию у учащихся правовой культуры 29

Философия образования

- В. П. Шалаев, С. Л. Шалаева.** Глобализация. Постмодерн. Дуализм отечественного образования и воспитания как вызов национальной безопасности 35
В. В. Землянский. Открытость как качественная характеристика профессионального образования 41

Интеграция образования и воспитания

- Е. В. Сергеева.** Воспитание культуры межнационального общения как основы формирования этнотолерантности курсантов военного вуза 47
Е. Е. Саламин. Организационно-педагогические условия совершенствования волевых качеств студентов технического вуза посредством занятия боксом 51

Академическая интеграция

- И. Г. Гузенко, Б. С. Манаенков.** Иноязычная подготовка учителя общеобразовательных дисциплин средствами информационно-коммуникативного обучения 54
Н. А. Плугина. Межпредметные связи в развитии у студентов вузов интегративных естественно-научных понятий 60
Н. Е. Пикина. Педагогические условия эффективной организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике 65

Инновации в образовании

- Н. А. Гуляева.** Возможности решения проблем обучения учащихся профессиональных училищ средствами иностранного языка 69
В. А. Кузьменко. Педагогические возможности дисциплины «иностраный язык» в формировании экономической культуры у старшеклассников 72
В. А. Адамантова. Проектно-исследовательская деятельность как фактор реализации познавательной деятельности учащихся на уроках экологии 77
Т. А. Доронина. Понятие художественного пространства и времени в школьном курсе литературы (на примере творчества В. П. Астафьева) 80

**Образование и культура**

- Л. В. Загрекова, И. И. Троицкая.** Роль театральной деятельности в процессе профессиональной ориентации учащихся в системе дополнительного образования в общеобразовательной школе 84
- Н. Г. Ткачева.** Эстетическое воспитание личности учащегося средствами художественного творчества 89

Психология образования

- Д. В. Ефимова.** Особенности развития толерантности у подростков с задержкой психического развития 92
- Л. Г. Майдокина.** Становление профессионально значимых субъектных свойств студента педагогического вуза в процессе освоения психологии 97
- С. Е. Иневаткина.** Образ себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей первых трех лет жизни с синдромом Дауна 102
- О. В. Кудашкина.** Психологическая модель развития мотивационно-ценностных ориентаций студента в образовательном процессе педагогического вуза 106

Педагогическое образование

- Е. А. Кашкарева.** Педагогическая интерпретация научного текста как разновидность текстовой деятельности 112
- С. С. Качкалова.** Личностно ориентированный подход в начальном профессиональном образовании 116
- Т. Е. Мишкина.** Элективный курс «Игровое моделирование в музыковедческой подготовке учителя» в практике педагогического вуза 120

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Потеева*
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 25.09.09. 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.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Н. Е. Воробьев, Е. В. Марчук

(Волгоградский государственный педагогический университет)

В статье рассматриваются основные тенденции развития начального профессионального образования в Германии, которое признано на международном уровне и является предпосылкой экономической продуктивности страны в процессе интеграции в европейское пространство.

Ключевые слова: модернизация; интеграция; профессиональная подготовка специалистов.

В настоящее время в странах Европейского Союза набирают обороты процессы интеграции и интернационализации, на первый план выходит качество профессионального образования. Раньше определяющее значение имели условия, формирующие систему профессионального образования, и прежде всего национальный характер. Сегодня ситуация основательно изменилась в направлении от растущей глобализации экономики и ускорения процесса европейской интеграции к общему образованию и рынку труда. Высокий образовательный и профессиональный уровень подготовки специалистов становится необходимой предпосылкой обмена информацией и продуктами человеческого труда, сотрудничества посредством создания различных совместных сетей, проектов и освоения новых технологий, требующихся для повышения качества продукции на мировом рынке.

Сложившаяся в Германии и признанная на международном уровне так называемая дуальная система (комбинация школьного и производственного обучения, т. е. теоретической и практической подготовки) хорошо себя зарекомендовала и является стержнем профессиональной подготовки специалистов, а также значительной предпосылкой экономической продуктивности страны. В рамках глобализации и интеграции Германия стремится к тому, чтобы ее система профессионального образования была лучшей и признанной во всем мире на про-

тяжении еще не одного десятка лет. В этой связи тенденция совершенствования и модернизации начального профессионального образования имеет под собой следующие основания: для обеспечения конкурентоспособности немецкой экономики в ситуации экономической глобализации необходимо повышение мобильности рабочей силы; стратегия обучения в течение всей жизни становится все актуальнее. Существенно выросли квалификационные и специальные требования к специалистам, включив в себя обширные знания нескольких специальностей определенной профессии, умения и навыки различного рода деятельности [4, с. 5].

В последние годы значительно улучшились условия для профессионального образования. В 2005 г. был принят закон о профессиональном образовании (*Berufsbildungsgesetz*), который в отличие от закона 1969 г. стал важным фактором достижения высокого качества профессионального образования. Прежний механизм регулирования процесса обучения по дуальной системе изжил себя. Согласно закону 1969 г. предприятия и профшколы не имели права голоса в вопросах, касающихся самого процесса обучения, недостаточно была представлена и значимость профессиональных школ в процессе обучения, а о поездке на стажировку за границу в период обучения не могло быть и речи [5, с. 148]. Глобальные социально-экономические изменения определили новые параметры функцио-



нирования и поставили новые задачи перед системой профессионального образования. Сегодня на первый план выдвигаются задачи подготовки людей, которые будут жить в эпоху информационных технологий, интенсивного обмена информацией, сотрудничества посредством создания различных совместных сетей, проектов, союзов, объединений. Растущая интеграция труда требует от системы образования подвижности работников, так как предполагается, что в перспективе часть специалистов будет сотрудничать с коллегами за границей. Эти существенные предпосылки и явились основанием для обновления закона о профессиональном образовании.

По инициативе федеральных земель Баден-Вюртемберг, Баварии и Саксонии в июне 2003 г. начался процесс совершенствования профессионального образования в Германии. Он преследовал сначала политическую цель — показать и отразить значимость профессиональных школ в процессе профессиональной подготовки специалистов по дуальной системе в законе о профессиональном образовании.

Федеральное правительство Германии в июле 2004 г. представило проект закона, который обновил и дополнил предыдущие законы о профессиональном образовании 1969 и 1981 гг. По окончании парламентских слушаний бундестаг 27 января 2005 г. большинством голосов утвердил, а Федеральный Совет 18 февраля 2005 г. принял законопроект, в силу же новый закон вступил 1 апреля 2005 г.

Целями реформы являются повышение качества профессионального образования для всех молодых людей независимо от социального или регионального происхождения, увеличение учебных мест на производстве, предоставление большей свободы действий и гибкости предприятиям и профессиональным школам на местах. В результате введения нового закона начальное профессиональное образование претерпело значительные изменения: сократился срок обуче-

ния по дуальной системе (зачисление школьной профессиональной подготовки в основной период обучения по дуальной системе); некоторые этапы обучения стали проходить и заканчиваться за границей; утвердилось новое урегулирование полномочий и обязанностей, связанных с системой профессионального образования; повысилась квалификация выпускников, окончивших обучение по дуальной системе при промышленных палатах [5, с. 152].

К инновациям, произошедшим в профессиональной школе с момента внедрения закона, следует отнести:

- допуск преподавателей профессиональных школ к аттестационным экзаменам, проводимым промышленными палатами;

- учет достигнутых учащимися успехов в профессиональных школах на выпускных экзаменах;

- право решающего голоса преподавателей профессиональных школ на выпускных экзаменах;

- улучшение качества процесса обучения [3, с. 19].

Согласно новому закону о профессиональном образовании обучение за границей становится равноценной частью признанной во всем мире профессиональной подготовки специалистов по дуальной системе. Это связано с начавшимся процессом интеграции профессионального образования Германии в европейское пространство с целью признания в Европейском Союзе дипломов выпускаемых специалистов и профессионального образования Германии в целом.

В рамках процесса интеграции начального профессионального образования становится возможным получение диплома об окончании профессиональной подготовки по дуальной системе за границей. Закон 2005 г. предусматривает: «Составные части профессиональной подготовки (производственное обучение и обучение в профессиональной школе) могут проводиться за границей, если это способствует достижению цели обуче-

ния. Общий срок обучения за границей не должен превышать четверти общего срока обучения» [7, с. 15]; «если срок пребывания за границей больше четырех недель, то требуется программа обучения, которая должна быть согласована с основной программой обучения на предприятии в Германии» [7, с. 37].

Таким образом, командировка за границу законно считается частью профессиональной подготовки специалистов, если это служит достижению цели обучения и согласовано обеими сторонами. Возможны также заграничные командировки от предприятия с целью повышения интеркультурной, лингвокультурологической компетенций как основы будущей трудовой деятельности за границей, знакомства с культурой, традициями, опытом работы в других странах.

В рамках процесса модернизации значительно упростилась процедура сдачи экзаменов при промышленных палатах. Раньше, согласно закону 1969 г., в экзаменационную комиссию входили в равной пропорции представители работодателей и учащихся, а также минимум один преподаватель профессиональной школы, не имеющий права решающего голоса. Порядок проведения экзаменов готовила палата, но его обязательно утверждал компетентный вышестоящий земельный орган [1]. На сегодняшний день промышленные палаты предоставили большому числу предприятий право принимать выпускные квалификационные экзамены. Преподаватели профессиональных школ получили возможность участвовать в выпускных экзаменах. Учитываются достижения учащихся в профшколе, что до сих пор не было обязательным. В определенных случаях преподаватели профшкол имеют право решающего голоса в процессе государственной аттестации [7, с. 6]. Кроме того, двойная профессиональная подготовка (в профессиональной школе и на предприятии) увеличивает шансы для молодых специалистов продолжить обучение в высших учебных заведениях, быстрее повысить

свою квалификацию при промышленных палатах.

С введением нового закона о профессиональном образовании дополнительные квалификации вводятся как самостоятельные, они сертифицируются и экзаменуются отдельно от основной признанной государством профессии. Разные профили и продолжительность обучения (от 2 до 3 лет) гарантируют молодым людям выбор профессии. Кроме того, в новом законе предусмотрено засчитывать двухгодичную профессиональную подготовку молодых рабочих по определенному виду профессии и так называемую «предквалификацию» по модернизированной профессии. Кто не имеет возможности продолжить обучение после двухгодичного курса, может сдать выпускной экзамен по модернизированной профессии после 2,5 года профессиональной деятельности [6, с. 5].

Предложения для модернизированных и новых профессий, которые предоставляют дополнительные возможности повышения квалификации и открывают хорошие деловые перспективы, реализуются в течение одного года. Новый закон о профессиональном образовании поддерживает быструю модернизацию путем сокращения консультационных советов. В результате процесса модернизации структура списка профессий претерпела существенные изменения. С 2000 г. были модернизированы примерно 100 профессий (и утверждены 26 новых), в 2004 г. — 30, в 2005 г. — 21 [6, с. 10]. Большинство новых контрактов сегодня заключается в недавно модернизированных профессиях.

Перечень признанных государством профессий постоянно находится в движении. Точный список паспортов профессий, требующих специальной подготовки на предприятии, уточненный и улучшенный в течение последних лет, ориентирует образование на производственные потребности и потребности рынка труда. Это не прописано в законе, а существует на уровне предписаний в учебных пла-



нах предприятий согласно спросу и свободе действий.

Новый закон о профессиональном образовании предоставляет предприятиям и профшколам возможность договориться на месте о незначительных изменениях в программах обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов. Также тесная кооперация предприятий с профшколами позволяет влиять на устранение регионального недостатка учебных мест на производстве. Предприятия, которые до сих пор не обучали, получили такое право без особых требований.

Произошли существенные изменения и в системе управления, что отразилось на уменьшении числа различных комитетов. Так, были упразднены земельные комитеты федерального института профессионального образования; остался только федеральный комитет по профессиональному образованию, в котором представлены промышленные объединения, профсоюзы и федеральные ведомства. Функции упраздненных организаций взял на себя комитет по координации федеральных земель [7, с. 7].

Согласно новому закону все участники процесса профессиональной подготовки по дуальной системе (работодатель, работник, учителя, инструкторы, государство) ответственны за планирование, проведение и совершенствование этого процесса на всех уровнях. Только вместе, взаимодействуя друг с другом, создавая тем самым систему, находя разумные решения из затруднительных ситуаций, можно избежать нежелательных последствий и потерь в процессе профессиональной подготовки специалистов. Положительные результаты в профессиональном обучении, достигнутые благодаря слаженной работе всех инстанций, задействованных в процессе обучения, от работодателя до государства, легче воспринимаются и принимаются на рынке рабочей силы. Такое сотрудничество — «принцип согласия» (Konsensprinzip) — прослеживается на

всех уровнях (союзы, земли, регионы, учебные места) и оказывается очень эффективным на практике [2, с. 11—12].

Совершенствуется система финансирования образования Германии. Согласно фактам, финансирование начального профессионального образования осуществляется из налоговых средств федеральных земель и общин. Федеральные земли несут при этом издержки на внутришкольные дела (школьный надзор, регулирование планов занятий, подготовку педагогических кадров, заработную плату преподавателей), общины отвечают за финансирование местных школьных дел (учреждение и обновление зданий школы, текущее управление, ликвидацию учебных пособий). Ответственность за финансовое обеспечение производственной части образования лежит на предприятиях. Каждое из них самостоятельно решает, как и по каким специальностям готовить учащихся, какое количество выпускников набирать для производственного обучения и какие средства на это расходовать. В некоторых отраслях имеется отдельное тарифно-договорное производственное финансирование (например, в строительстве отдельно финансируется профессия кровельщика). В этом случае все предприятия вносят начисления в общий фонд (тарифное финансирование фонда). Позже расходы целиком или частично возвращаются [3, с. 62].

Больше всех финансовых средств отдается предприятиям (27,7 млрд евро в год). По сравнению с другими видами профессионального обучения — школой полной учебной недели, специальными гимназиями, межпроизводственными учебными центрами — приоритет в финансировании принадлежит профессиональной школе как незаменимому партнеру производственного обучения на предприятиях (2,8 млрд евро в год) [3, с. 62]. Кроме того, в последнее время в рамках модернизации начального профессионального образования большое количество средств выделяется на все-

возможные программы, обеспечивающие повышение качества профессионального образования в Германии. Федеральные земли финансируют различные программы по созданию дополнительных учебных мест. Примером служит программа 2005 г. «JOBSTARTER» («Обучение для будущего»), главная идея которой — содействие инновациям и развитию структуры профессионального образования. Программа имеет своей целью региональное обеспечение производственными местами молодых людей и увеличение числа обучающих предприятий и фирм. На ее осуществление с 2005 по 2010 г. выделяется 125 млн евро [3, с. 62].

25 тыс. молодых рабочих ежегодно обучаются по «особой программе по повышению квалификации молодежи» (программа EQJ). В 2005/06 учебном году это число возросло до 31 718 чел. Из-за высокого спроса программу продлили до конца 2008 г. и увеличили общее число участников к 1 октября 2006 г. на 40 000 чел. [3, с. 65].

Кроме того, федеральное ведомство по вопросам труда предоставляет молодым людям в определенных случаях пособия для профессионального образования. Выделение больших средств на профессиональное образование (особенно на дуальную систему), создание всевозможных программ повышения качества образования, предоставление различных пособий обучающимся — все направлено на поддержание престижа и качества профессионального образования в Германии.

Таким образом, целью модернизации профессиональной подготовки являются последовательное улучшение ситуации на рынке труда и предоставление возможности всем молодым людям получить профессиональное образование, место обучения или начальную квалификацию.

Итак, в рамках модернизации системы начального профессионального образования Германии проводится подготовка квалифицированных кадров рабочих и специалистов для предприятий и организаций всех отраслей экономики, что играет важную роль в обеспечении стабильного экономического развития страны, а также выполняет существенную социальную функцию, обеспечивая молодежи получение доступного высококачественного начального профессионального образования. Не менее важное значение имеют ориентация на интеграцию в европейское образовательное пространство и разработка соответствующей стратегии по улучшению качества профессиональной подготовки с учетом особенностей собственной системы образования при формировании реальных путей сближения с Европой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Торопов, Д. А.* Обеспечение качества профессионального образования в Германии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д. А. Торопов. — Казань, 2005. — 39 с.
2. *Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich / Bundesinstitut für Berufsbildung.* — Bonn, 2005. — 45 S.
3. *Hippach-Schneider, U.* Berufsbildung in Deutschland / U. Hippach-Schneider. — Luxemburg : Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2007. — 91 S.
4. 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung — Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung / Bundesministerium für Bildung und Forschung. — Bonn, 2007. — 30 S.
5. *Lorenz, K.* Das neue Berufsbildungsgesetz — Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland / K. Lorenz // Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz. — Bonn, 2005. — S. 146—164.
6. *Neue und modernisierte Ausbildungsberufe. Kurzbeschreibung / Bundesinstitut für Berufsbildung.* — Bonn, 2007. — 33 S.
7. *Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005 / Bundesministerium für Bildung und Forschung.* — Bonn, 2005. — 51 S.

Поступила 17.02.09.



ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К БИЗНЕС-ПРАКТИКЕ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ АЗИАТСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

А. Г. Долган (Хабаровская государственная академия экономики и права)

Актуальная для Дальнего Востока России тема интеграции в экономику АТР рассматривается как процесс установления партнерских отношений, которые в этом регионе соотносятся с азиатскими ценностями. Автор предлагает схему поведения и технологию подготовки студентов-экономистов к бизнес-практике в контексте азиатских ценностей.

Ключевые слова: ценности; бизнес-практика; контекстное обучение; компетентность; поведение; интеграция; социокультурное пространство.

В течение долгого времени Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) оставался малодоступным для дальневосточников, и только сейчас, когда Дальний Восток России (ДВР) ориентируется на интеграцию в это экономическое пространство и развивается сотрудничество в области технологий, бизнеса, науки, образования, культуры, туризма, россияне начинают постигать Восточную Азию с ее культурой и особенностью менталитета жителей.

ДВР и страны Северо-Восточной Азии, входящие в АТР, имеют общие черты, способствующие достижению партнерских отношений. Это географическая близость, общая история, взаимодополняющие огромные природные и трудовые ресурсы, высокие технологии и особый подход к стратегии экономического развития. Вместе с тем азиатско-тихоокеанским странам свойственны своеобразие и уникальность многих культур, оригинальных традиций, обычаев, норм поведения и религий, особенности менталитета полиязычного и многодиалектного населения. Представителям мирового сообщества, деловым партнерам необходимо понять и учитывать эти особенности, чтобы успешно взаимодействовать и через опыт азиатского бизнеса увидеть возможность обновления себя, своих сотрудников и компании.

За первопричину экономических успехов и неуклонного роста благосостояния жителей АТР мы принимаем их стремление сохранить свою идентичность — традиции, семейные, коллективистские, религиозные ценности, желание лучшей жизни, которые являются их

духовными, культурными основаниями развития [7, с. 45]. У С. Хантингтона такая теория развития общества имеет название «модернизация на основе собственной идентичности, без вестернизации», а под вестернизацией понимаются усвоение обществом западного опыта экономических механизмов, политических форм, потеря или разрушение собственных культурных традиций, без замещения чужими, заимствованными традициями [9, р. 75]. Азиатские ученые (Ч. Цичжэнь, В. Гуан, Т. Ко, Дж. Н. Мак, С. Д. Мун) подтверждают, что основу всех взаимоотношений в регионе составляет приверженность национальным и этническим корням, азиатской системе ценностей и конфуцианской доктрине.

Постиндустриальный период развития общества, когда «за счет внедрения высоких технологий индустрия требует все меньшей доли общественного труда, а значительная часть занятого населения перетекает в сферы информации и услуг» [6, с. 108], нуждается в специалистах, способных эти услуги предоставить и знающих, как взаимодействовать с потребителями и партнерами. Р. Д. Льюис, известный культуролог, работающий в области межкультурных контактов, считает, что американские и европейские бизнесмены должны развивать в себе глубокое понимание психологии и ценностей Востока, если хотят добиться успеха [5, с. 388]. Предприниматели и специалисты ДВР, организующие здесь бизнес или планирующие сотрудничество с азиатско-тихоокеанскими компаниями, должны осознавать, что их деятельность в этом регионе предпо-

лагает признание существования других культур и ценностей, стремление понять и принять необходимость создания отношений согласия с азиатскими партнерами и потребителями, проявление терпимости и готовности отказаться от предрассудков; умение управлять стереотипами и критически их пересматривать; устранение межкультурных барьеров, ориентацию на положительные ценности других культур, минимизацию отрицательных или полярных ценностей [5, с. 422]; способность приспособиться к поведению, стилю жизни и ведению бизнеса жителей АТР.

Несомненно, россиянам-дальневосточникам было бы трудно слиться с личностью представителя любой азиатско-тихоокеанской страны и в профессиональном, культурном, нравственном, этническом плане полностью соответствовать требованиям рынка АТР к своим специалистам. Это означало бы потерю собственной идентичности. Мы предлагаем им следующую схему поведения: ознакомление и осмысление понятий системы азиатских ценностей и культуры → сравнение с ценностями российского общества → анализ межкультурных и деловых взаимоотношений через призму различий и особенностей → поиск возможных вариантов поведения и прогнозирование негативных и позитивных эффектов, которые могут последовать в результате выбора → выбор оптимального варианта.

Чтобы эффективно действовать в соответствии с данным алгоритмом, специалистам, управленцам, бизнесменам необходимо овладеть (помимо профессиональных) определенными социокультурными компетентностями и компетенциями, основными из которых мы считаем толерантность (терпимость, терпеливость, учтивость, уважение); коммуникативность (коммуникабельность, адаптивность, умение работать в группе, команде, способность к обмену опытом и передаче знаний, опыта, информации); прагматизм (практичность, ориентация

на успех, полезную деятельность, умение выбрать соответствующее поведение, трансформировать российские ценности, ориентироваться на азиатские ценности при анализе ситуаций); лингвистическую компетентность (языковые и страноведческие знания, самообучаемость и самосовершенствование языковых навыков и знаний о культуре, традициях, менталитете, поведении жителей АТР).

Разработанная нами технология подготовки дальневосточных студентов-экономистов к бизнес-практике в контексте ценностей АТР обеспечивает овладение указанными компетенциями и способность действовать согласно вышеприведенной схеме. Технология представляет собой процесс трансформации учебной деятельности в социально-профессиональную, в ходе которого разрешаются следующие противоречия:

— познавательная мотивация переходит в социально-профессиональную;

— овладение учебной информацией, выраженной теоретическими знаниями, последовательно заменяется практической деятельностью, предмет которой — человек во взаимодействии с коллективом (группой) другой культуры;

— первоначальная ориентация деятельности на знания и информациюменяется нацеленностью на формирование профессиональной и социокультурной компетентности и компетенций;

— учебная информация постепенно и последовательно охватывает объем информации нескольких дисциплин и развертывается в процессе подготовки, расширяя пределы их содержания;

— распределенное по отдельным предметам содержание аккумулируется в интегрированный комплекс содержания обучения смежным дисциплинам, который передается посредством билингвального общения и получения информации;

— индивидуальная деятельность по приобретению знаний трансформируется в деятельность обучающихся в команде



(группе) и индивидуально по решению ситуативных социально-профессиональных задач;

— преподаватель уходит от роли лидера и становится участником диалога со студентами в ходе совместного решения проблемных, ситуативных, ролевых социальных и профессиональных задач.

Таким образом, деятельность студентов перерастает рамки учебной, постепенно развиваясь до социально-профессиональной. Это дает нам основание отнести вышеназванную технологию к категории технологий контекстного обучения, разработанной А. А. Вербицким. В ней «моделируется не только предметное, но и социально-культурное содержание профессиональной деятельности, которым должен овладеть будущий специалист» [3, с. 19]. А. А. Вербицкий выделяет внутренний и внешний контексты. *Внутренний (кросс-культурный) контекст* составляет уникальный образ мира обучающегося, его личную культуру, сложившиеся на данный момент в результате его жизни, учебы, взаимодействия с другими людьми, т. е. влияния внешних контекстов. Из *внешних социокультурных контекстов* мы выделим характерные черты содержания подготовки к бизнес-практике в АТР:

1) мировая образовательная среда, представленная образовательным пространством стран АТР и определяющаяся философскими, религиозными, этническими, национальными и другими подходами к образованию человека как к ценности;

2) образовательная среда РФ, где Государственный стандарт высшего профессионального образования устанавливает общие нормы и требования к вузам, а региональные структуры высшего профессионального образования учитывают социокультурные и экономические характеристики региона. В содержании обучения вузов ДВР принимаются во внимание стереотипы поведения, менталитет, национально-культурные традиции представителей народов, населяющих этот

регион, а также степень его социально-экономического развития и геополитические особенности;

3) образовательная среда семьи, где происходит становление студента как личности, его характер, нравственное и культурное начало;

4) коммуникативная и информационная культура РФ и мира — эта образовательная среда в силу скорости передачи, доступности, безграничности охвата и высоких темпов развития технологий открывает большие возможности для изучения стран АТР по аспектам бизнес-практики студентами ДВР;

5) собственно образовательная среда — вуз как компонент содержания обучения, в котором создаются условия для общего и профессионального развития человека как субъекта познания [3, с. 19].

Рассматривая азиатскую систему ценностей как внешний образовательный контекст, мы предполагаем, что студенты усвоят ее нравственно-этические и национально-культурные понятия, приобщив к своей личной культуре и обогатив ее. В профессиональной деятельности, связанной с ведением бизнеса, реализацией совместных проектов в АТР, выпускник вуза будет ориентирован на взаимодействие с представителями азиатско-тихоокеанской страны с учетом их ценностей, менталитета, обычаев и поведения. Усваиваемый таким образом социокультурный и профессиональный опыт будет способствовать формированию собственной системы ценностей специалиста, а также его профессиональному становлению, конкурентоспособности и востребованности на рынке АТР.

Источниками технологии подготовки к бизнес-практике в АТР в контексте азиатской системы ценностей выступают теория контекстного обучения и компетентностного подхода (А. А. Вербицкий), азиатская система ценностей и ее первоосновы — конфуцианское этико-политическое учение, религиозное учение буддизма, концепции даосизма, синтоиз-

ма, самурайской этики. Технология реализуется на основе деятельностного подхода к усвоению социального опыта (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и аксиологического подхода (В. А. Сластенин, Л. В. Блинов).

Подготовку к бизнес-практике в контексте азиатской системы ценностей целесообразно вводить в вузах Дальнего Востока, Восточной Сибири и Забайкалья в качестве интегрированного курса на английском языке. Технология рассчитана на студентов-экономистов, но подходит для управленцев практически всех специальностей.

Принципы подготовки в рамках данной технологии соотносятся с основными принципами контекстного обучения А. А. Вербицкого: психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в обучение; последовательное моделирование в учебной деятельности содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения; адекватность форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования; ведущая роль межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса; единство обучения и воспитания личности профессионала [2, с. 42—43]. С учетом специфики содержания подготовки и планируемой области применения (АТР как внешний контекст) принципами подготовки будут также региональный, междисциплинарный, политехнический, ценностный, принцип перспективности, мотивации, активности. Решив задачи — обучения, воспитания, гуманизации, развивающую, ценностно-мотивационную, рефлексивную, профессиональную, — преподаватель достигнет цели (и одновременно результата) технологии, каковой является социокультурная и профессиональная готовность студентов к бизнес-практике в АТР. Критериями готовности студентов к ведению бизнеса и взаимодействию в АТР при учете ценностного подхода выступают уровни понимания зна-

чения и смысла учебного материала. По разработанной А. А. Вербицким и Е. Креславской диагностике понимания в контекстном обучении мы также выделяем четыре его уровня: житейский, поверхностное, неполное и адекватное понимание [1, с. 28].

Цель *информационного этапа* технологии — предъявление, закрепление содержания подготовки, овладение и осмысление студентами учебной информации о ценностях российского общества, азиатской системе ценностей, ее источниках, языкового и страноведческого (лингвистического) материала, формах и методах бизнес-практики в АТР. Ведущая обучающая модель — семиотическая (знаковая): информационный материал в виде текстов в вербальной или письменной форме, материал для практических занятий и учебных заданий, предназначенный для присвоения каждым студентом индивидуально. Семиотической обучающей модели соответствует базовая, собственно-учебная, деятельность студентов, которая развивается в рамках таких организационных форм, как проблемная лекция, лекция-беседа, учебный показ, экскурсия, конференция, презентация, семинар-диалог, семинар-дискуссия, и происходит на билингвальной основе. Применяемые на этом этапе информационно-развивающий и активный неимитационные методы воздействуют ряд психических свойств (внимание, восприятие, мышление, память, понимание, воображение, моторику) и мыслительных операций (получение, усвоение и воспроизведение информации, возникновение познавательной мотивации). Обучающиеся должны понимать устную английскую речь с пояснениями на русском языке, письменную речь с использованием словаря, пояснений и комментариев, уметь задавать вопросы и запрашивать информацию, выражать свое мнение в беседе на английском языке. От студентов ожидается развитие коммуникативных умений на билингвальной основе, возникновение по-



знавательной мотивации, проявление житейского уровня понимания, когда учебный материал воспринимается через имеющийся предварительный опыт (чтение книг и газетных статей о странах и населении Азии, школьные уроки истории и географии, изучение какого-либо восточного языка, общение с представителями АТР и т. п.) и через базовые мыслительные операции.

Далее подготовка к бизнес-практике в контексте азиатских ценностей переходит на *практический этап*, цель которого — сравнение и сопоставление студентами понятий ценностей двух систем, трансформация азиатских ценностей через свой опыт, знания и представление о личностных и российских ценностях в социальных (бытовых) и профессиональных (практических, производственных) ситуациях. Здесь учебная деятельность академического типа переходит в квазипрофессиональную, при которой моделируются близкие к реальным ситуации — социальные и профессиональные, имитирующие условия производства и производственные отношения. Ведущая обучающая модель — имитационная, когда студенты должны преобразовать такие ситуации в соответствии со своим личным опытом и пропущенными через этот внутренний контекст теоретическими знаниями. Совершению этих действий способствуют имитационные игровые (деловые, ролевые игры, тренинги, презентация) и неигровые (проектирование, моделирование производственной или социальной деятельности, открытое мероприятие, анализ ситуаций) формы подготовки. Кроме методов практического, активного обучения мы считаем возможным использование элементов метода обучения действием, суть которого — в решении обучающимся конкретной деловой проблемы и глубоком освоении методов и идей, способствующих решению проблем именно этого типа [4, с. 44]. Согласно точке зрения К. Арджириса, метод обучения действием реализуется, когда процесс освоения

новых знаний изменяет систему управляющих ценностей человека, «задающую» его программу деятельности. При этом им приобретает дополнительный навык освоения нового знания (умения), в результате чего меняется стратегия поведения в отношении большого круга явлений [8, с. 53].

Содержание подготовки на практическом этапе включает в себя активизацию информационно-учебного материала и формирование лингвистической компетентности в моделируемых ситуациях. Здесь происходит актуализация бытовой, базовой и деловой английской лексики в диалогической и монологической речи во время устной и письменной деятельности, закрепляется страноведческая компетенция, формируются умения находить информацию на английском языке в виртуальных, печатных, учебных и иных источниках. При активной деятельности студенты задействуют такие психические свойства и мыслительные операции, как умение применять теоретическую информацию на практике (память, мышление, интуиция, моторика, имитация); сравнение и сопоставление ценностей двух сообществ (воображение, выявление родовидовых, причинно-следственных и других связей и отношений, конкретизация и обобщение, соотношение целого и частного, главного и второстепенного); анализ и синтез; ориентация; систематизация и классификация. В ходе совершения действий и поступков по овладению содержанием учебного материала практического этапа у обучающихся постепенно формируется набор социокультурных и профессиональных компетентностей и компетенций, среди которых: лингвистические (языковые и страноведческие), толерантность, прагматизм, коммуникативность.

При разборе и анализе ситуаций студенты могут продемонстрировать неполное или поверхностное понимание предмета своей деятельности, т. е. верное в основном, но свидетельствующее о наличии лишь некоторых представлений

о нормах бизнес-практики или поведении в азиатском сообществе, отражении студентом какого-либо частного случая. Может возникнуть вопрос о том, как влияет сопоставление ценностей российского и азиатского сообществ на понимание студентами содержания учебного материала, ведь в некоторых аспектах ценностные понятия двух систем очень отличаются и российские ценности, доминирующие в сознании студентов в силу их социальной принадлежности, способны дезориентировать их в процессе мыслительных действий. Чтобы этого не произошло, ситуативные задания предлагаются студентам в порядке нарастания степени социальной и профессиональной сложности одновременно с последовательным уменьшением ценностных, культурных и профессионально-социальных различий вплоть до тончайших нюансов, несущих, тем не менее, глубокий смысл.

При переходе к *социально-профессиональному этапу* студенты должны быть готовы к выбору способа поведения, принятию решения в социальной и профессиональной ситуации, объяснению своих действий. Они смогут просчитать результат каждого поступка и сделать прогноз эффективности действий, их влияния на будущее; скорректировать свое поведение или решение, учитывая следующие факторы: место и условия деятельности; необходимость ориентации на российские или азиатские ценности; производственные условия и отношения; корпоративные традиции, культуру, деловую этику и этикет; свое положение в данной общественной группе. Учебно-профессиональная форма деятельности данного этапа предполагает социальную обучающую модель в качестве ведущей. По А. А. Вербицкому, это типовая проблемная ситуация, фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразовываются в совместной деятельности студентов [2, с. 43]. Модулируемая профессиональная среда трансформируется при взаимодействии с группой студентов, представляющих

собой социальную модель общества. В процессе деятельности формируются профессиональная (деловая культура, этика, этикет) и социокультурная компетентности. Взаимодействие на этом этапе идет больше на английском языке, что способствует формированию лингвистической (языковой и страноведческой компетенций) и коммуникативной (межкультурной и деловой коммуникации) компетентностей, навыков самостоятельного изучения иностранного языка и мотивации к его дальнейшему самосовершенствованию.

На социально-профессиональном этапе преподаватель использует методы практического обучения, обучения действием, проблемно-поисковый и исследовательский, комбинирует методы и организационные формы обучения. Во время стажировок, производственных практик, проектирования, эксперимента, т. е. в реальной производственной ситуации, обучающиеся совершают действия и поступки, решая задачи индивидуально или в группе. Исследуя конкретную проблему, выполняя курсовую работу, они имеют возможность самим моделировать социальную и профессиональную ситуации, ориентируясь на предполагаемый регион будущей деятельности (ДВР, АТР). Интерактивные занятия (веб-конференции, веб-дискуссии, решение ситуаций вместе с командой студентов из страны АТР) способны стимулировать студентов к общению и совместным действиям в виртуальном социокультурном пространстве АТР, мотивировать к предметному диалогу. Можно и необходимо комбинировать методы, формы обучения, элементы других педагогических и компьютерных технологий, так как это дополнительный шаг к созданию реальных ситуативных условий для формирования готовности студентов к осуществлению бизнес-практики в АТР и деловому взаимодействию через анализ, выбор и коррекцию поведения, действия, поступка; межкультурному общению в АТР; умению ориентироваться на азиатские ценности в своей деятельности в АТР.



Учебно-профессиональная деятельность социально-профессионального этапа происходит при активизации целого набора психических свойств обучающихся, мыслительных процессов в комплексе последовательных умственных и вербальных/невербальных операций. При этом обеспечиваются развитие и реализация социокультурной (толерантности, прагматизма), лингвистической (языковой, страноведческой), коммуникативной (межкультурной и деловой компетенций) и профессиональной компетентностей, личных смыслов студентов, формирование познавательной и исследовательской мотивации, умений самостоятельного обучения и самосовершенствования. Студенты должны достичь адекватного уровня понимания, демонстрируя тем самым полное осмысление содержания образовательного процесса и усвоение социокультурных компетентностей и компетенций. Выявлению уровней понимания могут способствовать тесты, разработанные по диагностической системе понимания в условиях контекстного обучения А. А. Вербицкого и Е. Креславской [1, с. 29—31]. Как и большая часть учебно-информационного материала, они осложнены английским языком. Студентам прежде всего нужно понять смысл вопросов и вариантов ответов и только потом вникнуть в их структуру. Обязательное условие для обеспечения полного понимания — языковой материал, основанный на пройденной и усвоенной лексике.

Итак, результатом технологии выступает социокультурная и профессиональная готовность студентов к бизнес-практике в АТР в контексте азиатской системы ценностей. Воспринимая смысл информации, составляющей междисциплинарное содержание подготовки к бизнес-практике в АТР, трансформируя азиатские ценности (внешний контекст) через личную культуру (внутренний контекст), студенты формируют личностную систему ценностных ориентаций. Эта система будет направлять их дея-

тельность, способствовать сохранению их идентичности и в то же время ускорит процесс адаптации в социокультурном пространстве АТР. Составляя аксиологическое «я» каждого обучающегося, эта система обуславливает степень готовности к ведению бизнеса в АТР, уровень понимания учебно-информационного материала, успешность становления компетентного профессионала. Здесь важно включение рефлексии — внутреннего восприятия студентом познавательных процессов, своих действий, поведения и взаимоотношений с окружающими, способности сделать предмет своих размышлений результаты и выводы собственной умственной деятельности, преодоления стереотипов мышления и поведения, поступков в решении социально-профессиональных ситуаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий, А. А.* Диагностика понимания в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Е. Креславская // Высш. образование в России. — 2007. — № 10. — С. 39—46.
2. *Вербицкий, А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высш. образование в России. — 2006. — № 11. — С. 39—46.
3. *Вербицкий, А. А.* Кросс-культурные контексты в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова // Высш. образование в России. — 2007. — № 4. — С. 16—20.
4. *Евенко, Л. И.* Методы бизнес-образования в меняющемся мире / Л. И. Евенко // Бизнес-образование. — 1997. — № 2 (3). — С. 40—46.
5. *Льюис, Р. Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р. Д. Льюис. — М.: Дело, 1999. — 440 с.
6. *Новиков, А. М.* Постиндустриальное общество — общество знаний / А. М. Новиков // Высш. образование в России. — 2008. — № 3. — С. 108—118.
7. *Федотова, В. Г.* Неклассические модернизации и альтернативы модернизационной теории / В. Г. Федотова // Вопр. философии. — 2002. — № 12. — С. 3—21.
8. *Филонович, С. Р.* Метод обучения действием в бизнес-образовании / С. Р. Филонович // Бизнес-образование. — 1997. — № 2 (3). — С. 53—56.
9. *Huntington, S.* The Clash of Civilization and the Remarking of World Order / S. Huntington. — N. Y., 1996.

Поступила 02.02.09.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ КАК ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ТОВАРА

*Е. А. Неретина (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева),*

А. Б. Макарец (Саровский физико-технический институт)

Российские вузы в условиях роста конкуренции и повышения значимости рыночных механизмов их функционирования должны умело сочетать направления академической и коммерческой деятельности. В статье раскрываются доверительная природа образовательной услуги и особенности ее продвижения с точки зрения отношений и поведения субъектов рынков труда и образовательных услуг.

Ключевые слова: образовательная услуга; доверительный товар; продвижение; оппортунизм вуза; рейтинг; web-сайт вуза; коммуникации.

В формирующемся обществе знания образование является важнейшим общественным и индивидуальным благом, поэтому организации, предоставляющие образовательные услуги, рассматриваются сегодня как производители высокой потребительской ценности. Значимость и качество образовательных услуг кроме непосредственных их потребителей оцениваются двумя функциональными рынками: рынком труда и рынком образовательных услуг, — и прежде всего с позиций полученных клиентом в процессе обучения знаний и навыков.

Современному образованию свойственны практически все характеристики услуги: нематериальность, неосвязаемость, неотделимость от оказывающих ее субъектов, несохраняемость, непостоянность качества. В то же время образовательные услуги имеют ряд особенностей:

- нацеленность на преобразование личности клиента;
- соучастие потребителя в процессе оказания образовательной услуги;
- усиление потребности в образовательной услуге по мере ее удовлетворения.

Следует отметить, что отдача от образования происходит не сразу, т. е. имеется определенный лаг между вложениями в эту область человеческой деятельности и реальными результатами, обеспечиваемыми носителями полу-

ченных знаний и навыков. При этом отдача зависит не только от качества предоставленных клиенту услуг, но и от ряда других факторов, на которые образовательное учреждение не может оказывать влияние (ситуация на рынке труда, потребности и предпочтения работодателей, активность выпускников в поиске работы, их коммуникационные навыки и способности, требования федеральных и региональных органов власти и др.). Кроме того, важны усилия самого обучаемого субъекта, так как получить качественное образование можно только благодаря затратам умственной и физической энергии, а также времени.

Особенности образовательной услуги обуславливают тот факт, что в реальной практике потребителям сложно оценить качество образования. В связи с этим в научной литературе услуги образования рассматриваются как доверительное благо, доверительный товар [2, с. 53]. Доверительными называются товары, для которых установление покупателем необходимого их объема и качества невозможно либо связано с запрительно-высокими издержками.

Область функционирования рынков доверительных товаров сегодня мало исследована, хотя интерес к ней в последнее время растет. Приоритетным в этом плане является рынок доверительных продовольственных товаров. Его развитие обусловлено усилением тенденции



среди населения (особенно в наиболее развитых странах) к здоровому образу жизни. Люди все больше проявляют заботу о безопасности и полезности потребляемых продуктов питания, поэтому при их покупке отдают предпочтение экологически чистым, немодифицированным. Данное обстоятельство, в свою очередь, диктует необходимость динамичного развития индустрии органических и экологически чистых продуктов питания.

К категории доверительных рынков относятся также рынки медицинских, образовательных, аудиторских и консалтинговых услуг. Их функционирование обладает рядом специфических особенностей. Во-первых, для покупателя высоки издержки измерения объемов и качества представленных на них услуг, так как продавец нередко является практически единственным относительно дешевым источником информации о такого рода услугах. Во-вторых, доверительные блага предлагаются в «пакете» с дополнительными и сопутствующими услугами (в медицине — диагностика, консультирование; в сфере образования — обеспечение учебно-методической и научной литературой, консультирование, экспертирование, рецензирование и др.), что, безусловно, увеличивает издержки. Стало быть, потребитель при приобретении доверительных благ невольно вынужден пользоваться услугами как рынка определенного товара, так и рынка информации. Часто и информационное, и товарное предложения блага исходят от одного и того же агента. Например, в целях информирования абитуриентов вузы проводят дни открытых дверей, собеседования, встречи с руководителями выпускающих кафедр, деканами, ректором. Тем не менее будущие потребители образовательных услуг не владеют достаточной и достоверной информацией о реальном качестве приобретаемого ими пакета «товар — сервис». Более того, они рискуют вступить во взаимодействие с недобросовестным продавцом, заинтересованным в эксплуата-

ции сложившейся асимметрии в уровнях информированности сторон (продавец — покупатель). Следовательно, на рынках доверительных товаров могут возникать благоприятные условия для оппортунистического поведения продавцов.

Оппортунизм продавцов образовательных услуг может проявляться, например, в форме предоставления услуг низкого качества, хотя в предконтрактный период они позиционировались как высококачественные. Продавец может также продавать покупателю излишний объем услуги или услугу более высокого качества, которую клиент не в состоянии оплачивать. Кроме того, в процессе информирования потенциального клиента продавец может выдавать себя за эксперта, не будучи при этом достаточно компетентным.

Необходимо отметить, что вузы, предоставляющие услуги низкого качества, привлекают прежде всего тех клиентов, которые заинтересованы в формальном титуле образования (диплом, сертификат), не обязательно подкрепленном реальными компетенциями. В эти вузы нередко поступают также абитуриенты, чьи семьи имеют низкий доход и социальный статус, что делает их ограниченными в использовании неформальных информационных каналов.

Не располагая возможностью оценить качество образовательной услуги непосредственно, потребители вынуждены ориентироваться на другие, как правило, косвенно измеряемые индикаторы. Косвенные метрики свидетельствуют скорее не о реальном качестве образовательных услуг, а о тех сигналах, которые подает вуз для заинтересованной клиентской аудитории. Такими сигналами могут быть специальные издания (справочники, журналы, газеты, информационные листки), телевидение и другие средства массовой информации, интернет-ресурсы, презентации, встречи, выставки и т. п.

Повлиять на снижение оппортунизма вуза можно также посредством использования институциональных механизмов,

например, воспользовавшись услугами независимых агентов рынка доверительных благ (экспертов, консультантов, посредников). Подобные механизмы успешно используются в США, где при школах функционируют службы образовательных консультантов. Аналогичные услуги предоставляются в рамках специализированных консалтинговых фирм. В США с 1937 г. действует соответствующая ассоциация, объединяющая около 10 тыс. чел. В России институт консультирования пока не получил развития.

К институтам, снижающим остроту проблемы оппортунизма продавцов на рынке образовательных услуг, относятся также и механизмы, аккумулирующие и распространяющие информацию о продукте без предоставления самого образовательного продукта или услуги (например, общество защиты прав потребителей, рейтинговые и скоринговые агентства и др.). Такие информационные институты сегодня достаточно широко представлены на рынке образовательных услуг. Наиболее важными результатами их деятельности являются академические рейтинги вузов, образовательные стандарты и рейтинги на основе сигналов рынка труда.

Система академических рейтингов вуза базируется на сборе независимыми агентствами информации о различных аспектах деятельности вузов. При этом учитываются данные как официальной статистики (наличие и комплектация библиотек, учебного оборудования, аудиторий, квалификация преподавателей и т. д.), так и внутривузовской самооценки результатов деятельности (публикации преподавателей, объемы НИР и доходы по ним, патенты и инновации, достижения выпускников, а также данные опросов студентов, преподавателей и других заинтересованных субъектов).

Рейтинговая оценка вузов России проводится в соответствии с приказом № 631 Министерства образования и науки РФ от 26.02.01 «О рейтинге высших учебных заведений». При определении рейтинга вузы разбиваются на группы:

классические университеты, технические, технологические, педагогические, лингвистические, экономические вузы, вузы права и др.

Основными направлениями рейтинговой оценки вузов являются:

- квалификация научно-педагогических кадров;
- связь с фундаментальной и прикладной академической наукой;
- обеспеченность учебно-лабораторной и инструментальной базами, библиотечными фондами;
- уровень информатизации;
- наличие объектов социальной инфраструктуры и уровень обеспеченности социальными услугами.

Кроме того, для оценки активности вуза и его профессорско-преподавательского состава рейтинг предлагает учитывать:

- подготовку кадров и специалистов;
- результаты деятельности аспирантуры и докторантуры;
- продуктивность деятельности диссертационных советов;
- наличие государственных заказов на научные исследования и их востребованность;
- авторитет научно-педагогических школ;
- конкурентоспособность образовательных услуг за рубежом;
- интеграцию вуза в мировое сообщество.

Рейтинговая оценка, проведенная Министерством образования и науки РФ в июне 2007 г., позволила выявить лучшие вузы страны [1, с. 30]. Среди классических государственных университетов первые шесть мест распределились следующим образом: Московский государственный университет; Санкт-Петербургский государственный университет; Московский физико-технический институт (государственный университет); Российский университет дружбы народов; Томский государственный университет; Казанский государственный университет.



Указанные вузы соответствуют мировому уровню, однако даже они в рейтинге вузов, проводимом Институтом высшего образования Шанхайского университета, занимают весьма скромные позиции (МГУ им. М. В. Ломоносова — 70—71-е место; Санкт-Петербургский государственный университет находится в четвертой сотне списка из 500 вузов, включенных в рейтинг).

Из десяти первых мест данного мирового рейтинга восемь приходится на университеты США (Гарвардский, Стэнфордский, Калифорнийский и др.) и два — на университеты Великобритании (Кембриджский, Оксфордский).

За рубежом также составляются рейтинги по отдельным конкурентным преимуществам вузов. Так, рейтинг американских университетов, который проводит образовательная организация The Princeton Review, помогает абитуриентам выбрать вуз, где они будут чувствовать себя максимально комфортно. В его основу положен интерактивный опрос студентов, каждый из которых выбирает для себя наиболее значимые критерии (наличие студенческого театра, столовой или религиозной концессии). Рейтинг журнала The Washington Monthly призван оценивать вклад вуза в развитие страны, например, по таким показателям, как доля студентов, участвующих в программах подготовки офицеров запаса, и доля выпускников, работающих в Корпусе мира.

Есть также рейтинг университетов мира — лидеров по производству научной продукции в Евросоюзе. Он создается на основе показателей цитируемости научных работ. В Великобритании «научный аудит» (Research Assessment Exercise) один раз в несколько лет проводят специальные государственные экспертные комиссии, оценивая каждую кафедру отдельно.

Академические рейтинги вузов, безусловно, значимы не только для абитуриентов, но и для самих вузов: как с позиции, занимаемой конкретным вузом в

сравнении с другими учебными заведениями соответствующего типа, так и с позиции, которую он занимает в головах потенциальных потребителей образовательных услуг.

Сигналы, поступающие от рынка труда, призваны отражать рейтинги работодателей. Они формируются на базе объективной информации о трудоустройстве выпускников вузов. Эта информация обеспечивает сигналы для потенциальных абитуриентов, которым важно знать, насколько легко устраиваются выпускники вуза по избранной специальности; какова их стартовая заработная плата и перспективы карьерного роста. Ответы на эти и другие вопросы дают абитуриентам косвенную информацию о качестве образовательных программ вуза. Ограниченность рейтингов работодателей заключается в том, что данные сигналы работают для относительно небольшого числа крупных вузов, как правило, готовящих кадры для крупных предприятий и организаций. В то же время информация о мелких вузах и от мелких работодателей практически не поступает и не превращается в соответствующие сигналы.

Еще одним важным инструментом косвенной оценки образовательных услуг и их продвижения на рынок служат образовательные стандарты. Институт образовательного стандарта снижает издержки качества деятельности и способствует решению проблем оценки и контроля образовательных учреждений их собственниками, учредителями, а также теми, кто осуществляет финансирование. Образовательный стандарт, закрепляя характер материала, который должен содержаться в курсе или наборе курсов учебных дисциплин, составляющих образовательную программу, позволяет сравнивать эти программы.

Доверительную природу образовательных услуг необходимо учитывать и при оценке деятельности отдельных преподавателей вуза. Такая оценка сопряжена со значительными сложностями,

поскольку единые ее критерии не выработаны. С точки зрения студентов, хорошего преподавателя можно охарактеризовать по таким качествам, как эрудиция, умение хорошо объяснять материал, желание научить и ответить на вопросы, высокая культура и этика взаимоотношений. Сами преподаватели предлагают иные критерии качества. Те, кто занимается наукой, среди предлагаемых критериев оценки на три первых места ставят эрудицию, знания, современность материала; умение хорошо объяснять; контактность, готовность ответить на вопросы, помочь.

Не занимающиеся наукой важнейшим считают такой критерий, как умение объяснять. Большое значение они также придают объективности оценивания знаний и соответствию экзаменационных вопросов лекционному материалу.

Неадекватность оценки деятельности преподавателей связана также с отсутствием прямых индикаторов и высокими издержками осуществления этих процедур для администрации вузов. Как было отмечено ранее, для получения хорошего образования не только преподаватель должен быть мотивирован на приложении значительных усилий, но и сам студент. Такое двустороннее взаимодействие характеризует одну из отличительных особенностей образовательной услуги как доверительного товара. В связи с этим осуществлять оценку эффективности деятельности преподавателя через успехи и результаты их учеников достаточно сложно.

В целях снижения рисков неопределенности качества приобретаемой образовательной услуги и ее успешного продвижения на рынок в зарубежной практике широко применяются интегрированные маркетинговые коммуникации. Передовые зарубежные вузы, а в последние годы и наиболее продвинутое отечественные университеты и институты расширяют комплексы продвижения образовательных услуг за счет включения в них современных элементов маркетинговых

технологий — TTL (проектного маркетинга), BTL-акций, спонсорства, брендинга, формирования корпоративного стиля, различных EVENT-мероприятий. Развитие компьютерной техники и телекоммуникационных технологий, Интернет создали предпосылки для появления нового направления в концепции маркетинга взаимоотношений — интернет-маркетинга. Являясь мощным каналом распространения информации, Интернет обладает рядом несомненных достоинств, среди которых — массовость охвата аудитории, круглосуточный режим работы, обратная связь, гибкость, прозрачность среды. Эти достоинства могут быть успешно использованы в процессе продвижения образовательных и других услуг высшего учебного заведения.

Важным инструментом маркетинговых коммуникаций вуза сегодня является его web-сайт. Он служит основным критерием оценки активности вуза в Интернете, повышает его рейтинг и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

В настоящее время каждое высшее учебное заведение, рассчитывающее на привлечение абитуриентов, имеет собственный web-ресурс, и часто не один. Активно работающий образовательный web-сайт выполняет различные функции и позволяет вузу решать широкий спектр задач (табл. 1).

Вузы используют коммуникативные возможности web-сайтов для проведения рекламных мероприятий, налаживания более тесных контактов с абитуриентами, их родителями, предприятиями и организациями, а также в целях формирования позитивного имиджа, продвижения образовательных программ и научно-исследовательских проектов. При этом, несомненно, приоритетным направлением использования web-сайтов является привлечение новых студентов, что объясняет преобладание на сайтах большинства высших учебных заведений информации для абитуриентов.



Функции, цели и задачи вузовских сайтов

Функции вузовского сайта	Цели / Задачи / Средства реализации
Представлять вуз в Интернете	Визитная карточка образовательного учреждения, позиционирование вуза в Интернете
Служить элементом трансляции позиционирования вуза	Технологичность, сервис, качественное структурирование / Реализация сайта
Решать задачи раскрутки сайта вуза в глобальной сети	Продвижение по ключевым словам, контекстная реклама
Служить элементом отстройки от других вузов	Корпоративный стиль, оригинальная структура / Дизайн
Сообщать необходимую информацию	Качественный контент
Дать абитуриенту необходимую информацию и возможность первичной оценки реальности поступления в вуз	Продвижение образовательных услуг вуза, предоставление подробной информации, статистики поступления прошлых лет, типовых вариантов вступительных испытаний, таблицы пересчета ЕГЭ, «пробное поступление»
Изучать мнение абитуриентов и студентов	Управление взаимоотношениями с клиентами, программы лояльности — обратная связь, опросники
Функция полезного и интересного образовательного ресурса	Решение задачи просвещения — разъяснения под цели вуза / Консультации, полезная информация и ссылки на ресурсы в Сети
Сопровождение учебного процесса	Получение информации о состоянии успеваемости / Информация по текущему и промежуточному контролю знаний, запросы по авторизованному доступу

Каждый вуз, используя web-сайт, стремится позиционировать себя как высшее учебное заведение, которое:

- предоставляет студентам возможность получить полноценное конкурентоспособное образование, отвечающее современным требованиям;

- создает условия для научно-исследовательской деятельности студентов;

- обеспечивает студентов отличными условиями проживания;

- уделяет внимание развитию творческих способностей студентов и их физической подготовке и здоровью;

- заботится об окружающей среде и обществе в целом;

- предоставляет студентам возможность жить интересной и насыщенной жизнью;

- готово к сотрудничеству с любыми общественными организациями и научными сообществами.

Важными конкурентными преимуществами вуза помимо наличия сайта становятся его информационное наполнение, динамика содержательных изменений,

дизайн, удобство пользования, механизмы продвижения в глобальных поисковых системах.

При проведении анализа качества маркетинговых коммуникаций прежде всего оценивается степень восприятия целевой аудиторией информационного контента. Сравнительный анализ сайтов вузов осуществляется на основе использования рейтингового подхода. При этом итоговая количественная мера рейтинга показывает, насколько показатели конкретного вуза хуже в сравнении с вузом-лидером. Ниже представлена информация о видах рейтинговых исследований сайтов вузов России, проводившихся в 2002—2008 гг. (табл. 2).

Наряду с национальными рейтингами разрабатываются также глобальные рейтинги лучших web-сайтов вузов. Среди 3 000 университетов мира, попавших в выборку, первые 18 мест занимают американские вузы. Рейтинг возглавляет Массачусетский технологический институт. Лучший среди российских университетов — Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова —

находится на 232-м месте [1, с. 38]. Следовательно, вузы России в настоящее время значительно отстают от ведущих

учебных заведений мира в использовании высокотехнологичных коммуникаций.

Т а б л и ц а 2

Рейтинговые исследования web-сайтов вузов России

Виды рейтинговых исследований / Сайт с информацией	Источник / Дата исследования	Кол-во сайтов	Кол-во критериев	Субъекты оценки
Всероссийский конкурс образовательных ресурсов Интернета «Образование в Рунете». Номинация «Высшее образование» / http://www.ict.edu.ru/konkurs/	Минобразования РФ, Фонд Сороса / 2002 г.	63	7	Экспертные оценки членов жюри
Анализ вузовских сайтов — экспертная оценка ведущего рубрики «Тестирование сайтов» / www.computerbild.ru	Журнал «Computer bild» / 12.2006 г.	4	3	Оценки эксперта журнала
Рейтинг сайтов челябинских вузов / www.chelvuz.ru	Сайт «Вузы Челябинска» / 06.2007 г.	15	10	Оценка модератора
Рейтинг сайтов московских вузов (по степени значимости и важности для студентов) / www.forum.mabiu.net	Журнал «Форум» / 02.2008 г.	8	3	Оценки эксперта журнала
Рейтинг сайтов вузов г. Москвы по уровню раскрытия информации для абитуриентов — 2008 / www.reitor.ru	АНО НРА «Рейтор» / 06.2008 г.	65	7	Оценки экспертов «Рейтор»

Таким образом, учитывая особенности образовательных услуг как товаров, объемы и качество которых сложно оценить в условиях высокого уровня неопределенности факторов внешней и внутренней среды, вузы России должны расширять спектр коммуникационных каналов с потребителями и налаживать с ними долгосрочные взаимовыгодные отношения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Материалы семинара Moscow Business School 3—4 декабря 2008 г. «Маркетинг и реклама образовательных учреждений». — М., 2008. — 101 с.
2. Экономика университета: институты и организации : сб. пер. ст. с коммент. / пер. с англ. под науч. ред. М. В. Семенов. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. — 249 с.

Поступила 21.01.09.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

А. В. Клопов (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

В статье проводится анализ состояния проблемы экономической безопасности как проблемы педагогической применительно к системе повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов. Раскрываются основные направления профессиональной подготовки в этой сфере, разработанные в рамках системного подхода.

Ключевые слова: системный подход; повышение квалификации сотрудников правоохранительных органов; экономическая безопасность.

Анализ истории становления и развития государств показывает, что экономическая безопасность является гаранти-

ей стабильного существования гражданина, общества и независимости страны, определяет возможность проведения са-

© Клопов А. В., 2009



мостоятельной экономической политики и создает условия для стабильности и достижения успеха в процессе глобализации мирового хозяйства.

Реформы, навязанные России Западом, привели к колоссальному падению ее социально-экономического потенциала. В течение 1991—1998 гг. страна утратила около 42—43 % национального достояния. Снижение научно-технического и технологического потенциала, сокращение исследований на стратегически важных направлениях научно-технического развития, отток за рубеж специалистов и интеллектуальной собственности сопровождались потерей Россией передовых позиций в мире, деградацией наукоемких производств, нарастанием внешней технологической зависимости и подрывом обороноспособности. Сепаратистские устремления ряда субъектов РФ способствовали усилению политической нестабильности, ослаблению единого экономического пространства страны и его важнейших составляющих: производственно-технологических и транспортных связей, финансово-банковской, кредитной и налоговой систем.

Экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей порождали напряженность во взаимоотношениях регионов и центра, расшатывая федеративное устройство и социально-экономический уклад Российской Федерации. Резкое падение реальных доходов основной массы населения и возросшая вследствие этого социальная напряженность усиливали внутренние угрозы безопасности страны. В разряд приоритетных и первоочередных проблем развития были выделены также проблемы, связанные с глобализацией мирового хозяйства и определением в нем места России как великой державы.

Вторая половина 90-х гг. XX в. ознаменовалась возрождением внимания государственных структур и общественности к проблемам экономической безопасности страны. Формирование социально ориентированной рыночной эконо-

мики обусловило необходимость разработки и утверждения основных понятий в системе экономической безопасности.

В марте 1994 г., т. е. через три года после начала «реформирования» экономики, правительство приняло распоряжение о разработке Основных положений государственной стратегии в области обеспечения экономической безопасности России. Проект документа в январе 1995 г. был рассмотрен и одобрен в Совете безопасности. Еще через год, в апреле 1996 г., президент подписал Указ № 608 «О государственной стратегии экономической безопасности Российской Федерации (основные положения)». В соответствии с ним правительству было поручено разработать в 1996 г. меры по реализации государственной стратегии экономической безопасности. Таким образом, только в мае 1997 г. была принята концепция национальной безопасности, призванная объединить силы и средства российских спецслужб и правоохранительных органов — прежде всего Департамента экономической безопасности ФСБ (образованного в 1998 г.), а также соответствующих подразделений МВД, ГРУ, Федеральной службы налоговой полиции и ГТК.

В 2000 г. был принят вариант Концепции национальной безопасности России. В документе определяются принципиальные исходные положения по национальной безопасности страны, которые должны стать основой формирования внутренней и внешней политики государства; место России в мировом сообществе, ее национальные интересы, процессы и явления, им угрожающие. Кроме того, в нем подчеркиваются особая значимость проблем экономической безопасности, их приоритетность, своевременность предотвращения именно внутренних угроз безопасности страны.

В настоящее время экономическая безопасность понимается как общенациональный комплекс мер, направленных на устойчивое постоянное развитие и совершенствование экономики страны, который обязательно предполагает соци-

ально-политическую стабильность и самостоятельность государства, а также механизм противодействия внешним и внутренним угрозам. Сущность экономической безопасности можно определить как такое состояние экономики и институтов власти, при котором обеспечиваются гарантированная защита национальных интересов, социально направленное развитие страны в целом, достаточный оборонный потенциал даже при наиболее неблагоприятном условии развития внутренних и внешних процессов. Таким образом, экономическая безопасность — это не только защищенность национальных интересов, но и готовность институтов власти создавать механизмы реализации и защиты национальных интересов развития отечественной экономики, поддержания социально-политической стабильности общества.

За прошедшее с 1996 г. время был проведен ряд научных исследований и опубликовано несколько коллективных монографий по этой проблематике; введены в учебный процесс и преподаются специальные курсы по национальной безопасности и различным ее аспектам. Актуальность проблем экономической безопасности нашла свое отражение и в работе всероссийских и международных научно-практических конференций. При этом в число приоритетных направлений государственной политики в области обеспечения экономической безопасности РФ входят совершенствование подготовки кадров, обучение основам экономической безопасности как одной из составляющих национальной безопасности.

Анализ состояния проблемы экономической безопасности как проблемы педагогической применительно к системе повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов позволяет сделать вывод о ее недостаточной разработанности, поскольку требуется системный подход, реализующий методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты системы повышения ква-

лификации сотрудников правоохранительных органов в области экономической безопасности.

Анализ направленности и содержания системы повышения квалификации в области экономической безопасности сотрудников правоохранительных органов характеризуется рядом противоречий, связанных, во-первых, с расширением сфер общественной жизни, подверженных воздействию угроз экономической безопасности и недостаточным уровнем профессиональной компетентности в области экономической безопасности специалистов правоохранительных органов; а во-вторых, с несоответствием значимости вопросов экономической безопасности, уровнем педагогического обеспечения их изучения в рамках экономической подготовки сотрудников правоохранительных органов и отсутствием соответствующей современным требованиям методической системы повышения квалификации в области экономической безопасности сотрудников правоохранительных органов. Между тем необходимость повышения квалификации в данной области сотрудников правоохранительных органов не вызывает сомнений, так как их профессиональная деятельность направлена на предотвращение возрастающего воздействия угроз экономической безопасности в сферах общественной жизни.

Предложенный в нашем исследовании дидактический комплекс реализует повышение квалификации специалистов правоохранительных органов в области экономической безопасности в соответствии с разработанной моделью методической системы, сформулированными целями, уточненными принципами. Комплекс включает в себя методический инструментарий и педагогические механизмы его применения, воспроизводства в образовательном процессе. Исследование и обоснование дидактических задач обучения экономической безопасности с учетом особенностей образовательного процесса и спецификой угроз



экономической безопасности в современных условиях предполагают отбор содержания учебного материала с целью изучения:

— широкого спектра внутренних и внешних угроз национальной безопасности страны;

— причин складывающихся угроз экономической безопасности, которые имеют ярко выраженный региональный характер;

— основных направлений реализации стратегий региональной экономической безопасности;

— законодательства о различных составляющих экономической безопасности страны;

— методологии анализа экономической безопасности страны, поливариантного подхода как основы методологии, который позволяет использовать значения безопасной зоны;

— мероприятий по противодействию легализации преступных доходов и финансированию терроризма, государственной политики и законодательства в этой сфере;

— направлений, связанных с экономической безопасностью бизнеса;

— продовольственной безопасности как одной из важнейших составляющих экономической безопасности страны;

— единых критериев и параметров, по которым необходимо проводить мониторинг социально-экономического развития регионов и страны в целом с целью выявления потенциальных угроз экономической безопасности страны.

Ниже представлены основные направления профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов в области экономической безопасности России на современном этапе и их конкретное содержание.

Государственная стратегия экономической безопасности Российской Федерации

1. Нормативные документы по проблеме экономической безопасности страны
2. Роль институтов власти в создании механизмов реализации и защиты национальных интересов развития отечественной экономики, поддержания социально-политической стабильности общества
3. Основные элементы экономической безопасности страны: экономическая независимость; стабильность и устойчивость; способность к саморазвитию и прогрессу

Основные угрозы экономической безопасности страны

1. Учет регионального характера угроз экономической безопасности страны
2. Сокращение внутреннего валового продукта
3. Снижение инвестиционной, инновационной активности и научно-технического потенциала
4. Стагнация аграрного сектора
5. Разбалансирование банковской системы
6. Рост внутреннего и внешнего государственного долга
7. Тенденции к преобладанию в экспортных поставках топливно-сырьевой и энергетической составляющих, а в импортных — продовольствия и предметов потребления, включая предметы первой необходимости

Концепции и реализация стратегий региональной экономической безопасности

1. Основные составляющие экономической безопасности страны
2. Единые критерии и параметры, по которым необходимо проводить мониторинг социально-экономического развития регионов и страны в целом с целью выявления потенциальных угроз экономической безопасности России

Разработка методологии анализа экономической безопасности страны

1. Поливариантный подход как основа методологии анализа экономической безопасности страны, который позволяет использовать значения безопасной зоны
2. Методология расчетов пороговых значений экономических, социальных и финансовых индикаторов, которые являются допустимыми количественными параметрами экономической безопасности страны, отражающими состояние социально-экономической сферы

Противодействие легализации преступных доходов и финансированию терроризма

1. Совершенствование государственной политики и законодательства в сфере противодействия легализации преступных доходов и финансированию терроризма
2. Проблема повышения эффективности взаимодействия и координации деятельности органов исполнительной власти по выявлению и перекрытию каналов финансирования терроризма и усилению борьбы с отмыванием криминальных капиталов
3. Отмывание преступных доходов и финансирование терроризма, основные источники и каналы материальной подпитки преступных сообществ
4. Реестр дисквалифицированных лиц
5. Операция с представлением «теневых» финансовых услуг, с целью уклонения от налогов и таможенных платежей, отмывания денег, коррупции, незаконного возмещения НДС и вывоза капитала
6. Борьба с финансированием терроризма и легализацией преступных доходов за рубежом

Проблема экономической безопасности бизнеса

1. Преднамеренное и фиктивное банкротство, мероприятия по сведению к минимуму возможности использования института банкротства в интересах корпоративных захватов
2. Недружественное поглощение предприятий
3. Неправомерные действия представителей местных органов власти, правоохранительных и контролирующих органов
4. Система правовой защиты от чиновничьего произвола
5. Недобросовестная конкуренция
6. Противодействие распространению контрафактной и фальсифицированной продукции

Продовольственная безопасность как одна из важнейших составляющих экономической безопасности страны

1. Методологическая разграниченность понятий «продовольственная обеспеченность общества» и «продовольственная безопасность»
2. Предельные характеристики и пороговые величины продовольственной безопасности страны
3. Уровень поставок импортного продовольствия от общих объемов его потребления в стране как основной критерий продовольственной безопасности страны
4. Преодоление стратегической зависимости от стран — импортеров продовольствия

Обеспечение системного подхода, реализующего методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты, бу-

дет способствовать улучшению системы повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов в области экономической безопасности.

Поступила 07.07.09.



МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В СИСТЕМАХ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова, И. В. Каюкова

(Саратовский государственный социально-экономический университет)

Авторами рассматриваются методики анализа результатов тестирования и анкетирования студентов, интерпретация полученных результатов и варианты принимаемых управленческих решений.

Ключевые слова: Болонский процесс; управление качеством в образовании; технологии компьютерного тестирования; Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования; методики анализа результатов тестирования.

Состояние и перспективы развития системы образования составляют важнейший фактор конкурентоспособности всего государства. Поэтому развитию научно-методического обеспечения управления образованием во всем мире в последние годы уделяется повышенное внимание и на первый план выходят задачи мониторинга, прогнозирования и анализа развития образования, а также внедрения прогрессивных методов управления качеством образования.

Основным направлением развития современной системы образования в России является его модернизация в соответствии с принципами Болонского процесса. Согласно положениям Болонского процесса основную ответственность за качество образования должны нести поставщики образовательных услуг. В связи с этим для большинства вузов актуальны разработка, внедрение и совершенствование системы менеджмента качества образования [2].

Всякая система управления качеством в образовании должна быть основана на объективных показателях качества, адекватно характеризующих процесс обучения. В системе высшего образования такими формальными, легко измеряемыми и контролируруемыми показателями являются квалификационный состав преподавателей, площадь учебных аудиторий, обеспеченность учебными пособиями и т. д. Однако на качество самого обучения эти характеристики влияют опосредованно. Более объективную

и достоверную его оценку можно получить с помощью технологий тестирования [1].

Технологии тестирования широко используются сегодня в международных сравнительных исследованиях качества школьного образования, наиболее известные среди которых: сравнительное исследование качества общего образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study); международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment); международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [4]. Эти исследования позволяют не только получить объективную информацию о качестве образования, но и выявить факторы, влияющие на него, сравнить содержание образовательных стандартов, разрабатываемых в России, с требованиями, предъявляемыми к общеобразовательной подготовке учащихся в разных странах.

Следует отметить, что для вузов общепризнанных международных исследований, позволяющих сравнивать уровень качества образования, практически нет.

В России технологии тестирования становятся основным методом итоговой оценки при контроле качества образования и применяются как в школе, в форме ЕГЭ, так и в вузах, в виде Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО) [5]. Ре-

зультаты ФЭПО все шире используются в вузах в качестве критерия соответствия знаний студентов требованиям и стандартам образования. При этом результаты тестирования не всегда позволяют выявить причины, обусловившие невысокий уровень подготовки студентов. Такими причинами могут быть плохое качество учебной литературы, недостаточное изучение каких-либо разделов учебной программы, низкий уровень преподавания, низкий начальный уровень знаний студентов, нерационально составленный рабочий учебный план и т. д.

Для выявления скрытых факторов, влияющих на качество обучения, и принятия эффективных управленческих решений в рамках внутривузовской системы менеджмента качества необходимы системное использование тестирования и анализ его результатов на всех этапах образовательного процесса. Решение этой задачи предполагает, что результаты тестирования интегрируются, сохраняются и используются в анализе на протяжении всего процесса обучения. В настоящее время полноценных систем, позволяющих перейти от контроля качества к реальному управлению качеством образования, в вузах не существует.

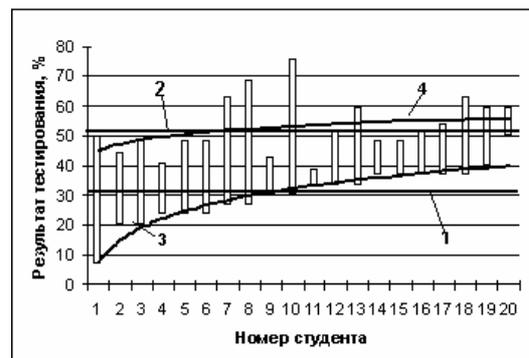
Общая концепция использования технологии компьютерного тестирования во внутривузовской системе менеджмента качества определена нами ранее [3]. В данной статье рассматривается один из вариантов анализа результатов тестирования и принятия на его основе решений с целью улучшения образовательного процесса.

Для повышения информативности данных ФЭПО предлагается исследовать динамику результатов тестирования и сопоставить их с результатами анкетирования студентов, а также с длительностью изучения различных дидактических единиц. Для выявления факторов, влияющих на результат тестирования, было проведено исследование в двух группах студентов. Его суть заключалась в том, чтобы протестировать их до начала изучения предмета (информати-

ки) и после, сравнить полученные результаты и выполнить анализ факторов, влияющих на качество обучения. Для входного тестирования использовались тестовые задания предыдущих этапов ФЭПО. По окончании изучения курса в этих же группах было осуществлено повторное (итоговое) тестирование в рамках текущего этапа ФЭПО.

Перед проведением входного тестирования испытуемым была предложена к заполнению анкета. Она содержала вопросы, направленные на уточнение уровня начальной подготовки и степени мотивации студента.

Полученные результаты были обработаны по каждой группе в отдельности. Были рассчитаны средние значения результатов, коэффициенты корреляции, дисперсия, коэффициенты асимметрии полученных распределений. На рис. 1 представлены приросты результатов тестирования для каждого студента первой группы, отсортированные в порядке возрастания результатов входного тестирования.



Р и с. 1. Результаты входного и итогового тестирования первой группы.

Нижний и верхний края столбика диаграммы соответствуют результатам входного и итогового тестирования студента. Кривые 1, 2 — средние результаты входного и итогового тестирования соответственно; кривые 3, 4 — линии тренда результатов входного и итогового тестирования

Как видно из рисунка, для первой группы характерен ощутимый прирост знаний: средний процент выполненных заданий увеличился с 30 до 53. Причем студенты с низким начальным уровнем

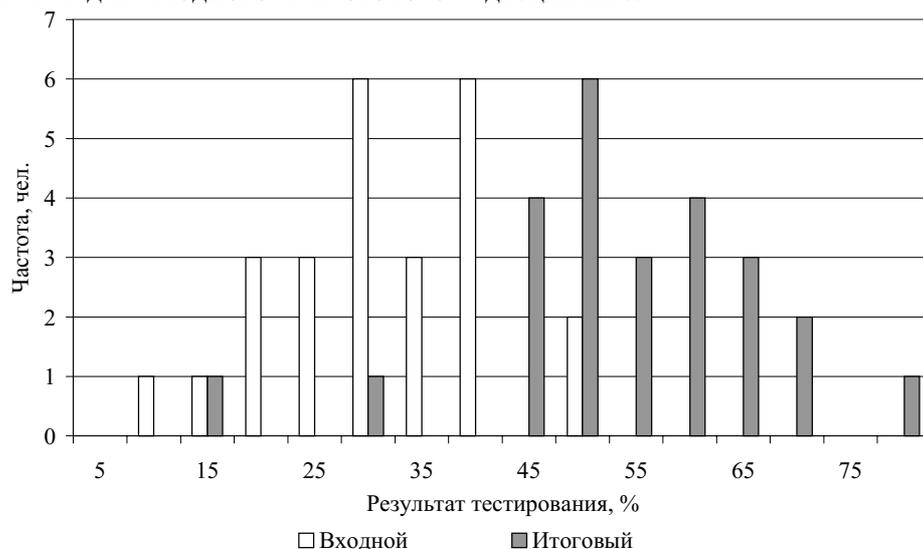


знаний в среднем показали более высокие значения прироста результатов.

Следует отметить, что хотя результаты входного контроля второй группы были лучше, после изучения предмета средний показатель здесь увеличился на величину, значительно меньшую, чем в первой группе (на 11 %), и составил 64 %.

На рис. 2 отражено частотное распределение результатов тестирования по интервалам для входного и итогового

тестирования в первой группе. Дисперсия результатов итогового тестирования повысилась по сравнению с входным (с 93 до 223), а само распределение стало асимметричным (коэффициент асимметрии вырос по модулю с 0,2 до 1,6). Появление «тяжелого» хвоста у частотного распределения результатов тестирования по мере обучения свидетельствует о присутствии в группе студентов, плохо воспринимающих новые знания по данной дисциплине.



Р и с. 2. Сравнение частотных распределений результатов входного и итогового тестирования первой группы

Дисперсия распределения результатов итогового тестирования во второй группе также возросла (с 291 до 485). Общее увеличение дисперсии результатов тестирования говорит о стратификации студентов в процессе обучения на отдельные группы, определяемые способностями и мотивацией студента.

Из сопоставления данных анкетирования и результатов входного тестирования студентов получено следующее. В первой группе студентов, которая показала заметно более низкий результат по сравнению со второй, обнаружена явная связь (коэффициент корреляции равен 0,43) между количеством часов, которые уделялись этому предмету в школе, и результатами входного тестирования. Во второй группе такая связь почти

отсутствует (коэффициент корреляции близок к нулю), но при этом отмечается связь между результатами тестирования и чтением студентами дополнительной компьютерной литературы (коэффициент корреляции равен 0,98).

Из анализа данных анкетирования и их сопоставления с результатами тестирования можно сделать вывод, что вторая группа готова к изучению дисциплины в режиме самостоятельной работы в большей степени по сравнению с первой, которая требует более жесткого контроля со стороны преподавателя за выполнением заданий. Хотя прирост результатов тестирования в обеих группах после изучения предмета различается незначительно, но за счет более высокого уровня начальной подготовки и мотивации

средний результат во второй группе оказался выше соответствующего показателя первой.

Предложенные гипотезы о взаимосвязи исследованных факторов требуют дополнительной проверки, так как выборка, на которой они проверялись, была невелика.

Рассмотренные методики могут значительно увеличить информативность результатов Федерального Интернет-экзамена, повысить обоснованность принимаемых решений в рамках внутривузовской системы менеджмента качества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Васильев, В. И.* Оценка качества деятельности образовательного учреждения / В. И. Васильев, В. В. Красильников, С. И. Плакий, Т. Н. Тягунова. — М.: Изд-во ИКАР, 2005. — 320 с.

2. *Гуськова, Н. Д.* Обеспечение качества высшего образования в системе приоритетов Болонского процесса / Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова // Интеграция образования. — 2007. — № 3/4. — С. 60—66.

3. *Гусятников, В. Н.* Технологии компьютерного тестирования как элемент системы поддержки принятия решений в образовательной деятельности / В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова // Интеграция образования. — 2008. — № 4. — С. 114—117.

4. Международные исследования качества образования [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования РАО. — Режим доступа: <http://centeroko.ru/Proekti.htm>, свободный.

5. *Наводнов, В. Г.* Интернет-экзамен в сфере профессионального образования / В. Г. Наводнов, А. С. Масленников // Высш. образование в России. — 2006. — № 4. — С. 15—19.

Поступила 23.08.09.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Н. В. Корчагин (Пензенская государственная технологическая академия)

В статье на примере анализа содержания и методов реализации диагностической функции рассматривается деятельность мастера производственного обучения профессионального училища по формированию у учащихся правовой культуры.

Ключевые слова: правовая культура; правовоспитательная деятельность; диагностическая функция; диагностические методы.

В настоящее время в нашей стране успешно осуществляются преобразования в области экономического и социального развития, прилагаются серьезные усилия по реализации идей правовой государственности, повсеместному укреплению законности и правопорядка. В этих условиях государству нужны высококвалифицированные рабочие кадры, не только обладающие профессиональным мастерством, но и характеризующиеся развитой правовой культурой. Однако качество воспитания у учащихся учреждений начального профессионального образова-

ния правовой культуры пока не отвечает потребностям времени. Так, по данным нашего исследования, 80 % педагогов профессиональных училищ и лицеев, преимущественно мастера производственного обучения, испытывают определенные трудности, препятствующие успешному решению этой важнейшей задачи. Диагностический материал, полученный в результате изучения работы мастеров, показал, что основная причина трудностей, испытываемых ими, состоит в незнании структуры правовоспитательной деятельности, ее содержания и методов.

© Корчагин Н. В., 2009



В решении своей задачи мы опирались на системно-функциональную теорию воспитательной деятельности, разработанную Н. М. Таланчуком. Нами было получено новое и достаточно объективное представление о содержании правовоспитательной деятельности: такое содержание есть реализация педагогом объективных правовоспитательных функций при решении конкретных воспитательных задач. Каждая функция реализуется с помощью специфических методов, из чего следует: сколько в структуре правовоспитательной деятельности функций, столько и групп методов. Таким образом, методы правовоспитательной деятельности — это способы выполнения правовоспитательных функций при решении конкретных воспитательных задач.

После определения системы правовоспитательных функций и соответствующих методов как способов их реализации мы разработали теоретическую модель содержания и методов деятельности мастера производственного обучения по формированию у учащихся правовой культуры. Ядро этого содержания составляют нижеприведенные компоненты.

1. *Подготовка мастера к решению правовоспитательных задач.* Этот компонент включает в себя следующие функции: комплексной диагностики исходного уровня правокультурности учащихся, развития правовой культуры, условий правовоспитательной деятельности во вводном периоде обучения; диагностики процесса формирования у учащихся правовой культуры, осуществляемая во все периоды обучения учащихся; дифференцированного выбора задач формирования у учащихся правовой культуры по результатам педагогической диагностики; планирования процесса формирования правовой культуры, а также организационная деятельность мастера по формированию правовой культуры.

2. *Подготовка учащихся к сознательному соблюдению, исполнению и использованию правовых норм, к са-*

мосовершенствованию; процесс формирования у учащихся правовой культуры. Данные компоненты охватывают мобилизационно-побудительную, коммуникативную и формирующую функции (реализация задач по формированию у учащихся готовности к значимой деятельности, по установлению и обеспечению синергетического контактного взаимодействия, по переводу цели воспитания в целевую ориентацию учащихся в контексте формирования у них правовой культуры; организация специального факультатива, обучение учащихся по программе которого одновременно выступает и как их подготовка к активному воспитанию у себя правовой культуры, и как процесс формирования этого интегративного, целостного, ролевого личностного образования).

3. *Целевой контроль, анализ, оценка, координация и коррекция процесса и результатов формирования у учащихся правовой культуры.* В этом компоненте реализуются контрольно-аналитическая, оценочная и координационно-коррекционная функции (определение мастером производственного обучения успешности своих действий и качества достигнутых результатов по формированию у учащихся правовой культуры; скоординированность действий мастера с усилиями классного руководителя, преподавателей, родителей и наставников).

Рассмотрим подробно содержание и методы реализации диагностической функции с учетом нашей специфики.

Диагностика исходного уровня правокультурности учащихся, формирования правовой культуры, условий правовоспитательной деятельности. Главное назначение педагогической диагностики заключается в том, чтобы получить информацию, необходимую для выявления уровня воспитанности учащихся. Мастера, как показал констатирующий эксперимент, проводят такое изучение, однако фактически ограничиваются констатацией факта: «обладает / не обладает правовой культурой». В детали же такое изучение не проникает.

Достаточно ограниченным является и арсенал используемых методов.

Естественно, качество диагностики непосредственно будет зависеть от ее комплексности, т. е. от того, насколько полно мастер установит для себя, каков фактически исходный уровень правовой культуры ученика, что препятствовало или что способствовало ее развитию, какие факторы необходимо учитывать в дальнейшем процессе ее формирования.

Правовая культура — это ролевая характеристика личности, отражающая уровень освоения правовой роли и качество ее выполнения. Как сложное личностное образование она представляет собой совокупность устойчивых характеристик правосознания и деятельности (поведения) на основе правовых норм [1, с. 123]. Обратим внимание на то, что деятельность и поведение представлены в данном определении в синергетическом единстве. Хотя поведение (с точки зрения активности субъекта) тоже есть деятельность, оно специфично тем, что определяется отношением личности к тем или иным ценностям, целям. Деятельность же в широком смысле слова — это всякая активность человека, совершающаяся на основе знаний и умений осуществлять действия. Ее ядро составляют поведенческие ориентиры (ценностные ориентации). Таким образом, вполне логично определить правовую культуру как интегративное, целостное личностное образование, представляющее собой совокупность устойчивых характеристик правового сознания и поведения. К ним относятся познавательная-смысловая (правовые знания, правовое мышление), эмоционально-чувственный (ответственность в делах, чувство гражданской совести и глубокого уважения к закону) и поведенческий компоненты (правовые умения, самоконтроль и самоанализ, организованность и пунктуальность, способность преодолевать трудности, сознательность).

Поскольку правовая культура выражается в перечисленных выше характе-

ристиках правового сознания и поведения, то ее можно изучать не изолированно, а лишь на фоне и в системе других качеств, свойств, отношений. При этом все общие диагностические методы — наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение документов, хода и результатов деятельности (учебной или трудовой), изучение поведения, составление независимых характеристик, тестирование, упражнения и испытательные задания — могут применяться и в процессе исследования правовой культуры учащихся.

В определении системы характеристик правового сознания и поведения, входящих в структуру правовой культуры и позволяющих считать ее интегративным, целостным личностным образованием, мы руководствовались результатами анализа психолого-педагогической и юридической литературы, передового педагогического опыта, типовыми правилами внутреннего распорядка учебных заведений начального профессионального образования.

Рассмотрим сначала те характеристики правового сознания и поведения, которые должны изучаться при выявлении исходного уровня правовой культуры учащихся (табл. 1).

Важной особенностью деятельности опытных мастеров производственного обучения является то, что любой из вышперечисленных методов они применяют не изолированно, а в сочетании с другими (происходит как бы перепроверка одних и тех же данных различными способами); при применении тех или иных методов используются как прямое изучение фактов, явлений, свойств (когда изучение проводят сами мастера), так и косвенное (посредством получения данных от других педагогов); изучаемые характеристики правового сознания и поведения личности оцениваются не только с помощью вербальных методов, главный акцент делается на проверке тех или иных характеристик в реальных действиях, поступках, отношениях.

**Характеристики правового сознания и поведения, изучаемые мастером при диагностике исходного уровня правовой культуры учащихся, и применяемые при этом методы**

Характеристика	Методы изучения
Общая характеристика правовой культуры учащегося в период обучения в школе	— изучение школьной характеристики; — беседы с родителями и школьными учителями; — анкетирование учащихся
Правовые знания	— названные выше методы; — анализ успеваемости учащихся по аттестатам об основном общем образовании
Правовое мышление	— названные выше методы; — изучение высказываний и оценок на собраниях, в процессе индивидуальных бесед
Чувство гражданской совести и уважения к закону	— названные выше методы; — наблюдения за эмоциональными переживаниями учащихся своего отношения к правовым ценностям, проявляющимися в нравственных страданиях при нарушении закона или в чувстве страха за последующее наказание
Ответственность в делах	— названные выше методы; — первичные наблюдения за поведением учащегося во вводном периоде обучения в училище (отношение к учебе, исполнению и соблюдению установленных правил, выполнению поручений, домашних заданий и др.)
Организованность и пунктуальность	— названные выше методы; — наблюдения за точностью исполнения порученных заданий, аккуратностью, четкостью поступков
Сознательность	— названные выше методы; — изучение высказываний и самооценок на собраниях, в процессе индивидуальных бесед
Самоконтроль и самоанализ	— названные выше методы; — педагогический консилиум (обсуждение с классным руководителем, воспитателем общежития, преподавателями развитости данных качеств — по результатам наблюдений, осуществляемых каждым педагогом); — тематическое интервью «Считаешь ли ты развитыми у себя такие качества, как самоконтроль и самоанализ?»
Волевая характеристика: способность преодолевать трудности	— названные выше методы; — испытательное поручение, направленное на выявление мотивации действий в ситуациях, имеющих правовой смысл; — испытательное поручение, направленное на выявление способности преодолевать трудности, проявить ответственность
Правовые умения	— названные выше методы; — испытательное поручение, направленное на выявление умений творчески использовать правовые знания для решения социально-правовых проблем, защиты законности и правопорядка; — наблюдения за качеством исполнения испытательных поручений и заданий, направленных на выявление умений творчески использовать правовые знания

Названные особенности могут рассматриваться как правила применения диагностических методов, которыми дол-

жны руководствоваться все мастера. Изучение также показало, что наряду с известными в настоящее время метода-

ми диагностики следует применять и такие, как тематическое интервью, испытательное поручение, которым опытные педагоги придают большое значение. Тематическое интервью позволяет оперативно и без сложной подготовки провести оценивание учащимися своих знаний, умений, чувств, качеств, а испытательное поручение — проверить в самый короткий срок объективность полученной в процессе диагностики информации.

Так как поступающие в профтехучилища и профессиональные лицеи школьники характеризуются разными уровнями воспитанности, существует объективная необходимость изучения семейных условий, и в первую очередь того, как влияют родители на учащегося, какие семейные факторы способствуют, а какие препятствуют формированию у него правовой культуры. В этом случае мастеру нужно ознакомиться с семьей ученика, установить воспитательные позиции родителей, а при возможности изучить также среду неформального общения воспитанника по месту жительства.

Диагностика процесса формирования у учащихся правовой культуры. Выше было показано содержание и методы изучения исходного уровня правовую культуры учащихся. Такое изучение, как правило, длится не более двух недель и не выходит за пределы вводного периода обучения. Однако на этом педагогическая диагностика не завершается. Более сложные диагностические задачи возникают в процессе воспитательной работы, когда необходимо добиться динамики в развитии изучаемой характеристики правового сознания и поведения личности. Естественно, методы такого изучения будут общими, однако его содержание существенно изменится. Для того чтобы успешно проводить воспитательную работу, мастеру производственного обучения необходимо знать, какая динамика произошла в формировании правовой культуры. Совершенно очевидно, что в определении такой динамики нужно пользоваться более точными измерениями.

Осмысление передового педагогического опыта приводит к мысли о разработке стандартизированного листа оценки развития правовой культуры учащихся, применение которого облегчит текущую диагностику. Он может быть разработан педагогом в разных вариантах, однако очень важно, чтобы количественные оценки не отрывались от качественных.

Следует особо отметить, что объективно оценить динамику формирования у учащегося правовой культуры можно только на фоне многих других показателей (участие в ученическом самоуправлении, правоохранительная деятельность, успеваемость по теоретическому и производственному обучению, поведение в ученическом коллективе и вне коллектива, отношение к педагогическим требованиям, соблюдение устава образовательного учреждения, организованность и пунктуальность).

Опыт такого подхода к диагностике процесса формирования правовой культуры можно принять за некоторый эталон, так как он, во-первых, сопровождается высокими показателями в воспитательной деятельности мастера, а во-вторых, является вполне понятным и простым способом для каждого педагога. Также нужно принять во внимание тот факт, что качественные показатели заносятся в педагогический дневник и по ним можно судить не только о динамике развития конкретной характеристики, но и о глубине происходящих процессов, их взаимосвязи с другими процессами.

Для того чтобы педагог мог осуществить диагностику развития конкретных характеристик правового сознания и поведения, обуславливающих развитие правовой культуры, ему необходимо иметь критериограмму (перечень тех опорных критериев и их показателей, по которым он ориентируется в определении нравственного развития). В основу такой критериограммы должны быть положены те показатели, которые отражают отношение ученика к овладению им избранной специальностью (табл. 2).



Критериограмма для диагностики развития правовой культуры учащихся

Характеристики правового сознания и поведения	Критерии и их показатели
Правовые знания	— наличие системных представлений о российском праве, о структурной взаимосвязи различных правовых институтов и общественно-правовых отношений в государстве
Правовое мышление	— оценивание замыслов, поступков, поведения людей с точки зрения норм права; — осознание правовой природы общественных отношений в рамках конкретного государства
Ответственность в делах	— овладение теоретическими знаниями на уровне своих возможностей; — стремление приобрести прочные практические умения и навыки; — добросовестное выполнение общественных поручений
Чувство гражданской совести и уважения к закону	— переживание за неудачи в выполнении общественных поручений; — эмоциональные переживания за неудачи в осуществлении, исполнении, соблюдении норм права, установленных правил для учащихся и режима учебно-производственной деятельности
Правовые умения	— умения творчески использовать правовые знания для решения социально-правовых проблем, защиты законности и правопорядка; — умения творчески использовать нормы права в интересах организаций, граждан, своих собственных
Самоконтроль и самоанализ	— контроль качества своего поведения в правовых ситуациях, своей учебно-производственной деятельности, выполнения общественных поручений; — анализ своей деятельности и поведения
Способность преодолевать трудности	— развитость волевых качеств и их проявление в процессе учебно-производственной деятельности, в процессе деятельности (поведения) в ситуациях, имеющих правовое содержание; — проявление настойчивости и воли при выполнении общественных поручений
Сознательность	— проявление сознательности в соблюдении корпоративных норм; — проявление участия и инициативы в обеспечении соблюдения правил и выполнении требований учебно-производственного режима в училище всеми учащимися группы; — сознательность осуществления, исполнения, соблюдения нравственных и правовых норм вне училища
Коллективизм	— коллективизм в учебно-производственной и общественной деятельности; в ситуациях, имеющих правовое содержание
Организованность и пунктуальность	— организованность и пунктуальность в учебно-производственной и общественной деятельности, в ситуациях, имеющих правовое содержание

Представленная выше критериограмма содержит перечень тех опорных критериев и показателей, которыми пользуются исключительно мастера производственного обучения, обладающие высоким уровнем воспитательного мастерства. Это позволяет считать, что такие критерии могут составить основу кри-

териограммы для оценки развития правовой культуры учащихся.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нравственно-правовое воспитание учащихся: Из опыта работы : кн. для учителя / сост. А. Ф. Никитин. — М. : Просвещение, 1986. — 143 с.

Поступила 29.06.09.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ. ПОСТМОДЕРН. ДУАЛИЗМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК ВЫЗОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В. П. Шалаев, С. Л. Шалаева

(Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола)

Авторами рассматриваются феномены глобализации и постмодерна, исследуется их влияние на общественное развитие народов. Дается анализ дуалистических тенденций в развитии современных социально-гуманитарных наук, практик и современной системы воспитания и образования сквозь призму проблем национальной безопасности российского общества.

Ключевые слова: глобализация; постмодерн; западофикация; массовый, бифуркационный тип человека; дуализм образования; национальная безопасность.

Свой анализ начнем с констатации некоторых общих тенденций развития современной социальной реальности и связанных с ней знаний и практик. Как представляется, в соответствии с проявившими себя в Новейшее время (в период от постиндустриальных революций до наших дней) процессами сложилось несколько тенденций развития социально-гуманитарных знаний и практик.

1. *Рассматриваемые знания и практики во все большей степени приобретают* характер индивидуально-личностных ориентаций. В этом выражается индивидуализация современного общества как следствие влияния западного образа мышления и стиля жизни и их тиражирования на находящиеся с ним в связях и отношениях незападные культуры и цивилизации. Именно данное тиражирование западных образцов жизни, или западофикация, и составляет сущность того, что мы называем сегодня глобализацией.

2. *Знания и практики развиваются дуальным образом.* В соответствии с противоречивым характером глобализации появились и интенсивно развиваются науки и практики, связанные, с одной стороны, со сферой социальной помощи, социального врачевания человека (социально-помогающие), а с другой — со сферой потребления и развлечения (сервисно-потребительские), ориентированные на удовлетворение растущих утили-

тарных потребностей человека как человека потребительской, гедонистической, индивидуализированной формы культуры и цивилизации.

3. *Знания и практики подвержены все большей проблемной ориентированности.* В этом смысле, например, социальная сфера (социальной помощи) и сфера услуг сервиса (сфера потребления и развлечений) во все большей степени сближаются, фокусируясь на функции своеобразного социального пожарника, врачевателя, который выполняет непрерывно растущий социальный заказ общества по социальной реабилитации различных групп населения, втянутых в процессы строящейся глобальной цивилизации.

4. *Естественным образом знания и практики становятся во все большей степени междисциплинарными,* образуя научные предметные поля, составленные, как правило, из понятий, законов, принципов, образов, используемых в самых различных секторах социально-гуманитарного знания и практики. Междисциплинарность здесь выступает важным условием овладения растущей проблемностью бытия человека, проявляясь в попытке объединения усилий различных наук и практик, их взаимообогащения.

Таковы две стороны современной бурно развивающейся глобальной цивилизации — растущая беззащитность и уязвимость людей вследствие распада тесных социальных связей и столь же



бурный рост их потребностей в развлечениях как проявление индивидуализации и духовного упрощения. Обе стороны глобальной цивилизации непосредственно обусловлены ее сущностью. Одной рукой она разрушает сложившиеся до нее традиционные формы хозяйствования и духовной культуры, составляющие основу традиционных цивилизаций и выступающие препятствием на пути тиражирования западной системы ценностей и западных образцов организации общественной жизни народов как в сфере производства, так и в сфере потребления. Другой рукой глобализация превращает миллионы людей, носителей традиционных культур и ценностей (национальных культур), в интеркультурных индивидов, маргиналов, выступающих основой сохранения, восстановления и расширения трудовых ресурсов для ее победного шествия в мире.

Предыстория описанной глобальной метаморфозы в своей сущности чрезвычайно естественна и диалектична по своему характеру. В середине — конце XX столетия рост производства и потребления в экономически развитых странах Запада был поставлен под угрозу самим фактом возникшего дефицита человеческого (человек как рабочая сила, в том числе интеллектуальная, и человек как потребитель производимого) и природного ресурсов. Эта угроза возникла, в частности, из-за недолжной оперативной реабилитации и привлечения трудового ресурса (интеллектуального и физического), а также ресурса человеческого потребления, производимого в привлекательной для человека форме.

Такой формой стали ценности потребительского общества: больше и качественнее потреблять, получая удовольствие. Одновременно стали расти не только сферы социально-помогающего и потребительски развлекательного сервиса, но и обслуживающая их индустрия искусственного образа, медиа, которая нашла воплощение в деятельности рекламы и пиара, лежащих в основе массовой культуры. Именно поэтому мы и обяза-

ны констатировать, что с философской, т. е. с сущностной, точки зрения экономическая глобализация (высокая индустрия производства в мире) — не что иное, как механизм растущего общества потребления. А сохранение и распространение ценностей общества потребления есть предпосылка его сохранения в качестве условия экономической глобализации — мирового экономического феномена, основанного на западных стандартах организации общественной жизни народов. Все остальное в форме массовой культуры, рекламы, пиара и т. д. стало лишь инструментарием этого симбиоза, за которым явственно проступают превращенные формы капитала как тайного кардинала этих процессов.

Доминирующим типом личности общества потребления постепенно стал маргинал. Одним из первых европейских мыслителей этот новый феномен в понятиях массовой культуры и массового типа человека на заре XX в. зафиксировал испанский философ Х. Ортега-и-Гассет. Открытому им человеку массы в значительной степени свойственны все те культурные ценности и установки жизни, что были в нем воспитаны на протяжении его истории как служителя (обслуживателя) аристократии. Его отличают эмоциональность, но не рациональность, подражание, но не истинное служение ценностям; это в гораздо большей степени человек насыщения, удовлетворения телесных потребностей, нежели человек аскезы и служения духовному.

Наступление массовой культуры (начиная с либеральных реформ в западных странах мира, особенно сильно с 1960-х гг.) философская и гуманитарная наука России открыла для себя в новом, соответствующем духу глобализации понятии постмодерна, постмодернизма. Постмодерн, изначально как феномен протестного искусства (против классических канонов творчества и классической культуры в целом) проявивший себя в экспериментировании материалами, образами и целями искусства, уже давно перерос свои прежние формы и истоки и стал до-

стоянием всех сфер культурной жизни современных народов. Как смешение понятий, ценностей, установок, стилей мышления и деятельности, в форме всеохватывающей творческой игры, эксперимента он проник в философию, науку, образование, политику, экономику, юриспруденцию, архитектуру, религию, во все сектора социокультурной жизни народов, объективно выступив дополнением, культурным обрамлением современной глобальной экономической цивилизации.

Постмодерн дал толчок к созданию самой невероятной лаборатории социокультурного «скрещивания», экспериментирования и селекции, объектом которых стали различные социокультурные субстраты, до сих пор не ведавшие о существовании друг друга. Наступила эпоха всеобщего «социокультурного кровосмешения», свидетелями которого мы сегодня являемся, прежде всего как потребители различных благ. Его результаты — невиданные формы искусства, пищи, одежды, обуви, бытовой техники, строительных материалов, конструкций и т. д.

В складывающейся ситуации люди уже не осознают себя носителями традиционных социальных институтов — этноса, нации, общества, языка, какой-либо конкретной культурной формы. Они во все большей степени живут реальностью нарисованного (созданного) новой культурой, новыми культурными средствами иллюзорного мира, за которым просматривается диктующее новую объективность влияние глобальной цивилизации. Это люди нового мира ценностей — мира постмодерна. Его субъектом необычным образом стал интеллигент и творец собственного (не общественного) бытия — возжелавший абсолютного творчества, в культурном измерении западный интеллигент. Именно он явился проводником идеологии, вобравшей в себя всю застоявшуюся «кровь» желаний человека массы, человека, заждавшегося свободы и самореализации под натиском традиционной культуры, морали и общества. Именно этот интеллектуальный субъект — журналист, худож-

ник, писатель, философ, режиссер и т. д. — стал в центре созданной им новой культуры постмодерна, главными принципами которой выступили творчество без границ (футуризм) и свобода либеральной личности, воплощенные в получивших бурное развитие в пространстве между двумя мировыми войнами идеях психоанализа, экзистенциализма и постмодернизма.

Ситуация постмодерна в сознании необычным образом соответствует тому, что в современном общественном сознании и философии принято называть маргинальным типом личности. Чрезвычайно адекватным в этом случае оказывается опыт социальной синергетики, оперирующей понятием бифуркации — особого состояния систем, к отличительным свойствам которого относятся высшая степень нестабильности и неустойчивости, крайняя степень чувствительности к внешним и внутренним воздействиям, малым флуктуациям, способным изменить общую направленность развития системы в сложившейся среде существования. Применительно к сознанию человека и общества это означает, что бифуркационным является сознание. Во-первых, оно находится в ситуации крайней степени неустойчивости, нестабильности; во-вторых, принципиально неопределенно в путях своего дальнейшего развития; в-третьих, чрезвычайно чувствительно к внешним, идущим от общества, и внутренним, идущим от чувств и эмоций, малым воздействиям. Объективно в таком состоянии сознание выступает игрушкой внешнего, пусть малого, но организованного воздействия.

Человек с бифуркационным сознанием — чрезвычайно управляемый человек, в значительной степени подверженный внешним манипуляциям над своим сознанием и поведением в обществе. Повышенной управляемостью и манипулируемостью он обязан прежде всего своему смешанному, миксированному, сознанию. Для него высшей ценностью и установкой жизни стало привитое ци-



виллизацией чувство собственной исключительности, жажды самоутверждения и самонасыщения, независимого от других индивидов, соединенное с устремленностью к финансовому успеху и материальному благополучию.

Глобализация и ее мировоззренческое основание постмодернизм могут считаться двумя необходимыми условиями построения нового мирового порядка — общества потребления — как одновременно и более сложной (по организации), и более простой (по сути) материально приземленной цивилизации, освобожденной от скрижалей духовности и общечеловеческой морали. Описанное таким образом полотно мировой социальной реальности последнего столетия и тесно связанное с ним полотно социально-гуманитарных научных, идейных исканий и идейных революций позволяют нам перейти непосредственно к вопросу дуализма миссии современного университетского образования. В этом дуализме наибольшее значение для нас имеют линии, непосредственно связанные с вопросами национальной безопасности стран и народов.

Ход глобализационных процессов последних десятилетий мировой истории как процессов западофикации мира создает предпосылки собственного отрицания на западной же почве. Принципы дешевой рабочей силы, ввозимой из стран третьего мира, плюрализма и веротерпимости, доминировавшие до сих пор на Западе, пришли в противоречие с культурно-цивилизационной практикой, с набирающим силу политико-экономическим влиянием выходцев из мусульманского мира на культурно-цивилизационную среду Западной Европы. Ставя под угрозу традиционные национальные интересы и ценности этих стран, Запад обречен входить в противоречие с провозглашаемой им же демократической системой ценностей. Все это позволяет констатировать, что современный культурно-цивилизационный мир отнюдь не однороден и не стабилен. В нем набирают силу центробежные, взрывоопасные

силы, во многом спровоцированные содержанием и направленностью самой экономической глобализации.

Мир становится все менее стабильным и предсказуемым на путях своего дальнейшего развития. С синергетической точки зрения его наличное состояние все более подчиняется законам случайности, малой флуктуации, малого воздействия, способным привести мировую систему к необратимому социальному хаосу, когда уже наличный традиционный сдерживающий цивилизационный и культурный потенциал народов и государств мира будет недостаточен для упорядоченного решения встающих проблем. Этим и определяется, например, вопрос связи мировоззрения и безопасности человека, отдельного общества и человечества в целом. Безопасность и национальная безопасность, существующие сегодня в мире, могут проявиться как сохранение базовых потенциалов человечества и всякого народа, общества, отдельного человека. Университетское образование имеет к этому самое прямое отношение [1; 2].

Говоря о безопасности отдельных народов и обществ, мы имеем в виду сохранение, прежде всего, таких их базовых потенциалов, как: 1) физическое здоровье, численность населения и процент в его среде трудоспособного населения; 2) богатство территории проживания народов природными ресурсами; 3) уровень и качество технической и технологической системы общества; 4) уровень и качество образования и науки в обществе; 5) уровень, характер и качество нравственной системы ценностей, духовной культуры общества.

В ситуации нестабильности и непредсказуемости путей дальнейшего развития формирующейся глобальной системы любой из указанных потенциалов способен сыграть решающую роль в существовании народов и обществ. И здесь мировоззрение и связанное с ним образование наций становятся важнейшим фактором сохранения и развития культурной и цивилизационной идентичности

стран и народов современного нам мира. Сфера сознания, сфера мировоззрения в ситуации нестабильных общественных отношений оказываются факторами жизнестойкости обществ. Центральная роль в вопросе безопасности народов, безусловно, принадлежит фактору детства и юношества. Современные дети, молодежь отражают, повторяют и воспроизводят в себе общую атмосферу глобальной потребительской цивилизации, устремленной к индивидуальному успеху, культу телесного над духовным. Дети и юношество во все большей степени становятся жертвами победы технологизма и инструментализма над гуманитарностью и духовностью [3, с. 154]. В этом смысле у современного университетского образования, и не только российского, появились серьезные вызовы внутреннего и внешнего характера. С одной стороны, оно не может не быть образованием национальным, не может не работать на сохранение социально-культурной идентичности и сплоченности своего родного общества, с другой — оно не может не быть образованием глобализационным и не готовить молодых людей к жизни в большом, глобальном обществе, а значит, невольно становится трамплином для перехода молодых людей в наднациональные широты своей социально-культурной реализованности.

Сформулируем нашу позицию в нижеследующих положениях.

1. Ситуация глобализации, понимаемая как распространение общества массового потребления и массового производства на базе западной системы ценностей и западных образцов организации общественной жизнедеятельности народов, есть западнцентристский феномен, в основе которого лежит фактор превращенной формы капитала, живущей по своим внутренним, над- и внеобщественным, национальным, культурным законам.

2. Развиваемая и распространяемая Западом в мире система воспитания (основанного на индивидуализме и либерализме), профессиональной подготовки

населения служит одним из инструментов реализации глобализации, в ее западификационной форме, общества массового производства и массового потребления и в конечном счете является модусом, важнейшим свойством превращенной формы капитала, устремленным к общемировой форме организации жизни народов.

3. Чрезмерный индивидуально-потребительский тип воспитания и двуступенчатый процесс высшего образования оказываются дополнительными факторами подготовки массовой исполнительской рабочей силы на уровне инструментального, узкомыслящего специалиста, например бакалавра. Глобальному массовому производству необходима ускоренно, за 2—3 года, подготовленная, вышколенная, рабочая сила, солидарная с ценностями общества массового производства и потребления и способная на высокий уровень мобильности по законам развития международного производства.

4. Готовящаяся в университетах, колледжах, а еще раньше в детских садах и школах массовая рабочая сила должна быть лояльна ценностям глобализации, прежде всего за счет ценностей индивидуализма, высокого массового потребления и материального благополучия как главной ценности человека и общества, т. е. носить утилитарный характер.

5. Массовая рабочая сила должна быть наднациональной и приверженной ценностям глобального, но не национального общества, глобальной, но не национальной культуры, что и реализуется в форме либерально-демократической системы образования и воспитания.

В целом перед современной системой воспитания и образования, в том числе российской, сегодня в полный рост встали важнейшие дилеммы выбора своей миссии в форме реально существующего дуализма:

1) служить национальной или наднациональной системе ценностей и целей общественного развития;

2) служить развитию общества потребления (ускоренное развитие сферы



услуг и массового потребления) или общества спасения (ускоренное развитие институтов социальной защиты и помощи населению), которые тесно связаны с общими процессами западной формы глобализации мира, и др.

Сегодня национальные системы воспитания и образования оказались в своеобразной ситуации буриданового осла. Переход на западные стандарты организации воспитательного и учебного процесса делает их гигантским инкубатором по подготовке наднационального гражданина и наднациональной рабочей силы, своеобразным трамплином, интеллектуально-профессиональным насосом по перекачке мирового профессионального, интеллектуального ресурса из незападных стран в западную систему массового производства и потребления. Этот переход содействует массовой трудовой миграции из стран третьего мира в развитые страны Запада. Тем самым национальные системы воспитания и образования, в том числе университетского, отрываются от хозяйственно-экономических традиций своих стран, от национальной экономической культурной почвы и становятся фактором поддержки наднациональных форм экономической организации жизни народов, организуемых испытывающими дефицит трудовых ресурсов странами Запада, и его капитала.

С другой стороны, национальные системы воспитания и образования могут остаться приверженными отечественным традициям организации воспитательного и учебного процесса, сохранить накопленный опыт подготовки граждан своих стран, специалистов, восприняв некоторые из адекватных для конкретной системы воспитания и образования новшеств организации учебного процесса, присущих западной системе воспитания и образования, претендующей на международный, глобальный, законодательный характер. Национальная система университетского образования, например, в отраженном виде развивая дуализм общества потребления и общества спасения,

могла бы, тем не менее, сохранить в себе традиционную систему специалитета, аспирантуры, докторантуры. Она могла бы сохранить и традиционную систему требований к приему и выпуску специалиста из учреждения, систему промежуточной проверки качества знаний и многое другое. Несомненно, это способствовало бы процессам самоорганизации образования на путях его реформирования и в значительной степени повлияло бы на реализацию принципов национальной безопасности, которые должны играть в нашей системе образования гораздо большую роль, чем до сих пор, — конечно, если мы признаем, что развитие отдельных секторов общественной жизнедеятельности является частью общегосударственной доктрины национальной безопасности и устойчивого развития в глобальном мире.

Наверное, можно выделить и другие тенденции. Но даже этого достаточно для постановки философского диагноза нынешнего состояния отечественной системы воспитания и образования как во многом кризисного, все более хаотического и переходного. Об этом говорят его нарастающее внутреннее разобщение, увеличение дистанций с собственной традицией хозяйствования и традицией воспитания и образования, а более всего, с собственными целями национальной безопасности. Но нет худа без добра. Осуществленный опыт западофикации нашей воспитательной и образовательной систем дает возможность предоставить, что мы приобретаем и что мы теряем, уточнить начальные цели, пути и формы задуманной и проводимой реформы образования в контексте глобализации и проблем национальной безопасности страны и общества.

Полученный на путях реализации, например, Болонского процесса опыт позволил нам лучше понять внутреннюю систему образования на Западе и ее внешние цели, связанные с общим контекстом развития западного общества как процесса обретения им глобальных масштабов существования, как процесса западофикации и как процесса интенсификации

фикации развития в форме массового общества производства и массового общества потребления. Конечно, мы на этом пути немало потеряли, но столь же очевидно, что немало и приобрели, многое начинаем понимать, избавляясь от ложных представлений и даже иллюзий на своем очередном витке западничанья. Возможно, с диалектической точки зрения назревает период некоторых переосмыслений происходящего с нашим образованием, прежде всего по причине переосмыслений места и роли России в современном мире, характерных для нашей политики, экономики, культуры последних десятилетий. Но, наверное, самосознание всегда запаздывает, ибо для него необходим какой-то начальный опыт, оно всегда следует за каким-нибудь уже осуществленным путем.

По нашему убеждению, Россия стоит на пороге переосмысления осуществляемых в образовании реформ. Этот период дает хорошие шансы диалектически взвешенному взгляду на все наши предшествующие опыты либерализации и западничанья в подготовке детей, юношества и специалистов с высшим обра-

зованием. Главной миссией нашей системы воспитания и образования должна быть миссия их национальной приверженности и развития своего общества, своей страны и своего народа. По-видимому, в эпоху национальных границ, пока единственного фактора сохранения стран, народов и всего мира в форме социального порядка и стабильности, глобализация если и должна быть, то должна быть диалектически адекватным этой реальности процессом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Шалаев, В. П.* Глобализация, постмодерн, бифуркационный человек — маркеры переходной истории / В. П. Шалаев // Сервис плюс (научный журнал). — 2008. — № 2. — С. 96—105.

2. *Shalaev, V.* A bifurcation man as an intercultural boundary phenomenon and a factor of changes in the global world: Synergetic aspects / V. Shalaev // Impact of Culture on Human Interaction: Clash or Challenge? / H. Helfrich et al. — Gottingen, 2008. — P. 369—378.

3. *Шалаева, С. Л.* Детство в глобализирующемся мире (синергетический аспект) // Социальная синергетика и актуальная наука: потенциал России в глобальном мире: проблема адаптации и развития : сб. науч. тр. / под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. — Йошкар-Ола, 2007. — С. 144—155.

Поступила 02.04.09.

ОТКРЫТОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Землянский (Пензенская государственная технологическая академия)

В статье с позиций системно-синергетического и интегративно-целостного подходов обосновывается идея социальной и личностной открытости профессионального образования, способствующей гармонизации интересов основных носителей образовательных потребностей: человека, общества, экономики, государства.

Ключевые слова: профессиональное образование; открытая система профессионального образования; интеграция; синергетика; социальное партнерство.

Глобальные тенденции развития мировой цивилизации, связанные с переходом к постиндустриальному, информационному, обществу, интеллектуализацией и технологизацией труда, чрезвычайной интенсивностью и динамичностью социальных процессов, приводят к качествен-

ным изменениям мировоззренческих оснований и условий жизнедеятельности человека и социума. Это, в свою очередь, требует выработки принципиально новых подходов к организации социальной практики, которые позволили бы не только учитывать максимальное количе-

© Землянский В. В., 2009



ство разнообразных факторов, оказывающих то или иное влияние на протекание социальных процессов, качество и результаты социальной деятельности, но и выделять среди этих факторов, с одной стороны, объединяющие, интегрирующие, а с другой — выражающие многообразие онтологических проявлений.

Сегодня на первый план выходит экзистенциальная проблема осмысленного существования человека в глобализованном мире, его личностного и профессионального достоинства. Осознается истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества является сам человек, с его нравственной позицией, многоплановой природосообразной деятельностью, культурой, образованностью, профессиональной компетентностью (А. М. Новиков).

Образование есть то социокультурное пространство, в котором протекает индивидуально-личностное развитие человека. Вместе с тем сегодня углубляется существенное противоречие, которое охватывает не только рамки собственно образования [8]. Так, признается насущная необходимость инвестиций в развитие человека как главной ценности мироздания (для повышения компетентности, статуса и престижности его образованности), ибо образованный человек в большей степени экономически и социально защищен, лучше адаптируется к различным катаклизмам общества в переходный период его развития. Образование помогает человеку сформировать духовно-нравственную позицию, политическую, экономическую, правовую, эстетическую, экологическую и иные сферы индивидуальной культуры личности. В то же время определенная инерция общества и государства побуждает их к вложению инвестиций не в развитие человеческих ресурсов как таковых, а в чисто материально-производственную сферу.

Преодолению названного противоречия во многом может способствовать построение открытых моделей образования как основы гармонизации целей и

ценностей основных носителей образовательных потребностей: человека, общества, экономики (производства), государства. Такая позиция актуализирует научный поиск эффективных механизмов и условий достижения нового качества образования в его личностном, социальном и профессиональном измерениях. Важнейшим институциональным фактором в этой связи выступает создание многоуровневой и многомерной системы профессионального образования, способной динамично реагировать как на внутренние, собственно педагогические, в том числе личностно-субъектные, так и на внешние, прежде всего производственные, запросы.

Разработка теории открытой системы профессионального образования представляет собой новое направление научных исследований (О. Н. Арефьев, Л. Г. Соломко), связанных с синергетикой и самоорганизацией, дополняющих общую теорию сложноорганизованных систем [2]. Понятие «открытая система» рассматривается в русле идей синергетики как междисциплинарного направления, ориентированного на познание закономерностей самоорганизации и саморазвития сложных систем (И. Пригожин, В. И. Аршинов, Е. Н. Князева и др.).

Само слово «синергетика», производное от «синергия» (сотрудничество, совокупное, согласованное действие), означает буквально «теория совместного действия». По мнению Н. М. Таланчука, под синергией следует понимать энергетическое взаимодействие элементов системы или систем, которое характеризуется согласованностью, рождающее не суммарную, а сопряженную энергию и системную самоорганизацию [6].

Становится все более ясной преемственная связь синергетики с идеями системного подхода, кибернетики, эволюции. По мнению многих ученых (В. И. Андреева, М. В. Богуславского, В. Г. Виненко и др.), принципы, средства и методы синергетики вполне успешно могут быть применены для раскрытия процессов самоорганизации и эволюции

педагогических систем: воспитания, обучения, образования, развития человека, педагогического процесса, педагогической деятельности и т. д.

Н. В. Бордовская справедливо отмечает, что на основе общих законов самоорганизации и нелинейного синтеза сложных систем можно строить ожидания и прогнозы о характере протекания процессов структурообразования и эволюции педагогических объектов. Синергетическая парадигма ориентирует на возможность выбора в нелинейных ситуациях, на использование внутренних свойств и возможностей самой педагогической системы [3, с. 47].

Необходимым условием процесса самоорганизации динамической нелинейной системы является ее открытость, т. е. способность обмениваться энергией, веществом, информацией с другими системами и с внешней средой. Открытость системы по отношению к окружающей среде следует рассматривать как одну из важнейших характеристик объектов, исследуемых синергетикой. Каждая точка неравновесной среды служит источником энергии, вещества и информации, т. е. система осуществляет постоянный и взаимный энергообмен с внешней по отношению к ней средой.

Данные положения могут быть применены и к построению открытой системы профессионального образования. Самоорганизация в ней предполагает наличие определенного взаимодействия (синергии) участвующих в обеспечении ее функционирования и развития социальных субъектов, согласования их целей, интересов и мотиваций. Это обуславливает рождение спонтанного порядка из хаоса, появление новых структур в процессе развития.

Применительно к профессиональному образованию синергетическая концепция предполагает переход от закрытой (замкнутой внутри ведомства) к открытой (доступной для воздействия общества) системе образования. Такой подход, по мнению И. П. Смирнова, способен превратить образование из способа

обучения человека в средство формирования и развития адекватной этому обществу творческой личности, обладающей собственным синергетическим потенциалом для дальнейшего роста и самосовершенствования. Профессиональное образование становится средством сопровождения деловой карьеры человека на протяжении всей жизни [10].

Открытость системы профессионального образования может рассматриваться, по меньшей мере, в двух взаимосвязанных аспектах: социальном и личностном.

Социальная открытость как принцип развития системы профессионального образования в современных условиях предполагает ее активное взаимодействие с различными общественными институтами через механизм социального партнерства с ведущей ролью в нем работодателей, способность адекватно реагировать на динамику развития рынка труда, структуру востребованных профессий и специальностей, а также на социально-культурные приоритеты общества.

Личностная открытость системы образования понимается как свобода человека в выборе жизненного пути, профессии, карьеры, форм, способов и времени получения образования, сочетания приобретаемых квалификаций (Э. М. Калицкий). Обеспечить свободу такого выбора означает предоставить человеку возможность получать образование без внешнего принуждения и ограничений. Личностная открытость предполагает удовлетворение многообразных потребностей человека, прежде всего социальных и профессиональных (потребность в достижении определенного социального статуса, необходимого уровня квалификации, потребность в самореализации и др.).

Очевидно, что макроэкономическая ориентация современной доктрины профессионального образования требует глубокого психолого-педагогического осмысления его личностной составляющей. В плане реализации законодательно про-



возглашенного принципа гуманистического характера образования (ст. 2 Закона РФ «Об образовании») очень важно найти разумный компромисс между личностными и социально-экономическими ориентациями (потребностями, приоритетами) в организации процесса профессионального образования [7].

В стратегическом плане образование должно быть социально-личностным (В. И. Загвязинский). Необходимо стремиться «к утверждению гармонической интеграции, установлению определенного паритета в соотношении этих сторон, сочетанию личностных и социальных факторов развития» [1, с. 12].

Таким образом, открытость ориентирует на формирование принципиально нового типа социального партнерства между миром труда (промышленности, экономики) и миром образования. Продуктом такого партнерства может стать интегрально-синергетический эффект гармонизации индивидуальных интересов личности и интересов социума [11]. Поэтому в качестве императива сегодня рассматривается внедрение моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающего каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста [5]. Такое образование позволяет адекватно и оперативно реагировать на все грядущие изменения демографических, социальных, психофизиологических и других параметров цивилизации (И. П. Смирнов).

Центральный аспект, определяющий сущность самого процесса образования на разных его ступенях, может быть обозначен как «человек в системе непрерывного образования».

Философская, психологическая и педагогическая версии современной концепции личности исходят из того, что человек в своей жизнедеятельности оказывается включенным в процесс постоянного и неуклонного восхождения ко все новым и новым высотам познания и пре-

образования мира. Высшим ценностно-целевым приоритетом образования является идея наиболее полной самореализации человека (Б. С. Гершунский). Синергетический подход позволяет говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений (А. Г. Асмолов). Главное заключается в развитии способностей личности к самостоятельному и ответственному выбору во всем многообразии жизненных и профессиональных проблем, к социальному житнетворчеству в широком смысле. Только на этой основе можно подготовить социально и профессионально мобильного специалиста XXI в., способного строить траектории своего развития, сообразуясь с требованиями социальной практики и вызовами со стороны естественных основ жизни человека (Н. Ф. Голованова). Синергетический подход заключается в образовании, стимулирующем (пробуждающем) субъектность человека, в образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми.

В условиях профессионального образования как открытой системы, где с наибольшей интенсивностью сопрягаются образовательные и производственные составляющие, особую значимость приобретает реализация интегративно-целостного подхода (Н. К. Чапаев). Названный подход позволяет рассматривать педагогические явления как целостные образования, в которых наблюдается единство процессуальных и результирующих сторон, процессов универсализации и гармонизации; взаимотрансформация кооперируемых частей происходит в них не за счет друг друга, а в пользу друг друга; данный подход характеризует наличие общих точек соприкосновения между кооперируемыми компонентами, которые дополняются сосуществованием противоположных, порой взаимоисключающих, сторон бытия.

В ходе реализации рассматриваемой концепции могут быть решены такие задачи, как максимальное раскрытие ин-

теллектуально-духовного, когнитивно-гносеологического и физического потенциалов человека; создание условий для самораскрытия и самореализации внутренних потенций человека; оказание помощи человеку в определении смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических трансформаций; формирование у воспитанников основополагающих жизненных и гражданских ценностей; культурное просвещение, усвоение культурных и трудовых традиций своего народа; развитие способностей к сотрудничеству, общению; развитие внутренней свободы и т. д. Решение поставленных задач конечным своим итогом имеет интегративно-целостного человека [11].

Анализ теоретических источников и образовательной практики показывает, что оптимальные условия для развития и реализации личностного потенциала создает открытая многоуровневая интегрированная система профессионального образования, базирующаяся на идее его непрерывности. Эта идея в исторической ретроспективе и сегодня не имеет однозначной трактовки. Общим является переход от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь», от нормативного обучения к открытому, от авторитарного управления, подчинения и принуждения к сотрудничеству, взаиморегуляции.

С позиций открытости педагогических систем А. М. Новиковым предложена целостная концепция непрерывного профессионального образования, предусматривающая три основных вектора движения личности в образовательном пространстве:

— *вектор движения вперед*, при котором человек, оставаясь формально на одном и том же профессиональном уровне, может совершенствовать свою профессиональную квалификацию, профессиональное мастерство;

— *вектор движения вверх*, когда человек поднимается по ступеням и

уровням образования: школа, колледж, вуз и т. д.;

— *вектор движения по горизонтали*, который подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т. е. образовательного маневра на различных этапах жизненного пути за счет коррекции первоначального профессионального выбора [9].

Таким образом, непрерывность образования выступает как характеристика включенности личности в открытое образовательное пространство на всех стадиях ее развития, перехода от одного жизненного этапа человека к другому. Непрерывное образование — это система, элементы которой имеют как уровневую (иерархическую) структуру (подструктуры) общеобразовательной и профессиональной подготовки, так и сквозную структуру профессионализации, начиная со школы и заканчивая вузом и различными формами переподготовки и повышения квалификации специалистов. Содержательное наполнение элементов системы определяется, с одной стороны, основными векторами движения личности обучающегося в интегративном образовательном пространстве, а с другой — динамикой рынка труда.

Наиболее перспективными с позиций открытости профессионального образования представляются модели его развития, основанные на горизонтальном единстве субъектов экономического и социального партнерства и вертикальных связях ступеней разноуровневой подготовки квалифицированных кадров. Многоуровневость и многопрофильность профессионального образования, открывающие перед учащимися возможности социального и профессионального выбора, выступают важными проявлениями открытости образования по отношению к человеку, производству, социуму.

Учитывая общую направленность социально-экономических процессов в нашей стране, детерминирующих реформирование системы отечественного образования, опираясь на тенденции вхо-



ждения России в мировое образовательное пространство (участие в Болонском и Копенгагенском процессах), можно говорить о нескольких магистральных направлениях развития открытой системы непрерывного профессионального образования. Эти направления получают практическое воплощение в виде следующих моделей:

1) университетских образовательных комплексов, создаваемых вокруг ведущих университетов региона или ведущих отраслевых вузов, где преимущественно реализуется схема вертикальной интеграции образовательных структур различных уровней (школа — колледж — вуз);

2) ресурсных центров на базе наиболее продвинутых учреждений начального и среднего профессионального образования (профессиональных лицеев, многопрофильных колледжей), где доминирует горизонтальная интеграция учебных заведений одного уровня, с тем чтобы невузовское профессиональное образование стало более индивидуализированным, функциональным и эффективным [4], ориентированным на удовлетворение образовательных потребностей личности обучающегося и запросов работодателей конкретного региона;

3) образовательно-производственных комплексов, в которых осуществляется органическая интеграция образования и производства и тем самым обеспечивается взаимооткрытость рынка труда, рынка рабочей силы и рынка образовательных услуг.

Создание социально и личностно открытых образовательных систем предполагает не только самоопределение человека в отношении выбора путей профессиональной карьеры, способов получения образования, но и самоопределение самих учебных заведений в построении возможных траекторий своего развития, выборе социальных партнеров. Отсюда следует, что открытая система профессионального образования ориентирована на гармонизацию образовательных потребностей человека, общества,

производственной сферы, государства в области подготовки и воспитания компетентного специалиста путем реализации этих запросов через содержание, формы, методы образовательной деятельности, а также способы управления образовательными процессами, развитием образовательной инфраструктуры и взаимодействием образовательных учреждений со всеми заинтересованными социальными субъектами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили, Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 11—16.
2. Арефьев, О. Н. Самоорганизация как основа развития колледжа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. Н. Арефьев. — Екатеринбург, 2007. — 47 с.
3. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. — СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. — 512 с.
4. Ветров, В. В. Функциональная модель управления ресурсным центром начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Ветров. — М. : ИРПО, 2005. — 25 с.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 годы // Бюл. Мин-ва образования и науки РФ. Высш. и сред. проф. образование. — 2006. — № 1. — С. 3—37.
6. Корчагин, В. Н. Генезис системно-синергической педагогики: неоплатонизм / В. Н. Корчагин. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2003. — 186 с.
7. Лисов, В. И. Стратегические направления и принципы модернизации профессионального образования в России / В. И. Лисов // Концептуальные проблемы профессионального образования. — М., 2005. — С. 11—17.
8. Мещеряков, А. С. Профессиональное образование в социокультурном контексте / А. С. Мещеряков, В. Б. Моисеев, В. В. Шапкин. — Пенза, 2002. — 182 с.
9. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков — М. : Эгвес, 2000. — 270 с.
10. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. — М., 2006. — 320 с.
11. Чапаев, Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. — Челябинск ; Екатеринбург : Изд-во ЧИРПО ; ИРРО, 2007. — 408 с.

Поступила 19.02.09.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Е. В. Сергеева (Ульяновское высшее военно-техническое училище)

В статье представлена модель воспитания культуры межнационального общения у будущих офицеров, разработанная на базе положений педагогики межнационального общения, раскрыты ее основные структурные компоненты.

Ключевые слова: культура межнационального общения; этническая толерантность; морально-психологическая обстановка; педагогическое моделирование; профессиональная деятельность.

Исторически сложилось так, что состав современных российских вооруженных сил многонационален и проблема интернационального воспитания военнослужащих стоит достаточно остро. Она порождает необходимость решения непростых задач по формированию дружественных, гуманистических отношений в воинском коллективе, развитию этнической толерантности военнослужащего, воспитанию культуры межнационального общения. В первую очередь проблема должна найти свое решение в отношении будущих офицеров в условиях военного вуза. Именно офицерское звено, являясь элитарной составляющей армии, призвано и способно оказывать непосредственное и наиболее действенное влияние на морально-психологическую обстановку в различных воинских подразделениях. Согласно квалификационным требованиям выпускник военного вуза должен обладать культурой межнационального общения, уметь сплачивать личный состав, укреплять дружбу между воинами разных национальностей, обеспечивать учет и уважение их национальных чувств, традиций и обычаев.

С учетом вышесказанного мы считаем актуальной разработку исходных положений модели формирования культуры межнационального общения и этнической толерантности курсантов военного вуза на базе достижений современной педагогики. При этом этническая толерантность рассматривается нами как доминанта культуры межнациональных

отношений, а уровень ее сформированности — как ведущий интегрирующий критерий определения уровня ее развития. Основополагающими при разработке модели стали принципы научности, системности, культуросообразности и др.

В педагогическом процессе культуры межнационального общения, субъектом которой являются будущие офицеры, выступает как способ существования и форма выражения их личностной культуры, обусловленной влияниями культурной среды, где значительную роль играет целенаправленная педагогическая деятельность. Реализоваться она должна в целостном педагогическом процессе воспитания культуры межнационального общения у курсантов военного вуза, модель которого представлена на рисунке. При ее разработке нами изучены различные подходы к моделированию процессов в педагогике: теоретические основы и практическая реализация педагогического моделирования (Е. А. Ямбург), методы исследования педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина), дидактические основы моделирования в педагогике (И. Я. Лернер, В. Э. Штейнберг), теория педагогического проектирования (В. М. Монахов). Модель представляет собой систему, состоящую из цели, методов, факторов, этапов, результата исследуемого процесса.

Что касается поиска путей и средств воспитания культуры межнационального общения, то большинство исследователей опирается на классическое положение



Модульно-компетентностная модель процесса воспитания этнотолерантности и культуры межнационального общения курсанта военного вуза

ние, сформулированное Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном, о единстве и взаимосвязи всех сторон духовной жизни человека — разума, чувств и действий [1—3]. Из него следует, что формирование культуры межнационального общения как интегративного личностного качества происходит в результате реализации трех основных структурных компонентов: познавательного, эмоционально-оценочного и поведенческого. Познавательный компонент включает в себя представления о составных частях и характеристиках, раскрывающих сущность понятия «культура межнационального общения»; о культуре своего народа; об особенностях национальных культур (истории, языка, традиций, обычаев, психологии и др.) и проблемах их развития; о теоретических основах межнационального общения, общепризнанных нормах и правилах поведения при взаимодействии людей различных национальностей и др. Эмоционально-оценочный компонент объединяет в себе эмоционально-нравственные характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, убеждениях, аффектах, оценочных суждениях. Поведенческий компонент состоит из действий и поступков по отношению к людям другой национальности, характеризующихся либо доброжелательностью и тактичностью, либо формализмом, безучастием, пренебрежительностью.

Среди критериев культуры межнационального общения выделяются:

а) *морально-ценностные*: осознание и признание приоритета общечеловеческих ценностей над классовыми и групповыми; понимание необходимости достижения баланса межнациональных интересов, гармонизация общечеловеческих и национальных интересов; нераздельное чувство национальной и общенародной гордости за принадлежность к человеческому роду; чувство дружбы между народами страны проживания, единой семьи человеческой; забота о судьбах «малой» родины, большой родины, всей планеты Земля; понимание не-

обходимости трудиться на благо своего этноса, народов страны проживания, во имя сохранения человечества; неразрывный и постоянный интерес к культуре своего народа и страны проживания, к мировой демократической культуре; знание родного языка, языка страны проживания, языков других народов; глубокое уважение к национальному достоинству граждан своей национальности, а также к любой другой, доброжелательность и такт во взаимоотношениях, а в перспективе — отказ от привычки различать людей по национальному и расовому происхождению; правильное понимание национализма как исключительно сложного, неоднозначного и противоречивого феномена; нетерпимость к проявлениям шовинизма и расизма, стремление к овладению культурой межнационального общения;

б) *нормативно-поведенческие*: знание и претворение в жизнь общепринятых на международном уровне норм и правил, которые регулируют отношения представителей различных этнических общностей; соблюдение сложившихся традиционных интернациональных форм межнационального общения; социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей; стремление утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального взаимодействия; способность противостоять национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и вражде, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму; навыки общения в многонациональном воинском коллективе, умение пользоваться ими в своей практической деятельности; непримиримое отношение к проявлениям национального эгоизма и национального тщеславия, национального нигилизма.

Основными факторами формирования культуры межнационального общения курсантов являются социальные, педа-



гогические, социально-педагогические и психолого-педагогические.

Социальные факторы выступают как совокупность материальных и духовных сил общества, обеспечивающих его прогрессивное и поступательное развитие. Для того чтобы социальные факторы в полной мере способствовали профессиональной и мировоззренческой подготовке будущих офицеров, необходимы соответствующие социальные условия в области экономики и национальной политики страны, в том числе непосредственно касающиеся армии, сочетающиеся с уважением к культуре, языку, традициям, обычаям всех народов.

Педагогические факторы включают в себя педагогический процесс с культурно-национальной направленностью, общественно-практическую и научно-исследовательскую работу курсантов, ориентированную на изучение социальных процессов, включая межнациональные отношения. Педагогический процесс выполняет информационные, организационные, ориентировочные, коммуникативные функции, способствующие становлению будущего офицера как интернационалиста.

Социально-педагогические факторы являются связующим звеном между общественной жизнью и педагогическим процессом. Социальные и социально-педагогические факторы связаны с общественно-практической, служебно-профессиональной и учебной деятельностью. Их использование определяется предъявлением курсантам требований современных вооруженных сил, которые нуждаются в специалистах нового типа, обладающих способностью работать в меняющихся условиях и имеющих широкую эрудицию, владеющих культурой межнационального общения, умеющих творчески применять знания и делать самостоятельный выбор при решении задач; самостоятельно пополнять знания и реализовать их.

Психолого-педагогические факторы — это внутреннее состояние учащихся, участников педагогического процес-

са, их установки, интересы, мотивы, потребности. Культура межнационального общения формируется на основе взаимодействия трех ведущих психологических факторов: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностно-практического. В процессе формирования культуры межнационального общения интеллектуальный фактор выступает в виде индивидуальной познавательной деятельности курсантов, эмоционально-волевой — как отношение к людям разных национальностей, социальной действительности, профессиональной деятельности. Деятельностно-практический фактор проявляется в учебно-познавательной, общественно-практической деятельности, формальном и неформальном общении.

При реализации воспитательных программ на основе модульно-компетентного подхода воспитательная деятельность должна быть приоритетно направлена на реализацию следующих функций:

— изучение личности курсантов, их индивидуальных и национальных особенностей путем наблюдений за характером складывающихся взаимоотношений, за проявлением ими позитивных и негативных качеств; исходя из этого намечаются цели, задачи, планируется предстоящая работа;

— подготовка будущих офицеров к межнациональному взаимодействию в условиях реализации профессиональной деятельности (осмысление сущности воспитательной деятельности через воздействие на национальное сознание обучающихся);

— реализация учащимися целей воспитания культуры межнационального общения, углубление знаний, утверждение интернационалистических чувств и самостоятельных оценочных суждений, проявление воли не с помощью педагогических воздействий, а под влиянием взаимодействия и собственных усилий;

— контроль, анализ и коррекция педагогических действий через направленное наблюдение за поведением курсантов в многонациональном воинском кол-

лективе и выявление причин нетактичного отношения друг к другу;

— совершенствование процесса воспитания новых и традиционных форм и методов, направленных на выявление более действенных принципов формирования навыков и умений межнационального общения;

— создание педагогических условий, в которых внутренние и внешние параметры жизнедеятельности курсантов взаимосвязаны, представляются оптимально ориентированными на новые реалии российской армии и общества в целом. В них необходимо сочетать прогрессивные педагогические технологии с опытом конфессионального воспитания.

Прогнозируемым результатом (за счет внедрения комплекса педагогиче-

ских условий) является компетентный офицер-выпускник, готовый к непрерывному самопознанию и самовоспитанию этнотолерантности и повышению уровня культуры межнационального общения с целью использования их в своей профессиональной деятельности, способный передать этот инструментарий другому.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Леонтьев, А. Н.* Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. — М. : Педагогика, 1983. — С. 251—261.
2. *Петровский, А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив // А. В. Петровский. — М. : Политиздат, 1982. — 252 с.
3. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.

Поступила 03.04.09.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЯ БОКСОМ

*Е. Е. Саламин (Комсомольский-на-Амуре государственный
технический университет)*

В статье анализируются различные подходы к проблеме совершенствования волевых качеств студентов технического вуза. Рассматриваются возможности развития воли и волевых качеств личности через самовоспитание посредством занятия боксом.

Ключевые слова: волевые качества; технический университет; динамическая модель компетентного выпускника; бокс.

Важнейшим стратегическим фактором, определяющим успех проводимой в стране социально-экономической реформы, является кадровый потенциал. Возможности реализации программы структурной перестройки экономики, конверсии, расширения производства и формирования рыночных отношений, повышения эффективности и производительности труда формируют и совершенствуют качественные и количественные характеристики рабочей силы.

В последние годы в высшей профессиональной школе ускоряются процессы

реорганизации, развития и совершенствования: идет работа над образовательными стандартами, изменяются структура и спектр специальностей, появляются альтернативные образовательные учреждения. Однако при этом, как и ранее, основное внимание уделяется усвоению студентами запаса академических знаний [2]. Задачи овладения практически навыками работы в условиях меняющейся социально-экономической ситуации, совершенствования профессионально важных, в том числе волевых, качеств рассматриваются в гораздо меньшей сте-

© Саламин Е. Е., 2009



пени. В современных условиях рыночной экономики особенно актуальными становятся проблемы консультационного сопровождения профессиональной карьеры человека, психолого-педагогической помощи в профессиональном самоопределении, отборе и подготовке технических специалистов, в создании необходимых психологических и организационно-педагогических условий для эффективного совершенствования и развития профессионально важных качеств личности.

Усиление психологического, профориентационного, воспитательного и тренирующего аспектов — одно из важнейших направлений, обеспечивающих совершенствование подготовки специалистов технических вузов [4]. Исходя из этого система мер по повышению качества подготовки специалистов технических вузов должна включать в себя развитие сети допрофессиональных образовательных учреждений, осуществляющих первоначальную профессиональную подготовку специалистов (средних профессиональных технических учреждений, техникумов, лицеев и общеобразовательных школ с техническим профилем обучения, учебно-спортивных центров и т. д.); профориентационную и профконсультационную работу комплекствующих структур; профессиональное просвещение молодежи, проведение презентаций образовательных учреждений, использование информации и рекламы о работе технических вузов в средствах массовой информации, создание видеофильмов и буклетов; организацию и обеспечение системы мер, способствующих эффективной профессиональной адаптации выпускника технического вуза; создание и обеспечение необходимых психологических и организационно-педагогических условий для эффективного совершенствования профессионально значимых качеств личности специалиста.

К профессионально значимым следует отнести, в частности, волевые качества студента технического вуза. Между тем понятие волевых качеств и их состав остаются весьма неопределенны-

ми [1]. Разные авторы выделяют от 10 до 34 таких качеств. На основе изучения проблем общей и спортивной психологии, работ тренеров-педагогов и психологов об аморфности представляемых структур нами была определена структура волевых качеств студента технического вуза, состоящая из 11 компонентов: целеустремленности; решительности; смелости; настойчивости; выдержки; самообладания; мужества; инициативности; дисциплинированности; организованности; исполнительности.

Поиску путей развития воли и волевых качеств личности ученые-практики всегда уделяли большое внимание [3]. В нашем исследовании проанализированы различные подходы к этой проблеме и возможности развития волевых качеств личности через самосовершенствование, самовоспитание посредством занятия боксом. Установлено, что одним из условий, организующих и координирующих деятельность участников педагогического процесса, является использование динамической модели компетентного выпускника технического вуза. В практической деятельности такая модель позволяет ставить достаточно конкретные и определенные цели для тренерско-преподавательского состава и студентов-спортсменов, которые должны быть достигнуты за период обучения в техническом вузе. Она конкретизирует требования деятельности специалиста технического вуза к личности студента-спортсмена, помогает осознавать важность и значимость волевых качеств в учебно-тренировочном и профессиональном становлении, активизирует и делает наиболее эффективными процессы самопознания и самовоспитания студентов-спортсменов, а также позволяет осуществлять контроль за эффективностью достижения конечной цели.

В процессе проведения экспериментального исследования по совершенствованию волевой сферы будущих специалистов посредством занятия боксом, на основе динамической модели компетентного выпускника технического вуза и це-

левой комплексной программы было установлено, что у испытуемых повысился уровень развития всех выделенных выше волевых качеств. Коэффициент значимости целеустремленности возрос на 6,8 %; решительности — 16,9; смелости — 11,8; настойчивости — 12,9; выдержки и самообладания — 23,8; мужества — 7,9; инициативности — 7,0; дисциплинированности — 9,5; организованности — 2,8; исполнительности — на 7,5 %.

Реализация специально разработанных нами опытно-экспериментальных программ обеспечила эффективность предложенных организационно-педагогических условий. Программа совершенствования у студентов-спортсменов нравственных мотивов учебно-тренировочной и профессиональной деятельности, конкретные нравственно-психологические ситуации, перед выбором которых оказывались студенты, существенно повлияли на совершенствование у них мотивационной сферы. Разработанные и реализованные спецкурсы воспитания и самовоспитания волевых качеств студентов-спортсменов значительно расши-

рили диапазон понятийного аппарата по проблеме воли. Нами также была создана примерная индивидуальная программа самовоспитания волевых качеств в процессе учебной и тренировочной деятельности.

Результаты исследования и проведенного эксперимента показали значительный прирост уровня волевых качеств студентов-спортсменов, что свидетельствует о перспективности авторского подхода к их совершенствованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванников, В. А.* Структура волевых качеств личности по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психол. журн. — 1990. — Т. 11, № 3. — С. 39—42.
2. *Пасниченко, А. Э.* Оценка индивидуальных особенностей развития волевых качеств личности : дис. ... канд. психол. наук / А. Э. Пасниченко. — М., 1996. — 157 с.
3. *Хромина, Т. В.* Волевая подготовка в боксе / Т. В. Хромина, Р. Киселев. — Хабаровск, 2004. — 54 с.
4. *Ширяев, А. Г.* Бокс и кикбоксинг / А. Г. Ширяев, В. И. Филимонов. — М. : Академия, 2007. — 240 с.

Поступила 18.12.08.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДСТВАМИ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ***И. Г. Гузенко, Б. С. Манаенков**(Липецкий государственный педагогический университет)*

В статье освещена проблематика иноязычной подготовки учителя в свете тенденций глобализации мировой системы высшего образования. Обоснована необходимость совершенствования вузовского обучения иностранным языкам. Рассмотрен метод обучения иностранным языкам с помощью безмашинных средств информационно-коммуникативного обучения.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; учитель общеобразовательных дисциплин; средства информационно-коммуникативного обучения; автоматический перенос навыка; информационно-методическая карта.

Стремительные изменения, происходящие в нашем обществе, ставят перед системой высшего образования задачи совершенствования подготовки учителя, способного адаптироваться к современным информационным, экономическим и социальным условиям. Методологическим ориентиром при этом могут выступать вопросы глобализации образования и вхождения России в мировую систему образования. Интенсивное сравнительно-сопоставительное и оценочное обсуждение идей глобализации для образовательной системы России еще до конца не выявило всех ее преимуществ [3], но, очевидно, что распространение европейского опыта обмена студентами и преподавателями между университетами позволяет осуществлять эффективную и многостороннюю подготовку конкурентоспособных специалистов. На Западе в процессе обучения студенты имеют возможность после первых двух курсов продолжать образование еще по крайней мере в двух или трех других университетах. Недавно Европейская комиссия приняла новую программу по обмену студентами с третьими странами, получившую название «Эрасмус Мундус-2». Программа, охватывающая период с 2009 по 2013 г., нацелена на развитие сотрудничества между университетами стран ЕС и зарубежных государств и предполагает активный обмен студента-

ми и преподавателями. Освоение ими многостороннего опыта университетского обучения, учебно-научной и исследовательской работы положительно сказывается на уровне подготовки специалиста с высшим образованием.

Практика обучения с переходом студентов старших курсов в другие университеты — уже не редкость и в российском высшем образовании. Но к нам, в Россию, студенты из Франции, Германии и других стран приезжают только для стажировки по курсу русскоязычной речевой деятельности. Изучать здесь предметные науки (физику, математику, историю, биологию, педагогику и т. п.) они не могут из-за отсутствия в наших университетах преподавания этих предметов на языках европейских стран. Вместе с тем, поскольку обмен университетов студентами и преподавателями становится активным фактором совершенствования высшего образования, решение подобных масштабных научных и практических задач высшего образования не может все время откладываться.

В среднем и высшем образовании России достаточно внимания уделяется иноязычной подготовке учащейся молодежи. Перечень изучаемых языков охватывает все европейские и мировые языки. Основной упор в обучении делается на формирование навыка иноязычной письменной и речевой деятельности

© Гузенко И. Г., Манаенков Б. С., 2009

общего плана (упражнения орфоэпического плана, общение, бытописание, природа и т. п.). Далее линия иноязычной подготовки учащихся МОУ, студентов, слушателей университетов, академий словно обрывается. По окончании вуза они, как правило, не могут передать в русле свободной иноязычной речевой деятельности информацию об окружающей действительности, прокомментировать международные события, участвовать в беседе о текущих и исторических событиях, например, XVII—XIX столетий во Франции, Германии или Англии, подготовить предметное научное сообщение по физике или привести иноязычное доказательство теорем по математике и т. п.

В практике учебно-научной деятельности МОУ, вузов обычно формируются информационно-коммуникативные знания-умения по общеобразовательным и специальным наукам [1]. Специфика же иноязычного образования состоит в том, что сначала формируются общие навыки письменной и речевой деятельности, а затем — знания о самом языке и его носителях [2].

В иноязычной подготовке особый смысл, по нашему мнению, приобретает *перенос сформированного общего иноязычного навыка* письменной и речевой деятельности на другие виды учебных занятий и научных работ учащихся, студентов, слушателей. Для выполнения подобного переноса необходимо сформировать *автоматизированные действия* в иноязычном обучении. Аналогичные действия переноса общего иноязычного навыка происходят на более высоком уровне учебно-научной деятельности, когда осуществляется воспроизведение всего накопленного опыта чтения, письма, общения, причем, что не менее важно, *в изменяющихся условиях* передачи-приема информации и общения.

Общий навык иноязычного обучения формируется типовыми методическими средствами (аудиовизуальное формирование словарного запаса, компьютерные

обучающие программы, различные практикумы и т. п.). Перенос общего навыка выполняется в условиях, максимально приближенных к самостоятельной деятельности проблемного характера в инновационной речевой и письменной деятельности. Используются те же аудиовизуальные, компьютерные средства, обучающие программы, но они построены на специальных информационных картах исследования текстов. Карты позволяют составлять проблемные планы, тезисы и научные сообщения в виде эссе, рефератов, докладов. Результатом такой работы могут быть подготовка к участию в дискуссиях по вопросам специализированных учебно-научных текстов предметного содержания, разработка иноязычной магистерской диссертации.

Подобная схема формирования навыков письменной и речевой деятельности с переносом навыка в самостоятельную деятельность в какой-то мере применяется на факультетах иностранных языков и на факультетах иноязычной культуры. Следовательно, необходимо использовать богатый опыт, который поможет решить задачи освоения иноязычной подготовки учителя для преподавания предметных наук на иностранном языке.

Имеет смысл рассмотреть условия формирования *автоматического переноса навыка* (АПН) для подготовки будущего учителя в рамках учебного процесса вуза. Идеальным представляется подготовка такого учителя, который во время любого предметного урока может сделать фрагментарное сообщение учебной информации по физике, биологии, истории на одном из распространенных европейских языков. Результат деятельности учителя окажет эффективное влияние на формирование мотивации углубленного изучения иноязычной речевой деятельности учащейся молодежи.

В наших университетах рано или поздно преподавание будет вестись на языках европейских стран. Расширение возможностей иноязычного преподавания



предметных наук и присутствие европейских студентов и педагогов в вузах принесет дополнительный стимул для качественной подготовки конкурентоспособного учителя. Следовательно, в подготовке учителя возрастает роль изучения иностранного языка на базе АПН и связанной с ним перспективы развития контактов между образовательными организациями России и Евросоюза в результате присоединения России к Бонскому процессу.

Исследование возможностей применения средств информационно-коммуникативного иноязычного обучения в подготовке учителя общеобразовательных дисциплин включает в себя несколько направлений, в том числе проективно-образовательное (И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская, В. В. Сериков), социально-образовательное (Г. В. Мухаметзянова, Ж. Т. Тощенко), дидактическое (В. А. Сластенин, В. В. Краевский), методическое (И. А. Зимняя, И. Л. Бим, Р. К. Миньяр-Белоручев). Учеными подчеркивается, что необходимым условием подготовки конкурентоспособного педагога является формирование его готовности к инновационной деятельности. Развивая идею инновационной подготовки, отметим, что формирование готовности учителя к преподаванию предметных дисциплин на иностранном языке в нашем исследовании ориентируется на освоение переноса общего навыка иноязычной деятельности в общепредметные и специальные дисциплины.

Условия совершенствования обучения средствами автоматизированного переноса иноязычных навыков в самостоятельную учебно-научную и преподавательскую деятельность ориентированы на решение следующих задач:

— свободно владеть иноязычными знаниями, умениями анализа физических, биологических и других дисциплин;

— уметь строить адекватные изучаемому предметному материалу модели иноязычной интерпретации содержания учебного материала;

— владеть современным уровнем иноязычных научных исследований на базе компьютерных обучающих программ;

— владеть иноязычными интерпретациями информации об исторических событиях, научных открытиях;

— накапливать и систематически использовать предметные иноязычные знания для повышения конкурентной способности в будущей деятельности.

На фоне перечисленных условий совершенствования иноязычного высшего образования неизбежно возникает вопрос об уточнении современной концепции профессиональной направленности преподавания иностранных языков в подготовке учителя, который может осуществлять особую иноязычную деятельность в МОУ.

Концепция иноязычного обучения в вузе на базе АПН представляет собой совокупность обобщенных положений методологии и диагностики, гибко учитывающих интересы, познавательные возможности и развитие студентов:

— *в содержании* совместной образовательной деятельности (педагог — студент, студент — студенты, студенты — компьютер), обеспечивающем эффективное усвоение и ориентацию в ситуациях применения иноязычных знаний в исследовании предметных дисциплин;

— *в методике* реализации адаптивного формирования эффективного переноса иноязычных навыков в область предметной деятельности учителя общеобразовательных дисциплин;

— *в организации* учебного процесса, определяющей выбор образовательного ресурса (применение методики отбора личностно значимой направленности в предметной деятельности; освоение форм, средств иноязычного общения и взаимодействия; участие в разнообразной учебно-научной деятельности; использование различных способов удовлетворения образовательных потребностей студентов).

Цель особой подготовки учителя для освоения им автоматизированного пере-

носа навыков в обучение предметной деятельности в МОУ и вузе отражает формирование иноязычной научно-социальной картины, которая обеспечивает ориентацию студентов в ситуациях решения образовательных задач.

Концепция и цель составляют основу для устойчивого формирования автоматизированного переноса иноязычных навыков в изменяющихся условиях обучения. В дальнейшем производится разработка дидактической модели, технологической схемы, информационно-методической и диагностической карт исследования иноязычного обучения на базе АПН. В данной статье внимание уделено только информационно-методической карте, содержание которой развернуто на примере отдельно взятого исторического события.

На уроках истории в МОУ, посвященных эпохе Великой французской революции, представляется возможным включить фрагмент сообщения на французском языке. Так, по теме об исторической роли Конвента иноязычное сообщение может иметь вид вопросного плана, ответов и тезисов комментирования исторических событий. Вопросы плана (почему, по какой причине, с какой целью, при каких условиях, каков конечный результат) позволяют развернуть в ответах исторические события и объяснить роли объединений «Жиронда» и «Гора». При комментировании исторических событий на примере социальных последствий численного перевеса жирондистов над монтаньярами целесообразно осуществить процесс говорения учащихся на французском языке в плане общения и взаимодействия.

Будущему учителю истории, как и учителям других дисциплин, для использования АПН необходимо в условиях вуза овладеть особой учебной деятельностью (хотя бы во фрагментарном виде) комментированного перехода от текста к системе проблемных вопросов, ответов и изложения иноязычного содержания предметных дисциплин. Коммен-

тирование связано с проникновением в смысловой эффект содержания текста. Интерес представляет классическая трактовка М. Фуко: комментирование — это речевое действие с текстом, «позволяющее *высказать нечто иное*, чем сам комментируемый текст»; важнейшей его функцией является «*погружение речи* в сложную совокупность языковых практик, участвующих в формировании представлений о том объекте, который подразумевается при чтении». Комментирование дает возможность выявить в тексте нечто «невысказанное, [которое] спит в нем». «Двойная избыточность комментария» позволяет решить «*ничем не ограниченную задачу формирования* креативного потенциала» мышления. В процессе говорения открывается возможность «*выявить нечто всегда дремлющее в тексте*» [цит. по: 1]. Известно, что речевая деятельность, связанная с мыследеятельностью, формирует функциональную единую систему временных (ассоциативных) связей, составляющую память, так необходимую для эффективного обучения. При комментировании формируется автоматический перенос навыка говорения в изменяющиеся условия учебного общения. В результате знания, умения и навыки говорения студентов, учащихся не будут «зависать» бесполезным иноязычным грузом. Опыт переноса навыка говорения и письменной деятельности пригодится, когда учащийся станет студентом, а студент — специалистом, способным прочитать иностранным студентам иноязычную лекцию по биологии или химии в современном федеральном университете.

В образовательном процессе вуза изложенная концепция может быть реализована в виде информационно-методической карты формирования автоматического переноса иноязычного навыка (таблица).

Необходимость применения графов в формировании АПН объясняется их особой структурой, обладающей достаточным информативным признаком исходно-



**Обобщенная информационно-методическая карта формирования
автоматического переноса иноязычных навыков**

Граф формирования иноязычного комментирования исторических текстов	Алгоритм анализа предметного содержания графа иноязычного текста		Рекомендации по комментированию и переносу навыка
	Проблемные вопросы	Содержательный анализ	
А	1	2	3
	<p><i>Тема:</i> Деятельность Конвента времен Великой французской революции</p> <p><i>План:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Почему деятельность Конвента наилучшим образом возможно раскрыть путем комментирования текста? По какой причине комментирование текста позволяет эффективно формировать исторические знания о роли жирондистов и якобинцев? С какой целью необходимо формировать перенос навыка применения иноязычного комментирования? С помощью каких средств можно осуществить эффективный перенос навыка иноязычного комментирования деятельности Конвента? Какой конечный результат можно ожидать от реализации АПН на примере деятельности Конвента для возможности иноязычного предметного обучения студентов? 	<p>Развернутый анализ темы «Деятельность Конвента»</p> <p><i>Тезисы ответов:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Комментарий текста позволяет выполнить <i>сопоставительный анализ на русском и французском языках</i> По причине <i>трудности усвоения иноязычной информации</i> С целью <i>устойчивого профессионального оперирования текстовым материалом в иноязычной форме</i> Эффективный перенос навыка иноязычного комментирования деятельности Конвента в профессиональную деятельность учителя общеобразовательных дисциплин можно осуществить с помощью <i>сопоставления и сравнения иноязычных и русскоязычных учебно-научных текстов по определенной теме</i> Конечным результатом реализации АПН может являться <i>усиление мотивационной готовности учителя общеобразовательных дисциплин к изучению научных информационных текстовых источников на иностранных языках</i>, а также неопосредственное качественное повышение уровня иноязычной подготовки учителя истории, иностранного языка, географии и других общеобразовательных дисциплин 	<p>Эффективность формирования переноса навыка определяется активным восприятием учебно-научной информации, серией повторов (челночных, содержательных, обобщающих) и ассоциативно-рефлекторными упражнениями многократного воспроизведения сформулированных иноязычных знаний, умений соотносить, сравнивать, анализировать и синтезировать историческую информацию о событиях во Франции на примере деятельности Конвента: жирондистов, монтаньяров, оставивших след в истории</p>

го изображения текста, событий. Информационная объективность полученных результатов от построения графов невелика. Но значение имеет сам граф, представляющий информацию в наглядной, разветвленной форме контуров, объединяющих побочные, «теневые», свойства информации разных уровней навыка. Применение графов помогает охватить оригинальные признаки разных проявлений формирования АПН и объединить их в оптимальную структуру учебно-научной деятельности.

Алгоритм анализа графа предметного содержания иноязычного текста содержит проблемные вопросы и ответы на них студентов [4]. В последней графе информационно-методической карты предусмотрен «свободный» комментарий иноязычного текста студентами, позволяющий им сначала «примериться» к новой роли учителя, а затем усвоить все необходимые действия.

Комментирование осуществляется путем соотнесения, сопоставления событий, выявления, анализа, сравнения политической ситуации. Например, комментарий относительно расклада сил жирондистов и монтаньяров и ответ на вопрос о том, почему первые добились перевеса, выступив новой политической силой, позволяют рассмотреть историческую ситуацию в многоплановом варианте. Анализ полного перечня проблемных вопросов помогает студентам осуществить эффективный иноязычный комментарий конкретного учебного текста. Отвечая на вопрос о том, почему деятельность Конвента Великой французской революции наилучшим образом можно осветить, комментируя на французском языке, студенты переключают внимание с одного политического события на другое. Совокупность комментированных действий способствует формированию автоматического переноса навыка объяснения исторических событий.

Материалы информационно-методической карты служат базой для дальнейшего углубленного и самостоятельного

формирования АПН студентов при изучении иноязычных текстов. Подготовка учителя к проведению фрагментов урока на иностранном языке, представленная в табличной форме, позволяет сформулировать тему самостоятельного учебного исследования любого предметного текста. Тема складывается из стандартного начала, заимствованного из названий глав, разделов учебных пособий (географические условия, экономические причины, учебно-научные условия, активизация обучения и т. п.) в сочетании с ключевыми идеями, заимствованными из графы 2 (см. курсив). Последние приводятся в сочетании с инновационным содержанием современных педагогических исследований. Тема разворачивается в вопросный план, подобно графе 1 (проблемные вопросы). Вопросы, в свою очередь, подробно раскрываются в форме комментариев на базовых условиях графы 3 (см. курсив).

В экспериментальном исследовании иноязычной подготовки учителя общеобразовательных дисциплин были применены безмашинные средства информационно-коммуникативного обучения, которые могут быть представлены в виде информационно-табличной формы компонентов урока.

В опытно-экспериментальной работе участвовали студенты Липецкого государственного педагогического университета. На каждом этапе осуществлялась серия педагогических экспериментов, проводились сбор эмпирических данных, их статистическая обработка и анализ полученных результатов. По результатам были вычислены выборочные средние значения и выборочные дисперсии для экспериментальной и контрольной групп: $X_{\text{по}} = 63,89$; $Y_{\text{по}} = 58,85$; $S_x^2 = 180,55$; $S_y^2 = 245,99$.

Сопоставление полученных в эксперименте результатов использования технологии АПН в иноязычном обучении студентов показало, что коэффициент корреляции $r = 0,67$ подтверждает статистическую достоверность для педаго-



гических исследований. Анализ самостоятельных письменных работ (215) позволил определить коэффициент усвоения, ($K_{ус} = 0,7$), который также доказывает, что студенты успешно осваивают автоматический перенос иноязычных навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гузенко, И. Г.* Педагогика рефлексивной праксеологии / И. Г. Гузенко. — Липецк : ЛГПУ, 2009. — 298 с.

2. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.

3. *Коровин, В. М.* Болонский процесс и перспективы развития российского высшего образования / В. М. Коровин // Современное образование: опыт и проблемы : сб. науч. ст. / под ред. В. Т. Титова. — Воронеж, 2008. — С. 36—37.

4. *Манаенков, Б. С.* Педагогические условия формирования иноязычной речевой деятельности средствами комментированного обучения / Б. С. Манаенков // Образование старшеклассников: проблемы и пути решения. Опыт Липецкой области : материалы Регион. науч.-практ. конф. — Елец, 2008. — С. 290—292.

Поступила 11.03.09.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В РАЗВИТИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

Н. А. Плугина (Магнитогорский государственный университет)

В статье рассматриваются различные трактовки категории «межпредметные связи». В качестве примера реализации межпредметных и междисциплинарных связей приводится программированное упражнение, направленное на формирование у студентов интегративного понятия «вещество» в курсе «Концепции современного естествознания».

Ключевые слова: межпредметные связи; интегративные понятия; диалектическое мышление; метод дополнительности; программированное упражнение; понятие «вещество».

Актуальность реализации межпредметных связей (МПС) в плане развития диалектического мышления студентов достаточно очевидна. Диалектичность мышления предполагает не только понимание всеобщности связей в мире и осознание того, что каждое понятие находится в известном отношении и связи с другими понятиями, но и наличие профессиональных умений показывать диалектику отношений изучаемых предметов и диалектику самого процесса познания. Очевидно, что сформировать подобные умения на отдельно взятом учебном предмете невозможно. Все учебные предметы должен отличать единый подход при формировании научных понятий, тем более интегративных, «сквозных». Не случайно межпредметные связи всегда были предметом пристального внимания педагогов и ученых.

Общую цель реализации межпредметных связей можно обозначить так: убедить учащихся, что сила научного знания не только в логическом построении какой-либо его области, но и в универсальности, всеобщности, фундаментальности понятий и положений науки. Признаками межпредметных связей являются системообразование, действие во времени, передача информации.

Четкого определения МПС в дидактике пока нет. В разные периоды межпредметным связям приписывали различные значение, роль, функции, задачи, по-разному характеризовали их сущность. Ни один из этих подходов не отражал полностью сущность МПС, затрагивая лишь некоторую часть рассматриваемой проблемы, постепенно превращавшейся, пожалуй, в одну из стержневых проблем общей дидактики, от кото-

© Плугина Н. А., 2009

рой существенно зависят качество и эффективность современного естественно-научного образования, а также выбор направления его развития в дальнейшем.

А. В. Усовой определены основные направления, способы и организационные уровни осуществления МПС, формы учебных занятий, способствующие этому [4, с. 8—9]. Она и ее ученики раскрывают вопросы, связанные с формированием у школьников обобщенных умений и навыков при осуществлении МПС.

В работе В. Н. Федоровой главной предпосылкой развития естественно-научного образования в школе признается прогресс наук о природе, выделяются методические предпосылки межпредметных связей естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Автор понимает под МПС дидактическое условие совершенствования естественно-научного образования и предлагает рассматривать межпредметные связи как эквивалент связей межнаучных. По ее мнению, МПС «входят как необходимый компонент в содержание дидактического принципа системности обучения» [4, с. 29], т. е. самостоятельным принципом не являются.

Проблемы межпредметных связей в контексте межпредметной координации касается Б. Д. Комиссаров при формулировке программы реформирования школьного биологического образования. Он обращается также к парным (и тройным) связям: биология и химия; биология, география и астрономия; биология и математика; биология и человековедение; биология и философия [2, с. 35—42]. Мы полагаем, что ряд положений исследователя может быть перенесен на методику преподавания некоторых предметов в вузе.

О. А. Яворук выделяет следующие основные аспекты дидактики МПС: 1) источники и движущие силы развития дидактики межпредметных связей (диалектическая взаимосвязь наук о природе, процессы интеграции естественных наук); 2) содержательные основы межпредметных связей (в частности, по общим предметам изучения); 3) деятель-

ностные основы межпредметных связей; 4) психологические основы межпредметных связей; 5) организационные и методические основы межпредметных связей; 6) перспективы дальнейшего развития межпредметных связей. Каждый из этих аспектов заслуживает отдельного рассмотрения и представляет собой важную проблему. Организационные и методические основы МПС в разном объеме раскрываются почти во всех современных пособиях по методике преподавания учебных предметов.

Междисциплинарные связи всегда были объектом пристального внимания известных ученых-естественников, педагогов и психологов и трактовались ими по-разному: как фактор повышения развивающего характера обучения и возбуждения «мысленной самостоятельности ученика» (Н. А. Умов); «дидактическое условие» (Н. М. Черкес-Заде, В. Н. Федорова); «принцип обучения» (П. Г. Кулагин); «основы формирования социально значимых целостных качеств и характеристик личности» (Г. И. Батурина); «дидактическое средство интеграции знаний» (Н. С. Антонов); «средство формирования общих для всех предметов умений» (А. В. Усова, В. Н. Янцен); «средство уменьшения дублирования и дидактическое условие» (Л. М. Кирюшкин, В. Н. Федорова); «средство формирования у учащихся материалистического понятия о взаимозависимости явлений природы» (В. П. Шуман); «взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями»; «дидактическое условие и средство глубокого и всестороннего усвоения основ наук в школе» (Ю. И. Дик, И. К. Турышев).

Мы рассматриваем междисциплинарные связи в вузе не только как необходимое педагогическое условие, усиливающее познавательный интерес и активность студентов, интегрирующее, систематизирующее всю учебную информацию, увеличивающее ее емкость, но и как фактор, развивающий и активизирующий профессионально-педагогическое



мышление студентов, усиливающий его критичность, масштабность и самостоятельность, во многом определяющий «переходы» этого мышления на высшие уровни: поисковый (экологический) и методологический (учительский).

Как в средней школе, так и в вузе, по нашему мнению, в осуществлении межпредметных связей можно выделить следующие основные направления: 1) согласование во времени изучения различных дисциплин с таким расчетом, чтобы изучение одних предметов способствовало подготовке к познанию других; 2) преемственность в развитии понятий и в выработке обобщенных умений и навыков; 3) осуществление единого подхода к формированию общих, интегративных, понятий, умений и навыков; 4) единство требований к усвоению знаний и интегративных понятий и овладению обобщенными умениями и навыками; 5) широкое использование при изучении одного предмета знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися в процессе изучения других учебных дисциплин; 6) показ общности методов исследования, применяемых в различных науках, и раскрытие их специфики; 7) раскрытие взаимосвязи явлений [1, с. 24—25], изучаемых на учебных занятиях по различным дисциплинам (физике, химии, биологии, географии и т. д.), показ единства материального мира.

Для нас общей руководящей идеей в реализации междисциплинарных связей в педагогическом вузе являются идея дополнительности и соответствующий метод как форма ее реализации в развивающем образовании. Вышеуказанное единство содержательной информации, определяющее и формирующее «основы наук» (при выполнении всех выделенных А. В. Усовой направлений реализации МПС), в достаточной мере обосновывается в следующей мысли П. В. Копнина: «...идея раскрывается в системе понятий, поскольку она является понятием понятий. Самым первым и общим ее определением служит установление, раскрытие ее принципа, который поэтому и выступает как исходный момент в по-

строении и изложении научной теории» [3, с. 280].

Построение теории развивающего образования, основанной на идее и методе дополнительности, — дело будущего, требующее не только теоретических выводов, но и новых экспериментальных подтверждений на самом разнообразном контингенте воспитанников и учащихся (включая студентов). Последнее и является одной из общих целей нашего изыскания. П. В. Копнин, говоря о единстве содержательной и процессуальной сторон понятия в диалектической (а значит, и в педагогической) логике, подчеркивает: «Сущность понятия нельзя уяснить, не рассмотрев процесс его образования и развития. Вопрос об образовании и развитии понятий — центральный не только в изучении понятий, но и в диалектической логике вообще» [3, с. 179].

В вузе студенты имеют большую самостоятельность, чем в средней школе, поэтому в реализации МПС и в развитии профессионально-педагогического мышления студентов крайне необходимо исходить из пяти известных основных компонентов исследовательской, учебной и любой другой деятельности, выделяемых психологами: мотивация, планирование, настрой, исполнение и оценка. Мы увязываем их с четырьмя логическими этапами развития понятий и умений, выделяемыми в методе дополнительности, — основание, ядро, следствие и общее критическое истолкование.

Примером реализации МПО в высшем профессиональном образовании могут служить интегративные курсы, и в частности «Концепции современного естествознания». В рамках этого курса большая роль отводится формированию у студентов интегративных понятий и диалектического мышления. С этой целью преподавателями кафедры естествознания и философии образования Магнитогорского государственного университета разработаны программные упражнения. Ниже приводятся пример упражнения, направленного на формирование у студентов интегративного понятия «вещество», и образец его выполнения.

Программированное упражнение «Вещество»

1. Какая категория шире по объему, чем вещество?
 - а) биомасса;
 - б) космическое вещество;
 - в) плазма;
 - г) структурная материя.
2. Предметный объем современного понятия «вещество»:
 - а) охватывает все науки;
 - б) распространяется на физику и химию;
 - в) имеет отношение только к химии и биологии (живое и неживое);
 - г) является интегративным естественно-научным.
3. Материя существует в виде:
 - а) структурных объектов (естественных и искусственных);
 - б) их свойств;
 - в) процессов и явлений;
 - г) всего вышеперечисленного.
4. Какие агрегатные состояния вещества выделяют в современной физике?
 - а) жидкое и газообразное;
 - б) твердое;
 - в) плазма;
 - г) все вышеперечисленные.
5. Вещество в пространстве Вселенной представлено в основном в состоянии:
 - а) газообразном;
 - б) жидком;
 - в) твердом;
 - г) плазмы.
6. Назовите наиболее общие и основополагающие группы веществ, которые выделяются в химии:
 - а) простые и сложные;
 - б) чистые и смеси;
 - в) одноатомные и многоатомные;
 - г) органические и неорганические.
7. Дедуктивной базой для установления структуры и моделей вещества являются идеализированные объекты:
 - а) квантовой механики и физики элементарных частиц;
 - б) теории химической эволюции;
 - в) идеи генетики;
 - г) модели и принципы всех перечисленных теорий.
8. Простейшими элементами любого вещества являются:
 - а) фундаментальные частицы — различные типы кварков и лептонов;
 - б) электроны, протоны, нейтроны, мезоны и др.;
 - в) атомы, молекулы, ионы, радикалы;
 - г) кванты соответствующих полей.
9. Дискретно или непрерывно (континуально) устроено вещество?
 - а) вещество непрерывно, т. е. любой кусок вещества можно бесконечно дробить на все меньшие и меньшие кусочки, так и не дойдя до такой крошечной крупинки, которая дальше бы не делилась;
 - б) вещество имеет зернистую структуру, и все в мире состоит из большого числа разных атомов;
 - в) атомы живого и неживого вещества обладают внутренней структурой: они состоят из положительно заряженного ядра и вращающихся вокруг него электронов;
 - г) любое вещество дискретно, т. е. состоит из атомов и молекул, которые сами состоят из элементарных частиц, масса покоя которых не равна нулю.
10. Структуру и свойства вещества определяют в основном следующие типы химических связей: 1) ковалентная; 2) ионная; 3) металлическая; 4) кулоновская коллективная (непарная). Наличие каких типов связей (кроме водородной) предполагают в каждом из четырех агрегатных состояний вещества?
 - а) газообразном;
 - б) жидком;
 - в) твердом;
 - г) плазменном.
11. От чего зависит структура вещества?
 - а) чистое вещество независимо от его происхождения и способа получения всегда имеет один и тот же состав и структуру;
 - б) строение вещества определяется тем, какие атомы входят в его состав;
 - в) строение вещества определяется расположением его атомов;
 - г) строение вещества зависит от того, какие атомы входят в его состав и как они расположены.
12. Основное разграничение поля и вещества осуществляется по следующим признакам:
 - а) массе покоя (у поля масса покоя равна нулю) и степени концентрации массы (и энергии);
 - б) законам движения, степени проницаемости;
 - в) волновым и корпускулярным свойствам;
 - г) ряду запретов вещества (недостижимость абсолютного нуля и скорости света в вакууме, неподчинение принципу суперпозиции).
13. Взаимодополнением каких свойств реально обладают вещества?
 - а) физическими и химическими;
 - б) непрерывностью и дискретностью, т. е. дуализмом;
 - в) системностью и самоорганизацией;
 - г) как и поле — двумя предыдущими.
14. В чем, на ваш взгляд, вероятнее всего заключается основное, существенное отличие неживого вещества от живого?



- а) в высшей степени системности и «синергетической самоорганизации»;
- б) в том, что вокруг живого вещества всегда существует особое информационное биопсиполе, а вокруг неживого его нет;
- в) живое вещество складывается из органических макромолекул, состоящих в основном из четырех биогенных химических элементов (H, C, O, N) и, в частности, из нуклеиновых кислот;
- г) любое живое вещество или организм имеет душу, и когда душа его покидает, оно умирает, превращается в неживое.

15. Что такое вещество?

- а) то, из чего состоят физические тела;
- б) вид структурной материи, обладающий массой покоя;
- в) совокупность живой и неживой материи;
- г) структурный компонент химического соединения.

16. Интегативность понятия (категории) «вещество» обусловлена главным образом тем, что:

- а) оно интегрирует в себе все необходимые признаки (и функции) понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность);
- б) оно междисциплинарно — формируется и функционирует в мышлении человека путем объединения, интеграции знания из всех естественных наук;
- в) оно трансдисциплинарно и диалектично — для его освоения и гуманитарную, и естественнику, и «технарю» необходимо овла-

- деть интегративным стилем и методом познания — «индукция, дедукция, критика»;
- г) оно наряду с понятием о свете и биосфере составляет ядро интегративного понятия о Земле.

17. Отнесите каждый из вышеприведенных вопросов к соответствующим основным этапам развития понятия о веществе (I. Основание; II. Ядро; III. Следствия; IV. Общее критическое истолкование), проставьте в таблице в столбце «Основные этапы развития понятий» соответствующие римские цифры.

18. Понятие о веществе, пройдя путь от чисто физического до общенаучного, приобрело в науке форму «зрелой» научной категории. Оно проявляет и имеет все ее необходимые признаки: I. Обобщенность; II. Необратимость; III. Свернутость; IV. Этапность; V. Системность, VI. Рефлексивность. Какой из этих признаков доминирует, т. е. в наибольшей мере «срабатывает» при анализе вами ответов на каждый из этих вопросов? В столбце таблицы «Необходимые признаки понятия» проставьте соответствующие римские цифры.

19. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций: I. Познавательную (обучающую); II. Воспитывающую; III. Развивающую; IV. Контролирующую (оценочную); V. Корректирующую. Однако в любой проверке есть какая-то одна доминирующая функция. Какая из пяти функций проверки доминировала в каждом пункте упражнения? В столбце «Дидактические функции» проставьте соответствующие римские цифры.

Образец выполнения упражнения

№ п/п	Суть вопроса	а	б	в	г	Основные этапы развития понятий	Необходимые признаки понятия	Дидактические функции
1	Родовые отношения категории «вещество»				+	I	I, V	
2	Предметный объем понятия «вещество»				+	I	I	
3	Виды материи				+	I	I, V	
4	Агрегатные состояния вещества				+	I	I	
5	Распределение вещества во Вселенной				+	I	I	
6	Группы веществ в химии			+		I, II	I, V	
7	Дедуктивная база структуры и моделей вещества				+	II	II, III	
8	Простейшие элементы вещества	+				II	II, III	
9	Дискретность или непрерывность в структуре вещества				+	II	II, III	
10	Соотнесение агрегатного состояния вещества и химических связей	4	2; 4	1; 3	4	II	II, III	
11	Факторы, влияющие на строение и структуру вещества				+	II	II, V	
12	Признаки отличия поля от вещества	+				II, III	II, III	
13	Свойства веществ		+			III	I, IV	
14	Отличие живого и неживого вещества		+			IV, III	V, VI	
15	Определение вещества		+			III	I, IV, V	
16	Интегативность понятия «вещество»		+			IV, III	V, VI	

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ильченко, В. Р.* Формирование у учащихся средней школы естественно-научного миропонимания в процессе обучения : дис. ... д-ра пед. наук / В. Р. Ильченко. — Полтава, 1989. — 374 с.
2. *Комиссаров, Б. Д.* Методологические проблемы школьного биологического образования / Б. Д. Комиссаров. — М. : Просвещение, 1975. — 462 с.

3. *Копнин, П. Н.* Диалектика, логика, наука / П. Н. Копнин. — М. : Наука, 1973. — 464 с.

4. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин : пособие для учителей / под ред. В. Н. Федоровой. — М. : Просвещение, 1980. — 208 с.

5. *Усова, А. В.* Сущность, значение и основные направления в осуществлении межпредметных связей / А. В. Усова // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе : респ. сб. — Челябинск, 1976. — Вып. 3. — С. 3—10.

Поступила 19.03.09.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА
ПО ИНФОРМАТИКЕ**

Н. Е. Пикина (Чувашская государственная сельскохозяйственная академия)

В статье раскрывается комплекс педагогических условий, обеспечивающих совершенствование процесса организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике.

Ключевые слова: педагогические условия; самостоятельная работа; модель; спецкурс; планирование; учебный процесс; знания; умения; навыки.

В последние годы учеными, разрабатывающими различные аспекты проблемы организации самостоятельной работы студентов в учебном процессе, были предложены разнообразные подходы к выявлению педагогических условий, способствующих совершенствованию этого процесса.

Ряд авторов определяют педагогические условия как совокупность: мер или объективных возможностей педагогического процесса (М. Е. Дуранов, Н. М. Яковлева); объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А. Я. Наин); совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения (В. И. Андреев); объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящих от ее целей, задач, содержания, форм и методов (В. Г. Максимов); как обстановку, при ко-

торой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность преподавателю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а студентам позволяет успешно учиться (Ю. К. Бабанский).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что педагогические условия — это совокупность (комплекс) взаимосвязанных и взаимообусловленных мер педагогического процесса, обеспечивающих достижение конкретной цели. Данное определение дает основание рассматривать педагогические условия, способствующие эффективной организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что исследователями выделен широкий спектр педагогических условий. Это объясняется различиями в постановке цели и задач конкретного исследования, изменяющимися

© Пикина Н. Е., 2009



требованиями общества в подготовке специалистов и другими факторами. Успешность выделения комплекса педагогических условий, как считает И. М. Яковлева, зависит от четкости определения цели или результата, который должен быть достигнут; от понимания того, что совершенствование учебного процесса достигается за счет не одного условия, а их взаимосвязанного комплекса. На определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации [2].

В ходе исследования данной проблемы нами были выделены следующие педагогические условия эффективной организации самостоятельной работы в сельскохозяйственном вузе по информатике в рамках учебно-воспитательной деятельности вуза:

— разработка и реализация модели процесса организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике;

— введение в учебный процесс спецкурса «Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике»;

— проведение диагностики уровня готовности студентов к самостоятельной работе;

— организация планирования самостоятельной работы по информатике;

— обеспечение студентов знаниями, умениями, навыками самостоятельной работы;

— оснащение учебного процесса техническими и программными средствами;

— организация методического обеспечения учебного процесса;

— наличие квалифицированного профессорско-преподавательского состава;

— научная и методическая организация учебного процесса;

— обеспечение индивидуального подхода преподавателя к студенту.

Рассмотрим выделенные условия подробно. Модель процесса организации

самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике определяет параметры организации данного процесса. Она была реализована нами в три этапа. Подготовительный предполагал постановку целей и задач; составление программы, подготовку методического обеспечения и оборудования; определение специфики и возможностей дисциплины информатики; формирование у студентов положительной мотивации к овладению знаниями, умениями и навыками самостоятельной работы. Основной этап заключался в целенаправленном формировании навыков самостоятельной работы у студентов посредством теоретической, методической и практической подготовки; реализации программы, использования приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний; фиксирования результатов, самоорганизации процесса работы. Заключительный этап включал в себя оценку значимости, анализ результатов и их систематизацию, оценку эффективности программы и приемов работы, использование студентами полученных знаний в учебно-познавательной деятельности, упрочнение системы умений и навыков самостоятельной деятельности.

Результатом внедрения данной модели в учебный процесс сельскохозяйственного вуза явился высокий уровень организации самостоятельной работы студентов по информатике.

Решение поставленных в модели задач организации самостоятельной работы студентов при помощи всех выделенных форм, методов и средств обучения с соблюдением соответствующих принципов и включением в учебный процесс спецкурса «Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов сельскохозяйственного вуза по информатике» позволило нам достичь поставленной цели — повысить качество подготовки студентов. Это отразилось на показателях успеваемости студентов: средний ее балл повысился с 3,57 до 4,49 (на 25,77 %).

Анализ педагогической литературы по проблеме изучения организации самостоятельной работы показал, что в качестве одного из необходимых условий ее эффективной организации выступает диагностика уровня развития данного качества. Мы различаем три уровня готовности студентов к самостоятельной работе по информатике: низкий, средний и высокий. Основными критериями для их выявления служат наличие познавательных мотивов и потребностей в изучении информатики, наличие теоретических знаний об организации самостоятельной работы, приобретение умений и навыков организации самостоятельной работы (интеллектуальных умений, умений и навыков самостоятельной работы), сформированность навыков саморегуляции.

Следующим условием является умение планировать самостоятельную работу по информатике. Планирование — это процесс, включающий в себя средства, условия, возможности получения студентами знаний в учебном процессе. К средствам планирования относится техническое обеспечение — доступ студента к компьютерной технике. Условия планирования — это соответствие количества компьютерной техники количеству студентов. Возможности планирования делятся на два вида: студент делает все самостоятельно или только при наличии консультанта.

Вооружение студентов знаниями, умениями, навыками самостоятельной работы по информатике осуществлялось путем разработки экспериментальной программы спецкурса и методических пособий для студентов, содержащих основные теоретические и методические положения по данной проблеме. При этом предполагалось, что развитие данных качеств у студентов не может происходить скачкообразно, поскольку зависит от уровня их подготовленности.

Эффективность самостоятельной работы по информатике в значительной мере определяется степенью технической оснащенности компьютерных ауди-

торий. В связи с этим встает вопрос об обеспеченности вуза вычислительной техникой, о степени ее доступности для студентов и поддержке ее состояния на современном уровне. В нашем вузе преподаватели и студенты столкнулись с такой проблемой, как несовместимость операционных систем Windows и Linux, что нарушает последовательность, преемственность и целостность изучения информатики (средняя школа — вуз — предприятие). Перечисленные элементы являются фундаментом учебного процесса, и их отсутствие затрудняет достижение желаемых результатов. Возникает дополнительная нагрузка на преподавателей, которые вынуждены полностью обновлять методическое обеспечение по информатике; оказывается психологическое воздействие на студентов, которым приходится осваивать новую операционную систему.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов должно учитывать специфику данного рода деятельности. Если в обычных методических публикациях речь идет об основных элементах изучаемой дисциплины, то в методической литературе для самостоятельной работы материал должен излагаться детализированно, подробно, с наличием иллюстрированных примеров и набором разных вариантов задач. Внедрение в учебный процесс по информатике методического пособия «Информатика и программирование» и методических указаний по дисциплине «Информатика» для самостоятельной работы студентов позволили выполнить поставленные задачи и в конечном счете повысить уровень самостоятельной работы и качество подготовки студентов в целом.

Одним из важнейших критериев качества образовательного процесса в вузе является уровень профессиональной квалификации преподавателей, показателем которого выступает их остепененность.

Учебный процесс в вузе должен быть организован так, чтобы обеспечить выполнение требований к специалисту, изложенных в государственном образо-



вательном стандарте. Он должен соответствовать определенным нормативным документам, нарушение и несоблюдение которых ведет к ухудшению качества подготовки студентов. В частности, при составлении расписания учебных занятий рекомендуется выполнять следующие условия: недельная нагрузка не выше установленных норм; определенное соотношение по времени и очередность между лекциями и лабораторно-практическими занятиями, между равнозначными по сложности предметами. Организация учебного процесса по информатике должна включать в себя такие формы: лекции, консультации, лабораторно-практические занятия, систему контроля, самостоятельную работу студентов.

Осуществление индивидуального подхода преподавателя в помощь студенту представляет собой важнейший фактор его работы.

Курс информатики является федеральным компонентом образовательной программы вузов. Доля часов, отведенных на самостоятельную работу по данной дисциплине, превышает 50 %. В ходе самостоятельной работы студентов должны выполняться основные функции обучения: закрепление знаний, получение новых и превращение их в устойчивые умения и навыки, а также формирование навыков самостоятельной работы.

Большинство первокурсников (а информатика — это дисциплина, преподаваемая на I—II курсах) не владеют навыками самостоятельной работы, поэтому при осуществлении индивидуального подхода от преподавателя требуется не только наличие технологических навыков, опыта работы с новыми техническими средствами, но и совершенствование педагогических приемов, стимулирующих потребность студентов в самостоятельной работе.

Управление самостоятельной работой студента через лекционный курс и курс лабораторных занятий связано со степенью подробности изложения учебного материала. Для студентов I курса

целесообразно подробно раскрыть сложные разделы и кратко, обзорно осветить те темы, по которым предполагается проведение лабораторных работ. Часть разделов дисциплины студент должен изучать самостоятельно, руководствуясь имеющейся информацией (конкретизированными контрольными вопросами, поставленными задачами), техническими средствами и литературой. Степень усвоения учебного материала (обратная связь учебного процесса) оценивается по результатам выполнения индивидуальных заданий, тестирования и других видов контроля.

При разработке индивидуальных заданий по информатике следует учитывать низкую адаптацию студентов I курса к самостоятельной работе и ставить целью закрепление и углубление изученного материала. Поэтому задания должны быть репродуктивного плана, когда обучаемые получают все необходимые данные для решения и выполнения действий по установленному алгоритму. Роль преподавателя может варьироваться от партнерства в поиске творческого подхода при решении самостоятельно выбранной задачи до наставника, обучающего методам самостоятельной работы, подбирающего адаптивную программу (обучающую, контролирующую и т. п.).

Итоги опытно-экспериментальной работы, проведенной в сельскохозяйственном вузе по информатике [1], подтвердили эффективность предложенного комплекса педагогических условий, способствующих совершенствованию процесса организации самостоятельной работы студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пикина, Н. Е. Вариант повышения качества образования / Н. Е. Пикина // Педагогический процесс и проблемы его организации : сб. науч. ст. — Чебоксары, 2009. — С. 232—234.
2. Яковлева, И. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук / И. М. Яковлева. — Челябинск, 1992. — 403 с.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ВОЗМОЖНОСТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Н. А. Гуляева (Российский государственный университет им. И. Канта,
г. Калининград)*

В статье рассматриваются особенности обучения в учреждениях начального профессионального образования. Исследуются возможности использования общего немецко-русского словаря для решения практических задач обучения немецкому языку.

Ключевые слова: особенности процесса обучения учащихся профессиональных училищ; причины педагогической запущенности учащихся; обучение иностранному языку; общий немецко-русский словарь.

Процесс обучения в учреждениях начального профессионального образования, где проходят подготовку будущие рабочие, имеет ряд особенностей. В их числе исследователи выделяют:

— низкий образовательный уровень большинства учащихся;

— нежелание учащихся осваивать общеобразовательную подготовку в соответствии с требованиями общеобразовательных стандартов;

— преобладание общеобразовательной подготовки в ущерб профессиональной;

— отсутствие возможностей в структуре и организации учебного процесса для работы индивидуальной или в малых группах с теми, кто хочет углубить свои знания [4, с. 21].

Ученые считают, что сегодня одной из актуальных задач «становится изучение роли и места интеллектуального фактора в социальном и профессиональном становлении молодого рабочего, поиск путей активизации этого фактора. Происходит любопытное явление: определяется содержание обучения, устанавливаются его сроки, совершенствуются методы обучения, но проблема возможностей самих учащихся, особенностей их умственного развития повисает где-то в воздухе» [3, с. 67].

В системе НПО обучается и воспитывается специфический контингент учащихся, многие из которых представляют социально неблагополучные слои насе-

ления. И. П. Смирновым, Е. В. Ткаченко приводятся следующие социальные характеристики учащихся, полученные в результате исследования:

1) примерно равный половозрастной состав (48,7 % — юноши);

2) на базе полного среднего образования обучаются 34,7 % опрошенных, на базе основного — 63,0, ниже основного — 2,3 %;

3) более трети респондентов (38,4 %) воспитываются в неполной семье, и только у половины (52,9 %) в настоящее время есть отцы;

4) почти две трети родителей учащихся — рабочие (56,9 %), колхозники или фермеры (13,5 %); служащие составляют 7,1 %, инженеры — 3,7, руководители — 2,1 %; достаточно высока доля безработных — 12,0 %.

5) социальный состав родителей объясняет низкий уровень благосостояния учащихся, основные источники доходов которых — стипендия и помощь родителей. Средний доход на одного члена семьи учащихся (в 2001 г. — Н. Г.) составляет менее 1 тыс. руб. в месяц у 80 % респондентов [5, с. 5].

На основании полученных данных делается вывод о сословности образования в России. Рабочие кадры, как правило, готовятся из представителей социально неблагополучных слоев населения.

Сходные социально-психологические проблемы у учащихся НПО описывают и зарубежные исследователи: «Большин-



ство обучающихся происходит из социально низших слоев, из семей с относительно жесткой авторитарной системой. ...Выбор профессии зависит от внешних вариаций. Это прежде всего социальное происхождение, которое определяет школьное образование обучающегося: дети неквалифицированных рабочих и средней квалификации в лучшем случае имеют школьное образование 9 классов. Аналогично у детей квалифицированных рабочих доля 9-классного образования очень высока. ...Обучающиеся, чьи отцы — нижестоящие служащие или чиновники, решаются в 58 % случаев на неполное среднее образование» [6, с. 222].

Рассмотренные нами выше предпосылки часто приводят к педагогической запущенности учащихся НПО. Э. Ф. Зеер выявляет несколько возможных ее причин: «В ПТУ специфичен социально-личностный состав учащихся, среди которых наблюдается повышенная концентрация трудных и педагогически запущенных... Здесь от педагога требуется углубленное и квалифицированное изучение личности в связи с двумя обстоятельствами. Во-первых, в силу психологической защиты личность трудного, педагогически запущенного учащегося обнаруживает себя не только постепенно, но и неохотно, маскирует невольно, а иногда и преднамеренно негативные свойства и черты характера. Во-вторых, педагогическую запущенность далеко не просто отличить от сходных состояний: невротических, хронических и соматических заболеваний, индивидуальных черт характера, наконец, реакции вполне благополучного учащегося на травмирующую ситуацию. Важно не только установить факт запущенности, но и уметь выявить био- и социопатогенные механизмы ее возникновения, это тоже диагностика, но уже с широкой зоной обследования, в которую входят семья, ближайшее окружение и т. д.» [2, с. 14].

Таким образом, можно проводить прямые параллели между психолого-пе-

дагогическими особенностями немецкой и русской молодежи, обучающейся в учреждениях НПО. Основной ее проблемой являются недостаточно развитые учебные умения как следствие тех или иных проблем развития интеллектуальной сферы на фоне определенных неблагоприятных социальных условий. Причем такое положение сохраняется в течение достаточно длительного времени.

В связи с тем что учащиеся НПО являются трудными для обучения, необходимы переоценка имеющихся на сегодняшний день в распоряжении педагогов средств обучения, разработка новых приемов и методов преподавания общеобразовательных и специальных дисциплин, модернизация начального профессионального образования.

В соответствии с требованиями общеобразовательных стандартов иностранный язык — обязательная для изучения дисциплина. Как замечают исследователи, изучение иностранного языка формирует более внимательное отношение к формам выражения мысли как на иностранном, так и на родном языке, положительно влияет на развитие мыслительных и речевых способностей учащихся. Тесное взаимодействие родного и иностранного языков в процессе обучения играет исключительную роль при профессиональной подготовке современного специалиста, так как способствует более детальному анализу и синтезу, сравнению и обобщению на родном языке с помощью иностранного. В последние годы стала ощущаться потребность в практическом владении иностранным языком специалистами всех областей производства.

Необходимость изучения иностранного языка обусловлена особенностями некоторых регионов Российской Федерации. В частности, это касается Калининградской области, которая со всех сторон окружена границами. В этой связи каждому выпускнику НПО придется в своей профессиональной деятельности сталкиваться с иностранцами, работа-

ющими или отдыхающими. Существует также возможность повысить свою квалификацию, поработав за рубежом.

Цели изучения иностранного языка можно разделить на две группы: практические и общеобразовательные. В учреждениях НПО, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, изучение данного предмета должно дать знания, умения и навыки, полезные выпускнику в практической деятельности. Владение иностранным языком как средством передачи и приема информации становится основной задачей обучения языку на этапе начального профессионального образования.

Несовершенство существующего подхода к обучению иностранному языку привело к тому, что у выпускников учебных заведений отмечается низкий уровень его знания. Исследования показывают, что задачи обучения иностранному языку эффективно решаются в том случае, если для усиления традиционной методики применяются новые приемы и средства.

Нам представляется необходимым формировать и развивать у учащихся умения общаться, читать, писать на изучаемом языке с учетом профессиональной направленности обучения в учреждениях НПО и довольно низкого уровня сформированности учебных навыков. В этой связи мы предлагаем использовать следующие принципы обучения иностранному языку: доступности, наглядности, личностно ориентированного обучения, сознательности, использования логического мышления, положительного эмоционального фона, профессиональной направленности, опоры на родной язык.

В практике преподавания мы попытались найти одно из таких средств обучения, которое реализовало бы приведенные выше принципы обучения иностранному языку. Было установлено, что существует возможность использовать в качестве средства обучения новые явления, происходящие в языке. Например, тенденцию расширения сферы использования заимствований, интернационализ-

мов как результат интенсификации межкультурной коммуникации можно применить при обучении иностранному языку будущих специалистов в разных областях знаний. Заимствованная и интернациональная лексика, терминология требуют более внимательного изучения в рамках профессиональной подготовки учащихся.

Нами был разработан учебный тематический словарь общей немецко-русской лексики [1, с. 18—55], состоящий из прямых и опосредованных заимствований. Словарь состоит из 1 425 немецких слов, сходных по внешним (графическим и фонетическим) и внутренним (семантическим) признакам с русскими эквивалентами. Сходство иноязычных слов и соответствующих им русскоязычных эквивалентов значительно упрощает их запоминание и усвоение в речи учащихся.

Применение учебного тематического словаря способствует реализации практических целей обучения. При работе со словарем учащиеся опираются на уже имеющийся у них словарный запас, знания родного языка, при этом происходит трансференция знаний родного языка в области лексики и грамматики. Использование словаря помогает учащимся НПО в развитии речи, формировании всех мыслительных процессов, в овладении общими учебными умениями. Оно позволяет преодолеть нежелание изучать достаточно трудный и специфический предмет, дает возможность на доступном учащимся уровне повторить основные правила чтения, грамматическое оформление немецких слов, освоить лексику по темам, связанным с будущей профессиональной деятельностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуляева, Н. А. Методическое пособие по работе с общей немецко-русской лексикой / Н. А. Гуляева. — Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. — 57 с.
2. Зеер, Э. Ф. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ / Э. Ф. Зеер. — Свердловск : СИПИ, 1989. — 86 с.



3. Кузьмина, Н. В. Профтехучилище как педагогическая система / Н. В. Кузьмина. — Ленинград : ВНИИ проф.-тех. обр., 1987 — 67 с.

4. Лабренцева, Е. Ю. Проблемы непрерывного профессионального образования в условиях модернизации системы образования / Е. Ю. Лабренцева // Профессионал. — 2003. — № 2. — С. 21.

5. Смирнова, И. П. Начальное профессиональное образование: социальный портрет учащегося / И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко // Педагогика. — 2002. — № 9. — С. 5.

6. Baacke D. Einführung in die Ausserschulische Pädagogik / D. Baacke. — München : Juventa-Verlag, 1985. — 270 S.

Поступила 28.11.08.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В. А. Кузьменко (Челябинский государственный педагогический университет)

В статье описаны модель и педагогические условия формирования экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: культура; экономическая деятельность; экономическая культура старшеклассника; формирование.

Современный этап развития общества характеризуется высокой степенью динамизма перемен в социально-экономической сфере, что ведет к смене требований, предъявляемых к образованию. Модернизация российского образования приоритетно направлена на становление личности и успешную адаптацию подрастающего поколения к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни. Задача общеобразовательной школы состоит в том, чтобы максимально эффективно подготовить выпускника к вступлению в реальную экономическую деятельность и экономические отношения. Ему необходим целый комплекс качеств — деловых, волевых, культурных, — для того чтобы быть жизнестойким и конкурентоспособным в современных экономических условиях. Важнейшим среди этих качеств является экономическая культура [3].

Проанализировав основные нормативные документы Российской Федерации в сфере образования, мы пришли к выводу, что социальный заказ государства в образовании также направлен на

воспитание человека современно образованного, экономически культурного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

Очевидно, что в настоящее время в обществе усиливается значение иностранного языка как действенного фактора социально-экономического, научного, технического и общекультурного прогресса, средства общения разных народов и культур. Согласно И. Л. Биму, иностранный язык как учебный предмет обладает большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом и служит формированию качеств личности, ее направленности на использование своего творческого потенциала в интересах решения глобальных, в том числе экономических, проблем человечества [1]. Одна из функций языка — передача информации; учитель может построить свою деятельность так, чтобы наряду со знанием, например, лексического строя языка передавать учащимся посредством лексики необходимую информацию. Это делает возможным насытить курс иностранного языка самым

разнообразным содержанием, и в частности с экономической направленностью. Таким образом, мы считаем, что иностранный язык обладает действенными возможностями формирования экономической культуры у старшеклассников. Чтобы доказать это, на основе системного, личностно-деятельностного и культурологического подходов нами была разработана структурно-функциональная модель формирования экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам (рисунок).

Общая целевая направленность модели связана с повышением уровня экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам. Целевой блок осуществляет целевую функцию модели, обеспечивающую ориентацию и мотивацию старшеклассников.

Содержательный блок модели представлен интеграцией когнитивного, личностно-деятельностного и ценностно-ориентационного компонентов.

Когнитивный компонент предполагает приобретение старшеклассниками экономических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и дальнейшей профессиональной деятельности; овладение навыками работы с источниками экономической информации на иностранном языке. Он связан со следующими функциями: информационной, состоящей в умении учителя донести до старшеклассников необходимый объем экономических знаний на иностранном языке; конструктивной, обеспечивающей отбор содержания учебной информации экономического характера, построение творческих заданий и упражнений на материале экономического содержания; коммуникативной, способствующей применению полученных знаний в речевой деятельности.

Личностно-деятельностный компонент раскрывает возможности старшеклассников выразить себя в различных видах социально и экономически значимой деятельности, обеспечивает развитие экономически значимых качеств

личности и применение их на практике. Ведущими функциями компонента являются организационная, связанная с участием старшеклассников в практической экономической деятельности, и коммуникативная, способствующая формированию у учащихся навыков делового общения на иностранном языке в процессе экономической деятельности.

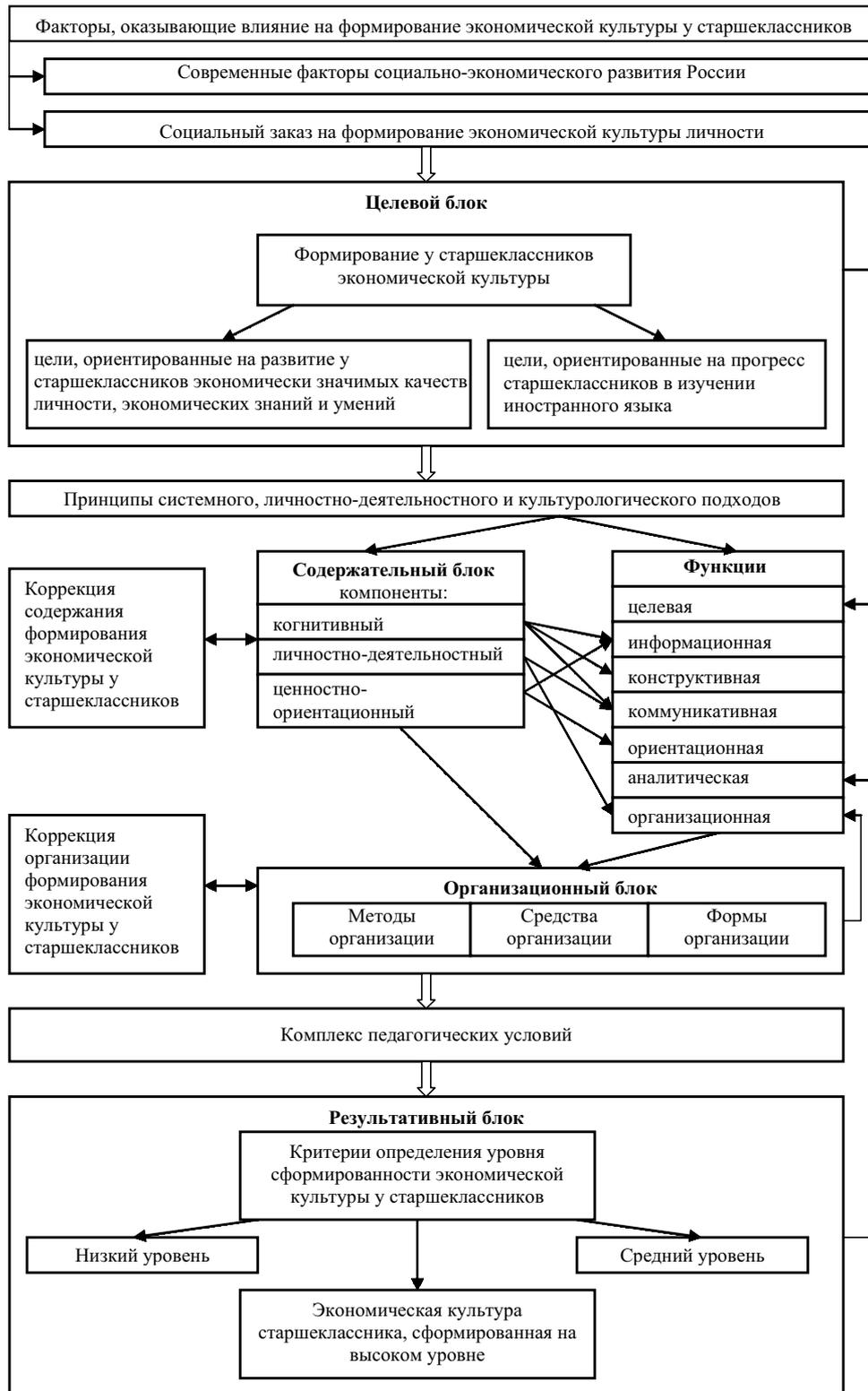
Ценностно-ориентационный компонент модели представляет собой систему экономических ориентаций старшеклассников, мотивов их деятельности, направленных на повышение своего уровня экономической культуры; предполагает формирование таких экономически значимых качеств личности, как трудолюбие, бережливость, рациональность, самостоятельность и предприимчивость. Им реализуются такие функции, как информационная (доведение до старшеклассников информации экономической направленности) и ориентационная (формирование у учащихся интереса к социально-экономическим проблемам современности, потребности в совершенствовании своего уровня экономической культуры, а также в развитии мотивов активного участия в социально-экономической жизни общества).

Организационный блок определяет формы, методы и средства формирования экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам и выполняет организационную функцию.

Результативный блок в модели выполняет аналитическую функцию и включает в себя критерии сформированности экономической культуры (низкий, средний и высокий ее уровни).

В модели предусмотрена коррекция, предназначенная для установления обратной связи субъектов учения, своевременного получения информации о формировании компонентов экономической культуры.

Разработав данную модель, мы столкнулись с необходимостью выявления педагогических условий, способствующих ее успешному функционированию.



Модель формирования экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам

Под педагогическими условиями мы понимаем комплекс взаимодействующих мер учебно-воспитательного процесса в рамках предмета «Иностранный язык», направленных на формирование экономической культуры у старшеклассников, которые обеспечивают переход на более высокий уровень ее сформированности. Исходя из этого, следует предполагать, что формирование экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам будет протекать более эффективно при применении в образовательном процессе методов активного и интерактивного обучения; включении текстовых и видеоматериалов экономической направленности на иностранном языке и при организации экономической деятельности старшеклассников на изучаемом иностранном языке.

Первое и второе педагогические условия направлены на формирование у старшеклассников экономических знаний; первое, второе и третье — на формирование экономически значимых качеств личности; первое и третье — на формирование экономических умений.

Специфика методов активного и интерактивного обучения, составляющих первое педагогическое условие формирования педагогической культуры, заключается в том, что они побуждают старшеклассников к действию и способствуют общению друг с другом и с учителем. В результате такой перестройки деятельности учителя и учащихся увеличивается доля самостоятельной творческой работы старшеклассников, что позволяет за более короткий срок добиться лучших результатов в учебной деятельности.

На уроках английского языка мы провели такие деловые игры, как «Подготовка ко дню рождения», «Презентация компании», «Экономический аукцион» (А. С. Прутченков) и др. Так, например, цель «Экономического аукциона» заключалась в том, чтобы активизировать изучение старшеклассниками экономических понятий, связанных с рыночными

отношениями, ознакомить участников аукциона с процедурой его проведения и использования кредита под определенный процент. При этом вся речевая деятельность проходила на английском языке.

Также применялись другие методы активного и интерактивного обучения: дискуссионные столы и пресс-конференции. Устраивая дискуссии, мы ставили перед собой цель — сформировать у старшеклассников умение выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, логично и обоснованно выражать свои мысли. Так, учащимся предлагалось высказать свое мнение о справедливости английских пословиц экономического содержания, которые сводятся к отношению человека к деньгам, богатству, труду:

1. *No pains, no gains* (Без труда не вытащишь и рыбку из пруда).

2. *Easy come, easy go* (Что без труда наживается — легко проживается).

3. *Business before pleasure* (Делу — время, потехе — час).

4. *A bargain is a bargain* (Уговор дороже денег).

5. *Money is a good servant but a bad master* (Деньги — хороший слуга, но плохой хозяин) и др.

В рамках реализации второго педагогического условия — включения в учебный процесс текстов и видеоматериалов экономической направленности на занятиях по английскому языку — мы применяли следующие типы текстов:

1) учебные, несущие информационную дидактическую функцию с целью формирования у старшеклассников экономических знаний, понятий и представлений («*Import and export of goods* — Импорт и экспорт товаров», «*A day in an accounts department* — Один день в бухгалтерии», «*What the value of goods consists of* — Из чего складывается стоимость товара» и др.);

2) имеющие мотивирующий характер и несущие главным образом развивающую и воспитательную функции с целью формирования у старшеклассников экономически значимых качеств лично-



сти («*Famous people: what they used to be* — Знаменитые люди: кем они были раньше»), «*The secrets of successful business* — Секреты успешного бизнеса»), «*Can money make people happy? — Могут ли деньги сделать людей счастливыми?*» и др.).

Что касается использования видеоматериалов, то мы определили ряд требований к видеоматериалам экономической направленности на иностранном языке:

— демонстрация экономических отношений между людьми, экономической деятельности, в которую они вступают, сопровождаемая экономически насыщенной лексикой;

— создание проблемной ситуации экономического характера: в видеодокументе должен присутствовать некоторый вызов, проблема, решение которой будет зависеть от мнения старшеклассника;

— способность видеофрагмента вызывать коммуникативную реакцию у старшеклассников, т. е. прокомментировать сюжет, высказать свое собственное мнение по поводу происходящего на экране;

— соответствие языковой и речевой сложности видеофрагмента уровню владения старшеклассниками иностранным языком.

В соответствии с вышеперечисленными требованиями мы отобрали ряд видеоматериалов из числа учебных (видеоматериалы-приложения к учебно-методическим комплексам издательств «Longman», «Oxford University Press» и «Macmillan») и художественных фильмов на английском языке («Лучше не бывает», «Знакомьтесь: Джо Блэк», «Чего хотят женщины», «Чужие деньги», «Уолл Стрит», «Красотка» и др.). Сначала мы познакомили старшеклассников с новой лексикой, которую они закрепляли через систему речевых тренировочных упражнений, затем приступали непосредственно к просмотру видеофрагмента. Далее старшеклассникам предлагалось включиться в выполнение различных коммуникативных упражнений: обсудить проблему, затронутую в фильме, охарактери-

зовать персонаж и его основные качества личности и т. д. Сталкиваясь с жизненными ситуациями экономической направленности, показанными в видеофрагменте и ранее не пережитыми в силу ограниченного опыта, учащиеся имели возможность проецировать их на себя, осмыслить и просчитать возможность своего собственного поведения в подобных ситуациях.

Третье педагогическое условие заключается в организации экономической деятельности старшеклассников на иностранном языке. Мы согласны с А. Н. Лентьевым в том, что деятельность предполагает не только действия отдельного человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т. е. предполагает некоторую совместную деятельность [2]. Принимая это во внимание, мы организовывали экономическую деятельность старшеклассников таким образом, чтобы в ее процессе они постоянно взаимодействовали друг с другом в достижении результата. Обучение иностранному языку происходило в форме сотрудничества, совместной деятельности учителя и старшеклассников. Так, мы предложили старшеклассникам осуществить проект по оснащению кабинета английского языка новым оборудованием, наглядными пособиями, мебелью и т. д.; составить на английском языке план проведения выпускного вечера и др. Речевая деятельность старшеклассников также проходила на английском языке.

С целью проверки необходимости и достаточности предложенных условий мы обратились к такому методу, как опытно-экспериментальная работа. По окончании формирующего этапа был измерен уровень экономической культуры у каждого старшеклассника. При этом использовались те же методы диагностики, что и на констатирующем этапе. Проанализировав полученные данные, мы обнаружили, что на итоговом срезе количество старшеклассников, обладающих низким уровнем экономической культуры, уменьшилось на 62 %, а количество старшеклассников, имеющих вы-

сокий уровень, увеличилось на 50 % по сравнению с начальным срезом. Полученные результаты были подвержены математической обработке (χ^2 -критерий Пирсона), что подтвердило значимость повышения уровня экономической культуры у старшеклассников на конец опытно-экспериментальной работы.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что разработанные нами модель и педагогические условия формирования экономической культуры у старшеклассников являются эффективными. Это доказывает, что дисциплина «иностранный язык» обладает реальны-

ми возможностями в формировании экономической культуры у старшеклассников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. — 1989. — № 1. — С. 19—26.
2. Леонтьев, А. Н. Анализ деятельности / А. Н. Леонтьев // Вестн. МГУ. — 1983. — № 2. — С. 9—18.
3. Сасова, И. А. Теория и практика экономической подготовки школьников к труду в новых условиях хозяйствования : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Сасова. — М., 1989.

Поступила 22.12.08.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ

*В. А. Адамантова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Проектно-исследовательская деятельность рассматривается автором как неотъемлемая часть экологического образования учащихся, которая организуется для развития их творческих возможностей, формирования первоначальных практических умений, организации научной работы.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность; экологический проект; взаимодействие учителя и ученика.

Одним из способов максимального раскрытия творческого потенциала учащихся на уроках экологии в школе является включение подростка в проектно-исследовательскую деятельность. Под этим термином мы понимаем деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающую выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценку реализуемости по определенному виду исследования [3]. Не всегда просто подготовить исследовательский проект по экологии: надо заинтересовать ученика (выбрать интересную для него тему), вместе с ним посетить библиотеку и подобрать соответствующую научную литературу, научить работать с книгой, про-

смотреть в Интернете все материалы по теме и, самое главное, заставить поверить в свои силы, в то, что его выступление будет самым интересным.

Исследовательские проекты по экологии представляют собой творческую, исследовательскую работу учащегося (или группы учащихся), выполненную под руководством преподавателя. Такая работа организуется для развития творческих возможностей учащихся, стремящихся совершенствовать свои знания по экологии, формирования первоначальных практических умений, организации научной работы, для улучшения профориентации школьников.

Исследовательские проекты по экологии подводят к одной из сложнейших категорий современности — понятию

© Адамантова В. А., 2009



интеллектуальной собственности, т. е. исследовательская деятельность учащихся выступает не как самоцель, а как средство воспитания, развития и образования. Задача учителя — создать условия для подготовки ученика к непрерывному образованию, добиться тяги к знаниям, обеспечить конкурентоспособность школьника в будущем. Усилия педагога направлены на то, чтобы ученик научился мыслить самостоятельно, сам умел сопоставлять факты и искать информацию. Деятельность ребенка на уроках экологии организуется как удовлетворение не только познавательной, но и целого ряда других потребностей развития личности ученика: самоутверждения, самовыражения, самоопределения.

Проектно-исследовательская деятельность на уроках экологии может выступать как учебная практика, использующая опыт, наработанный наукой в сфере организации исследования в экологическом образовании, а может быть основой повседневного общения учителя и ученика. Такую деятельность можно определить как творческий процесс взаимодействия учителя и учащихся по поиску решения (или понимания) неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, а результатом последней является развитие экологической позиции по отношению к миру, другим людям и самому себе, а также формирование (или расширение) мировоззрения. Учитель выступает как организатор формы и условия деятельности, у ученика формируется мотивация подходить к любой научной или жизненной проблеме с исследовательской позиции. Учитель и ученик должны быть партнерами. Существенным становится вопрос выбора и определения темы и проблемы исследования. С одной стороны, желательно, чтобы тема вытекала из сферы интересов ребенка, с другой — она должна быть интересна и преподавателю. Если две стороны будут заинтересованы в поиске ответа на поставленный вопрос, то их

«внутренняя встреча» друг с другом состоится.

В постановке проблемы проекта-исследования важно учитывать ее актуальность для возраста. Непродуктивно «впихивать» абстракции в сознание учеников, если они им не интересны. Необходимо, чтобы толчок к проведению исследования шел изнутри, иначе творческий процесс сведется к формальному выполнению необходимых действий.

Во взаимодействии учителя и ученика важно, чтобы педагог не вел подопечного «за руку» к поставленной цели, не давал готовые решения, а научил ребенка замечать проблемы, ставить вопросы и находить способы самостоятельно получать на них ответы. В самой формуле сотрудничества должен быть заложен принцип равноправия. В этом отношении педагогическая система сильно страдает от того, что большинство учителей оставляют за собой последнее слово.

Существенно для учителя не придумывать и отрабатывать методики и организационные формы в своей педагогической деятельности, а расшатывать и отвергать их, в противном случае теряется собственный интерес к исследовательской деятельности. Таким образом, внутренняя мотивация и интерес учителя к проблеме исследования не менее значимы для развития проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках экологии.

При организации проектно-исследовательской деятельности наиболее важными становятся следующие моменты:

- выбор темы исследования, на самом деле интересной для ученика и совпадающей с кругом интересов учителя;
- осознание учеником сути проблемы;
- взаимответственность и взаимопомощь учителя и ученика.

Важно, чтобы в процессе организации проектно-исследовательской деятельности учащихся сохранялась ситуация предзаданной неизвестности (как для ученика, так и для учителя), благодаря

чему совершенно по-особому начинает выстраиваться вся система взаимодействия участников образовательного процесса.

Содержание проектно-исследовательского материала по экологии должно настраивать учащихся на непрерывное обучение. Процесс познания для детей должен стать самооценным. В обучении нужен плавный переход от фактов к идеям и способам, методам, развивающим мышление, побуждающим к самостоятельной работе, ориентирующим на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, постепенное проявление той цели, для достижения которой они прилагают столько духовных, интеллектуальных и физических усилий [2].

Самостоятельность и активность познания со стороны ученика выступают одним из ключевых показателей успешности экологического образования. Для развития такой самостоятельности в процессе познания ключевой проблемой становится, с одной стороны, вопрос о мотивации школьников, дающей незатухающий источник энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности, а с другой — особенности позиции учителя. Для этого на старте нужно педагогически грамотно сделать погружение в проект, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. В ходе работы включаются заложенные в проектную деятельность мотивационные механизмы, ибо известно, что без мотивации возможна лишь малоэффективная деятельность по принуждению. Чаще всего на уроке учитель использует возможности внешней мотивации (принцип наглядности, обеспечивающий интерес к предмету и т. д.), формирование же внутренней мотивации — проблема довольно сложная, но именно она является необходимым условием для успешного пути от незнания к знанию.

Психология познания различает четыре вида внутренней мотивации: на ре-

зультат (обучающийся ориентирован на результаты деятельности); процесс (обучающийся заинтересован самим процессом деятельности); оценку (обучающийся заинтересован в получении хорошей оценки); избежание неприятностей (обучающемуся абсолютно не важен результат, но ему не хочется иметь неприятности со стороны родителей, учителей и т. д.) [1].

Наши наблюдения показали, что очень часто у обучающегося можно видеть сочетание различных видов внутренней мотивации. Разумеется, наиболее значимыми для успешной познавательной деятельности являются мотивации по результату и процессу деятельности. Особенно важна в технологическом отношении вторая из названных видов мотивации, поскольку она прямо зависит от используемых технологий обучения.

Если технологии создают условия для личной заинтересованности ученика не только в конечном результате деятельности, но и в самом процессе его достижения, и если сама эта деятельность становится лично значимой для ученика, то есть все основания утверждать, что таким образом будет формироваться внутренняя мотивация деятельности.

В конечном счете важно, чтобы процесс обучения проектно-исследовательской деятельности по экологии выстраивался по принципу самоопределяемого учения. В этом случае задачей школы в целом и конкретного учителя в частности становится создание максимально насыщенной среды, стимулирующей развитие познания по изучаемому предмету. Для учителя значимо самому научиться создавать среду, провоцирующую учащегося к самоопределению и самоуправлению в принятии решения; выстраивать общение с учениками; провоцировать появление вопросов и желание найти ответы; выстраивать доверительные отношения с учащимися на основе взаимной ответственности; учитывать интересы и мотивации ребенка; да-



вать учащемуся право на принятие значимых решений; развивать у самого себя страсть к творчеству.

Таким образом, работа над исследовательским проектом позволяет учащимся увидеть все многообразие окружающего мира, способствует формированию принципов поведения в повседневной жизни Человека на Земле во взаимодействии со всем окружающим миром, которые помогут ему принимать правильные решения в интересах Природы и Жизни и станут основой мировоззрения человека нового тысячелетия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гурвич, Е. М.* Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира и создания навыков поливерсионного исследования ситуаций / Е. М. Гурвич // Развитие исследовательской деятельности учащихся : метод. сб. — М., 2001. — С. 68—80.

2. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 239 с.

3. *Пахомова, Н. Ю.* Метод учебных проектов в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н. Ю. Пахомова. — М. : АРКТИ, 2003. — 112 с.

Поступила 23.12.08.

ПОНЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ЛИТЕРАТУРЫ (на примере творчества В. П. Астафьева)

Т. А. Доронина (средняя общеобразовательная школа № 27 г. Пензы)

Статья посвящена проблеме формирования понятия о художественном пространстве и времени у учащихся 5—11 классов. Приводится практико-методологическое обоснование необходимости и эффективности применения пространственно-временных характеристик в школьном анализе художественного произведения.

Ключевые слова: обучение; личность; литература; текст; восприятие; пространство; время; творчество; самоопределение; автобиографичность; война; В. П. Астафьев.

Перед современной школой стоит ответственная задача — сформировать духовно богатую, разносторонне развитую личность, способную конструктивно и вместе с тем критически относиться к окружающему миру.

В ряду учебных дисциплин по значимости воспитательной роли лидирующую позицию занимает литература. Она оказывает влияние на самоопределение, эволюцию нравственных оценок и представлений, укрепление гражданской позиции учащихся. Особого внимания к себе требуют вопросы углубления знаний и совершенствования умений школьников, связанных с полноценным анализом литературного произведения. Понимание читателем изучаемого произведения во многом обусловлено способностью рассматривать его важнейшие художественные

характеристики. Большие возможности в этом отношении открывает анализ художественного произведения в аспекте его пространственно-временных координат.

Современные научные представления о пространстве и времени сформулированы в теории относительности А. Эйнштейна. Концепция пространства и времени, лежащая в ее основе, берет свое начало от Аристотеля, Г. В. Лейбница и Г. Гюйгенса. Большой вклад в ее разработку внесли создатели неевклидовых геометрий Н. И. Лобачевский, Б. Риман. Согласно этим представлениям пространство и время являются не некими самостоятельными сущностями, а всеобщими и неотъемлемыми свойствами и отношениями материальных систем. Пространственные и временные отноше-

© Доронина Т. А., 2009

ния рассматриваются как производные от материальных взаимодействий между физическими явлениями, событиями. Вместе с тем пространство и время неразрывно связаны между собой, являясь сторонами одного пространства-времени. Взаимосвязь пространства и времени, их зависимость от материи и движения подтверждаются экспериментальными данными, которые свидетельствуют о том, что течение времени и протяженность тел зависят от скорости их движения и от интенсивности полей тяготения, создаваемых скоплением масс вещества. Таким образом, нет абсолютных, т. е. раз и навсегда данных, единых и универсальных для всей вселенной пространственно-временных отношений, они зависят от взаимного расположения и движения материальных систем. Пространство трехмерно, время же имеет только одно измерение. Вместе они составляют единый четырехмерный континуум. Течение времени необратимо. Это означает, что всякий материальный процесс развивается только в одном направлении — от прошлого к будущему.

Философские построения и многообразие научных гипотез отражали процесс многостороннего понимания содержания, конструктивных и функциональных особенностей времени и пространства в искусстве. Кроме объективно-субъективного выражения, пересечения и монтажа различных слоев времени и пространства, в методологии анализа произведения искусства подчеркивается целостность категорий в их восприятии, отражении и трансформации реальных отношений.

Изменения представлений о содержании и функциональной значимости категорий времени и места в философско-эстетической науке шло от объективности понимания значений к субъективности трактовок, от односложности функций до многогранности и многофункциональности выражений, что непременно увязывалось с целенаправленностью процесса художественного познания. Эволюция

данных представлений расширяла горизонты методологического исследования категорий, вносила новые аспекты рассмотрения понятий: от односложных указаний на время и место действия к осмыслению их концептуального содержания и многогранности воплощения.

Литературоведением категории художественного пространства и времени продуктивно разрабатывались в следующих направлениях: специфика пространственно-временной образности в литературном произведении (работы Б. Н. Эйхенбаума, М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, Ю. М. Лотмана и др.); содержательность изображенных свойств и трансформаций пространственно-временных координат (труды Е. Фарыно, А. Я. Гуревича, Ф. П. Федорова, З. Я. Тураевой и др.); место и продолжительность в сюжетно-композиционном построении художественного действия (исследования Б. В. Томашевского, Б. А. Успенского, З. Я. Минца и др.); зависимость пространственно-временных изображений от родожанрового варианта текста (работы В. Е. Хализева, Б. О. Кормана, Д. Н. Медриш, Л. В. Казанцевой и др.); влияние культурно-исторических традиций на художественное осмысление и воплощение категорий в отдельном литературном произведении (взгляды М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, З. Я. Минца, В. Н. Топорова); соединение пространственно-временных примет в хронотопическое единство (исследования М. М. Бахтина, В. Е. Енукидзе, Л. В. Казанцевой).

В школьном анализе литературного произведения рассмотрение организационно-структурных возможностей художественного пространства и времени позволит учащимся углубить представление о поэтике категорий, обогатить знание о художественной условности в различных родах литературы, сюжетном и композиционном развитии повествования, о своеобразии отдельного авторского стиля и общности творческих установок литературных направлений в воспроизведении действительности. Анализ произ-



ведения в его пространственно-временных координатах способствует расширению теоретических знаний учащихся и углублению осмысления художественного текста.

Наиболее целесообразной в процессе формирования понятия о художественном пространстве и времени представляется работа с прозой В. П. Астафьева, в которой отчетливо проявилась такая отличительная черта русской классической литературы, как историзм — обостренное чувство связи времен. Для Астафьева взаимосвязаны прошлое, настоящее и будущее; он как бы соединяет времена, подчеркивает их неделимость и неотделимость от судеб людей и родной земли.

Особенностью творчества этого самобытного писателя является автобиографизм (ведущая составляющая понятия «пространство и время»). По словам Ю. Лощица, «Астафьев нашел себя как писатель, когда из вязкой почвы придуманных сюжетов и конфликтов, газетных штампов вырвался к тому, что сам пережил, перестрадал, передумал»; индивидуальная окраска, автобиографическая мотивировка его прозы воспринимается «не как личностное творчество, а как стихийное самовыражение народного сознания, опыта многих поколений» [3, с. 5, 6]. В. Курбатов о произведениях писателя высказался так: «...сейчас почти со смятением видишь, что в книге сошлась вся Россия последних десятилетий. И, сохрани Бог, случись с нами что, по этой великой художественной археологии можно воскресить ее всю...» [1, с. 5]. Это действительно так.

Эпоха 30—40-х гг. XX в. показана писателем в «повествовании в рассказах» под общим заглавием «Последний поклон» и повести «Кража».

«Последний поклон» — книга новелл и рассказов автобиографического характера, складывавшаяся постепенно и собранная в единое повествование, в обширную панораму народной, крестьянской жизни предвоенных лет. Главное действующее лицо (герой, от имени ко-

торого ведется повествование) — мальчик, подросток, а рассказывает о нем умудренный жизненным опытом, хорошо образованный человек, размышления и комментарии которого гармонично сочетаются с воспоминаниями, впечатлениями ребенка, его восприятием событий. Писатель страницу за страницей перелистывает свое детство, создавая лирическую летопись обширнейшей крестьянской семьи и деревни в целом. Автор воссоздает истинный облик дорогой его сердцу родины и признается ей в любви.

Тема родины и тема времени тесно связаны в «Последнем поклоне». За судьбой одного из уголков русской земли угадывается судьба страны и народа. Астафьев высказывает свой взгляд на мир, на события, на то, что остается неизменным и вечным. Мы соприкасаемся с миром широким и светлым, исполненным добра, любви и уважения к людям.

«Последний поклон» — это поистине кладезь народной мудрости. Герои «повествования в рассказах» — простые люди, которые веками строили, ладили свою жизнь так, чтобы все в ней было правильно, справедливо. Они не в книгах, а в сердце своем хранят все лучшее, что накоплено поколениями. В их памяти — опыт предков, опыт народной жизни.

Впечатления беспризорного детства писателя нашли отражение в повести «Кража» — произведении, которое учит воспринимать чужую боль, как свою. Знание истории, без которого нет и не может быть настоящего гражданина, — это вместе с тем и понимание тягот, невзгод и лишений, которые вынесли на своих плечах наши отцы и матери, деды и прадеды. Книги В. П. Астафьева помогают нам охватить их взглядом, понять умом. В них настойчиво звучит простая истина: не случаен ни один жизненный путь, потому что каждый человек есть образ времени, эпохи.

Неисчерпаема в нашей литературе тема войны. Появляются новые материалы, становятся известными новые факты, углубляется взгляд на войну. Сове-

менников интересуют не просто солдат, а человек, не столько сражения и подвиги, сколько война как особый образ жизни, экстремальная ситуация, растянувшаяся на годы. Астафьев знает то, о чем пишет, ибо на фронте он был солдатом. В изображении Великой Отечественной войны писатель следует традициям Л. Н. Толстого, утверждая, что война — это горе и противоестественное явление. В современной пасторали о безысходной любви двух молодых людей «Пастух и пастушка» война показана как катастрофа. Об этом свидетельствуют картины варварства и разрушения, трагичной жизни природы в условиях войны, страданий земли от агрессии огня ко всему живому. Чувство связи защитников России с родной землей автором представлено как проявление духовности русских солдат; осознание гармонии с природой — как основа национальной культуры; история любви — как победа законов жизни во время войны.

Последние рассказы писателя о войне особенно интересны глубиной мысли человека, не просто много пережившего, испытавшего, но и за долгие годы осознавшего каждый поступок, сделавшего выводы, которые могут предостеречь молодое поколение от ошибок.

В рассказе «Связистка» панорама войны открывается через реальные события, историю страны и жизнь людей в страшных, часто невыносимых условиях, поведение в экстремальной ситуации; тему покаяния, ответственности за каждый свой поступок без какого-либо намека на самооправдание. О войне, об ответственности человека за свое поведение повествует и рассказ «Трофейная пушка». Модель общества, моральные принципы эпохи нашли отражение в рассказе о судьбе самого обыкновенного человека, побывавшего на войне и изувеченного там («Жестокие романсы»).

Послевоенная эпоха со всеми ее сложностями изображена В. П. Астафьевым в рассказе «Пролетный гусь». Это произведение — тяжкое раздумье о судьбе соотечественников в первые пос-

левоенные годы, о равнодушии государства к своим гражданам, к своим защитникам.

Современная автору жизнь нашла отражение в рассказе-предостережении «Людочка» о 70—80-х годах XX в. В нем описываются круг природы, круг людей, отсутствие проторенной дороги к Богу, неумение войти в спасительный круг; одиночество героини; опустошение в природе, олицетворяющее пустоту в душах людей.

Показывая через судьбы простых людей жизнь всей страны, В. П. Астафьев каждым своим произведением настойчиво и планомерно ведет читателей к осмыслению, пониманию главных жизненных ценностей, к осознанию разумности и духовности окружающего мира. Основа светлого таланта писателя — в утверждении ценности жизни, в сердечном, любовном отношении к миру, людям, в сопричастности их страданиям.

Поскольку художественное пространство и время являются фундаментальными основами литературного текста, школьное обращение к анализу данных категорий определяет рассмотрение таких художественных особенностей текста, как идейно-тематическое содержание, характеристика героев, организация произведения как художественного целого и т. д. Исходя из того что данные понятия являются в художественном тексте «объектом, субъектом и орудием изображения» [2, с. 211], категории художественного пространства и времени должны использоваться в качестве инструмента анализа литературного произведения и объекта теоретических знаний учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курбатов, В. Свет полудня и заката / В. Курбатов // Астафьев В. П. Восьмой побег : повесть, рассказы. — М., 2007. — 640 с.
2. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М. : Искусство, 1970. — 384 с.
3. Лошиц, Ю. У жизненных начал (штрихи к портрету Виктора Астафьева) / Ю. Лошиц // Лит. в шк. — 1979. — № 1.

Поступила 19.03.09.



РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. В. Загрекова, И. И. Троицкая

(Нижегородский государственный педагогический университет)

Авторами рассматривается возможность использования театральной деятельности в работе школьного театра в целях профессионального самоопределения учащихся. В статье отмечается важность четвертого уровня развития дополнительного образования детей в школе, который предполагает интеграцию основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: школьный театр; дополнительное образование; интеграция; профориентация; индивидуальный, личностно-деятельностный и акмеологический подходы.

Современные тенденции в сфере образования обуславливают изменения воспитательных ориентиров в системе профессиональной ориентации подрастающего поколения. Особая роль в решении этой задачи отводится дополнительному образованию, которое является одним из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Анализ результатов исследований ученых-социологов показал, что примерно 40 % молодых людей из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности избирают профессии, не соответствующие их интересам, склонностям, способностям, внутренним убеждениям, тем самым нанося урон не только себе, но и государству. В связи с этим сложились объективные предпосылки для поиска путей повышения эффективности профессиональной ориентации подрастающего поколения в системе дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения (школы, гимназии, лицея).

Результаты анализа научной педагогической литературы (Л. Н. Буйлова, А. Я. Журкина, Л. Г. Логинова и др.) и диссертационных исследований (Л. И. Кочукова, Л. Я. Никитина, Н. И. Орлянская и др.) свидетельствуют о том, что оте-

чественными учеными выявлен ряд особенностей профессиональной ориентации в системе дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения, а также в учреждениях дополнительного образования, но целостной теории по данной проблеме пока не создано. Ученые отмечают, что теоретические разработки прошлых лет по проблемам профессионального самоопределения подрастающего поколения хотя и могут быть использованы в теории и практике в качестве исходных, часто не отвечают потребностям сегодняшнего дня. Перед современной педагогической наукой и образовательной практикой в области профессиональной ориентации детей ставятся новые задачи, ориентированные на подготовку молодежи к профессиональному самоопределению в условиях новых требований политической, социально-экономической и кадровой ситуации. В контексте этих идей возникает необходимость рассмотрения сущности и специфики дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения, структурно-организационной формы его реализации и теоретико-методологических основ осуществления профессиональной ориентации учащихся в данной системе.

Государственные и правительственные документы об образовании предусматривают, что дополнительное обра-

зование в общеобразовательных учреждениях решает те же задачи, что и в домах и центрах творчества детей, однако имеет свою специфику. Она выражается в опоре на содержание основного образования, преимущественном внимании к решению воспитательных проблем, органичной связи с внеурочной культурно-досуговой деятельностью школьников, усилении психотерапевтической функции для компенсации сложностей и неудач, испытываемых детьми в учебном процессе. Дополнительное образование в общеобразовательном учреждении является той сферой, которая в первую очередь ориентирована на создание единого образовательного пространства и формирование у школьников целостного восприятия мира; на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и обеспечение условий для реализации индивидуальных интересов и потребностей личности. Оно расширяет воспитательные возможности школы и ее культурное пространство; способствует самоопределению учащихся в личностной, социокультурной и профессиональной областях, их включению в различные виды творческой деятельности, развитию нравственных качеств и эмоциональной сферы.

Успешность развития дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения во многом зависит от уровня его организованности. Условно выделяются четыре таких уровня, в числе которых более сложными и развитыми называются третий и четвертый. Третий уровень характеризуется развитием дополнительного образования детей как отдельного подразделения школы. Четвертый — предполагает интеграцию основного и дополнительного образования детей, организационное и содержательное единство тех структур школы, деятельность которых строится с учетом концептуальных идей, обеспечивающих развитие учреждения в целом.

Сегодня можно говорить о том, что многие школы отошли от первого и находятся на втором уровне. Он отличает-

ся определенной внутренней консолидированностью, различной направленностью деятельности, однако не позволяет построить работу на единой содержательной основе. В обозначенных выше документах отмечается, что дополнительное образование детей в школе быстрее сможет приобрести статус самостоятельного подразделения, если его структурирование начнется с выделения некоего системообразующего элемента, деятельность которого имеет комплексный характер [3, с. 2, 4, 5].

Анализ научной литературы, практического опыта работы дополнительного образования детей в общеобразовательной школе, а также результатов проведенного исследования показал, что таким системообразующим элементом может быть школьный детский театр. Это обусловлено тем, что деятельность детского театра имеет комплексный характер: она объединяет музыкальные и художественные коллективы, группы ребят, которые увлекаются сбором материалов об истории и культуре края, занимаются техническим творчеством, спортом и исследовательской работой. Программа детского школьного театра позволяет интегрировать разнообразные творческие объединения детей на общей содержательной основе, координировать работу педагогов дополнительного образования в едином учебно-воспитательном процессе школы. При этом театральная деятельность является одним из важных факторов профессиональной ориентации в дополнительном образовании учащихся в общеобразовательной школе, что обусловлено спецификой театральной деятельности, ее функциями, структурой, многофакторностью.

Школьный детский театр по структуре, содержанию, функциям своей деятельности отражает многие особенности театра вообще. Театр (от греч. theatron — место для зрелищ) — вид искусства, в основе которого лежит сценическое перевоплощение, т. е. создание художественного образа (как правило, образ человека) путем игры актера не-



посредственно перед зрителями. Как любой другой вид искусства (музыка, живопись, литература), театр обладает особыми признаками. Это искусство синтетическое: театральное произведение (спектакль) складывается из текста пьесы, работы режиссера, актеров, художника и композитора. Синтетическая природа театра дает ему относительное преимущество перед повествовательными видами искусства. Оно заключается в особой наглядности происходящего перед зрителями действия, в показе событий и характеров в развитии. Зритель одновременно испытывает на себе воздействие произведения, которое лежит в основе театрального представления, игры актеров, общей атмосферы спектакля. Театр воспроизводит жизненные события, которые разворачиваются во времени и пространстве; делает зрителя свидетелем и как бы соучастником борьбы, происходящей на сцене; зрителя захватывает самый темп действия.

Другой особенностью театрального искусства выступает то, что это один из видов коллективного творчества. Большая роль в нем принадлежит режиссеру, определяющему общую идейно-художественную направленность сценического представления; он также организует весь театральный коллектив на выполнение поставленной задачи. Каждый актер согласовывает свою игру с игрой партнера (ансамблевая игра). Кроме того, спектакль является результатом деятельности многих людей: не только тех, кто выходит на сцену, но и тех, кто шьет костюмы, мастерит предметы реквизита, встречает зрителей. Существует понятие «работники театрального цеха», отражающее тот факт, что спектакль — это одновременно творчество и производство.

В создании спектакля принимают участие множество людей самых разных профессий, порой необычных и редких: художник-постановщик, режиссер, макетчик, столяр, слесарь, заведующий художественно-постановочной частью,

конструктор и др. В театре есть следующие цеха, в которых трудятся работники разных специальностей: столярный (столяры-краснодеревщики, токари, резчики); мягких декораций (обойщики-драпировщики); живописно-декоративный (художники по росписи); бутафорский (художники-бутафоры); швейный (портнихи); машинно-декорационного отделения (монтировщики сцены); реквизиторский; обувная мастерская. В театральном закулирье работают также мастера-костюмеры, художники-гримеры, помощник режиссера.

Таким образом, театр позволяет зрителю не только соприкоснуться с миром искусства, но и познакомиться со многими профессиями, представители которых принимают участие в подготовке спектакля, в частности из таких сфер, как человек — человек, человек — природа, человек — знаковая система; человек — техника, человек — художественный образ.

В нашей стране большое развитие получили детские театры — ТЮЗы. В работах ученых по театральной педагогике подчеркивается воспитательная направленность деятельности детского театра. Так, например, З. Я. Корогодский отмечает, что театр может быть умным и добрым советчиком, вовлекая зрителей в решение той или иной проблемы, делая его незримым участником событий; театр заставляет молодого человека чувством сделать выбор. Через эмоциональное впечатление зрители идут к осознанию сложных философских и мировоззренческих понятий, и делают это сами [1, с. 39].

Согласно исследованиям А. А. Брянцева, самое главное в работе детского театра — это последствие, т. е. не то, что с ребенком происходит во время спектакля, в тот момент, когда он получает удовольствие, а то, что с ним происходит, когда спектакль уже закончен [1, с. 39].

В работах З. Я. Корогодского в контексте анализа воспитательной функции

ТЮЗа выделяется функция профессиональной ориентации. Автор отмечает, что сегодня, когда обсуждается проект школьной реформы, много говорят о профориентации, о пробуждении у школьника интереса к рабочей профессии, забывая при этом о самом главном, о том, что выбор профессии — прежде всего проблема нравственная. Поступить в выборе нравственно — это значит руководствоваться желанием так определить свой путь, чтобы иметь возможность максимально раскрыть и обогатить свой природный потенциал. Нравственно то, что делает человека по-настоящему счастливым [1, с. 38].

Детские школьные театры, созданные при общеобразовательных школах, имеют много общего с театром вообще и с ТЮЗами в частности. Вместе с тем, как показало исследование, они характеризуются специфическими особенностями. В детском школьном театре постановка спектакля осуществляется самими детьми под руководством педагогов дополнительного образования.

Дети являются актерами, режиссерами, художниками, сценаристами, музыкантами. В этом случае у педагога появляется возможность не только познакомить детей с основами сценического искусства, особенностями профессиональной деятельности работников театра, но и включить их в профессиональные пробы. В процессе проб учащийся получает опыт той работы, которую он выбрал, и пытается определить, соответствует ли характер данной работы его способностям и умениям. Благоприятные возможности для осуществления профессиональной ориентации создаются и тем, что школьники являются активными зрителями поставленных детским театром спектаклей, в ходе просмотра которых могут познакомиться с особенностями профессиональной деятельности героев произведения. Все вышесказанное актуализирует проблему разработки теоретико-методологических основ исследования сущности театраль-

ной деятельности и ее роли в профессиональной ориентации учащихся в системе дополнительного образования в общеобразовательной школе.

В ходе исследования обозначенной проблемы использовались следующие теоретико-методологические подходы: системный, акмеологический, личностно-деятельностный, индивидуальный. Системный подход позволяет рассмотреть профессиональную ориентацию в школьном дополнительном образовании как социально-педагогическую систему, главными компонентами которой являются цели профориентации, обучающиеся, педагоги, профессиональное просвещение, профессиональная консультация, профессиональный отбор (подбор), профессиональная и социальная адаптация, личностно ориентированный образовательный процесс на основе интеграции основного и дополнительного образования. Ключевые принципы функционирования профессиональной ориентации как педагогической системы — демократизация, гуманизация, гуманитаризация, регионализация, дифференциация. Ведущей функцией профориентации как социально-педагогической системы выступает формирование готовности учащихся к профессиональному самоопределению в той или иной сфере труда с учетом их интересов, склонностей, желаний, психофизических возможностей и потребностей рынка труда.

Акмеологический подход позволяет выделить интегральные показатели, отражающие результаты обучения, воспитания и развития школьников, которые определяются общей категорией «зрелость». На каждой ступени обучения свой вид зрелости: учебная (I ступень, 1—4 кл.), лицейская (II ступень, 5—7 кл.), личностная (III ступень, 8—9 кл.), социальная (IV ступень, 10—11 кл.). Для каждого вида зрелости выделены уровни ее сформированности [2, с. 58, 80]. При этом реализация акмеологического подхода должна быть направлена на развитие ученика как субъекта самоопределе-



ния, формирование его готовности к осознанному выбору профиля дальнейшего обучения или профессии [2, с. 96, 97].

Реализация личностно-деятельностного подхода дает возможность раскрыть сущность позиции школьника в ходе профессиональной ориентации не только как объекта педагогических замыслов педагогов дополнительного образования, учителей, классных руководителей общеобразовательной школы, но и, прежде всего, как субъекта собственной деятельности (познавательной, учебно-профессиональной, общения и др.), выявить условия, методы, средства, технологии использования театральной деятельности в процессе профессиональной ориентации учащихся в системе дополнительного образования в общеобразовательной школе.

Индивидуальный подход как теоретико-методологический принцип исследования ориентирует на изучение в ходе профессиональной ориентации индивидуальных особенностей детей каждой возрастной группы, развитие их индивидуальных личностных черт, необходимых для профессионального самоопределения, опору на субъективный опыт учащегося с целью осуществления адресной помощи и педагогической поддержки в его профессиональном самоопределении.

Исследование показало, что основными организационно-педагогическими условиями успешной реализации театральной деятельности при проведении профессиональной ориентации учащихся общеобразовательной школы являются следующие: интеграция основного и дополнительного образования в ходе профессиональной ориентации детей; творческое сотрудничество школьного самодеятельного театра и ТЮЗа, направленное на развитие личности ребенка, ее социального и профессионального самоопределения в рамках единой художественно-педагогической программы; кадровые условия, создающие возможность профессионального роста для педагогов дополнительного образования, учителей-предметников, классных руко-

водителей, воспитателей общеобразовательной школы, включения их в исследовательскую деятельность, в контексте оптимального решения на высоком профессиональном уровне задач театральной деятельности как фактора профессиональной ориентации в дополнительном образовании детей в общеобразовательной школе. Важным организационно-педагогическим условием решения обозначенной проблемы являются тесная взаимосвязь школы, семьи, педагогов дополнительного образования, специалистов театра юного зрителя в определении целей, задач, методов и средств реализации театральной деятельности.

Эффективность реализации выделенных условий исследовалась нами в течение четырех лет (2005—2009 гг.). Базовым для проведения экспериментального исследования стало образовательное учреждение МОУ лицей № 8 г. Н. Новгорода, который имеет три профильных направления (социально-экономическое, техническое, естественно-научное). В ходе исследования была разработана учебная программа «Профессиональное самоопределение при помощи театральной деятельности» для учащихся 8—9 классов; обучение осуществлялось в рамках классных часов (1 ч в неделю). В экспериментальных классах еженедельно проводилась профориентационная работа в контексте вышеперечисленных педагогических условий; в контрольных классах та же работа осуществлялась традиционными способами. Анализ результатов исследования показал, что большинство учащихся экспериментальных классов — 89 % — определились к концу 9-го года обучения со своим профессиональным выбором; в контрольных классах этот показатель составил 76 %.

Таким образом, театральная деятельность представляет собой важный фактор профессиональной ориентации в дополнительном образовании детей в общеобразовательном учреждении. Направленная на ознакомление учащихся с миром профессий через мировую клас-



сическую драматургию, вживание в образы героев, принадлежащих к конкретной профессии, она воспитывает и развивает детей, формирует у них умение ориентироваться в профессиях, позволяет выбрать (по призванию) ту деятельность, которая является наиболее значимой для учащегося с учетом его интересов, склонностей, способностей и с учетом запросов рынка труда, обеспечивает воспитание профессионально важных качеств личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корогодский, З. Я. Ваш театр / З. Я. Корогодский. — М. : Знание, 1984. — 80 с.
2. Максимова, В. Н. Акмеология школьного образования / В. Н. Максимова. — СПб. : ЛОИРО, 2000. — 230 с.
3. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях. Приложение к письму Минобразования России от 11.06.2002 № 30-15-433/16 // Внешкольник. — 2002. — № 9. — С. 1—8.

Поступила 29.06.09.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Н. Г. Ткачева (средняя общеобразовательная школа № 55 г. Астрахани)

В статье исследуются возможности художественного медиаторства в эстетическом воспитании учащихся. Медиаторство рассматривается как часть общей эстетической культуры личности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание; феномен культуры; медиаторство; медиаобразование; медиаразвитие.

Эстетическое воспитание, рассматриваемое нами в общем контексте культуры общества, включает в себя эстетическое освоение окружающего мира, искусства и формирование целостного эстетического отношения к действительности.

Под эстетическим воспитанием мы понимаем становление личности учащегося как феномена культуры, со своим уникальным неповторимым мироощущением, амбивалентным в ценностном отношении. Как отмечает Е. Л. Яковлева, «наступает новый виток развития, на котором может быть осознано, что главная ценность человека заключается не в знании, которое он приобретает, а в той **уникальности**, которую он воплощает» [3, с. 5].

В процессе воспитания учащийся социализируется в систему общественных отношений и одновременно усваивает эстетические ценности и идеалы, при-

сущие этой системе. Анализ эстетических вкусов и пристрастий в общем контексте культуры общества показывает, что конкуренция эстетических вкусов (от китча до высочайших достижений культуры) представляет собой не буквальный показатель недостаточной развитости и несовершенства эстетической сферы общества, а вполне закономерное явление живого функционирования культурного организма общества. Роль движущей силы в культуре всегда выполняли противоречия между изысканным эстетическим вкусом и китчем. «Культурный контекст является обязательным условием любого системного анализа, что позволяет избежать абстрактных рассуждений о сущности эстетического и сформулировать иной подход к эстетическому воспитанию личности учащегося средствами художественного творчества, чем это принято в системе школьного образования» [2, с. 12].

© Ткачева Н. Г., 2009



Эстетическое воспитание личности учащегося средствами художественного творчества рассматривается нами прежде всего как процесс культурной идентификации личности. В этом контексте задача школьного воспитания состоит в том, чтобы помочь ученику, во-первых, экстраполировать, явить свой культурный феномен миру; во-вторых, через знакомство и освоение культурных достижений своего народа и человеческой культуры в целом, через занятия художественным творчеством развить свои творческие способности до максимально возможного для данного учащегося уровня.

Движущими силами эстетического воспитания выступают противоречия между культурно-эстетической средой общества и собственными внутренними потребностями личности, ее склонностями, пристрастиями, неповторимыми особенностями мировосприятия. Рассматривая уровни развития эстетической культуры учащихся, следует исходить не из формальной дифференциации по внешним культурным пластам, а из качественных характеристик, таких как эстетическое переживание, восприятие, отношение к действительности, отражение мира в художественной деятельности, из анализа продуктов этой деятельности. Такая внутренняя дифференциация учащихся как субъектов эстетического воспитания выявляет уникальность каждой личности. В данной системе воспитания учащийся выступает носителем специфической эстетической модели мироощущения, что снимает вопрос о критериях эстетического развития личности, позволяющих однозначно и объективно определить, развит или не развит учащийся. Тем не менее, признавая неповторимость и уникальность каждой личности, надо помнить, что «результат эстетического воспитания всегда ассоциируется с определенным эталоном, образцом, который представлен в культуре в качестве идеала» [1, с. 18] При этом цель эстетического воспита-

ния состоит в приближении к данному идеалу.

Начавшийся в конце XX в. переход общества с технологического этапа развития на информационный поставил систему образования перед необходимостью учитывать новые реалии действительности, использовать в образовательном процессе информационные носители и средства. Эстетическая сфера культуры также стремительно меняется. Современная культурная среда безоговорочно выдвинула в ряд актуальных задач эстетического воспитания включение в педагогический процесс мультимедиа-средств. Являясь частью художественной культуры всего общества и одной из форм искусственной реальности, медиапродукция потребляется особым образом — как произведение художественной культуры.

Одной из важнейших задач нашего исследования было изучение влияния медиапродукции на формирование эстетической культуры личности, а также возможностей медиапедагогике в эстетическом воспитании личности.

Исходными моментами при практической организации исследования стали следующие положения.

Эстетическое воспитание личности с использованием возможностей мультимедиа-средств, происходящее в формах медиаобразования, медиаобучения и медиавоспитания, включает в себя соответственно три позиции:

1) художественное медиаобразование, предполагающее получение учащимся определенного объема знаний, которые становятся основой эстетической медиакультуры личности;

2) художественное медиаобучение, т. е. освоение учащимся практических навыков художественно-творческой деятельности в процессе создания медиапродукции;

3) художественное медиавоспитание как освоение принципов ценностного ориентирования в художественной медиакультуре.

Проведенные нами экспериментальные исследования и соответствующие теоретические разработки в рамках изучения влияния медиакультуры на эстетическое воспитание личности позволили заключить, что освоение медиакультуры и ее художественных средств является неотъемлемой частью эстетического воспитания учащегося как личности. Художественное творчество в форме создания и потребления медиапродукции формирует высокий уровень эстетической культуры личности и осмысленное отношение к изучению художественных языков и кодов, которые, подобно языкам различных народов, служат ключом к постижению иных культур.

Художественное медиаторчество способствует постижению закономерностей эстетического восприятия, специфики видов и жанров искусства, художественных языков, манер и стилей, формирует особый тип мировосприятия — художественное мировосприятие.

В процессе медиаторчества учащиеся приобретают способность чувствовать, понимать, оценивать эстетическое явление вне искусства, постигают интегральные структуры и связи элементов разных явлений жизни «в художественном оформлении».

Результаты анализа медиапродукции учащихся — участников эксперимента и

наблюдений за включением детей в специальные программы медиаобучения показали высокую эффективность воздействия предлагаемых нами программ не только на художественное и общее развитие детей, но и на реальное формирование медиакультуры, ориентации в информационных потоках. При этом выяснилось, что эстетически воспитанный человек оказывается не только более восприимчивым к медиапродукции, но и более защищенным от ее негативного воздействия. Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что роль художественного медиаторчества личности в процессе эстетического воспитания значительна и художественное медиаторчество является средством эстетического воспитания личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прохорова, Т. Н. Особенности нового мышления в современном понимании педагогики искусства в школе / Т. Н. Прохорова // Образование как ресурс развития : сб. — Астрахань, 2002. — С. 18.
2. Прохорова, Т. Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Прохорова. — М., 2003. — 320 с.
3. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. — М. : Флинта, 1997. — 287 с.

Поступила 28.11.08.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Д. В. Ефимова (Пензенская государственная технологическая академия)

В статье раскрывается проблема формирования толерантности у подростков с задержкой психического развития. Приводятся результаты многолетней работы автора над данной проблемой, свидетельствующие о наличии потребности в коррекции у них общего уровня толерантности и этнической толерантности в частности.

Ключевые слова: толерантность; интолерантность; подростковый возраст; задержка психического развития.

При существующем ныне высоком уровне цивилизации до сих пор не изжиты расовые предрассудки и национальные различия. Ненависть, передающаяся из поколения в поколение, враждебность и агрессивность, антагонизм и подозрительность стали почти биологическими характеристиками человека. Впитав эти чувства в детстве, уже трудно от них освободиться. Современность диктует задачу формирования толерантности «сегодня» ради мирной жизни «завтра».

Проблема толерантности закреплена в Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 г. В ней определено, что «толерантность — это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира». На сегодняшний день существует множество определений и градаций данного понятия, но в связи с многоаспектностью данного феномена единого подхода к нему пока не найдено. Толерантность толкуется как миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования «другого», как человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, не нарушая при этом прав и свобод других людей. В то же время толерантность — это не уступка, снисхождение или потвор-

ство, а активная жизненная позиция на основе признания иного.

С. К. Бондырева определяет толерантность как способность индивида воспринимать без агрессии мнения, отличающиеся от собственных, а также особенности поведения и внешности других индивидов. Разумеется, толерантность имеет и должна иметь свои пределы. Например, если выстроить пирамиду мнений, которые отличаются от нашего, то до какого-то уровня это будут мнения, к которым мы относимся спокойно, но с определенного — уже непримиримо. Толерантность, проявляющаяся в способности индивида без возражений и противодействия воспринимать отличные от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов — это доминанта отказа от агрессии. Но всегда ли подобное возможно? Очевидно, что нет: как по причине особенностей конкретного индивида, так и исходя из существа дела. Интолерантность тоже имеет право на существование, но в четко определенных случаях (ситуациях). Интолерантность — это проявление небезразличия, тогда как толерантность может быть как активной (на основании небезразличия), так и пассивной (на основании равнодушия) [2, с. 5].

На наш взгляд, важно не упустить возможность воспитания толерантности в период отрочества, когда человек прорастает из детства в новое состояние,

переживает становление своей личности. Именно в отрочестве (в период 14—16 лет) начинает проявляться тенденция к личностному развитию, когда подросток, рефлексируя на себя, прилагает усилия к становлению как личности. В этот период происходит явная интенсификация развития одновременно в двух направлениях: 1) освоения и овладения всем диапазоном социального пространства, 2) рефлексии на свой внутренний, интимный, мир (через самоуглубление и обособление от сверстников, близких, всего макросоциума) [3]. Подросток через собственные душевные муки обогащает сферу своих чувств и мыслей, проходит трудную школу идентификации с собой и с другими, впервые овладевая опытом целенаправленного обособления. Все это помогает ему отстаивать свое право быть личностью [3].

Два новообразования возраста — это развитие рефлексии и, на ее основе, самосознания. Развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности. В связи с возникновением самосознания становится возможным и неизмеримо более глубокое понимание других людей; развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, зависит от культурного содержания среды. Происходит второе рождение личности. Подросток начинает задаваться вопросами «Что я такое?», «Кто я?». Основное новообразование этого возраста — социальное сознание, перенесенное внутрь. Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь человека [2]. Это важнейший период в психосоциальном развитии человека. Подросток — уже не ребенок, но еще не взрослый. Он активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли. Его глобальная жизненная ориентация зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. Позиция терпимости и доверия состав-

ляет основу для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, в пользу мирного сосуществования человечества, а не конфликтов. Укоренение в школе духа толерантности, формирование отношения к ней как к важнейшей ценности общества — значимый вклад школьного образования в развитие культуры мира на Земле [1].

Конструктивная толерантность как итог личностного развития — это качество отдельной личности. Понятие конструктивной, или оптимальной, толерантности предполагает общую диалогическую направленность субъекта, определенный уровень развития личности, личностной зрелости. Развитая личность (конструктивно толерантная, диалогичная и т. п.) есть результат преодоления перестройки негативных черт в структуре этой личности. Отсутствие того, что следует «перестраивать», материала для строительства новых востребованных личностных качеств, как правило, приводит не к развитию, а к выражению личностной незрелости, нетерпимости. Одним из проявлений личностной незрелости, на наш взгляд, выступает задержка психического развития (ЗПР). Нас интересует, насколько развита толерантность у подростков с данным диагнозом.

К сожалению, на сегодняшний день в научной литературе нами не обнаружено исследований толерантности у подростков с ЗПР. Задержка психического развития — это различные по происхождению и клиническим проявлениям состояния легкой интеллектуальной недостаточности, характеризующиеся замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Данная категория была выделена в связи с резким повышением числа стойко неуспевающих детей, вызванным переходом школы на новые, усложненные программы обучения. Комплексное и системное изучение задержки психического развития в отечественной дефектологии началось в 60-е гг. XX в. и про-



должается до сих пор. Одним из вопросов первостепенной значимости является определение критериев дифференциации ЗПР от легких вариантов умственной отсталости.

Принципиальными в этом плане являются следующие факторы:

1) парциальность психического недоразвития: у детей с ЗПР наряду с нарушенными либо незрелыми психическими функциями обнаруживаются и сохраненные, в то время как для умственной отсталости характерна тотальность психического недоразвития. Более того, в случае задержанного психического развития, как правило, отмечается незрелость межсистемного взаимодействия (интеграции) психических процессов, которое, по сути, обеспечивает познавательную (интеллектуальную) деятельность;

2) способность к обучению по общеобразовательным программам: дети с ЗПР могут усвоить учебный материал в объеме общеобразовательной средней школы при условии разумного распределения нагрузки, организации специального режима занятий и учета индивидуальных особенностей;

3) достаточно высокая восприимчивость к помощи: школьники с ЗПР, как правило, способны воспользоваться опосредованной помощью со стороны учителя в виде наводящих вопросов, уточнения задания, предваряющих упражнений, организации учебной деятельности и т. п., тогда как умственно отсталым в случае затруднения обычно требуется непосредственный показ способа действия, поскольку оказания опосредованной помощи им недостаточно;

4) способность к логическому переносу усвоенных знаний и приобретенных навыков на новые условия: дети с ЗПР могут пользоваться усвоенным способом действия в изменившихся условиях, в то время как умственно отсталыми даже незначительное их изменение воспринимается как совершенно новая, незнакомая ситуация.

Таким образом, несмотря на существенные недостатки в интеллектуальном и личностном развитии, у детей с ЗПР имеются предпосылки для усвоения учебного материала по общеобразовательным программам при условии индивидуального и дифференцированного подхода к ним. Однако при его реализации необходимо учитывать, что «задержка психического развития» — понятие, объединяющее весьма разнообразные состояния, классификацию которых можно найти в трудах У. В. Ульенковой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер и др.

Одним из этапов нашего научного исследования являлось определение индекса толерантности и ее субшкал: этнической, социальной и личностной составляющих толерантности у подростков с диагнозом ЗПР, обучающихся в специализированной коррекционной школе.

В связи с большой сложностью, многозначностью, противоречивостью и динамизмом изучаемого феномена в работе были использованы методологические принципы отечественной психологии. Особое внимание уделялось положениям и выводам современной отечественной психологической науки о природе феномена толерантности как интегральной характеристики личности в рамках психологической устойчивости, системы позитивных установок, совокупности индивидуальных качеств, системы личностных и групповых ценностей.

В качестве общей методологической основы нашего исследования выступили работы У. В. Ульенковой, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Петровского и др.

Исследование базировалось на следующих подходах:

— к проблеме диалогического взаимодействия как основы толерантного отношения (В. С. Братченко и др.);

— изучению оптимальной толерантности (С. К. Бондырева и др.);

— рассмотрению взаимосвязи терпимости и толерантности (И. С. Кон и др.);

— рассмотрению взаимосвязи толерантности с уровнем национального самосознания (Г. У. Солдатова и др.);

— анализу толерантности — интолерантности (Л. М. Дробижева и др.);

— изучению этнической толерантности (Дж. Берри и др.);

— проблеме толерантности как социальной нормы (А. Г. Асмолов и др.);

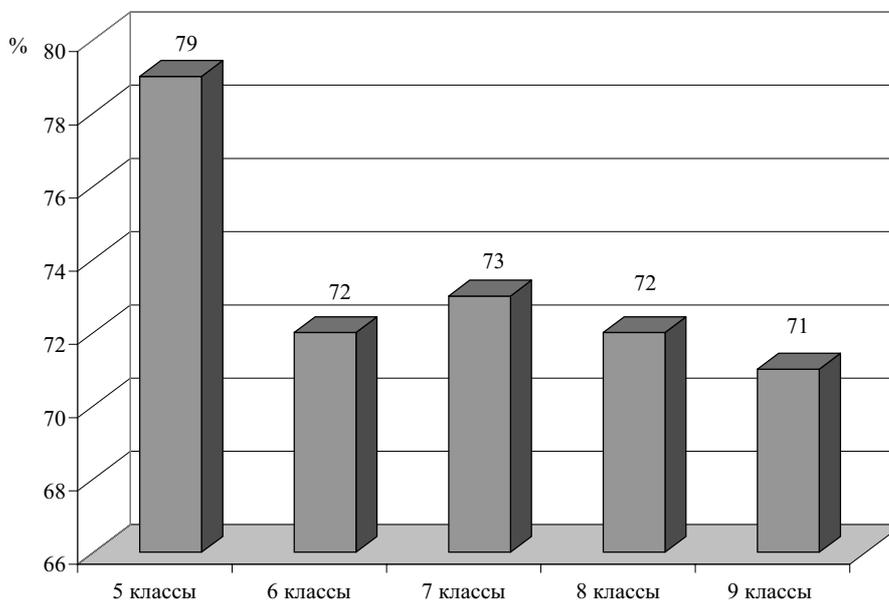
— проблеме толерантности как вида конструктивного общения (А. М. Байбаков и др.).

В обследовании приняли участие 135 подростков с диагнозом ЗПР в возрасте 12—16 лет. Экспериментальной площадкой послужила специальная коррекционная школа г. Н. Новгорода.

Для исследования индекса толерантности был применен метод тестирования и математико-статистический анализ. Инструментальным оснащением нашего исследования послужил экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова и др.). Учащимся предлагалось ответить на вопросы, содержащиеся в вопроснике. Тестирование проводилось в

группе. Перед началом работы до испытуемых доводилась цель исследования, подчеркивалась анонимность результатов. Испытуемым предъявлялись бланки для регистрации ответов и методика, состоящая из 22 вопросов и 6 вариантов ответов. Для количественного анализа подсчитывался общий результат, без деления на субшкалы. Каждому ответу на прямое утверждение присваивался балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» — 1 балл, «полностью согласен» — 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваивались реверсивные баллы («абсолютно не согласен» — 6 баллов, «полностью согласен» — 1 балл). Затем полученные баллы суммировались.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществлялась по следующим ступеням: 22—60 — низкий уровень; 61—99 — средний; 100—132 — высокий. Для качественного анализа аспектов толерантности использовалось разделение на субшкалы: этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности.



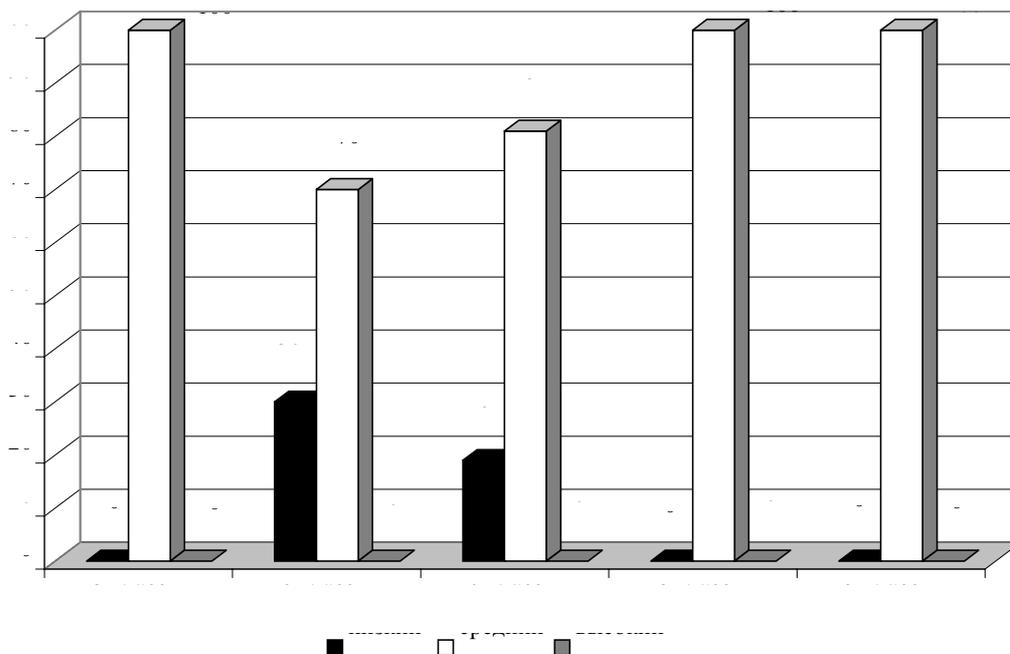
Р и с. 1. Показатели средних величин индекса толерантности у подростков с ЗПР 5—9 классов, обучающихся в специальной коррекционной школе



Анализ полученных данных по всей выборке, представленный на рис. 1, свидетельствует о том, что у подростков с ЗПР с 5 по 9 классы включительно результаты находятся в диапазоне 61—99 баллов, т. е. соответствуют среднему уровню толерантности. Следовательно, для них характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Отметим, что у 5-классников уровень толерантности выше, чем у остальных подростков.

При анализе соотношения показателей индекса толерантности было обнаружено, что высокого уровня толерантности нет ни в одном классе данной коррекционной школы, а соответственно нет и обладателей выраженных черт толе-

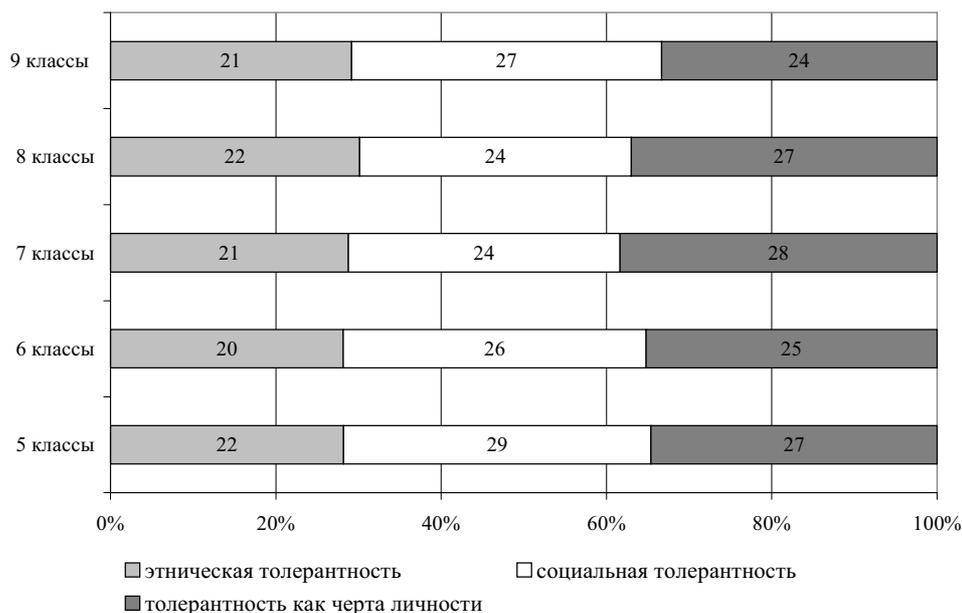
рантной личности. Не выявлены подростки с размытыми «границами толерантности», вызванными психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию; демонстрирующими высокую степень социальной желательности. Средний уровень толерантности (61—99 баллов), характеризующийся сочетанием как толерантных, так и интолерантных черт в различных социальных ситуациях, представлен на 100 % — в 5; 8; 9 классах, на 81 % — в 7 и на 70 % — в 6 классах. Обладатели низкого уровня толерантности (22—60 баллов), со свойственными им высокой интолерантностью и наличием выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям, составляют 19 % в 7 и 30 % — в 6 классах (рис. 2).



Р и с. 2. Соотношение показателей индекса толерантности у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной коррекционной школе

Результаты качественного анализа аспектов толерантности позволяют говорить о том, что наименее развита у подростков сфера этнической толерантности, показатели которой колеблются от 20 до

22 %. Более развитыми оказались сферы социальной толерантности и толерантности как черты личности с показателями, находящимися в пределах 24—29 % (рис. 3).



Р и с. 3. Показатели средних величин субшкал индекса толерантности у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной коррекционной школе

Таким образом, проведенная диагностика позволила выявить потребность в развитии толерантности у подростков с задержкой психического развития, акцентировав внимание на этнической сфере, а также необходимости доразвития как социального, так и личностного аспектов толерантности, способствующих гармоничному развитию и успешной адаптации личности в социуме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : Наука, 1996. — 237 с.
2. *Бондырева, С. К.* Толерантность / С. К. Бондырева. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. — 240 с.
3. *Мухина, В. С.* Возрастная психология / В. С. Мухина. — М. : Наука, 2000. — 326 с.

Поступила 08.07.09.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СУБЪЕКТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Л. Г. Майдокина (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье подчеркивается необходимость развития субъектных свойств студента педагогического вуза, обосновываются модель и пути становления профессионально значимых субъектных свойств будущего педагога в процессе изучения курса «Психология».

Ключевые слова: субъект; педагогическая деятельность; субъект педагогической деятельности; профессионально значимые субъектные свойства; становление профессионально значимых свойств субъекта.

В настоящее время в психолого-педагогических науках в значительной степени разработаны общие вопросы субъектного становления человека. Так, защищены диссертации по проблемам субъекта и субъектности (докторские —

© Майдокина Л. Г., 2009



Г. И. Аксеновой, Н. Х. Александровой, И. В. Вачкова, Ф. Г. Мухаметзяновой и др.; кандидатские Л. Г. Бикчинтаевой, М. А. Галановой, С. В. Герасименко и др.). Многие работы объединены мыслью о том, что студент с обретением теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности и возможности производить необходимые для этого действия становится распорядителем профессионально значимого потенциала внутреннего мира и в конечном счете способен преобразовывать и творчески решать поставленные перед ним профессиональные задачи. Однако остаются недостаточно освещенными психологические основы, обеспечивающие становление в вузе профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности, что повышает актуальность данной проблемы.

Исходной теоретической платформой нашего исследования является субъектно-деятельностная теория, разработанная С. Л. Рубинштейном и дополненная его учениками К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским и др., согласно которой развитие человека — это приобретение способности становиться субъектом [1—3].

Под профессионально значимыми свойствами субъекта педагогической деятельности понимается совокупность субъектных характеристик, зарождающихся и поэтапно развивающихся в ходе учебной и профессионально-практической деятельности, обеспечивающих готовность и возможность субъекта эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

В поисках научно обоснованного подхода к изучению и развитию профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности был организован диагностический опрос, который проводился на завершающем этапе педагогической практики студентов с помощью теста на изучение способности самоуправления, опросника рефлексивности и теста на самоактуализацию. В ис-

следовании приняли участие 160 студентов IV курса физико-математического и биолого-химического факультетов МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Данные, полученные с помощью теста на изучение способности самоуправления, показали, что в указанной выборке выделяются четыре группы студентов в зависимости от уровня сформированности у них умения управлять собой. Первую группу (24,4 %) составили те, кто оценил свою способность самоуправления на уровне ниже среднего. Это студенты с нераскрытыми возможностями анализировать противоречия, прогнозировать, ставить цели, планировать, контролировать, оценивать и исправлять себя. Большинство респондентов (48,1 %), вошедших во вторую группу, оценили способность управлять собой на среднем уровне с помощью субъектных действий (анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, оценка, самоконтроль и коррекция своего поведения). Их субъектные возможности раскрыты не полностью. Испытуемые третьей группы (21,9 %) считают, что способность самоуправления у них развита на уровне выше среднего (система управления собой в основном сформирована, и они согласованно применяют систему субъектных действий). Незначительная часть студентов (5,6 %) высоко оценила уровень сформированности способности управлять собой.

В результате изучения уровня рефлексивности будущих педагогов было установлено, что подавляющее большинство опрошенных студентов (51,9 %) имеют средний уровень развития рефлексии. У них сформировано умение анализировать допущенные ошибки, которые все же могут повторяться из-за отсутствия прочных навыков рефлексии; формируются навыки организации деятельности, в том числе и в профессиональной сфере; студенты оценивают целесообразность предпринимаемых действий, их возможные последствия; способны к критическому осмыслению деятельности, к переоценке ценностей. Небольшая

группа респондентов (15,0 %) обладают высоким уровнем развития рефлексии. Испытуемые грамотно анализируют допущенные ошибки и причины их возникновения, в том числе в профессиональной деятельности; оценивают целесообразность предпринимаемых действий, их возможные последствия; способны к поиску оптимальных путей организации своей деятельности; критичны к собственной деятельности; рефлексиируют собственные поступки, а также внутрен-

ний мир другого человека. В процессе исследования были выявлены студенты с низким уровнем развития рефлексии (33,1 %): допущенные ими в ходе учебно-профессиональной деятельности ошибки не подвергаются анализу и могут неоднократно повторяться.

На основе анализа данных самоактуализационного теста у студентов было выделено несколько показателей выраженности самоактуализационных потенциалов (таблица).

Оценка выраженности у студентов самоактуализационных потенциалов, %

Уровень самоактуализации	Самоактуализационные потенциалы								
	Компетентность во времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Спонтанность	Представления о природе человека	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
Оптимальный	56,2	55,0	40,0	43,7	44,4	55,0	48,0	44,0	41,0
Завышенный	4,4	6,9	6,2	4,4	23,7	8,0	6,0	6,0	6,0
Заниженный	39,4	38,1	53,8	51,9	31,9	37,0	46,0	50,0	53,0

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что у большинства студентов ярко выражен оптимальный уровень самоактуализации следующих потенциалов: компетентность во времени, поддержка, представления о природе человека, контактность и др. Однако у значительной части респондентов был обнаружен заниженный уровень выраженности таких самоактуализационных потенциалов, как ценностные ориентации, креативность, гибкость поведения, познавательные потребности. У большой доли студентов выявлен завышенный уровень выраженности указанных потенциалов, особенно спонтанности.

Полученные опытно-экспериментальные данные подтверждают необходимость совершенствования профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности в ходе учебной и профессионально-практической деятельности средствами психологии, поскольку их недостаточные сформированность и развитость препятствуют эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

В ходе исследования была создана модель становления в вузе профессио-

нально значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии, которая включает в себя несколько блоков:

- субъектно-развивающие профессионально направленные задания;
- условия и результаты становления профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности;
- компоненты профессионально значимой компетентности субъекта педагогической деятельности;
- образ «Я — субъект педагогической деятельности».

Каждый блок, в свою очередь, состоит из ряда компонентов, характеристика которых приводится ниже.

Субъектно-развивающие профессионально направленные задания, выполняемые студентами в процессе изучения психологических дисциплин, позволяют усвоить знания психологических основ педагогической деятельности и сформировать умения использовать их в практической деятельности. Указанные задания обеспечивают приобретение профессионально значимого смысла труда педагога, способствуют становлению значимых субъектных свойств.



Наличие знаний по психологическим дисциплинам и сформированность умений применять их в практической деятельности повышают эффективность становления профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности. В процессе изучения курса «Психология» усваиваются знания о психологических закономерностях и механизмах осуществления педагогической деятельности, психологических особенностях субъекта указанной деятельности; формируются умения использовать эти знания для психологического оснащения профессионального труда учителя. В ходе занятий по элективному курсу «Психологические основы педагогической деятельности» происходят актуализация и расширение базовых психологических знаний, их дополнение информацией о психологических основах развития свойств субъекта педагогической деятельности; формируются умения отбирать и применять психотехнологии (изучение познавательных и личностных свойств субъекта образования, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе и самосовершенствовать профессионально значимые субъектные свойства.

Остановимся подробнее на характеристике программы элективного курса. Цель курса — создать психологические условия для актуализации и совершенствования готовности и возможности студента изучать, реализовать и восполнять субъектные свойства в педагогической деятельности. Курс дополняет психологическое образование и профессиональную подготовку студента педагогического вуза и готовит будущего учителя к качественному осуществлению педагогической деятельности, направленной на психологическое оснащение образовательного процесса, личностное и социальное развитие учащихся.

В программе указанного курса представлены шесть тем, отражающих со-

держание занятий: «Психологический аспект педагогической деятельности», «Психологическое оснащение педагогической деятельности», «Психологические особенности субъектов образовательного процесса», «Субъектные функции в процессе психологического оснащения педагогической деятельности», «Компетентность субъекта психологического оснащения педагогического общения», «Психологические основы самосовершенствования субъекта педагогической деятельности». Во всех темах предусмотрено сочетание теоретического и практического аспектов. В рамках теоретического аспекта актуализируются, систематизируются и интегрируются ранее приобретенные в базовом курсе «Психология» знания, которые дополняются знаниями о психологии субъекта педагогической деятельности. Большое внимание в содержании курса уделяется самостоятельной работе студентов, которая способствует выработке потребности в самосовершенствовании будущего педагога.

Важная роль в процессе становления профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности отводится педагогической практике, которая создает обстановку, максимально приближенную к условиям реальной профессиональной деятельности специалиста. В процессе выполнения психологических заданий по педагогической практике актуализируются, систематизируются и трансформируются полученные в ходе учебно-познавательной деятельности знания; совершенствуются умения проектировать психологический контекст реализации свойств субъекта педагогической деятельности, осуществлять замысел, анализировать полученные результаты.

Нами выделены несколько этапов практики, в процессе которых совершенствуются профессионально значимые субъектные свойства студента:

1) пропедевтический (актуализация и совершенствование профессионально

значимых свойств субъекта педагогической деятельности, развитие устойчивой мотивации к профессиональной деятельности);

2) адаптационный (адаптация студента-практиканта к условиям педагогической деятельности, оказание помощи по снижению личностной и ситуационной тревожности, мобилизация и активация профессиональной активности, актуализация и совершенствование профессионально значимых свойств субъекта профессиональной деятельности);

3) реализационный (психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности студента-практиканта; создание психологических условий для актуализации, реализации и совершенствования профессионально значимых субъектных свойств);

4) рефлексивный (анализ студентом — субъектом профессиональной деятельности результатов собственной педагогической деятельности, выявление итогового уровня сформированности профессионально значимых свойств и определение путей их совершенствования).

Для динамичного и поступательного становления профессионально значимых свойств студента необходимо создать систему следующих психолого-педагогических условий: *побуждающих* (направленных на мобилизацию и активизацию внутренних ресурсов субъекта для осуществления педагогической деятельности); *направляющих* (способствующих отслеживанию и направлению действий студента на преобразование и совершенствование собственных субъектных свойств); *регулирующих* (позволяющих регулировать процесс становления профессионально значимых субъектных свойств будущего педагога); *поддерживающих* (направленных на оказание психологической поддержки и помощи в процессе становления субъектных свойств); *созидающих* (стимулирующих к саморазвитию и самосовершенствованию); *контролирующих* (способствующих получению и учету информации о качестве

овладения студентом системой субъектных действий в ходе учебной и профессиональной деятельности); *оценочных* (позволяющих определить уровень сформированности профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности). В данной системе условий особое место занимают те, которые реализуются одновременно с каждым из вышеуказанных: *диагностические* (обеспечивающие мониторинг становления профессионально значимых субъектных свойств); *корректирующие* (позволяющие корректировать процесс становления субъектных свойств будущего педагога); *развивающие* (способствующие совершенствованию процесса становления профессионально значимых субъектных свойств).

Профессионально значимая компетентность субъекта педагогической деятельности состоит из трех взаимосвязанных компонентов: *когнитивного* (система знаний психологических основ педагогической деятельности и психологических характеристик субъекта педагогической деятельности), *мотивационно-смыслового* (мотивация, профессиональные ценности и субъектная позиция в педагогической деятельности, мотивация самосовершенствования профессионально значимых свойств педагога), *практикологического* (реализация и самосовершенствование профессионально значимых субъектных свойств в процессе педагогической деятельности).

При взаимодействии всех блоков и компонентов представленной модели формируется образ будущего педагога «Я — субъект педагогической деятельности».

Таким образом, целенаправленная работа по становлению профессионально значимых свойств субъекта педагогической деятельности в процессе освоения психологии способствует повышению качества подготовки специалиста к компетентному решению педагогических задач с помощью психологического оснащения образовательного процесса.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1973. — 287 с.

2. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. — М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. — 392 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.

Поступила 30.04.09.

**ОБРАЗ СЕБЯ В МАТЕРИНСКОЙ РОЛИ У МАТЕРЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ТРЕХ ЛЕТ ЖИЗНИ
С СИНДРОМОМ ДАУНА**

С. Е. Иневаткина (Мордовский республиканский институт образования)

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ожиданий, связанных с материнством, у женщин, воспитывающих детей с синдромом Дауна. Обсуждаются содержание и возможные причины трансформации образа себя в материнской роли у этой категории женщин.

Ключевые слова: синдром Дауна; образ себя в материнской роли.

Во многих психологических направлениях считается, что в основе материнского поведения во взаимодействии с ребенком лежат некие психологические образования, регулирующие его и определяющие его особенности. Термины и определения, описывающие эти психологические образования, а также представления об их содержании, структуре и динамике зависят от теоретических ориентаций авторов. В отечественных подходах речь идет о «родительском отношении» (А. Я. Варга), «родительской позиции» (А. С. Спиваковская), «психологической готовности к материнству» (С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева и др.); в западных — чаще всего используется термин «привязанность матери к ребенку» (М. S. Cranley, R. T. Mercer, M. Leifer).

В качестве модели для нашего исследования был взят теоретический конструкт «внутренняя материнская позиция» (ВМП), разрабатываемый на основе культурно-исторического подхода к развитию психики человека (Е. И. Захарова, Е. Б. Айвазян и др.).

Л. И. Божович, а вслед за ней Т. А. Нежнова понимают внутреннюю позицию как некое мотивационное обра-

зование, систему потребностей и стремлений (субъективно представленную в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становится движущей силой развития у ребенка новых психических качеств [2; 4]. С этой точки зрения внутренняя позиция субъекта есть своеобразная форма самосознания, которая выступает как на уровне осознания, так и на уровне аффективного переживания. Она отражает отношение субъекта к своей объективной социальной позиции, меру ее принятия и освоения, характер представлений о себе и отношениях с другими. О. А. Карабановой понятие «внутренняя позиция» определяется как один из видов ориентирующих образов, включающий в себя нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловую установку личности в межличностных отношениях. Ориентирующие образы выступают как форма отражения, принятия и освоения ребенком своей социальной позиции и выполняют функции планирования и регуляции собственной деятельности и общения [3].

С опорой на данные положения ВМП может быть понята как форма отражения, принятия и освоения женщиной сво-

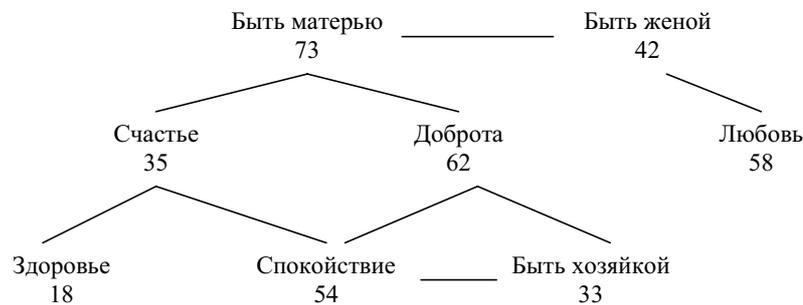
ей социальной позиции матери, которая выполняет функции планирования и регуляции собственной деятельности и общения.

Результаты эмпирического исследования показали, что *образ себя в материнской роли*, как и образ ребенка [5], в группе матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна (в группе ДС), по сравнению с контрольной группой (группой НН) обладает определенной спецификой. Последняя проявляется по крайней мере в двух феноменах.

Первый феномен, в котором отражается специфика группы ДС, выявлен при

изучении структуры ценностей, связанных с самореализацией. Особенность группы женщин, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна, заключается в отсутствии высокочастотных сочетаний категорий — в результатах группы ДС обнаружено меньшее количество корреляционных связей между ними. Следовательно, ценностное пространство этой группы высоко индивидуально.

Категория «Быть матерью» в группе ДС не имеет ни одной статистически значимой корреляции, тогда как в группе НН она становится центром паттерна категорий (рис. 1).



Р и с. 1. Статистически значимые корреляционные связи с категорией «Быть матерью» в группе НН, %

Положительные корреляционные связи, обнаруженные в результатах группы НН, позволяют говорить о том, что если женщина ориентирована на реализацию себя в материнской роли, то для нее ценными являются также роли хозяйки и жены, оказание внимания мужу, возможность опереться на близкого человека и такие ценностные качества, как доброта, спокойствие, счастье, забота, любовь.

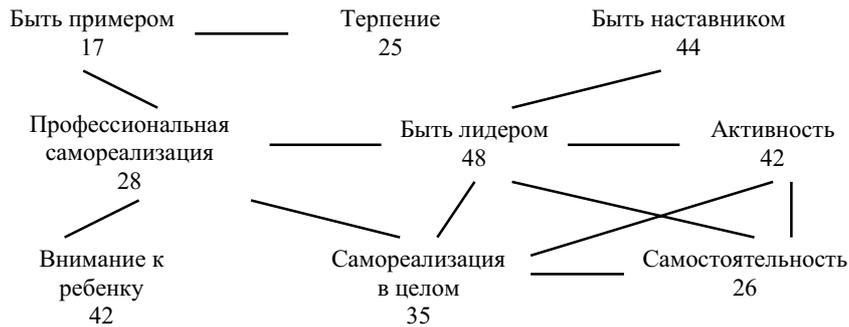
Таким образом, у женщин, воспитывающих детей с синдромом Дауна, общий для группы стереотип самореализации отсутствует.

Подобная ситуация наблюдается при анализе ценностей, связанных с профессиональной самореализацией. В результатах группы ДС нет статистически значимых корреляций с названной категорией, а для испытуемых группы НН профессиональная самореализация является составляющей ценностного паттерна,

в который также входят ценности лидерской, авторитетной и наставнической позиции, успешности, внимания, уделяемого ребенку, а также ряда качеств, таких как честность, самостоятельность и активная позиция (рис. 2).

Следовательно, для испытуемых группы НН профессиональная самореализация является частью образа жизни, в котором наряду с «внесемейными» есть роли, адресованные непосредственно ребенку (быть примером, наставником), что обеспечивает баланс самореализации в семье и в работе.

В группе ДС нет общего стереотипа профессиональной самореализации. Этот факт также дополняется результатами частотного анализа, который показал, что категория «Профессиональная самореализация» испытуемыми группы ДС употребляется реже, чем испытуемыми группы НН ($p \leq 0,05$).



Р и с. 2. Статистически значимые корреляционные связи с категорией «Профессиональная самореализация» в группе НН, %

Полученные данные позволяют увидеть, что существует общий для группы НН способ представления о самореализации в материнской роли и в профессии. Эти две, несомненно, ключевые позиции в самореализации женщины сопровождаются определенными ожиданиями и представлениями о связанных с ними качествах и функциях. Среди матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, отсутствует не только нормативный способ (способ, обнаруженный в группе НН) определения содержания указанных социальных ролей, но и вообще какой-либо общий для данной группы. Этот факт позволяет сформулировать две гипотезы для его объяснения. Во-первых, возможно, в группе ДС «нормативные» стратегии определения социальных ролей разрушаются в связи с рождением «особого» ребенка. Во-вторых, возможно, в группе НН они уже формируются к этому времени, а в группе ДС их формирование запаздывает.

Для проверки выдвинутых гипотез мы сопоставили наши данные с данными, полученными при изучении ценностных социальных ролей на этапе беременности. Результаты исследования, проведенного Е. Б. Айвазян [1], позволяют отклонить второй вариант объяснения: уже на этапе беременности (неотягощенной) обнаруживаются достаточно сформированные, общие для группы способы описания самореализации в материнской и профессиональной ролях, сходных с по-

лученными нами в контрольной группе. Следовательно, рождение ребенка с синдромом Дауна делает недоступными привычные стереотипные способы самореализации в материнской и профессиональной ролях, заставляет женщин искать собственное решение, переопределять как содержание этих ролей, так и способы их сочетания.

Второй феномен, обнаруженный при сравнении групп ДС и НН, касается результатов анализа расхождений между прямыми ответами (когда испытуемая отвечала «за себя») и косвенными (когда испытуемая отвечала за портрет, составленный по ее результатам теста ММРІ). Содержание этих расхождений позволяет оценить, как преобразуются ценностные ориентации при их осознании и прямом предъявлении.

В обеих группах преобразование ценностных ориентаций заключается в преуменьшении лидерских стремлений. В таком направлении содержательной трансформации ценностных ориентаций, по-видимому, отражается следование социально одобряемой установке, в соответствии с которой женщина с ребенком раннего возраста не должна стремиться к самореализации в активных, «руководящих» социальных ролях. Однако в группе ДС действие фактора социальной желательности ответа выражено в гораздо меньшей степени. В группе НН на декларируемом уровне преувеличивается значимость, во-первых, семейных

ролей — матери, жены и хозяйки (частоты соответствующих категорий в прямых ответах значимо выше, чем в косвенных); во-вторых, ценностных функций — внимания, уделяемого мужу, заботы, любви, понимания и самоотдачи; в-третьих, «пассивных» личностных качеств — спокойствия и терпения. В группе ДС этого не происходит, т. е. испытываемые не стараются показаться более кроткими и «семейно-центрированными», чем есть на самом деле. Для матерей, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна, более значимыми, чем «в норме», оказываются такие личностные качества, как оптимизм и активность (эти категории встречаются гораздо чаще и в прямых, и в косвенных ответах), причем их ценность не «скрывается».

Возможно, данный факт объясняется тем, что жизненные проблемы, связанные с рождением ребенка с синдромом Дауна, не оставляют матерям психологических сил на попытки соответствовать социальным ожиданиям. Оптимизм и активность являются определенным механизмом совладания с трудностями, в связи с чем стремление обладать этими качествами может быть предъявлено прямо. Однако более правомерным представляется другое объяснение: зависимость испытываемых от социальных ожиданий оказывается менее выраженной потому, что внятная система социальных ожиданий, адресованных матери «особого» ребенка, отсутствует. Более того, дефицит ценностных ориентиров, сформулированных обществом, может отчасти обуславливать «размывание» внутренних стратегий самореализации, выявленное нами при анализе ценностных ориентаций.

Анализ расхождений между прямыми и косвенными ответами в группе ДС позволяет обнаружить влияние специфического стереотипа, существующего в обществе и касающегося матерей детей с синдромом Дауна. Так, при прямом описании предельных ценностей в группе НН преувеличивается значимость счастья, а при прямом описании своих

чувств к ребенку испытываемые этой группы преувеличивают переживания любви, нежности и радости (частоты данных категорий в прямых ответах по сравнению с косвенными значимо увеличиваются, $p \leq 0,05$). Для группы ДС это не характерно, кроме того, в косвенных ответах женщин выражается больше любви и нежных чувств к ребенку, чем «в норме». Вероятно, здесь начинает действовать социальный стереотип, который не дает возможности признавать позитивные чувства в ситуации рождения ребенка с генетической аномалией, даже если они и есть.

Следовательно, образ себя в материнской роли у женщин, воспитывающих детей с синдромом Дауна, имеет определенную специфику. «Нормативный» идеал самореализации в роли матери, складывающийся еще в период беременности или даже до ее наступления, перестает функционировать.

В связи с появлением «особого» ребенка созданная к моменту родов модель материнства разрушается или отвергается, и в первые три года жизни ребенка новая модель, общая для данной категории женщин, не складывается. Можно предположить, что это происходит из-за отсутствия внятной системы социальных ожиданий, адресованных таким матерям, а также в силу противоречий, существующих между общественными ожиданиями и просвещением со стороны служб.

Во-первых, службы призывают матерей к активной и ответственной позиции, а общество требует подчинения и зависимости от семьи, специалистов и обстоятельств. Во-вторых, службы ориентируют матерей на эмоциональный контакт с ребенком, насыщенный радостью и оптимизмом, а общество навязывает им стереотип «тяжелой судьбы», в котором позитивные переживания невозможны. Очевидно, что отсутствие в социальном пространстве непротиворечивых представлений о необходимых материнских качествах и об адекватном материнском поведении вызывает у женщи-



ны потребность в новом ценностном самоопределении, а эта задача не всегда доступна для самостоятельного решения.

Таким образом, работа служб ранней помощи должна быть направлена не только на формирование «положительно-образного ребенка с синдромом Дауна», но и на изменение системы ценностных ориентаций у родителей, воспитывающих «особого» ребенка. Для решения этой задачи нужны не только информирование, обучение и глубинная психотерапевтическая работа, но и изменение социальных стереотипов в обществе, и прежде всего создание положительной модели матери «особого» ребенка и его семьи в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазян, Е. Б. Развитие телесного и эмоционального опыта женщины в период беременности : дис. ... канд. психол. наук / Е. Б. Айвазян. — М., 2005. — 321 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Карабанова, О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции : дис. ... д-ра психол. наук / О. А. Карабанова. — М., 2002. — 379 с.
4. Нежнова, Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т. А. Нежнова // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14, Психол. — 1988. — № 1. — С. 23—31.
5. Образ ребенка у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одиноква // Интеграция образования. — 2008. — № 4. — С. 44—46.

Поступила 02.04.09.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О. В. Кудашкина (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье обоснована необходимость развития мотивационно-ценностных ориентаций студента в образовательном процессе педагогического вуза. Представлена психологическая модель, которая служит источником реализации и совершенствования системы данных ориентаций педагога.

Ключевые слова: мотивационно-ценностные ориентации; интериоризация; экстериоризация; идентификация; рефлексия; рефлексивная позиция.

В последней четверти XX — начале XXI в. общее и профессиональное образование России сопровождается рядом сложных и противоречивых процессов, обусловленных ломкой устоявшихся социально-экономических и политических отношений, разрушением прежних ценностных приоритетов, что не может не отразиться на психологии участников образовательного процесса. В этой ситуации становится очевидной необходимость новой стратегии образования, которая должна предъявлять высокие требования к морально-психологической и

профессиональной подготовке будущих педагогов.

Современный педагог — это профессионально-компетентная и гуманная личность, одной из необходимых составляющих которой являются мотивационно-ценностные ориентации. Таковыми можно считать систему личностно значимых мотивов, целей, интересов и ценностей, регулирующих различные стороны деятельности человека и позволяющих ему реализовать себя в педагогической деятельности, достичь высокого уровня профессионализма. Мотивационно-ценност-

© Кудашкина О. В., 2009

ные ориентации влияют на личностную активность студента в учебном процессе и определяют успешность будущей профессиональной деятельности, скорость и безболезненность социальной адаптации, включенность педагога в процесс совершенствования школьного микросоциума.

Актуальным становится выдвижение на передний план мотивационно-ценностного подхода в подготовке педагога, согласно которому педагогическое образование должно не только обеспечить усвоение им профессиональных знаний и умений, но и развить его ценностное сознание.

В педагогической психологии развитие понимается как поэтапное прибавление качества. Соответственно развитие мотивационно-ценностных ориентаций представляет собой процесс поэтапного совершенствования качества их содержания и структуры путем приобретения будущим специалистом профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием социальных воздействий, ценностного потенциала вузовской образовательной системы, собственной деятельности в процессе обучения и профессионально-личностного самосовершенствования.

Нами разработана модель развития мотивационно-ценностных ориентаций личности будущего педагога, которая состоит из структурных компонентов мотивационно-ценностных ориентаций; психологических механизмов развития; психологических средств развития и психологических условий.

Мотивационно-ценностные ориентации педагога включают в себя два компонента развития — мотивационный и аксиологический.

Мотивационный компонент выступает не только системообразующим фактором деятельности, но и основой личности, что, на наш взгляд, определяет связь мотивационной сферы с этическими характеристиками, репрезентирующими профессиональное становление и развитие личности в образовательных условиях педагогического вуза. При этом

важнейшей стороной развития личности студента являются потребность в самовыражении и самореализации склонностей, способностей и интересов; стремление к самоутверждению, профессиональному росту и самосовершенствованию, достижению определенной позиции в педагогическом и детском коллективе.

Аксиологический компонент представляет собой сложное многогранное явление, охватывающее различные стороны человеческого существования, разнообразие связи с окружающим миром, людьми. Ценностные ориентации студента содержательно отражают его философские, нравственные убеждения, глубокие и постоянные привязанности, принципы поведения. Ценности ориентируют студента на реальное воплощение будущего через его представление и исполняют роль механизма развития личности.

Важным аспектом развития аксиологического компонента являются профессиональные мотивационно-ценностные ориентации, поскольку они 1) служат связующим звеном между личностью (будущим педагогом) и средой (будущей профессиональной деятельностью, системой подготовки к ней), активируя внутренние механизмы личности (потребности, интересы, мотивы, установки, отношения); 2) стимулируют профессионально-личностное развитие будущего педагога, играя стратегическую роль в поведении и деятельности и определяя их тактику — профессиональные мотивы; 3) оказывают влияние на деятельность студента с помощью оценок, ориентаций и установок, обеспечивая взаимосвязь и взаимный переход личностной и предметной сторон деятельности на основе личностной ориентации ценностной значимости; 4) ориентируют учебно-профессиональное познание студента с учетом практических задач; 5) способствуют ценностному отбору объектов познания (педагогических ценностей), выявлению способов их освоения и использования при решении конкретных педагогических задач.



Психологические механизмы развития служат психологическим инструментом содействия процессу перевода внешне созданных для студента возможностей во внутренне приобретенный им опыт и позитивную переоценку мотивационно-ценностных ориентаций. В отсутствие действия конкретных психологических механизмов, как показали экспериментальные исследования [4], развитие сводится к биологическому росту без качественных психологических трансформаций. Проанализировав психологическую научную литературу, мы выделили следующие механизмы развития мотивационно-ценностных ориентаций личности: интериоризацию, экстериоризацию, идентификацию и рефлексию. В работе этих механизмов всегда присутствует эмоциональный компонент, который регулирует деятельность и придает ей смысл.

Интериоризация (переход извне вовнутрь) — это формирование структурно-функциональных единиц сознания через усвоение внешних действий с предметами и овладение внешними знаковыми средствами (осознание некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращению его в личностную ценность — регулятор индивидуального поведения). Иногда она расширенно трактуется в смысле любого усвоения информации, знаний, ролей, ценностных отношений и т. д.

Механизм интериоризации способствует превращению мотивационно-ценностных ориентаций в высшие психические функции личности. Л. С. Выготский считал, что всякая функция в культурном развитии человека проявляется на «сцене» дважды: сначала как интерпсихическая категория (в социальном плане между людьми), затем как интрапсихическая (в психологическом плане внутри личности). При этом интериоризация осуществляется в единстве с *экстериоризацией* — творческим изменением среды путем создания новых объектов. С помощью последней реализуются по-

требности созидания, составляющие основу мотивационно-ценностного отношения компонента личности.

Психологический механизм интериоризации позволяет понять динамику мотивов и духовных потребностей человека. Деятельность, осуществляемая личностью при определенных условиях, создает новые объекты, которые вызывают новую потребность. Если в учебную деятельность ввести факторы, стимулирующие самостоятельность студента, то он будет находиться в условиях расширенного формирования и развития мотивов и духовных потребностей. Студент, внутренне сопоставляя свои действия и поступки с будущей деятельностью, прогнозирует ее в соответствии с социальными требованиями и трансформирует их во внутренние состояния. Отобранный объект переходит в потребность, т. е. срабатывает механизм интериоризации.

Интериоризация мотивационно-ценностных ориентаций в процессе осуществления студентом оценочной деятельности помогает ему спроектировать новую деятельность с общественными эталонами и задачами саморазвития и самовоспитания и реализовать ее на практике. Новые объекты становятся новой потребностью — происходит экстериоризация.

Очень важным механизмом в процессе развития мотивационно-ценностных ориентаций выступает *идентификация*. Это процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей и образцов [2]. Это способ понимания другого через осознанное или бессознательное уподобление его характеристикам самого субъекта. В процессе идентификации с другим человек продвигается от простой имитации к присвоению и осознанию поведения, качеств, навыков, ценностей и т. д., что изначально ему не принадлежало.

Для будущего педагога самосознание выступает тем внутренним механизмом, благодаря которому он способен не только сознательно воспринимать ценностные ориентации, но и самостоятельно, учитывая свои цели, потребности, мотивы, определять меру и характер собственной активности, направленной на их осмысление и принятие. Овладевая профессиональными мотивационно-ценностными ориентациями, студент субъективирует их, а это зависит от состояния его самосознания, поскольку установление ценности того или иного педагогического явления, процесса, а также собственных действий происходит в процессе их анализа и оценки личностью.

Профессиональное самосознание студента направлено на анализ и оценку как собственной системы ценностей, так и воспринимаемых профессиональных мотивационно-ценностных ориентаций и призвано определить границы и перспективы личностного смысла, т. е. внутренне мотивированного индивидуального значения той или иной педагогической ценности. Иначе говоря, профессиональное самосознание позволяет самоопределиваться по отношению к предлагаемым и личностным ценностям — выстроить иерархию профессиональных мотивационно-ценностных ориентаций.

Рефлексия — это мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя (собственных действий, поведения, интересов, способностей, чувств и т. д.) [2]. Исходя из этого определения, под рефлексией мы понимаем 1) направленную на осмысление мотивационно-ценностных ориентаций деятельность будущего педагога; 2) осознание себя, своих личностных и профессионально-ценностных ориентаций; 3) осознание субъектом стороннего восприятия и сторонних оценок, позволяющих прийти к новому пониманию образа «Я — профессионал», скорректировать имеющуюся и выстроить новую систему мотивационно-ценностных ориентаций.

Употребляющееся в ряде источников сочетание «рефлексивная позиция» по

сути тождественно термину «рефлексия», так как позиция в данном случае рассматривается в качестве способности человека прекратить привычный способ деятельности, отойти в сторону, выйти за пределы «пространства» этой деятельности и начать смотреть на свою деятельность со стороны, сделав ее объектом анализа и оценки.

Для нашего исследования важно то, что рефлексивная позиция характеризует способность субъекта реализовать свою внутреннюю позицию к окружающему миру, осуществлять управление своей деятельностью, достигать цели, преобразуя условия своего существования; вставать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к собственной системе мотивационно-ценностных ориентаций, своей будущей профессиональной деятельности; осмысливать свой опыт, свои мотивы, потребности, ценности с целью прийти к их новому пониманию.

Кроме того, мы учитывали тот факт, что будущий педагог может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем и т. д.) и на каждом из них перестраивать систему мотивационно-ценностных ориентаций, моделируя образ «Я — профессионал».

Добавим, что для исследования важен и сам механизм выхода будущего педагога в рефлексивную позицию. А. В. Кирьяковой выделены механизмы ориентации личности в мире ценностей: поиск—оценка—выбор—проекция [1]. Анализ их сущности и содержания показывает, что они отражают суть механизма рефлексии:

1) *анализ* — *самоанализ* позволяют будущему педагогу выделить существующие на сегодня свои личностные и профессиональные ценности;

2) *оценка* — *самооценка* способствуют определению значимости того или иного идеала для будущей профессиональной деятельности;

3) *самоопределение* отражает предпочтения будущих педагогов определен-



ных мотивационно-ценностных ориентаций на основе выбора, соотнесения внешнего и внутреннего;

4) *самокоррекция* — новообразование в профессиональной ориентации студента, которое выступает как проектирование «образа будущего» (постановка конкретных целей и определение средств их достижения).

Таким образом, рефлексия представляет собой внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, группе сверстников, значимым лицам и др. Она является основой внутренней мотивации личности, а это усиливает ее духовные ресурсы, углубляет процессы осмысления ценностной парадигмы, возбуждает стремление к успеху, желание исправить ошибки и определяет пути приобщения к ценностям образовательной системы.

Описанные психологические механизмы способствуют самопознанию, осмыслению мотивов и ценностных приоритетов, себя, общества, своего предназначения в нем.

Процесс развития мотивационно-ценностных ориентаций будущего педагога будет наиболее эффективным, если использовать следующие психологические средства: методы активного социально-педагогического обучения, методы проигрывания и анализа конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг, диалог, групповую дискуссию, ролевые и деловые игры, психодраму, тренировку эффективного поведения, диагностические процедуры, домашнюю работу (ведение дневниковых записей), чтение литературы. Применение данных методов в образовательном процессе педагогического вуза благоприятно для профессионально-ценностного и личностного роста, самопознания и саморазвития будущего специалиста.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить внешние и внутренние условия, способствую-

щие эффективному мотивационно-ценностному развитию [5].

Внешние условия включают в себя:

— личностно-деятельностный подход в обучении (стиль самореализации студента, достижения его мотивов, интересов, целей и т. д.). Он обозначает, что обучение строится с учетом личностных особенностей, накопленного опыта студента и преломляется через его мотивы, ценностные ориентации, интересы, цели, перспективы. В этом процессе решается основная задача института высшего образования — формирование духовно-нравственной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности;

— ценностное наполнение содержания образования, введение в учебный план курса по выбору, максимально способствующего развитию профессиональных мотивационно-ценностных ориентаций, а также отражение в содержании учебной дисциплины тех ценностей, к которым формируется отношение студентов;

— вовлечение студентов в самообразовательную и самовоспитательную деятельность, играющую роль катализатора в процессе интериоризации профессионально значимых мотивационно-ценностных ориентаций;

— сформированность профессионально-личностных качеств профессорско-преподавательского состава, а именно профессионально-педагогической культуры (духовной, нравственной, этической), культуры общения, поведения и деятельности; ценностей и ценностных ориентаций, неординарность, самобытность личности преподавателя (что будет способствовать развитию творчества студентов, привитию интереса к будущей профессии);

— психологическое сопровождение учебного процесса. В. Г. Маралов выделяет следующие преимущества психолого-педагогического сопровождения личности: возможность следить за естественным развитием личности учащегоо-

ся, опираться не только на возрастные закономерности, но и на личные достижения; признание безусловной ценности внутреннего мира каждой личности, приоритетности потребностей, целей и ценностей саморазвития; побуждение учащегося к нахождению и принятию самостоятельных решений, помощь в принятии на себя необходимой меры ответственности [3].

В качестве *внутренних факторов* можно выделить следующие субъективные характеристики студентов и особенности их проявления в деятельности:

— осознание обучающимися целей, потребностей, мотивов, профессиональных интересов, ценностей и ценностных ориентаций. Этот процесс осуществляется через привлечение знаний по психологии и педагогике в качестве способа самоисследования и самопознания, что положительно влияет на развитие мотивационно-ценностных ориентаций будущих педагогов;

— стремление к саморазвитию и самосовершенствованию мотивационно-ценностных ориентаций (работа личности над собой, над собственным поведением);

— внутриличностная смысловая реальность студента, связанная с поиском и сотворением смысла своей жизни в процессе профессионально-ценностного становления и практикой воплощения позиции к своему труду как самоотдаче на общее благо на основе духовно-нравственных понятий. Проблема смысла жизни — это проблема отношения сознания к миру общечеловеческих и профессиональных ценностей, проблема того, какие ценности являются залогом гармоничного развития личности. Относясь к

другому как к самоценности, а к своему делу — как к самоотдаче на радость другим, индивид непосредственно приобщается к родовой сущности, осмысленности жизни. И наоборот, отношение к другому — как к средству, вещи, а к своему делу, как к докучной обязанности вызывает у субъекта ощущения диссонанса, неудовлетворенности, бессмысленности жизни («дорога в никуда»);

— готовность к самореализации, т. е. не просто к извлечению того, что скрыто в глубинах личности, а к проявлению и исчерпанию этого личностного потенциала в активном целенаправленном мотивационно-ценностном развитии.

Разработанная модель служит источником реализации и совершенствования системы мотивационно-ценностных ориентаций личности студента, которые являются своеобразным инструментом построения жизненного плана будущего педагога, а также важным фактором его профессионального становления и развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кирьякова, А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей : моногр. / А. В. Кирьякова. — Оренбург : Южный Урал, 1996. — 188 с.
2. *Кондаков, И. М.* Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. — СПб. : Прайм — ЕВРОЗНАК, 2003. — 512 с.
3. *Маралов, В. Г.* Основы самосознания и саморазвития : учеб. пособие / В. Г. Маралов. — М. : Академия, 2002. — 256 с.
4. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
5. *Самофалова, О. В.* Развитие профессиональной мотивации курсантов-психологов / О. В. Самофалова. — Рязань : ООО КОПИ ПРИНТ, 2008. — 264 с.

Поступила 22.01.09.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

В статье кратко представлена идея психолингвистической науки о закономерностях смыслового восприятия текста. Приведена классификация приемов педагогической интерпретации научного текста на основании механизмов речевой деятельности. Описаны содержание, функции и средства реализации каждого приема в текстовой деятельности педагога.

Ключевые слова: текстовая деятельность; педагогическая интерпретация научного текста как разновидность текстовой деятельности; приемы педагогической интерпретации научного текста.

Умения текстовой деятельности учителя (умения восприятия, понимания, интерпретации, продуцирования текста) обеспечивают результативность и эффективность решения им разнообразных методических и дидактических задач, главной из которых является обеспечение эффективного транслирования научного знания.

Описание содержания феномена педагогической интерпретации научного текста, осуществляющейся в текстовой деятельности преподавателя с помощью специальных приемов, требует обращения к положениям соответствующих наук, в рамках которых традиционно ставились вопросы понимания, смысла, смыслообразования (Ф. Шлейермахер, М. Хайдеггер, В. Г. Кузнецов, В. П. Кохановский и другие ученые в области философии) текста как объекта понимания, языковой способности понимания, техник понимания, текста как воплощения понимания (М. М. Бахтин, Г. И. Богин, В. В. Васильева и другие филологи); смыслового восприятия текста, взаимосвязи видов речевой деятельности, механизмов речи, включающихся в процессе смыслового восприятия текста (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев и другие специалисты в области психологии и психолингвистики).

Несомненную методическую значимость в ходе подготовки студентов к будущей профессиональной текстовой

деятельности имеют идеи психолингвистической науки, поскольку очевидно, что важным условием осуществления эффективной педагогической интерпретации научных текстов является рассмотрение основных закономерностей смыслового восприятия как контекста такой деятельности. Планируя предстоящую интерпретацию и учитывая при этом особенности смыслового восприятия, педагог готовит материал обучения в расчете на закономерности восприятия, осмысления, понимания и интерпретации, общие для всех носителей языка.

Исследования процессов понимания текста в ходе его интерпретации в отечественной науке базируются на фундаментальных концепциях Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, на результатах многочисленных экспериментов, которые первоначально были обобщены и теоретически осмыслены в работах А. А. Смирнова, А. Н. Соколова, В. А. Артемова. Наиболее полно и разносторонне концепция смыслового восприятия как единого процесса взаимодействия восприятия и понимания разработана И. А. Зимней [3].

Задача изучения особенностей смыслового восприятия текста традиционно ставилась отечественной психолингвистикой в рамках теории речевой деятельности. Принято считать, что речевая деятельность обеспечивается действиями соответствующих механизмов. Поскольку педагогическая интерпретация

текста как процесс его понимания, осмысления, смыслообразования реализуется в процессе речевой деятельности, то учет действия основных механизмов последней (эквивалентных смысловых замен, памяти, антиципации, компрессии) чрезвычайно важен при отборе и комбинации педагогом приемов педагогической интерпретации, которые и включают у обучаемых в процессе их смыслового восприятия интерпретируемого текста данные механизмы. В этой связи представляют интерес концепции Н. И. Жинкина, вычленившего механизмы речи, определившего их сущность и специфику действия в реальной речевой ситуации, и А. А. Леонтьева, особенно подробно рассмотревшего механизмы производства речи.

Избирая в качестве основания классификации приемов педагогической интерпретации научного текста механизмы речевой деятельности, предлагаем выделять четыре группы соответствующих приемов, приводящих в действие: 1) механизм эквивалентных смысловых замен; 2) механизм памяти; 3) механизм антиципации; 4) механизм компрессии.

Ниже дана характеристика каждой группы приемов с точки зрения содержания, функций, средств реализации [1; 4].

1. Приемы педагогической интерпретации научного текста, приводящие в действие механизм эквивалентных смысловых замен (приведение примера, сравнение).

Суть данного механизма, по мнению Н. И. Жинкина, заключается в умении воспринимающего приводить одни словесные и наглядные структуры к другим словесным и наглядным структурам: «Восстановление заново текста происходит не в тех полных словах, которыми был записан прочитанный текст, а словами эквивалентными, т. е. сохраняющими общий смысл куска текста. Иначе говоря, необходимо произвести перефразировку или эквивалентную замену одних слов другими. В этом и состоит процесс понимания текста, точность которого может быть проверена адекватным

воспроизведением предметных отношений, обозначенных в тексте» [2, с. 364].

Включение названных приемов в ход толкования нового материала позволит обнаружить связь между «словесными структурами», которые интерпретируются на уроке, с понятиями, которые имеются в распоряжении у учащихся, что позволит им глубже усвоить интерпретируемый материал.

Содержанием приема *приведения примера* мы считаем осуществление перехода интерпретируемого научного текста от общего к частному (дедуктивный способ толкования) и наоборот (индуктивный способ). Данный прием выполняет функцию иллюстрирования интерпретируемого сообщения, придания ему убедительности. К средствам его реализации относятся лингвистические устойчивые выражения: «Рассмотрим следующие примеры...», «Допустим...», «Предположим...» и т. п.

Прием *сравнения* содержанием имеет сопоставление интерпретируемых предметов и явлений с другими предметами и явлениями, обладающими каким-либо свойством в большей или меньшей степени, для обнаружения противоположного или сходного. Организация классифицирования учебного материала с целью его усвоения — функция данного приема; аналогия и антитеза — лингвистические средства его реализации.

2. Приемы педагогической интерпретации научного текста, приводящие в действие механизм памяти (повтор, «обнаженная стратегия», сегментация).

Механизм памяти, как известно, связан с механизмом эквивалентных смысловых замен, так как долговременная память позволяет человеку накапливать словарный запас, а включение механизма эквивалентных смысловых замен дает возможность при восприятии текста находить адекватное для данной речевой ситуации слово. Включение педагогом названных приемов в ход толкования научного текста позволит учащимся осмысленно воспринять интерпретируемый материал, запомнить его, а затем



также последовательно изложить во время опроса.

Содержание приема *повтора* — повторение значимого, существенного для понимания изучаемого отрезка речи. Выполняемые им функции — во-первых, привлечь и акцентировать внимание учащихся на повторяемом, во-вторых, дать возможность «остановиться» и поразмышлять над повторяемым. Реализовать прием помогают риторические фигуры (анафора, эпифора, фигура стыка, параллелизм и др.).

Содержательным наполнением приема «*обнаженная стратегия*» считается предъявление (объявление) стратегии — будущего хода урока, выделение этапов предстоящей интерпретации; функцией — организовать последовательное смысловое восприятие учащимися рассматриваемого явления и предпонимание ими последующего структурно-смыслового компонента интерпретируемого текста. Данный прием реализуют два вида средств: вербальные клишированные фразы («Сначала я расскажу о...», «Затем вы узнаете о...», «И лишь потом познакомитесь с...») и сочетание вербальных с невербальными (планы, схемы, таблицы).

Прием *сегментации* имеет следующее содержание: дробление (изложение небольшими частями) новой теоретической информации, предъявляемой в интерпретируемом научном тексте, в соответствии со смысловыми частями изложения. Его функцией является обеспечение последовательности восприятия и ясности понимания учащимися общего «максисмысла» всего учебного текста в результате «расщепления» изучаемого до мельчайших кусочков — «минисмыслов». Простые в лексико-синтаксическом плане предложения, заключающие одну смысловую часть интерпретируемого материала, служат лингвистическими средствами реализации данного приема.

3. Приемы педагогической интерпретации научного текста, приводящие в действие механизм антиципации (создание проблемной ситуации).

Действие механизма антиципации связано с механизмом памяти. Воспринимая высказывание в ходе слушания (чтения), запоминая его, человек, благодаря наличию способности предвидения, может предугадать особенности развития дальнейшего сообщения. Суть приема *создания проблемной ситуации* сводится к созданию ситуации, позволяющей ученикам увидеть знакомое в изучаемом материале с новой, неожиданной стороны. Его функции — привлечь внимание учащихся к заявленной проблеме; пробудить познавательный интерес, стимул активной мыслительной деятельности. Средствами реализации приема в текстовой деятельности педагога могут служить вопросы (риторические, проблемные — сформулированные самостоятельно или на фоне какого-либо эпизода), различные парадоксы (чаще всего содержащиеся в вопросительных по цели высказывания сложноподчиненных предложениях с придаточными изъяснительными) и др.

4. Приемы педагогической интерпретации научного текста, приводящие в действие механизм компрессии (напоминание об основной идее, определение понятия, соотнесение с ранее сказанным, обобщение сказанного, ориентировка в материале).

Механизм компрессии связан с выделением в воспринимаемом тексте смысловых опорных пунктов, что углубляет понимание услышанного и облегчает запоминание материала. Включение учителем данных приемов в процесс истолкования нового материала позволит учащимся в результате сжатия прослушанного отрезка речи, выделения в нем центрального понятия осознать и сформулировать смысл высказывания, а также осуществить дальнейшее восприятие и переработку интерпретируемого материала.

Содержанием приема *напоминания об основной идее* считается создание в момент приведения различных параллелей и возвращений к ранее изученному ситуации напоминания о главной теме

интерпретируемого, возвращения к главной проблеме; функцией — помочь учаемым следить за развитием мысли, держать главное в центре внимания; средствами реализации — устойчивые выражения: «Все это я говорю к тому, чтобы вы поняли...», «Так вот, все эти примеры я привожу для того, чтобы...» и др.

Суть приема *определения понятия* (и его разновидностей: логического определения, риторического определения, этимологизации и др.) — объяснение, раскрывающее, разъясняющее содержание, смысл изучаемого явления; функции — сделать ясным предмет речи (изучаемое понятие), а затем и размышления учащихся о нем; средства реализации — лингвистические (глагол-связка для выражения отношений: «родо-видовое понятие», «понятие и его функция» и др.) и риторические (различные тропы и фигуры).

Прием *соотнесения с ранее сказанным* имеет следующее содержание — установление связи между ранее изученным и новой информацией, интерпретируемой на уроке; функции — во-первых, обеспечить адекватное понимание учащимися новой интерпретируемой информации, осознать ее связи с уже известной, уяснить место объясняемого в системе преподаваемой науки; во-вторых, помочь учащимся сознательно обдумать ранее изученное, обогатить знания по изучаемому вопросу. Средствами реализации выступают речевые сигналы типа: «Вспомните, мы об этом говорили на прошлом уроке...», «Вы это должны помнить...», «Это вам хорошо известно...» и др.

Содержанием приема *обобщения сказанного* является обобщение интерпретируемого на каждом этапе урока; функцией — подводить учащихся к научным выводам (сначала к частным, а затем на их основе — к общим); средствами реализации — лингвистические устойчивые лексико-синтаксические кон-

струкции: «Таким образом...», «Итак...», «Подведем итог...», «Обобщим сказанное...» и др.

Ранжирование, указание важности интерпретируемой информации — это содержание приема *ориентировки в материале*, функция которого — организовать вычленение в потоке интерпретируемого главного, необходимого для понимания и запоминания, и второстепенного, предъявляемого для ознакомления; а средства реализации — вербальные клишированные фразы: «Это все достаточно просто...», «А вот это важно...», «Обратите на это особое внимание», «Перехожу к самому трудному...» и др.

Используя такие приемы педагогической интерпретации в текстовой деятельности, педагог приспособливает, адаптирует учебный материал к основным закономерностям смыслового восприятия обучаемых и в результате педагогической интерпретации исходного научного текста продуцирует учебный, в который закладывает некую программу по его усвоению. Именно возможность программирования правильного направления процесса понимания учащимися объясняемого материала и придает всему процессу педагогической интерпретации научного текста статус феномена одной из важнейших разновидностей текстовой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Десяева, Н. Д. Научный текст как объект педагогической интерпретации / Н. Д. Десяева // Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения / под ред. Н. Д. Десяевой. — Саранск, 2002. — С. 5—29.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М. : Изд-во АПН, 1958. — 463 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
4. Клякина, Е. А. (Кашкарева, Е. А.). Интерпретация научного текста: педагогический аспект : учеб. пособие для студентов филол. фак. пед. вузов / Е. А. Клякина ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2007. — 102 с.

Поступила 05.02.09.



ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В НАЧАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С. С. Качкалова (профессиональное училище № 23, г. Рузаевка)

Современная система начального профессионального образования переживает период поиска новых организационно-педагогических форм, отвечающих современным гуманистическим парадигмам воспитания и образования. Автором рассматриваются наиболее продуктивные среди них — личностно ориентированные технологии обучения.

Ключевые слова: гуманизация образования; личностно ориентированное образование; образовательные технологии; начальное профессиональное образование; технологии обучения.

В настоящее время система профессионального образования в России преодолевает состояние затянувшегося кризиса, имеющего различные социально-экономические причины. Очевидно, что ее модернизация в рамках традиционных форм невозможна. Внимание ученых и практиков должно сосредоточиваться на разработке и применении современных эффективных нетрадиционных педагогических технологий.

Данное обстоятельство находит свое отражение в многочисленных современных дидактических концепциях образования, объединенных понятием «лично-ориентированное образование» (М. Н. Берулава, М. В. Богуславский, В. П. Зинченко, В. А. Слостенин и др.). В рамках дидактических построений гуманистических по своей сути концепций отмечается, что система образования должна быть ориентирована на приоритетное развитие общей культуры учащихся; учитывать их интересы в оптимальной гармонии с интересами общества; способствовать формированию личностной зрелости будущего специалиста, мобильного в профессиональном отношении, обладающего проектно-ориентированным мышлением, позволяющим эффективно использовать знания для решения как профессиональных, так и жизненных проблем, социально ответственного перед собой, ближайшим окружением, обществом, государством, природой, способного и готового к позитивной коммуникации на межличностном и межкультурном уровнях.

Внедрение в учебный процесс учреждений профессионального образования

эффективных технологий резко меняет его дидактические основы, требует смены методической парадигмы и, прежде всего, целевых установок, отказа от ориентации на механическое усвоение обучающимися готовых знаний и перехода на их самостоятельное приобретение, самопознание и саморазвитие.

Главная цель внедрения в учреждениях НПО эффективных педагогических технологий состоит в снижении трудоемкости педагогической деятельности, уменьшении разброса качества ее результатов, повышении эффективности подготовительной и обучающей деятельности, снижении дискомфорта педагогического труда.

Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма. Термин «образовательные технологии» более емкий, чем «технологии обучения», ибо подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых. В самом общем виде технология — это продуманная система, «как» и «каким образом» цель воплощается в «конкретный вид продукции» или ее составную часть. Между тем в педагогике имеется проблема, связанная с необходимостью обоснования инновационных технологий, реализуемых в педагогической практике. Проведенный анализ различных подходов к освещению этой проблемы зарубежными и отечественными учеными позволяет сделать вывод, что еще недостаточно разработаны структура и классификация обра-

© Качкалова С. С., 2009

зовательных технологий, не раскрыто обоснование выбора пути их реализации в системе НПО, не выявлены теоретические и научно-методические основы их проектирования.

Перед нами стоит задача технологизации учебного процесса в начальном профессиональном образовании. В нашей трактовке технология обучения — это комплексная интегративная система, включающая в себя упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеполагание, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучающихся, заданных целями обучения, и диагностику качества дидактического процесса [2].

Таким образом, педагогическая технология предполагает управление процессом обучения, которое состоит из двух взаимосвязанных процессов: организации и мотивации познавательной деятельности обучающихся и ее контроля. При этом они непрерывно взаимодействуют: результат контроля влияет на содержание управляющих действий, т. е. изменяет дальнейшую организацию учебной деятельности.

Педагогическая технология, с одной стороны, — средство совершенствования педагогической деятельности в руках преподавателя, помогающее ему в решении традиционных педагогических задач, а с другой — процесс, в котором преподаватель выступает элементом системы. Это способ деятельности, который дает преподавателю возможности, недоступные ни отдельному техническому средству, каким бы совершенным оно ни было, ни отдельному преподавателю, каким бы искусным он ни был. Возможности, возникающие в соединении того и другого, позволяют более эффективно решать принципиально новые, ранее неизвестные задачи [2].

Учитывая реальные перемены в характере общественного запроса к лично-

сти и изменившуюся роль личности в общественном процессе, можно сделать вывод, что именно ценность личности должна стать исходной посылкой организации системы НПО.

Традиционное образование в качестве приоритетной задачи всегда выдвигало проблему развития личности и в этом смысле было личностно ориентированным. Не случайно сегодня отправной точкой философских исследований выступают личность человека как субъекта собственной деятельности, ее достоинство и самоценность, утверждение человека как меры прогресса.

Опираясь на воззрения философов, под личностно ориентированным подходом будем понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.

Идея личностно ориентированного образования рассматривается сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. С точки зрения первого личностный подход представляет собой этико-гуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образования. Научное представление о личностно ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру — в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается.

Личностно ориентированное содержание не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования. Всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса, если представлена в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими, или в форме диалога, предполагающего исследование ее смысла, путем имитации жизненной ситуации, позволяющей апроби-



ровать эту ценность в действии и общении с другими людьми.

Если в традиционном образовании речь идет чаще всего о развитии интеллекта, мышления, то личностно ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы учащихся, признаками которой являются их отношение к постигаемой действительности, к будущей педагогической деятельности, ее переживание, осознание общечеловеческих ценностей и ценностей педагогической профессии.

Идея педагогических технологий в личностно ориентированном образовании заключается в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Основная задача педагога — общение, достижение взаимопонимания с учащимися, их освобождение для творческих возможностей развития.

Наиболее приемлемыми для учреждений НПО являются личностно ориентированные технологии, технологии, активизирующие и интенсифицирующие деятельность учащихся на основе эффективного управления учебным процессом.

В. В. Сериков полагает, что основой личностно ориентированного образования можно считать учебную ситуацию. Раскрывая ее сущность, он предлагает отказаться от многих атрибутов традиционного педагогического мышления и четко представить, что такая ситуация преднамеренно вводится в соответствии с планом урока, не имеет заданного извне материала и однозначно прописанной методики организации. Вхождение учителя и ученика в личностно ориентированную ситуацию предполагает своеобразную инверсию всех параметров обучения: то, что было внешним по отношению к их общению (цель, содержание учебного процесса и др.), задавалось внешними социальными институтами, меняет свой источник, становится внутренним стимулом, результатом интимного согласия и сотрудничества субъектов.

Борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей здесь — осязаемое поле межличностного общения. Сущность этой технологии определяется как законосообразная педагогическая деятельность [1].

Отличие педагогических технологий от материально-технологических или инженерных обусловлено спецификой учебной предметной области. Сфера личностно ориентированной педагогической деятельности не может быть охарактеризована четким предметным полем, однозначным набором функций, отдаленностью собственно профессиональных действий от спонтанного общения, переживания. Операционная сторона педагогической деятельности не может существовать вне личностно-субъективных компонентов, а рациональная регуляция — вне эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости, как в инженерно-технических областях знаний.

Любой изучаемый материал может быть представлен в виде системы задач, различным образом соотнесенных с жизненно-смысловой сферой учащегося. Имеются в виду задачи трех типов: *предметные*, включающие в себя фактический материал изучаемого предмета с косвенным указанием на его связь с гуманитарно-ценностной сферой; *конструктивные*, направленные на поиск способов приобщения учащихся к данной области культуры, что обусловлено переводом содержания изучаемого материала из предметной формы в деятельностно-коммуникативную; *личностно ориентированные*, связанные с выявлением ценностно-смыслового компонента материала.

Учебный диалог — специфический вид технологии. В соответствии с личностной парадигмой он предстает не только как метод обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно ориентированной технологии обучения. Диалогичность выступает в данном случае одной

из сущностных характеристик учебного процесса, показателем перехода его на личностно-смысловой уровень. Диалог не только средство, но и самоцель обучения, не только процесс, но и содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности.

Выделяются следующие уровни сформированности учебного диалога: жестко детерминированное отношение ученика к правильным ответам, обмен независимыми высказываниями, взаимопонимание, стремление к самораскрытию и др.

Введение в ситуацию диалога предполагает использование таких элементов технологии, как диагностика готовности учащихся к диалогическому общению, поиск опорных мотивов, переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, гипотетическое выявление зон импровизации.

Вхождение в диалогическую ситуацию связано с радикальным изменением коммуникативных установок учителя. Вопрос «Кто есть мой ученик?» доминирует над привычным «Каким он должен быть?».

Особая роль при личностно ориентированном обучении отводится имитационно-игровым ситуациям. К их разработке приводит необходимость организации обучения, когда востребованными становятся личностные функции обучаемых. Это достигается в том случае, если познавательное действие выполняется в структуре деятельности, реализующей определенный личностный смысл, который обретает и самопознавательное действие.

Общая характеристика указанных подходов позволяет выделить некоторые атрибутивные признаки, присущие технологиям образования. Это диагностиче-

ское описание целей образования; системность учебно-познавательных, обучающих и других операций ученика и учителя; достижение гарантированных результатов образования.

На основании вышесказанного можно дать обобщающее определение технологии образования как системы учебно-познавательных, обучающих и других процедур субъектов учебного процесса, осуществляемой на основе диагностически поставленных задач и обеспечивающей гарантированные результаты.

Безусловно, технологический подход к образованию имеет определенные недостатки, среди которых — ориентация на обучение репродуктивного типа, связанная с общим тяготением к воспроизводимости учебного процесса; неразработанность мотивации учения. Однако они не могут перечеркнуть значительные достоинства, присущие образовательным технологиям, что и обуславливает необходимость внедрения последних в реальную педагогическую практику, в том числе практику начального профессионального образования. Выпускнику учреждения НПО важно не только получить знания, но и научиться самостоятельно добывать, пополнять их в течение всей жизни, что и могут обеспечить современные педагогические технологии.

Стратегии личностно ориентированного обучения и соответствующие технологии становятся все более актуальными для системы начального профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.
2. Чернилевский, Д. В. Учебный мастер и креативная технология обучения / Д. В. Чернилевский // Профессиональное образование. — 2001. — № 5. — С. 10.

Поступила 04.05.09.



ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В МУЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ» В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т. Е. Мишкина (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье обосновывается введение в учебный процесс педагогического вуза элективного курса «Игровое моделирование в музыковедческой подготовке учителя» как основы качественного преобразования существующей практики профессиональной подготовки будущих учителей музыки по курсам музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплин.

Ключевые слова: музыковедческая подготовка; игра; интеграция; игровое моделирование.

Уровень развития современного общества характеризуется наличием значительных изменений в образовательном пространстве. Обновление системы образования в соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 гг., Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., Концепцией художественного образования в РФ и другими, обусловило социальную потребность в творчески активных, конкурентоспособных специалистах, способных к самостоятельным решениям многообразных задач в нестандартных условиях. В связи с этим одной из главных задач высшего педагогического образования выступает качественное преобразование подготовки учителей, неминусом связанное с качественно иной направленностью подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза, в том числе по предметам музыкально-исторического и музыкально-теоретического циклов дисциплин. Представляя собой теоретическую основу процесса профессионального становления педагога-музыканта, данная подготовка имеет определяющее значение во всем комплексе профессионального становления будущего учителя музыки.

Известно, что процесс профессиональной подготовки педагога-музыканта осуществляется в ходе изучения комплекса музыкально-исторических («История зарубежной музыки», «История русской музыки») и музыкально-теоретических («Анализ музыкальных произве-

дений», «Полифония», «Гармония», «Теория музыки» и др.) дисциплин. Их познание направлено на постижение закономерностей развития музыкального искусства, музыкального языка, осмысление художественного содержания музыки с исторических и культурологических позиций, формирование у студентов осознанного отношения к музыкально-культурной действительности.

Однако существуют определенные противоречия, заключающиеся в том, что данные учебные дисциплины находятся в рассредоточенном по отдельным отраслям музыкального знания состоянии. Кроме того, каждый из предлагаемых подходов совершенствования подготовки студентов педагогического вуза по отдельным предметам музыкально-исторического и музыкально-теоретического циклов дисциплин избирательно и фрагментарно реализуется в практической деятельности учителя в школе. Сложившийся таким образом процесс подготовки учителя актуализирует проблему интеграции музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, владение которыми становится необходимым условием профессионального становления будущего педагога-музыканта.

В связи с этим объективно возникает потребность в совершенствовании подготовки студентов педагогического вуза по предметам музыкально-исторического и музыкально-теоретического циклов дисциплин исходя из качественного определения данной подготовки как

музыковедческой, основанной на интегративных тенденциях науки и практики, музыкальной культуры и образования.

Одним из средств осуществления такой подготовки будущего специалиста может стать введение в учебный процесс технологии игры. Использование игровой деятельности в процессе музыковедческой подготовки студентов педагогического вуза может не только служить средством интеграции знаний о музыке и в музыке, но и воспитывать чувство коллективизма, находить оптимальные пути их взаимодействия с окружающими, что очень важно для будущей профессиональной деятельности.

Проблема игры отражена в работах многих зарубежных и отечественных исследователей (Ю. С. Арутюнова, А. А. Вербицкого, Л. С. Выготского и др.), которые анализируют ее как вид деятельности. Игра в нашем случае призвана способствовать активизации интеллектуального развития и творческой деятельности обучающихся, совершенствованию мотивационной направленности музыковедческой подготовки и приобретению студентами практического опыта по решению когнитивных, творческих и профессиональных проблем.

В свете вышесказанного нами был разработан и внедрен в процесс обучения студентов-музыкантов педагогического вуза элективный курс «Игровое моделирование в музыковедческой подготовке учителя» [1]. Его основные цели заключались не только в совершенствовании музыковедческой подготовки будущего учителя, но и, прежде всего, в формировании положительной мотивации и интереса студентов к предметам музыковедческого цикла дисциплин как интегративной системе организации знаний и развитии музыкальной культуры личности будущих учителей в условиях моделирования игровой деятельности.

Задачи курса: 1) развитие музыковедческого мышления обучающихся в условиях игрового моделирования; 2) воспитание у студентов умений использовать

игровую деятельность в качестве интегративного пространства по усвоению и применению музыковедческих знаний; 3) формирование у будущих учителей навыков игрового моделирования в процессе музыковедческой подготовки; 4) овладение технологией игрового моделирования для развития мотивации студентов к изучению музыковедческих дисциплин как компонента педагогической культуры учителя музыки.

Нами были сформулированы требования к знаниям, умениям и навыкам студентов, освоивших этот курс. В результате изучения элективного курса студенты должны знать содержание музыковедческой подготовки будущего учителя музыки, методы осуществления музыковедческой подготовки, специфику игрового моделирования в музыковедческой подготовке учителя. Будущий специалист должен уметь реализовать интеграцию содержания дисциплин музыковедческого цикла в процессе профессионально-педагогической деятельности на основе игрового моделирования; использовать технологию моделирования игровой деятельности музыкально-образовательной практики как условие развития музыкальной культуры личности обучающихся. Учитель музыки должен владеть навыками интеграции содержания музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплин, использовать технологии игровой деятельности в процессе формирования у учащихся в школе знаний о музыкальной культуре прошлого и современности.

В основу курса была положена идея интеграции содержания музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплин как дисциплин музыковедческого цикла в образовательное пространство педагогического вуза на основе игровой деятельности. Обучение осуществлялось в процессе лекционных занятий и самостоятельной работы студентов. В рамках курса предполагалось вариативное использование лекционной формы обучения (лекция-беседа, лекция-ситуа-



ция, лекция-провокация, лекция-моделирование).

**Краткая учебная программа курса
«Игровое моделирование
в музыкаловедческой подготовке учителя»**

Раздел первый

Содержание, структура

и методы музыкаловедческой подготовки

Введение.

1. Становление и развитие научных основ музыкаловедения.
2. Сущность музыкаловедения как учебного предмета.
3. Структура музыкаловедческой подготовки учителя музыки.
4. Методы музыкаловедческой подготовки студентов.

Раздел второй

**Организация игровой деятельности
в процессе музыкаловедческой подготовки**

5. Сущность, принципы и методы моделирования игровой деятельности.
6. Классификация и типология игр.
7. Технология моделирования игровой деятельности в образовательной практике.
8. Специфика игрового моделирования в музыкаловедческой подготовке учителя.
9. Практика применения игровых технологий в музыкаловедческой подготовке учителя.

Успешность усвоения элективного курса во многом обусловлена целенаправленной самостоятельной работой студентов. В связи с этим в методических рекомендациях по курсу нами предложены теоретические вопросы для самостоятельной работы и творческие задания, направленные на разработку игровых мини-проектов как для уроков музыки в школе, так и в процессе музыкаловедческой подготовки специалистов, например: подготовить сообщения на темы по выбору: «Музыкаловедение как отражение музыкальной культуры», «Взаимосвязь музыкаловедения с другими областями культуры», «Формы функционирования музыкаловедения в культуре

общества», «Музыкаловедческая подготовка в деятельности учителя музыки», «Значение методов активного обучения в процессе активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся», «Психолого-педагогический потенциал игры в образовательном процессе»; разработать фрагмент урока на тему «Музыкальный образ», методической основой которого является интеграция знаний по курсам «Анализ музыкальных произведений», «История музыки», «Элементарная теория музыки», подготовить сценарий проведения занятия с применением технологии игрового моделирования по одному из предметов музыкаловедческого блока дисциплин для студентов педагогического вуза.

Итоговый контроль осуществлялся в форме зачета, на котором студенты в ответах на вопросы продемонстрировали основательность полученных теоретических знаний, представили мини-проект игрового моделирования педагогической ситуации в процессе освоения музыкаловедческих знаний, приняли участие в проведении дидактической имитационной игры «Зачет».

Оценивая результаты проделанной работы, необходимо отметить динамику положительного отношения студентов к музыкаловедческой деятельности, их личностной и творческой активности, систематизацию навыков творческой аналитической работы с произведениями музыкального искусства в процессе игровой деятельности. Все это привело к повышению музыкально-культурного уровня студентов.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кобозева, И. С. Игровое моделирование в музыкаловедческой подготовке учителя : программа курса по выбору и метод. рекомендации / И. С. Кобозева, Т. Е. Мишкина ; под науч. ред. И. С. Кобозевой ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2007. — 32 с.

Поступила 19.05.09.

НАШИ АВТОРЫ

Адамантова Валентина Алексеевна, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания общеобразовательных дисциплин ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», adamas_73@mail.ru

Воробьев Николай Егорович, профессор кафедры общей педагогики ГОУВПО «Волгоградский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, pedagog_peremena@vspu.ru

Гузенко Иван Гаврилович, профессор кафедры теории и истории педагогики ГОУВПО «Липецкий государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, 0509@lipetsk.ru

Гуляева Наталия Анатольевна, военнослужащая (переводчик) войсковой части № 78455 г. Калининграда, аспирант ФГОУВПО «Российский государственный университет им. И. Канта» (г. Калининград), nataly@onlymail.ru

Гусятников Виктор Николаевич, заведующий кафедрой прикладной математики ГОУВПО «Саратовский государственный социально-экономический университет», доктор физико-математических наук, профессор, victorgsar@rambler.ru

Долган Альбина Григорьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУВПО «Хабаровская государственная академия экономики и права», albgig7@ael.ru

Доронина Татьяна Анатольевна, учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» г. Пензы, аспирант ГОУВПО «Ульяновский педагогический университет им. И. Н. Ульянова», lyubameshheryakova@yandex.ru

Ефимова Диана Валерьевна, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат психологических наук, докторант ГОУВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», Diana7772006@yandex.ru

Загрекова Лилия Васильевна, профессор кафедры общей педагогики ГОУВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, rada0103@yandex.ru

Землянский Валентин Валентинович, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат педагогических наук, zvv-penza@mail.ru

Иневаткина Светлана Евгеньевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГОУДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования», svetlai81@mail.ru

Качкалова Светлана Сергеевна, мастер ГУНПО «Профессиональное училище № 23» г. Рузаевки, соискатель кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», svetkach2009@yandex.ru

Кашкарева Елена Алексеевна, доцент кафедры культуры речи и методики преподавания русского языка, докторант кафедры педагогики, ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, kashea@mail.ru

Каюкова Инна Викторовна, аспирант кафедры прикладной математики ГОУВПО «Саратовский государственный социально-экономический университет», Inn_4ik@mail.ru

Клопов Александр Васильевич, профессор кафедры управления системой образования ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, vector_s_rm@mail.ru

Корчагин Николай Владимирович, ассистент кафедры истории и права ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», Korchagin@pgta.ac.ru

Кудашкина Ольга Васильевна, аспирант кафедры психологии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», kudashkinao@mail.ru

Кузьменко Владимир Александрович, аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ГОУВПО «Челябинский государственный педагогический университет», vladimirkuzmenko@mail.ru

Майдоккина Людмила Геннадьевна, аспирант кафедры психологии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», lyda_maydokina84@mail.ru

Макарец Андрей Браниславович, заведующий кафедрой информационных систем в экономике ФГОУВПО «Саровский государственный физико-технический институт», доцент, emf@sar.ru

Манаенков Борис Сергеевич, аспирант кафедры теории и истории педагогики ГОУВПО «Липецкий государственный педагогический университет», bmanaenkov@yandex.ru



Марчук Екатерина Васильевна, магистр педагогического образования, аспирант ГОУВПО «Волгоградский государственный педагогический университет», katja230582@mail.ru

Мишкина Татьяна Евгеньевна, старший преподаватель кафедры теории и истории музыки и музыкальных инструментов ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», besar70@mail.ru

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Пикина Наталия Евгеньевна, ассистент кафедры информационных технологий ФГОУВПО «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары), nataliae2112@mail.ru

Плугина Наталья Александровна, докторант кафедры естествознания и философии образования ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент natalia2209@ya.ru

Саламин Евгений Евгеньевич, ассистент кафедры физического воспитания и спорта ГОУВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», kayzersal@mail.ru

Сергеева Елена Владимировна, преподаватель кафедры психологии ГОУВПО «Ульяновское высшее военно-техническое училище (военный институт)», irinadavidov@yandex.ru

Соколова Татьяна Николаевна, доцент кафедры информационных систем в экономике ГОУВПО «Саратовский государственный социально-экономический университет», кандидат экономических наук, tnsokol@yandex.ru

Ткачева Наталия Генриховна, директор МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 55» г. Астрахани, dtkacheva@mail.ru

Троицкая Иранда Ивановна, педагог дополнительного образования МОУ «Лицей № 8» г. Нижнего Новгорода, rada0103@yandex.ru

Шалаев Владимир Павлович, профессор, декан факультета социальных технологий ГОУВПО «Марийский государственный технический университет» (г. Йошкар-Ола), доктор философских наук, socium@marstu.net

Шалаева Светлана Леонидовна, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики ГОУВПО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола), кандидат философских наук, socium@marstu.net



CONTENTS

International Experience of Integration of Education

- N. E. Vorobyev, E. V. Marchuk.** Improvement of Elementary Professional Education in Germany 3

The article is concerned with basic tendencies in development elementary professional education in Germany which is recognised internationally and a prerequisite for the country's economic efficiency in the process of integration into the European community.

Keywords: modernization; integration; professional preparation of specialists.

- A. G. Dolgan.** Preparation of Students to the Business Practice in the Context of Asian Values System 8

The article highlights a topical for the Far East of Russia issue of integration into the Asia-Pacific Region economics where it is introduced as a process of establishing partner relations in conformity with Asian values. The author proposes a mode of behaviour and a technology for the preparation of students specialising in economics for the business practice in the context of Asian values.

Keywords: values; business practice; context education; expertise; behaviour; integration; socio-cultural environment.

Modernisation of Education

- E. A. Neretina, A. B. Makarets.** Promotion of an Educational Service as a Trusted Product 15

Russian universities in the conditions of a growing competition and an increasing significance of market mechanisms in their activity should combine lines of academic and commercial activities. The article examines a trust-based nature of an educational service and explains how it can be promoted in terms of subjects of labour market and educational services relations and behaviour.

Keywords: educational service; trusted product; promotion; university opportunism; rating; university website; communication.

- A. V. Klopov.** Systems Approach to the Qualification Improvement of the Law-Enforcement Agency Staff in the Area of Economic Safety 21

The article analyses the current state of an economic safety as a pedagogical problem pertaining to the system of further education for law-enforcement agencies staff. It covers basic lines of professional training in this area, developed within the systems approach.

Keywords: systems approach; law enforcement agencies staff qualification improvement; economic safety.

Monitoring of Education

- V. N. Gusyatnikov, T. N. Sokolova, I. V. Kayukova.** Methods of Use of Computer-based Testing Results in the Decision Making Support Systems 26

The author discusses the methods of analysis of computer-based testing and questionnaire results, elaborates on the received results and variants of management decisions.

Keywords: Bologna process; quality education management; technology of computer-based testing; Federal Internet-based examination in the area of professional education; methods of analysis of testing results.

- N. V. Korchagin.** Diagnostic Function in the Structure of a Vocational School Foreman's Activity Aimed at Shaping Legal Awareness among Vocational School Students 29

In the article through the analysis of contents and methods of realisation of diagnostic function of the industrial training foreman's activity aimed at shaping legal awareness among vocational school students is described.

Keywords: legal awareness; legal awareness didactic activity; diagnostic function; methods of diagnostics.

**V. P. Shalaev, S. L. Shalaeva. Globalisation. Postmodernism. Duality of National Education and Upbringing as a Challenge to National Safety 35**

Authors discuss phenomena of globalisation and postmodernism, examine its impact on peoples' social development, its social consequences. Provide analysis of dualistic tendencies in the development of modern humanities, practices and current system of university education and upbringing in terms of the Russian society national safety.

Keywords: globalisation; postmodernism; westernization, mass, bifurcation type of personality; duality of education; national safety.

V. V. Zemlyansky. Openness as a Quality Feature of Professional Education 41

The article employing a systems, synergetic and integrated approaches focuses on the idea of social and personal openness of professional education instrumental to harmonisation of interests of principal bearers of educational needs: person, society, economics, state.

Keywords: professional education; open system of professional education; integration; synergetics; social partnership.

Integration of Education and Up-bringing**E. V. Sergeeva. Educating Culture of Interethnic Communication as a Basis for Shaping Ethnotolerance among Cadets 47**

The article presents a model for educating culture of interethnic communication among future cadets. Developed following the provisions of interethnic communication pedagogics the author describes its basic structural components.

Keywords: culture of interethnic communication; ethnic tolerance; ethnic psychologic environment; didactic process of upbringing; structural components; factors in shaping culture of interethnic relations; pedagogic modelling; professional activity.

E. E. Salamin. Organisational and Teaching Conditions Required to Improve Technical Students Physical and Mental Endurance and Will Power by Going in for Boxing 51

The article covers various approaches to the problem of technical students physical and mental endurance and will power improvement. It focuses on the opportunity to improve an individual physical and mental endurance and will power through self-upbringing by going in for boxing.

Keywords: will power; physical and mental endurance; technical university; dynamic model of competent graduate; boxing.

Academic Integration**I. G. Guzenko, B. S. Manaenkov. Raising Foreign Language Proficiency among University Teaching Staff by means of Informative Communicative Education 54**

The article is concerned with the issue of foreign language training aimed at the university teaching staff in the light of the current globalisation in the world system of higher education. It gives reasons for the necessity for improving foreign language training at the university level. Method of language training without the use of IT is dealt with in detail. Information and methodology form which is a practical means of informative communicative education is presented.

Keywords: foreign language training; university teacher of core disciplines; means of informative communicative education; automatic transfer of a skill; information methodology form.

N. A. Plugina. Cross-curriculum Relations as a Method for Developing Integrative Natural Science Notions 60

The article describes various versions of the category "cross-curriculum relations". As an example of cross-curriculum and interdisciplinary relations implementation it provides a programmed exercise, aimed at shaping integrative notion "substance" among university students.

Keywords: cross-curriculum relations; integrative notions; dialectic thinking; complementarity method; programmed exercise; notion "substance".



N. E. Pikina. Teaching Conditions of Efficient Organisation of Self-Studies in Computer Science among Agriculture University Students 65

The article describes a variety of teaching conditions, ensuring improvement in the organisational process of self-academic study in computer science among agriculture university students.

Keywords: teaching conditions; self-studies; model; special course; planning; academic process; knowledge; competences; abilities; skills.

Innovations in Education

N. A. Gulyaeva. Decision of Academic Studies Problems of Vocational School Students by means of Foreign Language Teaching 69

The article deals with the specifics of academic studies at the institutions of elementary professional education. Opportunities to use German-Russian dictionary for decision of practical tasks in teaching German language are examined.

Keywords: features of academic process of vocational school students; reasons of students pedagogic neglect; foreign language training; German-Russian dictionary.

V. A. Kuzmenko. Pedagogic Potential of the Discipline “Foreign Language” for Shaping Economic Culture among Senior High School Students 72

The article describes a model and pedagogic conditions instrumental to shaping economic culture among high school students in the process of learning foreign languages.

Keywords: culture; economic activity; economic culture of senior high school students; forming.

V. A. Adamantova. Research Project Activity as a Factor in Implementing Students’ Cognitive Activity at Ecology Classes 77

Research project activity is treated by author as an inseparable part of students’ ecologic education and is aimed at developing students’ creating capabilities, forming initial practical skills and organising research work.

Keywords: research project activity; ecologic project; interaction of teacher and student.

T. A. Doronina. Concept of Artistic Place and Time in School Literature Classes (in respect to V. P. Astafyev works) 80

The article is devoted to the problem of notion shaping as to artistic place and time among high school students. The article provides practical methodologic reasons for the necessity and efficiency of application of place and time characteristics in high school’s analysis of a literary work, covers basic lines of use of the said literary notions in the academic process.

Keywords: teaching; personality; literature; text; perception; place; time; creative work; self-determination; autobiography; war; V. P. Astafyev.

Education and Culture

L. V. Zagrekova, I. I. Troitskaya. Role of Theatrical Activity in the High School Students’ Career Guidance in the System of Further Education 84

The authors focus on the possibility of the use of theatrical activity in the work of a school’s theater in order to help high school students decide on their future career. The article centers on the significance of the fourth level of further education at high school which presupposes integration of general (core) and further education.

Keywords: school’s theater; further education; integration; career guidance; personal, individual activity and acmeological approaches.

N. G. Tkacheva. Aesthetic Education of the Student Personality by means of Creative Work 89

The article examines the possibilities of artistic media creativity in the aesthetic education of students. Media creativity is treated as part of general aesthetic culture of a person.

Keywords: aesthetic education; culture phenomenon; media creativity; media education; media development.

**D. V. Efimova. Specifics of Forming Tolerance among Mentally Retarded Teenagers 92**

The article centers on the issue of forming tolerance among mentally retarded teenagers and provides results of an author's long work over this issue proving the necessity for improving teenagers' general level of tolerance and ethnic tolerance in particular.

Keywords: tolerance; intolerance; teen age; mentally retarded.

L. G. Maidokina. Evolvement of Professionally Relevant Subjective Qualities among Teachers Training Institute Students during the Course in Psychology 97

The article emphasises the necessity for developing subjective qualities among teachers training university students, gives reasons for the model and ways of evolvement of professionally relevant subjective qualities of a prospective teacher when studying the course in psychology.

Keywords: subject; educational work; subject of educational work; professionally relevant subjective qualities; evolvement of professionally relevant subjective qualities.

S. E. Inevatkina. Mother's Image of Oneself when Upbringing the Down's Syndrome Children in the First Three Years since Birth..... 102

The article presents the results of an empiric study of value expectations related to maternity among women upbringing the Down's syndrome children. Content and possible causes for this category women's maternity role image transformation are discussed.

Keywords: Down's syndrome; image of oneself in the maternity role.

O. V. Kudashkina. Psychologic Model for Developing Student Motivation and Value Orientations in the Academic Process at the Teachers Training Institute 106

The article is concerned with the necessity for developing student motivation and value orientations in the academic process at the teachers training institute. Psychological model serving as a source of realisation and improving teacher's orientations data system is presented.

Keywords: motivation and value orientations; interiorisation; exteriorization; identification; reflection; reflexive position.

Pedagogic Education**E. A. Kashkareva. Pedagogic Interpretation of a Scientific Text as a Variation of Textual Activity 112**

The article provides a concise account of the psycholinguistics idea about regularities in textual semantic perception. Classification of scientific text interpretation methods following the mechanisms of speech is dealt with. Content, functions and means of realisation of each method in a teacher's textual activity is treated in detail.

Keywords: textual activity; pedagogic interpretation of a scientific text as a variation of textual activity; scientific text interpretation methods.

S. S. Kachkalova. Personalised Approach to Elementary Professional Education 116

The modern system of elementary professional education is experiencing a period of search for new organisational and pedagogic forms that meet the modern humanitarian paradigms of education. The author describes the most productive among them — personalised education technologies.

Keywords: humanisation of education; personalised education; education technologies; elementary professional education; teaching technology.

T. E. Mishkina. Elective Course "Game Simulation in a Musicology Teacher Training" in the Practice of Teachers Training Institute 120

The article discusses the introduction into the teachers training institute academic process an elective course "Game Simulation in a Musicology Teacher Training" as a basis for quality transformation of an existing practice of professional training of future musicology teachers specialising in history of music and theory of music.

Keywords: musicology training; game; integration; game simulation.

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

№ 3
(56)

(июль — сентябрь)

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. Макаркин**,
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. Варданиян**, 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
