

Научно-методический
журнал

**№ 1
(58)**

(январь—март)

2010

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) · **П. Ф. Анисимов**
Г. А. Балыхин · **С. В. Гордина** (отв. секретарь) · **В. В. Кадакин**
В. В. Конаков · **Л. П. Кураков** · **В. И. Курилов** · **В. Л. Матросов**
С. В. Полутин (зам. главного редактора) · **В. П. Савиных** · **Н. Е. Фомин**

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов · **Ю. В. Варданян** · **Н. Д. Гуськова** · **М. И. Ломшин**
Н. И. Мешков · **Г. И. Саранцев** · **В. П. Фурманова** · **В. В. Шигуров**

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- И. С. Ломакина.** Механизмы реализации открытого метода координации в сфере образования ЕС 3
Л. Е. Бабушкина. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов педагогического вуза 9
М. В. Журавлева. Профессиональная подготовка кадров в образовательном нефтехимическом кластере 14

Мониторинг образования

- К. И. Сафонова, С. В. Подольский.** Особенности свойств образовательных услуг и их взаимосвязь с образовательным процессом 18
Е. В. Золоткова. Педагогические основы мониторинга качества профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога 24

Академическая интеграция

- В. Ф. Манухов, С. А. Тесленок.** Новые информационные технологии в учебном процессе 30
О. К. Клопова, С. В. Лаптева. Основные направления формирования компетенций в области автоматизированных систем управления персоналом у HR-специалистов 35
В. Я. Брагин. Способности студента как основа формирования его профессиональной компетентности 39
Ю. А. Колесова. Педагогические аспекты подготовки будущих специалистов сервиса на компетентностной основе как фактор эффективной социально-профессиональной адаптации 45

Инновации в образовании

- В. Н. Рамазанова.** Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных программ в системе профильного обучения старшеклассников 49
С. В. Кахнович. Интеграция разных видов искусства как условие формирования начал изобразительной грамотности детей дошкольного возраста 54
М. В. Дубова. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования 59
П. Р. Егоров. Становление специального образования людей с проблемами зрения (на примере Республики Саха (Якутия)) 64

**Психология образования**

И. В. Бурова, Е. Н. Дмитриева. Формирование информационно-образовательных потребностей студентов — задача современной высшей школы	69
Т. В. Яковлева. Влияние агрессивности на выбор телевизионных передач в старшем подростковом возрасте	72
А. А. Логинова. Психологический уровень анализа понятия «идентичность»	78
В. Б. Дурнева. Психологические факторы готовности молодых специалистов к осуществлению профессиональной деятельности	84
И. Ю. Заволжанская. Феномен «слышащей руки» пианиста и его проявления в музицировании по слуху на фортепиано	87

Интеграция образования и воспитания

В. С. Михалкин. Методологический ресурс курса физики в достижении целостности воспитания и образования	91
В. С. Остапенко. Основные принципы формирования научного мировоззрения курсантов вузов МВД России	94
Т. Н. Сорокина. Современное состояние правовой культуры детей младшего школьного возраста в социально-реабилитационных центрах (на примере г. Саранска)	98
Л. Ю. Панина, В. В. Розанов о компонентах учебно-воспитательного процесса	102

Социология образования

С. В. Полутин, О. Н. Тюлякова. Социология молодежи: история становления и перспективы развития	108
А. К. Ерохин. Жизнь Анны Купер и ее реформы в философии образования	112
С. А. Свербихина, Ю. А. Мишанин. Роль средств массовой информации в формировании гендерных стереотипов (на примере независимого казанского издания «Женщина»)	116

Рецензии, отзывы, информация

Современные технологии обучения и воспитания учащихся специальных (коррекционных) школ (по материалам республиканского семинара-практикума)	120
---	-----

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

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

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

Подписано в печать 26.03.10. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 1648.

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.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОТКРЫТОГО МЕТОДА КООРДИНАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЕС*

*И. С. Ломакина (Челябинская государственная академия
культуры и искусств)*

Статья посвящена реализации открытого метода координации в сфере образования и профессиональной подготовки ЕС. Анализируются основные механизмы и инструменты метода, позволяющие ему выступать в качестве новой формы управления в сфере образования сообщества.

Ключевые слова: открытый метод координации; новое управление; сфера образования; Лиссабонская стратегия; Европейский Союз.

В 2000 г. в Лиссабоне состоялся саммит Европейского совета, где вся зона, ответственная за знания, умения и навыки, была определена в качестве необходимого компонента стратегии, включающей экономическую и социальную реформы. В лиссабонской повестке дня образование выступило частью социальной политики, политики в области рынка труда и общей экономической политики.

Для выведения образовательной парадигмы Лиссабонский саммит 1) подчеркнул роль исследовательской и технологической сферы для повышения конкурентоспособности и роста; 2) обозначил роль образования в качестве ключевого фактора на рынке труда и в процессе социального сближения; 3) призвал министерства образования и правительства сфокусировать внимание на общих проблемах и приоритетах; 4) ввел открытый метод координации (ОМК) в систему управления Европейского Союза (ЕС).

Запущенный в 1950-х гг. интеграционный процесс в Европе доказал свою состоятельность и достиг значительного прогресса, опираясь на два основных классических метода: метод сообщества и метод межправительственного сотрудничества. Однако ЕС не смог бы достичь новых результатов в своем развитии, если бы опирался только на эти методы. Целью нового этапа интеграции, предполагавшего совместный процесс национальных реформ до 2010 г., явилось сближение национальных социальных

систем. В основу была положена новая концептуальная идея о построении единой европейской социальной модели, которая институционально должна быть закреплена в каждом государстве и отвержена идеям «инвестиций в людей» и «активизации социальных политик».

Исправление асимметрии между валютным и социальным союзами, внедрение Лиссабонской стратегии и единой социальной модели были организованы посредством ОМК. В Лиссабоне была определена его четырехступенчатая архитектура, описывающая идеальный вариант метода, которая включила:

- разработку руководящих принципов для стран — членов ЕС и конкретных графиков достижения поставленных целей на кратко-, средне- и долгосрочную перспективы;

- выведение количественных и качественных индикаторов и осуществление бенчмаркинга для сравнительной оценки проводимых политик с лучшими в мире показателями в данных областях;

- трансформацию разработанных на европейском уровне принципов на уровень национальной и региональной политики с постановкой специфических целей и задач и с учетом национальных и региональных отличий;

- периодический мониторинг, оценку и анализ, организованные в виде процесса взаимного обучения [9, р. 15].

В 2001 г. ОМК был введен в сферу образования ЕС. Тогда же были определены общие цели для европейской си-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00451а.



системы образования и представлена детальная рабочая программа по реализации этих целей посредством ОМК, получившая впоследствии название «Образование и профессиональная подготовка 2010».

В соответствии со ст. 149 и 150 Договора ЕС вся ответственность за содержание и организацию системы образования и подготовки лежит на самом государстве. Поэтому в данном секторе ОМК выступил рамками осуществления европейской образовательной политики.

Построение ЕС посредством метода сообщества опиралось на механизм выработки законодательства на европейском уровне, перевода законодательных актов в национальную законодательную систему, возможности применения санкций и обращений в Суд ЕС, что оставляет мало пространства для внутренних законодательных инициатив [1]. В противоположность этому ОМК, как и другие формы «нового управления», полагается только на инструменты, разработанные в традициях мягкого закона, и исключает перевод компетенции и полномочий на европейский уровень, применение санкций и наказаний, изменение национального законодательства.

Что же позволяет ОМК функционировать в качестве альтернативной формы управления и в отсутствие механизмов давления и «тени иерархии» (т. е. механизмов оказания непрямого давления, при которых неудача в достижении цели неизбежно вызывает к жизни применение более сильных политических инструментов [2])? ОМК — скорее политическое, чем законодательное явление, а потому опирается больше на психологические механизмы и воздействует в основном на когнитивные структуры участников политического процесса. В силу этого в основе функционирования ОМК лежат механизмы и инструменты, способствующие достижению общих целей в «чувствительных» политических областях, осмысленному решению проблем, распространению знаний, прозрачности, отчетности и взаимному давлению, оставляя полномочия для принятия решений на уровне государств [12, р. 55].

Среди основных механизмов ОМК, ведущих к когнитивным изменениям, можно выделить убеждение, сравнение, обучение и давление. Функционирование этих механизмов обеспечивается набором практик, действий и инструментов со стороны ЕС и национальных государств. Однако их реализация в разных политических областях неодинакова.

Можно выделить 13 инструментов, которые применяются в тех или иных областях политики: 1) руководства; 2) взаимный анализ; 3) индикаторы; 4) бенчмарки; 5) лучшие образцы практики; 6) стратегические цели; 7) программы действий сообщества; 8) национальные планы действий; 9) национальные стратегии; 10) оценочные таблицы; 11) общие задачи; 12) рекомендации Комиссии; 13) рекомендации Совета (для атипичных ОМК) [4].

Запуск ОМК начинается с определения общих целей, которые обозначают область совместной заинтересованности и озабоченности. Прогресс можно измерять, как только будут выведены общие индикаторы. Индикаторы позволяют сравнить деятельность государств-членов, что, в свою очередь, используется для постановки целей. После того как цели установлены, государства-члены или ЕС обозначают план действий для их реализации. Взаимный анализ дает возможность государствам с плохими показателями получить полезную информацию из примеров лучших образцов практики [4].

Используя данные элементы в качестве стандартов, авторы определяют уровни институционализации координационных процессов. Некоторые ОМК являются слабыми, так как включают только несколько элементов, необходимых для установления координационных процедур. Ряду ОМК недостает важных элементов, и их можно охарактеризовать как находящиеся в стадии становления. Другие ОМК являются хорошо институционализированными, а потому сильными. К этой группе относится ОМК «Образование» [4].

Важный аспект ОМК заключается в его институциональном устройстве, ко-

торое устанавливает и обеспечивает процесс обучения и получения знаний об успешно осуществляемых политиках внутри многоуровневой политической системы. Акцент делается на разработке общей интерпретации ситуаций, общих ценностей и методов через итеративный процесс обучения. Это должно приводить к совместному применению знаний и предполагает создание «сообщества взглядов» и даже «сообщества действий» в соответствующих областях. Присутствие экспертов высокого уровня усиливает доверие между национальными политиками [6].

Таким образом, фундаментальной функцией ОМК является обучение. Однако его нельзя рассматривать в отрыве от других важных механизмов. Механизм убеждения помогают раскрыть традиции анализа дискурса. ОМК создает дискурс во всем ЕС, продвигая определенные ценности и идеи об образовательной политике [10, р. 66]. Так как правительства и неправительственные акторы на уровне ЕС и национальных уровнях интегрируются в сети ОМК и встречаются на регулярной основе, то участники «социализируются» этим дискурсом. Систематический обмен информацией и диалог предоставляют всем участвующим партиям возможность идти к общим целям. Это, в свою очередь, оказывает влияние на национальный политический процесс, так как правительства и неправительственные акторы начинают вести себя согласно «логике соответствия» [3].

Особенности функционирования и реализации ОМК позволяют говорить о методе как сетевой форме управления. Создание сетей, порождаемых ОМК, происходит на нескольких уровнях.

Во-первых, координация требует сотрудничества многих министерств и ведомств на национальном уровне. ОМК «Образование» тесно связан с реализацией европейской стратегии занятости, с ОМК в области социальной включенности и молодежной политики. ОМК в этих сферах имеют общие цели, общие количественные и качественные показатели для проведения мониторинга осуществ-

ляемой деятельности. Метод задействовал большое количество сотрудников национальных министерств и ведомств на местах. Так, П. Джоунз приводит в пример Данию, где 140 госслужащих, ранее не вовлеченных в дела, связанные с ЕС, активно включились в реализацию ОМК «Образование» [8].

Во-вторых, ряд новых комитетов, рабочих и экспертных групп был создан для проведения мониторинга координационных процессов, взаимодействия и обмена идеями и опытом между всеми заинтересованными сторонами, в том числе представителями государств-членов и Комиссией. Во второй половине 2001 г. в рамках Генерального директората Комиссии, отвечающего за вопросы образования, культуры и молодежной политики, было организовано 12 рабочих тематических групп для внедрения программы «Образование и профессиональная подготовка 2010». Кроме того, из 80 экспертных групп, которые зарегистрировал Директорат, около 20 % были организованы в рамках работы ОМК [7]. В 2005 г. структура ОМК «Образование» была частично преобразована. Это также означало и изменения в рабочей методологии процесса. Большинство тематических рабочих групп было заменено на кластеры и практику по взаимному обучению (*peer learning activities*), которая предусматривала визиты на места для изучения примеров лучшего опыта и взаимный анализ *in situ*. Кластеры объединяют страны, которые заинтересованы в исследовании, обсуждении и улучшении знаний по определенной теме и проблеме. Было сформировано 10 кластеров, некоторые из них повторили тематику прежних рабочих групп, однако были добавлены и новые: «Кластер по модернизации высшего образования», «Рабочая группа по реализации плана действий в области образования взрослых».

Спектр обозначенных тем и вопросов, которые решались в рамках рабочих групп, служит показателем того, что ОМК установил связи между национальным и наднациональным уровнями в сфере образования. Фактически с 2000 г.



нет такой области образовательной политики ЕС, которая не была бы вовлечена в процесс тем или иным образом, включая такие ключевые вопросы, как управление в сфере образования (цели, задачи, политические механизмы), функционирование системы образования (размер системы, финансовая устойчивость) и содержание образования (учебный план, оценка, качество и педагогика) [8].

В-третьих, координационные процедуры требуют участия со стороны социальных партнеров и гражданского общества. До 2005 г. в работе тематических групп ОМК «Образование» принимали участие около 80 представителей социальных партнеров и 35 различных ассоциаций, а также представители европейских институтов и международных организаций (ОЭСР, Совет Европы и др.) [7].

В-четвертых, в рамках ОМК происходят взаимодействие и «слияние» академических, научных и политических кругов. Национальные представители, направленные для работы в группах непосредственно в рамках ОМК, являлись сотрудниками национальных министерств и правительственных агентств. Кроме того, в их число вошли ученые, представители академической сферы, профессиональных структур, таких как центры по развитию образования. Активную роль в реализации программы «Образование и профессиональная подготовка 2010» сыграли CEDEFOP и European Training Foundation [7].

Помимо механизма убеждения «язык» ОМК (индикаторы, бенчмарки, цели и др.) помогает государствам оценивать свою деятельность и сравнивать ее с другими. Сравнение национальных практик, как это представлено в ОМК, не ново. Однако в контексте ЕС оно идет дальше, чем в других организациях (например, ОЭСР), так как ЕС предлагает политические рамки, которых нет на других международных аренах. Для реализации программы «Образование и профессиональная подготовка 2010» была организована работа, охватившая ряд инструментов и процедур. ОМК является «сильно документированным» процессом. Документы, направляемые в Евро-

пейский совет, готовятся совместно Комиссией и Советом по образованию Совета ЕС с опорой на национальные отчеты [7].

В мае 2003 г. Совет ЕС утвердил 5 бенчмарков для улучшения систем образования и подготовки до 2010 г. В 2009 г. они были пересмотрены и на период до 2020 г. приняты новые. Бенчмаркинг выступает одним из самых важных механизмов в ОМК, целью которого служит выявление лучших образцов практики. Определение изменений в деятельности и лучших показателей осуществляется по отношению к принятым индикаторам. Для проведения мониторинга деятельности в выделенных областях была разработана стандартная схема. Наличие общих целей вместе с публикацией информации о лучших образцах практики и проведением мониторинга способствует работе представителей гражданского общества и других участников процесса, которые хотят реализовать поставленные цели, а значит, вернуть информацию в процесс внедрения.

Первоначальная функция выделения образцов лучшей практики — предложить уроки успеха местному и региональному уровням. Вторая функция — оказание «взаимного давления» на государства или сообщества, чья работа является неудовлетворительной. Такая оценка может привести к переосмыслению и улучшению знаний в свете новых материалов и информации и эффективности политического процесса.

ОМК создает условия для регулярных встреч и обмена информацией между странами и Комиссией. Регулярная отчетность и оценка деятельности образуют «фонд лучших практик», благодаря которому национальные акторы могут обновлять знания. Кроме того, цели ОМК, индикаторы и бенчмарки обеспечивают общие рамки для интерпретации социальных проблем и разработки способов их разрешения. Таким образом, исходя из перспективы обучения, ОМК предоставляет стимулы и ценную информацию, которые могут приводить к желанию учиться у государств-членов [3].

Полное понимание функционирования ОМК требует объединения перспектив обучения по направлению «сверху-вниз», «снизу-вверх» и горизонтально. При разработке и запуске ОМК авторы этой идеи и ее сторонники одним из самых значительных преимуществ метода считали именно возможность обучения и получения знаний более высоким уровнем от нижестоящего, а также участниками процесса непосредственно друг от друга. Регулярная отчетность со стороны национального и субнационального уровней, встречи, обмен опытом в рамках тематических и экспертных групп, распространение полученных знаний и информации способствуют обучению по направлению «снизу-вверх» и горизонтально. Определение целей, разработка индикаторов и бенчмарков, накопление и использование информации, выведение рекомендаций со стороны Комиссии и Совета ЕС, подготовка европейскими институтами официальных документов, отчетов (в том числе совместных) акцентируют внимание на обучении по направлению «сверху-вниз». Взаимный анализ и бенчмаркинг могут вызывать распространение знаний и обучение среди стран. Сравнение ОМК с радаром, принадлежащее К. Раделли, отражает идею о том, что сетевая структура ОМК позволяет выявлять инновационные решения на местном уровне вне зависимости от места их появления [10].

На следующем этапе, когда получено «принятие» (т. е. сотрудничество или координация на европейском уровне установлены), вступает в силу политическое и/или взаимное давление [11, р. 68]. Отсутствие правового давления и ограничений является другой важной чертой ОМК [6]. Суд ЕС исключен из ОМК процессов. На отстающих или не желающих следовать ранее принятым целям и договоренностям нельзя подать в суд, их нельзя привлечь к ответственности через наложение каких-либо санкций. Тем не менее даже в сегодняшней мягкой версии координационные процессы могут образовывать источник внешнего давления на национальные власти [6], придавая им положительные и отри-

цательные стимулы. Положительные, или push (от англ. толкать, нажимать), стимулы дают государствам примеры, которым они захотят следовать. Отрицательные, или pull (от англ. тянуть, тащить), стимулы выполняют роль устрашения, заставляя акторов задавать себе вопрос: «Что случится, если мы не реализуем поставленные цели?» [11].

Основным механизмом давления в рамках ОМК выступает так называемая практика «называй, стыди и прославляй» (naming, shaming and faming). Поскольку результаты деятельности государств становятся достоянием общественности всего ЕС, создается ситуация, при которой то или иное государство может оказаться в неудобном положении из-за отставания по ряду показателей и подвергнуться справедливой критике не только со стороны европейских институтов, но и других государств — членов ЕС и собственного электората. Это, в свою очередь, может повлечь за собой политическое давление. В рамках ОМК данный механизм может реализоваться разными путями. Например, выработанная в рамках метода процедурная практика и поэтапная реализация процесса могут накладывать ограничения и оказывать воздействие на национальный уровень [6]. Кроме того, давление норм ОМК возрастает с повышением уровня спецификации. Руководства/цели, сопровождающиеся индикаторами и целями, выраженными количественно, обеспечивают больше взаимного давления (так называемую дигитализацию репутации), поэтому что «сокращают пространство для сделок» [12, р. 55]. Отчетность со стороны национальных государств и ЕС имеет не только регулярный, но и открытый характер. Публикация всех отчетов на веб-страницах подвергает репутацию каждого государства риску, так как результаты становятся ясными и открытыми всем желающим и информация может потенциально быть использована для того, чтобы указать на отстающих [12].

«Коллективное обучение» в рамках тематических групп, визитов на места и т. д. также усиливает взаимное давле-



ние и способность «указать на плохих учеников» [12, р. 55].

Государства сохраняют значительную свободу в адаптации европейских руководств в национальный контекст и выбирают подход для их внедрения. Однако они обязаны обсуждать и внедрять свои национальные планы вовремя, чтобы успеть все сделать до саммита Европейского совета. Национальные планы действий реализуются всеми странами одновременно из года в год. Это означает, что национальные администрации акцентируют внимание на одних проблемах в одно и то же время. Все это оказывает давление на государства в направлении соответствия лучшим в практике.

Структура ОМК «Образование» включила большинство инструментов из идеального варианта метода. На сегодня ОМК в сфере образования и профессиональной подготовки является одним из наиболее успешно реализуемых ОМК процессов. В обращении Европейской Комиссии отмечается: «Разразившийся в последнее время кризис не должен отвлекать внимание от долгосрочной стратегической политики для сферы образования. Европа должна решить многие проблемы, если не хочет отстать от мировых лидеров. По этим причинам сильнее, чем прежде, возникает необходимость в эффективном ОМК, поддерживающем улучшение политики в области образования и подготовки» [5].

Несмотря на «молодость» ОМК, очевидно, что он нашел выражение не только в мыслях, идеях и поведении, но и в институциональном развитии ЕС и государств [12]. Согласившись принять участие в этом новом процессе, государства согласились на глубокие трансформации в своих предпочтениях, восприятиях, интересах в рамках процесса взаимного обучения и оценки. С политико-институциональной точки зрения ОМК можно считать важным этапом изменения в политике, направленным не только на модификацию целей и политических мер, но и на динамику взаимодействия разных акторов, вовлеченных в данную область.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ahonen, P.* Soft governance, agile Union? Analysis of the extensions of open coordination in 2000 / P. Ahonen // *Governance*. — 2001. — 2. — P. 103—120.
2. *Borrás, S.* The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU / S. Borrás, K. Jacobsson // *Journal of European Public Policy*. — 2004. — 11(2). — P. 185—208.
3. *Büchs, M.* The open method of coordination as a 'two-level game' / M. Büchs // *Policy and politics*. — 2008. — Vol. 36 (2) (January). — P. 21—37.
4. Classifying and mapping OMC in different policy areas // *New modes of governance. Integrated project*. Project no. CITI-CT- 2004-506392. Priority 7 — citizens and governance in the knowledge — based society. No. 02/D09. — NewGov, 2005. — P. 34.
5. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions "An updated strategic framework for European cooperation in education and training" / Commission of European Communities. — Brussels, 2008. — P. 16.
6. *Dehousse, R.* The open method of coordination: a new policy paradigm? / R. Dehousse // *Journal of European Public Policy*. — 2002. — 6 (2). — P. 249—268.
7. *Gornitzka, Å.* The open method of coordination as practice — A watershed in European education policy? / Å. Gornitzka ; University of Oslo. Centre for European Studies // *Arena Working paper*. No. 16. — Arena, 2006. — P. 58.
8. *Jones, P.* Space, place and scale: Reframing the open method of co-ordination for 'Education and Training 2010' / P. Jones // Panel on shaping the European education agenda. European Union Studies Association Conference. Brussels and Leuven, Belgium. 30 Nov. — 1 Dec. 2007. — P. 17.
9. Lisbon European Council. Conclusions of the Presidency. — Lisbon, 2000.
10. *Radaelli, C.* The open method of coordination: A new governance architecture for the European Union? / C. Radaelli ; Swedish Institute for European Policy Studies. — Stockholm ; Sieps, 2003.
11. *Sundholm, M.* The open method of co-ordination: The Linux of European integration? A theoretical and empirical study of the method of the 'Lisbon Strategy'. Thesis presented for the Degree of Master of European Studies / M. Sundholm ; College of Europe. Department of political and administrative studies. — Bruges, 2001. — P. 68.
12. *Tucker, Ch.* The Lisbon Strategy and the open method of coordination: a new vision and the revolutionary potential of soft governance in the European Union. 2003. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association / Ch. Tucker ; University of California at Berkeley, 2003.

Поступила 17.11.09.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

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

Статья посвящена выявлению педагогических условий, воздействующих на процесс формирования социокультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; педагогические условия; информационно-коммуникационные технологии; электронная информационно-образовательная среда.

В настоящее время все большее распространение получают разнообразные инновационные формы обучения, важным элементом которых является формирование дополнительных качеств выпускника. К ним можно отнести и владение социокультурной компетенцией.

Поскольку социокультурная компетенция составляет важную часть профессиональной компетентности, проблема ее формирования становится ключевой для исследований в области иноязычного образования. Различные аспекты формирования социокультурной компетенции при обучении иноязычному общению рассматривали в своих работах Т. Н. Астафурова, Г. А. Воробьев, В. П. Мильруд и др. В исследованиях А. Я. Касюк, В. В. Ощепковой, В. П. Сысоева и других ученых нашли отражение проблемы, связанные с социокультурным компонентом содержания обучения иностранному языку. Государственный образовательный стандарт при разработке современных программ и образовательных технологий обучения по иностранному языку для неязыковых факультетов педагогического вуза предусматривает формирование в рамках профессиональной компетентности (предметно-специализированных знаний, умений и навыков) социокультурной компетенции.

Опираясь на точку зрения И. А. Зимней, под социокультурной компетенцией студентов педагогического вуза мы понимаем способность и готовность при-

менять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике своей страны и страны изучаемого языка в процессе профессиональной деятельности, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как коммуникативность, эмпатичность, толерантность [3].

Анализ теории и практики по проблеме исследования позволяет выделить ряд педагогических условий, способствующих эффективному формированию социокультурной компетенции студентов. Педагогическими условиями в данном случае выступают определенные факторы, воздействующие на формирование социокультурной компетенции студентов неязыковых специальностей педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку. Исходя из задач исследования к их числу целесообразно отнести актуализацию социокультурного компонента изучаемых дисциплин; осуществление целенаправленной работы по внеаудиторной подготовке студентов к созданию проектов с помощью средств ИКТ; создание электронной информационно-образовательной среды.

Актуализация социокультурного компонента изучаемых дисциплин

Актуализация (от лат. *actualis*) — действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).



последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или непосредственном воспроизведении. Она тесно связана с переводом знаний, навыков и чувств из скрытного, латентного, состояния в явное, действующее [4].

В структуре обучения иностранному языку социокультурный компонент занимает особое место. На него опираются все остальные компоненты системы обучения иностранному языку. Культура — это основа, имеющая личностный смысл, на которой жизненные и профессиональные установки студентов выступают ориентирами человеческого поведения. В те или иные моменты человеческой жизни на первый план выходят разные установки: *натуралистическая* — на восприятие бытовой достоверности; *морально-фактическая* — на восприятие правил и норм поведения и общения; *на развлечение* — развлекательный гедонизм при общении с социокультурной информацией; *эмоционально-эстетическая* — готовность к познанию смысла социокультурной информации, к получению духовного наслаждения и эстетического удовлетворения от общения с социокультурной информацией; *информационная* — отношение студентов к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) (телевидению, видео, компьютерам) как к средствам информации, реально отражающим окружающую действительность [4].

Актуализация социокультурного компонента изучения иностранных языков определяется тенденциями в образовании, связанными с необходимостью подготовки студентов с высоким уровнем развития общей культуры, способных осуществлять дальнейшую профессиональную деятельность в современных социальных, экономических и культурных условиях; нереализованным потенциалом высших учебных заведений в воспитании личности, способной и готовой к диалогу культур в условиях расширения и качественного изменения сфер международного сотрудничества; повышением требований к уровню социокультурной

компетенции будущих учителей; недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса целенаправленного формирования социокультурной компетенции будущих учителей в системе профессиональной педагогической подготовки.

Социокультурный компонент находит свое отражение в изучении не только стран, но и сфер международного сотрудничества, а также современных социальных, экономических и культурных условий, при которых осуществляется профессиональная подготовка студентов. Формирование и развитие социокультурной компетенции осуществляются благодаря использованию различных форм организации образовательного процесса (лекция, семинарские занятия, семинар-диспут, учебная конференция и др.). При изучении иностранного языка лекция во многом приближается к рассказу и используется, когда студентам необходимо дать дополнительный материал о том или ином явлении социокультурного характера либо обобщить его. Семинары проводятся в форме докладов и сообщений или в вопросно-ответной форме и могут сопровождаться подготовленными студентами под руководством преподавателя презентациями. Семинар-диспут направлен на формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций студентов. Учебная конференция имеет своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы и требует большой подготовительной работы (проведение наблюдений, изучение и обобщение литературных источников, постановка мини-опытов, подготовка презентаций и др.). При любых организационных формах обучения иностранному языку студенты строят свои высказывания на основе имеющихся данных о культуре страны. Одновременно происходит осознание несовпадения информации одного языка с информацией другого и возможна ее коррекция на личностном уровне. Эти процессы не поддаются оценке и даже наблюдению.

Осуществление целенаправленной работы по внеаудиторной подготовке студентов к созданию проектов с помощью средств ИКТ

Проектная деятельность основана на развитии умения осваивать окружающий мир на базе научной методологии, а это, в свою очередь, — одна из важнейших задач современного качественного образования. Учебный исследовательский проект всегда структурируется в соответствии с общенаучным методологическим подходом по следующему алгоритму: определение целей исследовательской деятельности; выдвижение проблемы исследования по результатам анализа исходного материала; формулировка гипотезы о возможных способах решения поставленной проблемы и результатах предстоящего исследования; уточнение выявленных проблем и выбор процедуры сбора и обработки необходимых данных; сбор информации, ее обработка и анализ полученных результатов; подготовка соответствующего отчета и обсуждение возможного применения полученных результатов [2].

Все сказанное выше объясняет повышенный интерес, проявляемый к методу проектов в течение многих десятилетий. Причины широкой популярности проектного обучения в системе образования лежат не только в сфере собственно педагогики, но и, главным образом, в социальной и культурной сферах. Они связаны с необходимостью овладения студентами способами и приемами самообучения, умениями пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач; актуальностью приобретения коммуникативных и социокультурных навыков и умений — работать самостоятельно и в группе, играя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и т. д.); актуальностью широких человеческих контактов, знакомств с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему; значимостью для развития у человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать

необходимую информацию, анализировать ее с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения [1]. Есть все основания утверждать, что реализация метода проектов — эффективное средство профессиональной подготовки студентов, а следовательно, и формирования у них социокультурной компетенции.

Проектная деятельность носит социокультурный характер в силу своей способности выводить человека за свои пределы в форме целеполагания, конструирования идеального образа человека и мира. Она может быть отнесена к разряду творческой деятельности, поскольку предполагает познающее преобразование реальности, которое не всегда может быть жестко технологизировано. Вместе с тем проектная деятельность представляет собой систему целевых действий, направленных на создание проектных (целевых, содержательных, структурных, инструментальных, процессуальных) предпосылок для рациональной организации процессов социализации, инновационной деятельности в культуре, для преодоления и профилактики кризисных явлений в социуме, для обустройства жизни граждан в соответствии с их конституционными правами и свободами [5].

Следует особо отметить, что применение ИКТ дает большие возможности для реализации популярного в настоящее время метода, который наиболее полно отражает два основных принципа коммуникативного подхода к обучению иностранному языку: мотивации к обучению (в проектной работе она всегда положительная) и личного интереса (проект отражает интересы студентов). Студенты охотно включаются в познавательную деятельность, учатся отстаивать собственную точку зрения. При этом повышается эмоциональный настрой на занятия, создаются условия для проявления индивидуальных творческих способностей студентов, для использования полученных знаний в нестандартных ситуациях при выходе за рамки одной вузовской дисциплины.



Создание электронной информационно-образовательной среды

Данное условие связано с умением студентов работать самостоятельно, поскольку именно самостоятельность дает возможность успешно адаптироваться к работе, связанной с быстро меняющимися технологиями. Так, одна из задач обучения состоит в формировании у студента умения самостоятельно работать с учебной, а затем и научной книгой, в частности электронной. Особенно важно такое умение при заочном или дистанционном обучении, когда общение студента с преподавателем носит нерегулярный характер. Современная разновидность заочного обучения — обучение с использованием ИКТ — преимущественно основана на самостоятельной работе студента.

В связи с изменением экономической ситуации в нашей стране возникла объективная необходимость получения качественного образования без прекращения профессиональной деятельности и без регламентации часов занятий. Многие заинтересованы в получении такого образования и готовы оплачивать обусловленные им затраты. Для таких людей наиболее приемлемо обучение с использованием ИКТ и электронных учебных пособий как при работе с лекционным материалом, так и при выполнении практических и лабораторных занятий. Если методика изучения теоретической части различных дисциплин с использованием ИКТ разработана в достаточной степени, то аналогичная методика, касающаяся виртуального проведения лабораторных и практических работ, вызывает множество трудностей, связанных с переводом соответствующих видов деятельности в форму компьютерного моделирования.

Электронная информационно-образовательная среда предполагает получение образовательных услуг без посещения учебного заведения или с эпизодическим посещением, с помощью современных ИКТ, таких как электронная почта, телевидение и глобальная сеть Интернет.

Студент может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе. Он может изучать дисциплины в любой последовательности с той скоростью, которая оптимальна лично для него. Все это делает обучение с использованием ИКТ качественнее и доступнее [6]. Кроме того, оно несет и определенную социальную нагрузку, поскольку есть группа людей, для которых электронная информационно-образовательная среда может оказаться единственно доступной формой образования. Это инвалиды, имеющие проблемы с передвижением.

Элементами электронной информационно-образовательной среды являются краткая информация о дисциплине, рабочая программа, рекомендуемые сроки изучения, сценарий изучения учебного материала, учебное пособие (хрестоматия, учебник), методические указания по выполнению контрольных и практических работ, контрольные задания, лабораторный комплекс, вопросы к зачетам и экзаменам, распределенный контрольно-тестирующий комплекс, список часто задаваемых вопросов по дисциплине и ответы на них, список дополнительной литературы, ссылки на информационные ресурсы Интернета.

Все элементы имеют гиперссылки и позволяют перейти к любому другому элементу, в том числе к разделам и темам, на знании которых базируется тот или иной раздел. Это помогает направлять процесс самообразования по методически обоснованной программе внутри дисциплины.

В рамках создания электронной информационно-образовательной среды Мордовского государственного педагогического института им М. Е. Евсевьева с участием автора разработаны и внедряются учебные пособия «Электронный латинский», «Электронный французский», направленные на формирование социокультурной компетенции студентов. При планировании содержания обучения мы руководствовались актуальными жизненными задачами, реальными возможностями студентов, необходимостью учета межпредметных связей (Ю. К. Ба-

банский). Разделяя точку зрения ряда ученых (А. Пентина и др.), считаем, что в процессе формирования социокультурной компетенции предметное содержание играет роль среды, в которой моделируется деятельность, имеющая надпредметный характер. Таким образом, конкретный учебный материал отбирался на основе положительной мотивации к изучению иностранного языка (мотивационный компонент), практической направленности и самообразовательной деятельности (деятельностный), понятийной значимости (когнитивный) и ориентации на формирование и развитие личностных качеств студентов (личностный), которые являются компонентами социокультурной компетенции.

В «Электронном французском» тема «Планы на будущее. Работа. Проблема занятости» включает информацию о правилах делового общения, необходимых любому современному человеку, и ситуации, с которыми могут столкнуться будущие специалисты. При изучении данной темы разбираются способы выхода из сложных ситуаций, анализируются формы делового общения и роли участников коммуникации. Тема «Семья» крайне необходима студентам, поскольку помогает понять, что семейные отношения — это та сфера человеческой жизни, над которой надо работать постоянно. При ее изучении у студентов формируются и развиваются умения партнерского взаимодействия, общения с людьми разных характеров и мировосприятий. Темы «Париж — центр притяжения» и «Франция — страна, где любят вкусно поесть» позволяют формировать компетенцию социокультурного взаимодействия и общения, непосредственно знакомят со спецификой французской культуры и общества. Студенты находят сходства и различия между историческим развитием французской и русской цивилизаций, так как Франция сыграла немаловажную роль в развитии нашей культуры и общества. Тема «Технические средства» актуальна, потому что способствует отработке языка компьютерной терминологии. Известно, что мировая информационно-коммуникационная

сеть позволяет объединить тысячи пользователей персональных компьютеров по всему миру. Подобные контакты разнообразны и по форме, и по содержанию: телеконференции, электронная переписка и т. д. Язык этих контактов отличается от повседневного общения. В рамках данной темы студенты приобретают опыт эффективного электронного общения как в контексте различных национальных культур, так и в зависимости от культуры своей страны.

Тематические разделы «Электронного латинского» дают возможность студентам осознать роль латинского языка и античной цивилизации в развитии терминологии (научно-педагогической, юридической, медицинской и т. д.) изучаемых иностранных и родного языков. Темы «Фонетика», «Имя существительное», «Глагол», «Местоимение» дают основные сведения о грамматической системе латинского языка, интернациональной лексике и способах выявления национально-культурной информации из текстов на основе анализа значения слов и их объединения в тематические группы. При изучении тем «Культура Древнего Рима», «Римское общество», «Возникновение римской государственности» студенты учатся сопоставлять интернационализмы латинского и русского языков. Это помогает обнаруживать тесную связь или различие культур, обслуживаемых данными языками.

Для каждого тематического раздела разработан комплекс презентаций, направленный на освоение студентами соответствующих способов деятельности и социокультурного опыта. Особое внимание в учебных пособиях отводится формированию социокультурных стратегий — приемов, используемых участниками коммуникации для установления и поддержания межкультурного контакта в контексте диалога культур. К числу таких стратегий относим, например, проведение аналогий, противопоставлений, обобщений, сравнений между фактами родной и изучаемой культур и др.

Анализ проблем разработки и использования электронной информационно-образовательной среды позволяет сформу-



лизовать ее основные преимущества: комфортность обучения с использованием ИКТ; лучшее восприятие учебного материала, сокращение времени на его изучение; унификация структуры и формы представления, обновление учебного материала; совместимость обучения с основным видом профессиональной деятельности; модульность и гибкость электронных учебных курсов и программ; современность электронных курсов; повышение качества образования студентов; технологичность и доступность; контроль со стороны студентов за текущей успеваемостью и графиком выполнения учебных заданий; умение работать с представителями различных культур и различных языков общения.

Реализация данных условий, по нашему убеждению, позволит изменить мотивационное отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, повысить уровень сформированности социокультурной компетенции, социокультурного самосознания студентов неязыковых факультетов очной и заочной формы обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братенникова, А. Н. Метод проектов в контексте преемственности формирования ключевых компетенций / А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская // Метод проектов. Сер. «Современные технологии университетского образования». — Минск, 2003. — Вып. 2. — С. 132—146.
2. Гузев, В. В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузев // Директор школы. — 1999. — № 6. — С. 33—34.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 38 с.
4. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд. — М.: ООО «Изд-во Астрель», 2004. — 479 с.
5. Тюников, Ю. С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы интеграции / Ю. С. Тюников // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: материалы междунар. науч.-метод. конф. — Сочи, 1998. — С. 22.
6. Шишов, Е. В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий: моногр. / Е. В. Шишов. — М.: Унив. книга: Логос, 2006. — 272 с.

Поступила 03.07.09.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ НЕФТЕХИМИЧЕСКОМ КЛАСТЕРЕ

М. В. Журавлева (Казанский государственный технологический университет)

В статье представлен процесс реализации профессиональной подготовки кадров в образовательном нефтехимическом кластере. Рассмотрены его основные этапы: установления критериев профессиональной подготовки с позиций работодателей, формирования профессионально ориентированного контингента абитуриентов образовательных учреждений, организации образовательного процесса профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; образовательный кластер; учебный процесс; интенсификация; интеграция; мониторинг.

Сегодняшний этап реформирования системы профессионального образования имеет целью создание гибких и мобильных моделей непрерывного профессионального образования, которые обеспечивали бы подготовку специалистов, отвечающих потребностям проводимых социально-экономических реформ. Основой для формирования таких моделей

служат образовательные отраслевые кластеры, поскольку они обеспечивают взаимодействие учреждений профессионального образования всех уровней с предприятиями — заказчиками кадров. Ранее была разработана региональная модель непрерывного профессионального образования в образовательном нефтехимическом кластере Республики Та-

© Журавлева М. В., 2010

тарстан, которая предполагает организацию многоуровневой системы подготовки и переподготовки кадров. Основными задачами ее создания являются: повышение качества профессионального образования, обеспечение открытости образовательного пространства, интенсификация учебного процесса и его гибкое приспособление к требованиям рынка труда, интеграция уровней профессиональной подготовки, преемственность профессиональных образовательных программ разного уровня.

Процесс реализации профессиональной подготовки в образовательном отраслевом кластере будет включать в себя следующие этапы:

- мониторинг кадрового обеспечения предприятий отрасли, позволяющий определить их потребность в кадрах, установить перечень востребованных специальностей и оценить соответствие профессионального уровня работников предприятий современным требованиям;

- организация первоначального профессионального образования в школах кластера с целью формирования контингента абитуриентов для отраслевых учреждений профессионального образования;

- организация образовательного процесса профессиональной подготовки и переподготовки в учреждениях НПО, СПО и ВПО, входящих в кластер;

- трудоустройство выпускников с учетом уровня их подготовки на предприятиях кластера.

Кадровую обеспеченность и уровень профессиональной подготовленности работников предприятий отрасли предполагается оценивать по результатам кадрового аудита, который обязательно проводится не реже, чем один раз в пять лет.

Важной составляющей многоуровневой системы профессиональной подготовки в кластере является профильное образование учащихся школ, в основу которого заложен личностно ориентированный принцип работы с абитуриентами. Это будет способствовать преемственности между общим и профессиональным образованием, доступности высшего профессионального образования,

эффективности профессионального самоопределения школьников и осознанности их профессионального выбора, качественной подготовке к сдаче ЕГЭ, возможности получения абитуриентами дополнительных профессионально значимых предметных знаний, первому опыту научно-исследовательской работы.

Многоуровневая профессиональная подготовка в кластере предполагает следующие уровни обучения.

1-й уровень. Он реализуется в основном на базе учреждений НПО или колледжа. Пройдя его, все обучаемые в кластере получают соответствующую рабочую квалификацию. Для тех, кто не хочет продолжать обучение или не может это делать из-за отсутствия способностей, оцениваемых по итогам летней сессии, обучение заканчивается. Остальные после аттестации продолжают обучение для получения образования, соответствующего уровню СПО или ВПО.

2-й уровень. Этот уровень кластера реализуется в основном на базе учреждений СПО или колледжа. По его окончании определяется контингент студентов, который будет продолжать обучение на III курсе колледжа (СПО) или в университете (ВПО).

3-й уровень. Он соответствует обучению на III курсе колледжа с получением документа о среднем техническом образовании. Наиболее успешные учащиеся, имеющие цель продолжить образование, параллельно учатся на III курсе вуза (колледжская группа).

4-й уровень. Получение степени бакалавра в вузе. По общим итогам за четыре года обучения директором кластера принимается решение о возможности продолжения обучения учащимся по магистерской программе.

5—6-й уровни. Обучение в магистратуре и получение послевузовского образования.

В рамках предлагаемого подхода первые два года обучения в основном проходят на базе колледжа, третий — или в колледже, или в вузе, четвертый и выше — в вузе.

Содержание профессиональной подготовки в кластере будет формировать-



ся в компетентностном формате, что обеспечит учет требований основных участников и потребителей результатов профессионального образования и гарантирует успешную адаптацию выпускников в профессии.

Осуществить компетентностный подход в профессиональной подготовке возможно при взаимодействии учреждений профессионального образования с отраслевыми предприятиями. Основные механизмы его реализации таковы:

- взаимное согласование содержания специальной подготовки с предприятиями — потребителями специалистов на уровне учебных планов специальностей (участие в формировании критериев качества подготовки);

- использование индивидуальных планов обучения, обеспечивающих индивидуальные образовательные траектории;

- согласование с предприятиями — потребителями специалистов (заключение целевых договоров) проведения учебных занятий, прохождения всех видов практик, дипломного проектирования, обеспечивающих дальнейшую деятельность на предприятиях, определение тематики и осуществление руководства практиками и дипломными работами специалистами предприятий-заказчиков;

- привлечение ведущих специалистов предприятий к осуществлению учебного процесса;

- проектно-деятельностная подготовка.

Компетентностный подход в образовательном процессе профессиональной подготовки будет реализоваться с помощью современных педагогических технологий (лично-ориентированных, сотрудничества, проектно-деятельностного обучения), которые предполагают использование активных методов обучения (алгоритмизированного, проблемного, поискового, проектного, решения конкретных ситуационных производственных задач, выполнения творческих работ с элементами исследования); различных форм обучения (индивидуальной, групповой, фронтальной, самообразования).

На сегодняшний день значительного улучшения потребительских свойств

выпускника как продукта системы профессионального образования можно добиться, используя проектно-деятельностное обучение при подготовке кадров. Именно в этом случае формируемая в процессе обучения система знаний, умений и навыков переходит в практическую плоскость и может успешно использоваться в повседневной деятельности молодого специалиста. На данном этапе в рамках федеральной экспериментальной площадки проектно-деятельностный подход внедрен в учебный процесс Казанского государственного технологического университета. В результате стало возможным увеличить время пребывания студентов на действующих производствах до 10 мес. за счет проведения длительных стажировок. Студенты непосредственно на рабочих местах занимаются производственной деятельностью, выполнением курсового и дипломного проектирования по тематикам предприятий. Это позволяет выпускникам расширить профессиональные компетенции, осознать суть инженерной деятельности, вникнуть в специфику производственного процесса конкретного предприятия. Именно такие выпускники наиболее востребованы предприятиями.

Традиционная процедура отбора содержания образования представляет собой установление соотношения деятельностей, извлекаемых из социального опыта; функций, к выполнению которых надо готовить учащихся; системы ценностей, которую предстоит освоить. Отбор содержания обучения должен соответствовать инвариантной базисной структуре деятельности, включающей познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентирующую, преобразовательную, эстетическую, физическую ее разновидности.

Специфика компетентностно-ориентированного содержания образования в контексте многоуровневой подготовки предполагает учет особенностей на каждом уровне формирования содержания, а также преемственности формирования компетенций при переходе с уровня на уровень. Содержательная преемственность должна выражаться в стыковке

содержания образования различных уровней и согласовании основных линий содержания. Для оптимизации учебного процесса необходимы диагностика потребностей последующего уровня и анализ исходных знаний на каждом уровне, чтобы исключить наложения и несоответствия в содержании образования.

Ключевыми для формирования содержания образования непрерывной профессиональной подготовки в кластере выступают следующие принципы:

— региональности, определяющий в содержании нефтехимическую и нефтедобывающую специфику региона;

— интенсификации обучения, предполагающей интеграцию образовательных программ различных ступеней подготовки высококвалифицированных кадров. Организация непрерывного образовательного процесса в кластере требует разработки интегрированных учебных планов: общеобразовательная профильная школа — НПО, НПО — СПО, СПО — ВПО. В настоящее время разработаны и действуют интегрированные учебные планы подготовки бакалавров и специалистов по специальности 240401 «Химическая технология органических веществ» Казанского государственного университета с Нижнекамским нефтехимическим колледжем, профессиональным лицеем № 19 г. Казани (подготовка по планам СПО — техник), Лениногорским нефтяным техникумом. Разработанные планы позволяют сократить подготовку в вузе на 1—1,5 года;

— интеграции различных видов профессиональной деятельности в интегрированной подготовке высококвалифицированных кадров. Данный принцип предполагает включение студентов в те общественно значимые виды учебной деятельности, которые в приближенном, условном виде специалист мог бы выполнять в сфере производства. В последнее время у учащихся ВПО наблюдается повышенный интерес к дополнительному образованию. Региональная модель профессионального образования в кластере позволяет студентам лучше ориентироваться в выборе направления дополнительного образования благодаря

наличию реальной связи с работодателями. Так, студенты, обучающиеся по специальностям 240401 «Химическая технология органических веществ» и 240403 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», имеют дополнительную возможность получить экономическое образование и диплом технического переводчика. В подготовке специалистов двойной компетенции весьма заинтересованы отраслевые предприятия нефтехимического и нефтеперерабатывающего комплекса. С целью повышения конкурентоспособности выпускников в Казанском государственном технологическом университете организовано обучение студентов IV курса рабочим профессиям: аппаратчик-оператор и лаборант химического анализа;

— преемственности, призванный обеспечить непрерывное и целостное профессиональное и личностное развитие в процессе обучения и профессиональной деятельности;

— вариативности, который предполагает возможные изменения в содержании с учетом меняющихся требований к уровню профессиональной подготовки;

— индивидуализации видов, форм образовательных программ получения необходимых знаний с учетом исходного уровня подготовленности, образовательных интересов, склонностей, способностей и опыта.

Названные принципы выполняют системообразующую роль. Они ориентируют профессиональную подготовку на синтез и взаимодействие социально-экономических, технических, психолого-педагогических знаний с разными соотношением, объемом, структурой и содержанием на каждой ступени образования.

Завершающим этапом профессиональной подготовки является процесс трудоустройства выпускников, который предполагается осуществлять как в период обучения, так и по его окончании. Целенаправленная профессиональная подготовка кадров, проведенная с учетом требований и заказа отраслевых предприятий, позволит сделать его логичным и успешным.

Поступила 27.04.09.



МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СВОЙСТВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
ПРОЦЕССОМ****К. И. Сафонова, С. В. Подольский***(Тихоокеанский государственный экономический университет,
г. Владивосток)*

В статье рассматриваются основные отличительные признаки образовательных услуг. Дается авторская классификация признаков и свойств образовательной услуги, которые непосредственно формируют качество образовательного процесса. Определяются совокупность критериев, формирующих качество, и взаимосвязь свойств образовательных услуг с элементами образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс; образовательная услуга; качество образовательных услуг; свойства образовательных услуг; эффективность образовательных услуг.

Важнейшим фактором успешного и эффективного развития российской экономики является человеческий — наличие высококвалифицированных кадров, разбирающихся в современных инновационных тенденциях и технологиях. Это возможно только при высоком качестве образовательного процесса и образовательной услуги. Определение образования как услуги составляет предмет дискуссий. Например, А. Запесоцкий считает, что вуз не оказывает образовательную услугу, а вступает со студентами в образовательные отношения [2]. Однако, по нашему мнению, поскольку данные отношения возникают по поводу предоставления знаний, умений и навыков (т. е. нематериальных благ), за которые платит либо обучающийся, либо сторонняя организация, либо государство через бюджет, то речь идет именно об услуге.

На наш взгляд, образовательная услуга относится к комплексным нетоварным услугам, т. е. деятельности, которая прежде всего состоит в подготовке предложения образовательного продукта — в виде живого труда (совокупности знаний, умений и навыков, предоставляемых посредством лекций, практических и семинарских занятий, консультаций и т. д.) либо в виде овеществленного труда (подготовленных монографий, учебных и методических пособий и т. д.).

Для определения элементов образовательного процесса, критериев его ка-

чества, целенаправленного регулирования, планирования и контроля необходимо знать свойства образовательной услуги, а также ее признаки. Под признаком понимается характеристика предмета или явления, по которой можно сделать вывод о наличии предмета или явления и отличить его от других предметов или явлений [3]. Свойство же — это сторона проявления качества первого или второго [4]. Отсюда следует, что свойство влияет на качество и в то же время само находится в зависимости от качественного уровня предмета или явления.

Признаки образовательной услуги, выделяемые различными авторами, чрезвычайно разнообразны и, более того, подчас противоречат друг другу. Одни авторы (например, А. А. Воронин, Л. И. Якобсон) считают образовательные услуги преимущественно общественным, другие (С. А. Беляков, Е. Н. Жильцов) — преимущественно частным благом.

На основе обобщения точек зрения разных ученых нами предлагается классификация признаков образовательной услуги (рис. 1).

Все признаки, на наш взгляд, в первую очередь, можно подразделить на универсальные и специфические. Универсальные признаки характерны для услуг вообще или для большинства услуг, специфические — либо свойственны исключительно образовательным, либо именно для них наиболее выражены.

© Сафонова К. И., Подольский С. В., 2010



Р и с. 1. Классификация признаков образовательной услуги

Поскольку признак есть отличительная характеристика предмета, он в той или иной степени отражает качество предмета, а значит, является также в некотором смысле и его свойством. По степени важности для потребителя и влияния на качественный уровень услуги признаки можно подразделить на более и менее значимые (рис. 2).

Наиболее значимые специфические признаки могут быть отнесены к свойствам образовательной услуги — стороне проявления качества. Среди них:

— *растянутость потребления услуги во времени*. Знания, умения и навыки полностью развиваются, т. е. фактически приобретаются до конца, не сра-

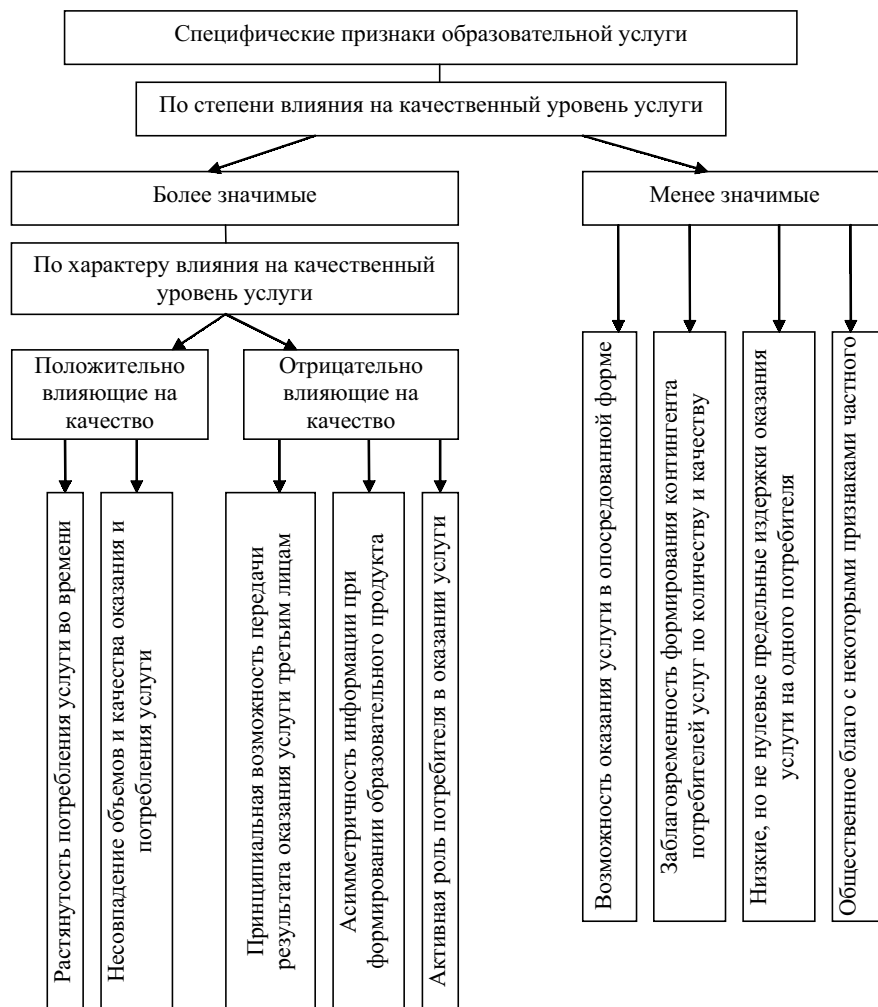
зу в момент их передачи, а постепенно, с некоторым временным лагом. Это вытекает из специфики процесса обучения человека. Результаты получения образовательных услуг потребитель ощущает по истечении некоторого периода, причем высокий уровень качества услуги может и должен уменьшить временной лаг, но устранить его полностью невозможно;

— *несовпадение объемов и качества оказания и потребления услуги, а также объемов и качества потребления услуг у разных потребителей*. Объемы реально полученных знаний, умений и навыков зависят не только от преподавателей, оказывающих услугу, но



и от обучающихся, от их способностей, степени желания обучаться, условий внешней среды и т. д., поэтому фактическое потребление услуг обычно меньше (в отдельных случаях может быть и больше) объемов их оказания. Данный

признак непосредственно вытекает из особенностей образовательной услуги и является специфическим свойством, влияющим на ее качество. Помимо образовательных услуг он характерен только для некоторых услуг здравоохранения;



Р и с. 2. Классификация специфических признаков образовательной услуги по степени и характеру влияния на качество

— *принципиальная возможность передачи полученных знаний, умений и навыков (результата оказания услуги) без их утраты самим потребителем.* Это специфический признак образовательной услуги. Результаты других услуг передать нельзя, их можно получить, лишь самому став потребителем услуги. Знания, умения и навыки передать третьим лицам можно полностью

или частично, в зависимости от степени их усвоения и способности данного лица обучать других;

— *асимметричность информации образовательного учреждения и потребителя при формировании образовательного продукта.* Данный признак означает невозможность для потребителя объективно оценить качество услуги в момент ее оказания ввиду необходи-

мости для такой оценки знаний, умений и навыков, которые находятся только в процессе получения. Признак является специфическим для образовательных услуг;

— *активная роль (фактически — роль сопроизводителя) потребителя-обучающегося в процессе оказания услуги.* От способностей, желания и усилий потребителя во многом зависит конечный результат оказания услуги в виде знаний, умений, навыков и компетенций. Это специфический признак образовательной услуги: потребители других услуг являются лишь пассивными объектами их оказания, потребитель же образовательной услуги — одновременно и объект, и активный субъект.

Кроме того, к свойствам может быть отнесен такой универсальный признак, как наличие значительных внешних эффектов перелива. Он является существенным для широкого круга не только потребителей образовательной услуги, но и сторонних лиц: чем сильнее выражены внешние эффекты, тем лучше для потребителей и для общества в целом. Поэтому наряду с группой специфических признаков, указанных на рис. 2, данный признак относится к более значимым для обеспечения качества услуги и для потребителей.

Значимость свойства может оказывать разное влияние (положительное и отрицательное) на качество образовательных услуг (см. рис. 2). Положительными, на наш взгляд, можно считать следующие свойства: принципиальную возможность передачи результата оказания услуги третьим лицам; наличие внешних эффектов перелива; активную роль потребителя в оказании услуги. Данные свойства являются важнейшим условием эффективного усвоения знаний, умений и навыков, формирования необходимых компетенций. Чем сильнее они выражены, тем выше эффективность учебного процесса и качество образовательного процесса вообще.

К отрицательным следует отнести растянутость потребления образовательной услуги во времени; асимметричность информации; несовпадение объ-

емов и качества оказания и потребления услуги. Они негативно влияют на полноту усвоения потребителями передаваемых им знаний, умений и навыков и на образовательный процесс в целом. Степень отрицательного влияния этих свойств при высоком качестве управления образовательным процессом может быть уменьшена.

Выявленные свойства и характер их влияния на качество образовательной услуги выступают информационной основой для определения содержания образовательного процесса, результатом которого должна стать образовательная услуга, наделенная соответствующими свойствами.

Образовательный процесс по аналогии с производственным представляет собой совокупность основных, вспомогательных и обслуживающих процессов в вузе, обеспечивающих соответствие качества подготавливаемого образовательного продукта требуемым свойствам образовательной услуги. Для осуществления образовательного процесса помимо предметов и средств труда требуется ряд специфических элементов, позволяющих достичь высокого уровня информационного обеспечения образовательных программ, контроля и оценки результатов и качества обучения, научно-инновационной деятельности, разработки и выполнения стандартов и пр.

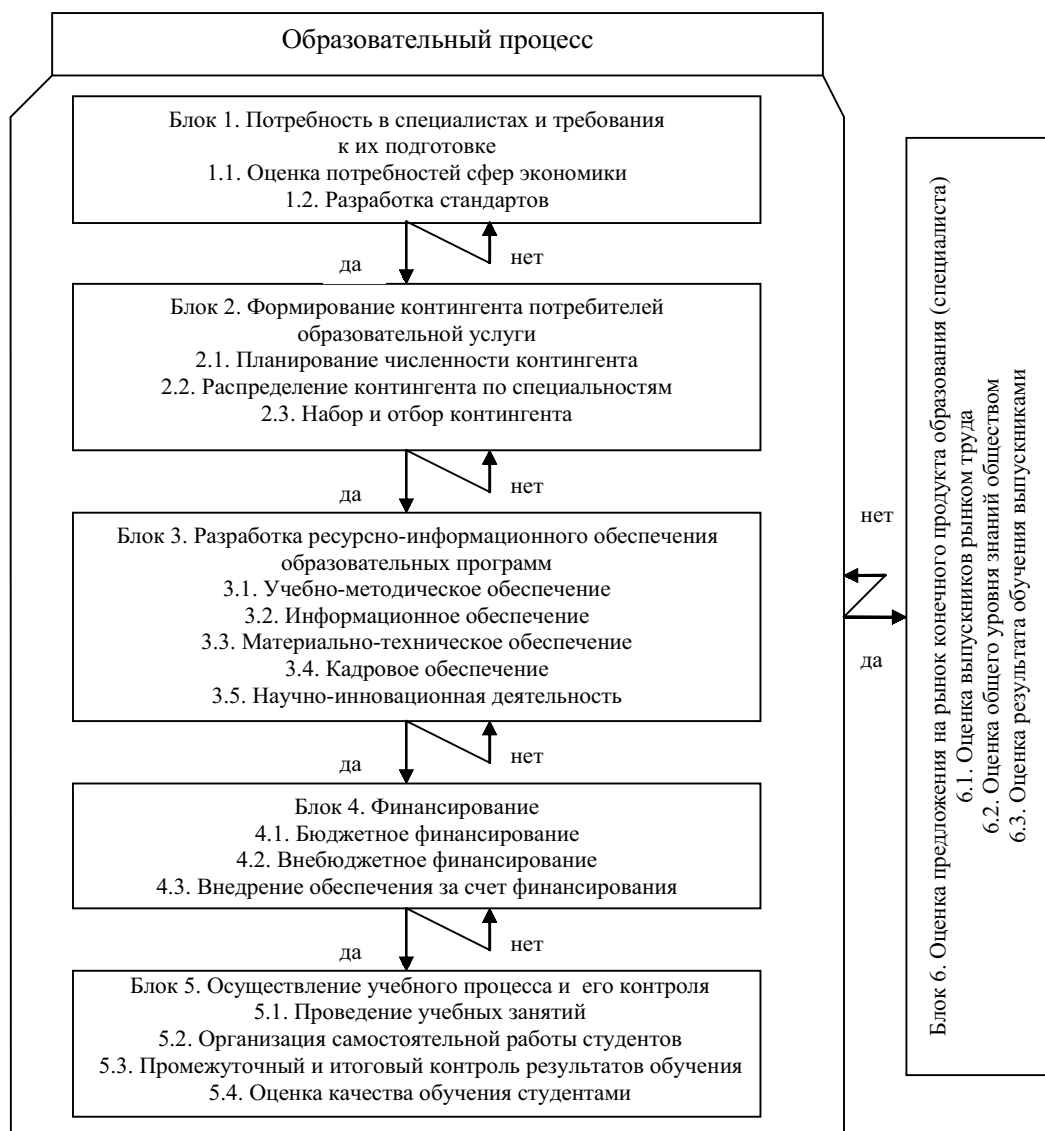
Приведенное в Законе РФ «Об образовании» определение образовательного процесса как «реализации одной или нескольких образовательных программ либо обеспечения содержания и воспитания» [1], на наш взгляд, не содержит вышеуказанных элементов. Акцент сделан на воспитании, которое не может и не должно быть единственной и основной функцией вуза.

По нашему мнению, под образовательным процессом следует понимать совокупность целенаправленных действий персонала образовательных учреждений и органов управления образованием по превращению своих интеллектуальных способностей, средств труда, финансовых, информационных и иных



ресурсов, т. е. потенциала (вход), в продукты живого и овеществленного труда, которые преобразуются в образовательные программы, обеспечивающие создание качественного образовательного продукта (выход).

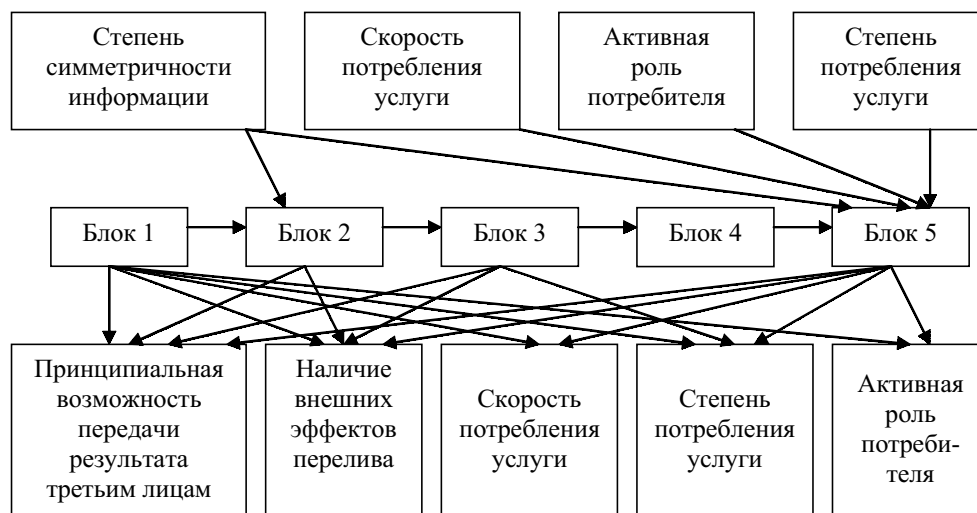
Представляется, что образовательный процесс, ориентированный на требуемые свойства образовательной услуги, должен содержать ряд структурных элементов, тесно между собой связанных (рис. 3).



Р и с. 3. Элементы образовательного процесса по формированию качественного образовательного продукта

Качество образовательного процесса должно обеспечивать как можно большую выраженность в образовательном продукте так называемых входящих

свойств, т. е. свойств, определяемых рыночной потребностью, но в то же время оно может формировать новые исходящие свойства (рис. 4).



Р и с. 4. Связь элементов образовательного процесса с реализацией входящих и формированием исходящих свойств образовательной услуги

Повысив качество образовательного процесса, можно усилить действие положительных свойств образовательных услуг и ослабить действие отрицательных. Повышение качества образовательного процесса и воздействие на свойства образовательных услуг являются непрерывными, циклическими и взаимосвязанными процессами.

Таким образом, свойства услуги, образовательный процесс и качество образовательного продукта представляют собой единую систему, общая цель которой — удовлетворение общественных

потребностей и повышение роли вуза в наращивании гуманитарного ресурса общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. (в ред. от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ, с последующими изменениями).
2. Запесоцкий, А. Платное образование — не услуга, студент — не клиент / А. Запесоцкий // Высш. образование в России. — 2002. — № 2. — С. 48—50.
3. Признаки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RPwontgqo.
4. Свойства [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.

Поступила 11.05.09.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Е. В. Золоткова (Мордовский государственный педагогический институт им М. Е. Евсевьева)

Статья посвящена проблеме поиска путей, обеспечивающих повышение качества подготовки студентов к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Автором раскрывается теоретический аспект мониторинга качества подготовленности будущих педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студента; мониторинг качества подготовленности будущего олигофренопедагога; профессионально-педагогические знания.

Обучение, обеспечивающее высококачественное высшее образование, предполагает наличие таких взаимосвязанных процессов, как проектирование, организация, реализация обучающей деятельности и ее контроль.

Проблеме качества профессиональной подготовки студентов педагогических вузов посвящены исследования О. А. Абдулиной, В. И. Байденко, П. И. Образцова, В. А. Сластенина и др. В них раскрываются вопросы его повышения, предлагаются различные направления и пути достижения этого. Сопоставление точек зрения различных авторов позволяет рассматривать качество подготовки к профессионально-педагогической деятельности как совокупность свойств и характеристик, определяющих готовность специалиста к осуществлению эффективной профессиональной деятельности, включающей в себя способность к быстрой адаптации в любых профессиональных условиях, владение профессиональными умениями и навыками, умение использовать полученные знания при решении профессиональных задач.

Инструментом оценки качества профессиональной подготовки специалистов служит мониторинг. Педагогический мониторинг заключается в длительном и целенаправленном отслеживании хода и результатов образовательного процесса, профессионально-личностного развития будущих специалистов на основе использования диагностических методик [4]. В отличие от контроля, выявляющего рассогласование целей и результатов, мониторинг исследует промежуточные со-

стояния и в определенной степени выступает катализатором положительных изменений.

К числу средств эффективной реализации педагогического мониторинга относится тест. Успешность применения компьютерного тестирования в педагогическом мониторинге уже давно не вызывает сомнений исследователей. В многочисленных работах, посвященных использованию информационных технологий в образовательном процессе, подчеркивается, что система компьютерного тестирования дает объективную информацию о качестве сформированности знаний студентов, позволяет провести перманентную оценку уровня усвоения всего материала учебной дисциплины. Непрерывная обратная связь оживляет учебный процесс, способствует повышению динамизма, что приводит к удовлетворению обучающихся результатами на каждом этапе обучения и служит стимулом для достижения лучших результатов. Следовательно, тестирование является не просто средством получения необходимой информации о динамике протекающих процессов, оно еще выполняет функцию мотивации, а значит, и управления познавательной деятельностью студентов.

В исследованиях В. С. Аванесова, В. И. Нардюжева, А. Г. Шмелева и др., посвященных теории и практике создания электронного теста, рассматриваются вопросы, касающиеся коэффициентов измерения, технологии определения и интерпретации результатов, факторов эффективности тестирования и т. д. Ряд авторов (А. Е. Бахмутский, И. В. Бесту-

© Золоткова Е. В., 2010

жев-Лада, Б. С. Гершунский и др.) обращают внимание на диагностические возможности теста в определении качества учебных достижений. Однако применить данные материалы без конкретных, апробированных исследований по разработке и внедрению тестов в процесс обучения студентов по конкретной учебной дисциплине определенного профессионального направления достаточно проблематично.

Указанные противоречия позволили выделить задачу, которая состоит в теоретическом обосновании системы профессионально-педагогических знаний будущего педагога-дефектолога, критериев оценки уровня их сформированности, проектировании теста для оценки качества подготовки студентов по основным учебным дисциплинам специальности «Олигофренопедагогика». В данной статье мы предприняли попытку совершенствования дидактической системы подготовки студентов к осуществлению профессиональной деятельности олигофренопедагога.

Относительно структуры профессиональной готовности педагога у ученых нет единого мнения, но все они выделяют два главных компонента: систему знаний, определяющих теоретическую готовность педагога, и систему умений и навыков, составляющих основу его практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности [1]. Предметом педагогического мониторинга чаще всего бывает теоретическая подготовленность студентов, которая представляет собой единство знаний, умений, навыков, представлений.

В настоящее время предпринимаются попытки группировки профессионально-педагогических знаний, определяющих профессиональную компетентность олигофренопедагога. Так, Н. В. Рябова предлагает следующие группы знаний в соответствии с общепрофессиональной и предметной подготовкой будущих дефектологов: общенаучные, психолого-педагогические, специальные, методические и предметные [4, с. 24].

Мониторинг качества подготовленности будущих олигофренопедагогов дол-

жен охватывать целостную систему профессионально-педагогических знаний. Обратившись к проблеме мониторинга качества сформированности системы профессионально-педагогических знаний олигофренопедагога, мы проанализировали требования стандартов ГОС ВПО по специальности 050714.65 «Олигофренопедагогика» (2005 г.). Проведенный анализ позволил выделить четыре группы профессионально-педагогических знаний, необходимых для осуществления самостоятельной профессиональной деятельности будущих олигофренопедагогов: общенаучные, психолого-педагогические, специальные и предметные.

Общенаучные знания — это знания об основных наиболее общих понятиях, используемых в разных науках (цивилизация, эволюция, гуманизм, человек, общество, сознание, язык, активность, творчество, методология, метод, система, структура, анализ, качество, закон, иерархия, категория, истина, информация, измерение, идентификация, индивидуальность, теория, практика и т. д.). Общенаучные знания основных объектов, свойств и методов функционируют по отношению к знанию собственно профессиональному как управляющая система общего порядка.

Психолого-педагогические знания, необходимые олигофренопедагогу, составляют фундамент организации и осуществления современного образовательного процесса в учреждениях системы специального образования. Это знания о психологических особенностях нормально развивающихся детей разного возраста; о психических процессах и психологических механизмах, лежащих в основе воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта; о сущности процесса обучения, его закономерностях и принципах; о способах проектирования учебного процесса, отбора содержания обучения, адекватных формах, методах и средствах обучения, современных педагогических технологиях; о сущности, видах и способах организации контроля и учета результатов обучения; о способах диагностики и анализа результатов своей педагогической деятельности, а



также знание современной системы образования, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Специальные знания — это специфические знания, включающие знания особенностей детей с нарушениями развития и профессиональной деятельности дефектолога, сущности коррекционно-педагогической деятельности (Н. М. Назарова). К ним относятся знания структуры дефекта, типологических и возрастных особенностей детей с нарушением интеллекта; важнейших положений, принципов, закономерностей, психологических механизмов, лежащих в основе обучения, воспитания и коррекции детей данной категории; теоретических основ специальной дидактики и теории воспитания детей с нарушениями интеллекта; особенностей организации коррекционно-педагогического процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях; возможностей использования современных методов, приемов и форм педагогического взаимодействия дефектолога и учащихся; методов контроля знаний и умений учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений; способов организации коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, и т. д.

Предметные знания — это знания, отражающие специфику конкретной дисциплины, и в первую очередь знание содержания программ учебных курсов профессиональной подготовки будущего олигофренопедагога.

Определение системы знаний, образующих теоретическую готовность олигофренопедагога к профессиональной деятельности, побудило нас к выделению критериев уровня сформированности знаний студентов.

В педагогическом словаре критерий толкуется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку» [2, с. 67].

Критерием сформированности системы знаний, обеспечивающих профессиональную педагогическую деятельность

будущего олигофренопедагога, могут быть различные группы знаний, в нашем случае — общенаучные, психолого-педагогические, специальные, предметные. Измерителями критерия служат показатели, входящие в его состав и позволяющие оценить качество сформированности знаний. При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; при основных — о необходимом уровне его проявления; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует (В. В. Краевский, А. В. Хуторской).

Осуществляя отбор показателей, мы учитывали, что «...показатели знаний описываются через владение их элементами» [3, с. 360]. К последним мы относим владение понятиями, владение фактами, владение научной проблематикой, владение теориями, владение закономерностями и правилами, владение методами и процедурами. Они были положены в основу многоуровневой оценки качества профессионально-педагогических знаний студентов.

Характеристика уровней сформированности системы профессионально-педагогических знаний будущего олигофренопедагога

Высокий уровень овладения системой профессионально-педагогических знаний характеризуется сформированностью у студента всех элементов знаний. Так, студент выделяет логику взаимосвязей общенаучных, психолого-педагогических, специальных и предметных понятий в понятийной системе учебной дисциплины. Он устанавливает иерархические и ассоциативные связи между понятиями, логически выстраивает терминологические схемы; формулирует современные научные проблемы теоретического и практического характера и имеет представление о возможных путях их разрешения. Также студент не испытывает затруднений при раскрытии содержания правила или психолого-педагогической закономерности, характери-

зует основные действия, связанные с их применением, правильно определяет условия использования метода, методики, процедуры в коррекционно-педагогическом процессе. Следовательно, студент с высоким уровнем сформированности системы профессионально-педагогических знаний владеет системой общенаучных, психолого-педагогических, специальных и предметных знаний, достаточных для решения педагогических задач в системе специального образования и позволяющих осуществлять различные виды коррекционно-педагогической деятельности.

При *среднем уровне* владения системой профессионально-педагогических знаний студент раскрывает объем основных общенаучных, психолого-педагогических, специальных и предметных понятий; характеризует номенклатуру объектов или явлений, обобщенных понятием, их классификацию; раскрывает содержание понятий, существенные признаки объектов или явлений, отраженных данным понятием. Однако он затрудняется при выделении иерархических, ассоциативных и логических взаимосвязей между психолого-педагогическими и специальными понятиями. На данном уровне сформированности профессионально-педагогических знаний студент устанавливает логику взаимосвязей между фактами коррекционно-педагогической теории и практики, формулирует современные научные проблемы теоретического и практического характера, исходя из представлений о той или иной проблемной ситуации, но при этом обнаруживает незнание возможных путей их разрешения. Он может формулировать основные закономерности, правила, но испытывает трудность при раскрытии их содержания; характеризует последовательность действий и операций, составляющих сущность того или иного метода или процедуры, однако затрудняется в определении условий применения данного метода в процессе коррекционно-педагогической практики. Таким образом, студент, владеющий системой профессионально-педагогических знаний на среднем уровне,

обладает общим представлением о сущности профессиональной деятельности олигофренопедагога и специфике организации образовательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

На *низком уровне* владения системой профессионально-педагогических знаний студент имеет представление об основных общенаучных, психолого-педагогических, специальных и предметных понятиях и определениях, необходимых для осуществления коррекционно-педагогической деятельности, но не может раскрыть их содержание в полном объеме, охарактеризовать существенные признаки. Он не выделяет логической взаимосвязи между психолого-педагогическими и специальными понятиями в понятийной системе изучаемого курса. Студент знаком с описанием некоторых фактов педагогической теории и коррекционной практики, однако не может ассоциативно использовать их в процессе решения профессионально-педагогических задач. Он соотносит с изученным материалом основные правила, закономерности, научные проблемы, но не имеет представления о путях их решения; выделяет в контексте изученного метода, однако не может охарактеризовать даже основные действия, связанные с их применением в коррекционно-образовательном процессе. Таким образом, низкий уровень сформированности системы профессионально-педагогических знаний отражает бессистемное владение фундаментальными общенаучными, психолого-педагогическими, специальными и предметными знаниями, которые позволяют лишь частично решать задачи специального образования.

В соответствии с выделенными уровнями сформированности профессионально-педагогических знаний нами была разработана система тестовых заданий, нацеленных на мониторинг качества знаний студентов по учебной дисциплине федерального компонента ГОС ВПО «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта» специальности «Олигофренопедаго-



гика». Тестовые задания предназначены для проведения входного, тематического, промежуточного и итогового контроля знаний. Контролирующие задания входного контроля выполняют актуализирующую функцию, их применение позволяет выявить наиболее слабые звенья в подготовленности студента к изучению курса. Тематический контроль в ходе обучения играет роль обратной связи и выполняет формирующую функцию. Основными целями данного вида контроля являются оперативное подведение итогов изучения данной темы и оперативная помощь при возникающих у студентов затруднениях. Рубежные тестовые задания (междисциплинарные) пред-

назначены для комплексной оценки знаний студентов.

Разрабатывая тест, мы руководствовались общепринятыми положениями и требованиями к типам и структуре тестовых заданий. Так, тестовые задания использовались четырех типов: закрытого, открытого, на установление соответствия, на определение правильной последовательности. Для каждого уровня сформированности профессионально-педагогических знаний были разработаны виды тестовых заданий, обеспечивающие непрерывное отслеживание процесса освоения студентами содержания учебной дисциплины и представленные в таблице.

Виды тестовых заданий, направленных на оценку качества профессионально-педагогических знаний будущего олигофренопедагога

Уровень сформированности профессионально-педагогических знаний будущего олигофренопедагога	Виды тестовых заданий
1	2

Высокий уровень. Студент владеет системой общенаучных, психолого-педагогических, специальных и предметных знаний, достаточных для решения педагогических задач в системе специального образования и позволяющих осуществлять различные виды коррекционно-педагогической деятельности

Средний уровень. Студент обладает частично сформированными общенаучными, психолого-педагогическими, специальными и предметными знаниями, создающими общее представление о сущности профессиональной деятельности олигофренопедагога и специфике организации образовательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях

1. Задания на выявление умения устанавливать ассоциативные связи между понятиями, относящимися к группе специальных знаний теоретической подготовки олигофренопедагога.
2. Задания на выявление представлений о путях решения проблемы, относящейся к группе предметных знаний теоретической подготовки олигофренопедагога.
3. Задания на выявление умения раскрывать содержание закономерности, относящейся к группе предметных знаний теоретической подготовки олигофренопедагога.
4. Задания на выявление умения характеризовать особенности применения методики в коррекционно-педагогической работе с ребенком
1. Задания на выявление умения раскрывать содержание понятия в полном объеме и классифицировать понятия, относящиеся к группе предметных или специальных знаний теоретической подготовки олигофренопедагога.
2. Задания на выявление умения устанавливать логическую взаимосвязь между фактами, относящимися к группе предметных или специальных знаний теоретической подготовки олигофренопедагога.
3. Задания на выявление умения раскрывать содержание понятия, относящегося к группе предметных, специальных или психолого-педагогических знаний теоретической подготовки олигофренопедагога.
4. Задания на выявление умения характеризовать методы, относящиеся к группе предметных, специальных или психолого-педагогических знаний теоретической подготовки олигофренопедагога

1	2
Низкий уровень. Студент обладает бессистемными общенаучными, психолого-педагогическими, специальными и предметными знаниями, которые позволяют лишь частично решать задачи специального образования	1. Задания на узнавание научного понятия, относящегося к группе общенаучных знаний теоретической подготовки студента. 2. Задания на определение понятия, относящегося к группе предметных, специальных или психолого-педагогических знаний теоретической подготовки будущего олигофренопедагога. 3. Конструирование определений, относящихся к группе предметных знаний теоретической подготовки студента. 4. Сопоставление терминов и определений, относящихся к группе предметных, специальных и психолого-педагогических знаний теоретической подготовки студента. 5. Знание студентом факта, относящегося к группе предметных или специальных знаний теоретической подготовки. 6. Отнесение к контексту изучаемого материала факта, принадлежащего к группе предметных знаний теоретической подготовки будущего олигофренопедагога. 7. Узнавание в контексте обучения научных проблем, относящихся к группе предметных знаний теоретической подготовки студента. 8. Узнавание в контексте изученного материала метода, относящегося к группе предметных, специальных или психолого-педагогических знаний теоретической подготовки олигофренопедагога. 9. Соотнесение с контекстом изученного материала закономерности, относящейся к группе психолого-педагогических знаний теоретической подготовки

Содержание тестовых заданий определяется государственным образовательным стандартом и содержанием учебной программы, обязательными для всех. Кроме того, оно обогащается за счет дифференциации студентов по уровню обученности.

В заключение следует отметить, что эффективность мониторинга качества профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога достигается только в условиях регулярного отслеживания состояния образовательного процесса. Разработанная нами система тестовых заданий для студентов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика», отвечает этим требованиям, так как представлена различными видами тестового контроля (входным, текущим, промежуточным, рубежным), благодаря которым становится возможной своевременная корректировка процесса обучения студентов. Теоретическое обоснование системы профессионально-педагогических знаний будущего олигофренопедагога и критериев оценки уровня их сформированности позволяет определить круг

теоретической подготовленности студента и содержание профессионально-педагогической компетентности. Проведение мониторинга обеспечивает эффективность процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов, которая является залогом осуществления ими успешной педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кислинская, Н. В. Введение в педагогическую деятельность / Н. В. Кислинская, Н. Н. Никитина. — М. : Академия, 2007. — С. 51—59.
2. Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь : для высш. и сред. пед. учеб. заведений / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 176 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 640 с.
4. Рябова, Н. В. Компьютерные технологии в мониторинге профессионального становления студентов / Н. В. Рябова // Стандарты и мониторинг образования. — 2007. — № 1. — С. 23—27.

Поступила 08.11.09.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**В. Ф. Манухов, С. А. Тесленок***(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)*

Статья посвящена возможностям использования новых информационных технологий в учебном процессе географического факультета. Показаны методика, содержание и последовательность работ, операции и процессы технологического цикла создания и представления цифровых ландшафтных карт на основе Easy Trace и ArcView GIS, а также средства расширения их базового потенциала.

Ключевые слова: новые информационные технологии; геоинформационные системы; ГИС-технологии; геоинформационное картографирование; ландшафт; ландшафтоведение; ландшафтное картографирование; цифровая ландшафтная карта; модули-расширения; скрипты.

В государственные образовательные стандарты и учебные планы по специальностям 020501.65 «Картография», 020401.65 «География», 020804.65 «Геоэкология» с недавнего времени включены новые информационные дисциплины: «Геоинформатика», «Новые информационные технологии», «Новые информационные технологии в учебном процессе», «Геоинформационные системы». Введение в образовательный процесс геоинформационных систем (ГИС) и ГИС-технологий имеет ряд особенностей, одна из которых состоит в том, что они, будучи элементами информатизации общества, представляют собой интегрированные информационные системы, предназначенные для решения различных задач на основе использования пространственно-координированных данных об объектах, процессах и явлениях природы и общества. Значительное влияние на подготовку современного специалиста оказывает внедрение ГИС в науку и производство [1]. Интегрирующий аспект ГИС заключается в исследовании и совместном использовании пространственных отношений между объектами в конкретной области приложений. К числу перспективных направлений применения новых информационных технологий (НИТ) относится формирование интегрированного информационного пространства поддержки междисциплинарных исследований, базирующихся на пространственных данных, а также геоинформационное картографирование на основе

новейших методов и технологий. Все это находит отражение в практике учебной и научной работы выпускников географического факультета. При моделировании возможностей решения поставленных задач студенты применяют принципы географической картографии, выбирают необходимые методы и приемы картографирования, используют ГИС, внедряют НИТ в научные исследования [4].

В качестве примера рассмотрим некоторые возможности использования НИТ при создании цифровых ландшафтных карт (ЦЛК) в учебном процессе. Применение геоинформационных технологий в ландшафтных исследованиях становится актуальным по целому ряду причин. Значительные объемы картографических и тематических данных, характеризующих ландшафты и их компоненты с точки зрения географического положения, имеют четко выраженную пространственную привязку. Этим определяется необходимость активного применения современных автоматизированных средств и функций ввода, редактирования, систематизации, согласования, хранения и инвентаризации информации; поиска и управления, оперативного и удобного доступа к ней на основе местоположения; оценки, обработки, анализа, преобразования, моделирования и отображения (включая создание на этой базе разнообразной картографической и графической продукции) [3]; распространения исходных и новых, полученных на их основе данных о тер-

риториальном аспекте пространственно-временных явлений, т. е. использования технологии ГИС и соответствующего программного обеспечения. ГИС обеспечивают не просто и не только сбор, обработку и хранение информации или выполнение сложных запросов для ее обработки, анализа и получения новых данных. Их главное преимущество — уникальные возможности осуществления мониторинга, моделирования и интерпретации географической действительности, разнообразных явлений, процессов и ситуаций, определения их пространственно-временных связей и взаимодействий. Одно из первостепенных предназначений ГИС-технологий — служить средством обеспечения планирования, принятия решений управленческого характера и прогнозирования возможных последствий предпринимаемых действий.

Многие функции традиционных ландшафтных карт (сбора, оперативного анализа, оценки, систематизации, хранения информации о геосистемах и др.) соответствуют рассмотренным функциям ГИС. Важной особенностью, обуславливающей возможность применения и дальнейшего развития геоинформационных технологий ландшафтоведами, следует признать сочетание традиционных приемов работы с базами данных и преимуществ полноценной визуализации и пространственного анализа с помощью карт [3]. Необходимость применения ГИС-технологий определяется также тем, что ландшафтное картографирование, систематика ландшафтов и физико-географическое районирование относятся к традиционным видам географического моделирования, без которых невозможно ни одно региональное ландшафтное исследование. С этим самым непосредственным и тесным образом связано пространственное ГИС-моделирование — создание упрощенных представлений географической действительности в виде набора тем (слоев карты) и анализа пространственных взаимосвязей между ними (характеристик различных слоев для каждого конкретного местоположения). Подавляющая часть разработок прикладного характера и экологи-

ческой направленности, базирующихся на учете региональных особенностей, нуждается в комплексном физико-географическом обосновании. Анализ природных и антропогенных комплексов и региональных ландшафтных структур является главным источником требующихся для этого исходных материалов [5]. Фундаментальное свойство геоинформационного картографирования и ландшафтоведения — системность — также служит причиной применения ГИС-технологий. Кроме того, геоинформационное картографирование позволяет осуществлять оперативную обработку и анализ значительных объемов информации и в полной мере использовать предоставляемые возможности создания полноцветных визуальных картографических изображений.

С учетом актуальности и практической значимости задачи разработки региональных и специализированных геоинформационных систем особую важность приобретает подготовка цифровых тематических карт. В качестве исходного материала для создания с помощью ГИС-технологий подобных карт в учебном процессе студентов-картографов по дисциплине «Новые информационные технологии» используется авторский вариант ландшафтной карты Акмолинской области Республики Казахстан. Он представлен на бумажном носителе в масштабе 1:500 000 следующей тематической информацией: административная граница, гидрографическая сеть, границы и номера видов ландшафтов, характерные урочища и фации [2].

Преобразование объектов традиционной карты в цифровой формат осуществляется с применением современной сканерной технологии, включающей, как минимум, два этапа: сканирование исходных материалов с коррекцией полученного растрового изображения и его векторизацию (собственно оцифровку) с получением векторных слоев тематической информации. Сшивку отсканированных фрагментов карты производится на основе растровых операций, позволяющих совмещать растры с использованием линейного преобразования (поворот +



масштабирование). Весь технологический цикл во избежание его излишнего усложнения выполняется с использованием векторизатора Easy Trace и базовой геоинформационной оболочки ArcView GIS.

Создание цифровой ландшафтной карты и ее последующие представление и использование в среде ГИС предварительно нуждаются в преобразовании к заданной системе координат и картографической проекции. В качестве таковых принимаются условная система метрических плоских прямоугольных (декартовых) координат и проекция Гаусса — Крюгера. Представленная на карте территория, имея значительную протяженность по долготе (465,16 км), целиком не умещается в одну шестиградусную зону, внутри которой координаты в проекции Гаусса — Крюгера изменяются непрерывно. В связи с этим в качестве единой используется система координат 12-й зоны, распространенная на всю картографируемую территорию. Трансформирование в принятую систему координат выполняется на основе сравнения полученных данных с использованием заложенных в векторизаторе аффинного и квадратичного методов. Наилучшие результаты дает коррекция нелинейных искажений функцией «Привязка раstra по произвольному набору точек» вторым методом с использованием опорных точек на разных линиях периферии раstra. Заключительным этапом трансформации является оценка качества выполненного преобразования с использованием дополнительных (контрольных) точек. Возможности использования разных моделей преобразования координат находят программную реализацию и в специализированных модулях-расширениях и скриптах на языке программирования Avenue ГИС ArcView (например, «Register and Transform Tool», «Projector!», «Shapewarp», «ArcView Projection Utility», «CS_3.0. Коллекция скриптов», «Kow2», «ГИС-КАРТОГРАФ 1», «РАСТР Профи», «Трансформирование» и т. п.), основанных на известных алгоритмах преобразования координат опорных точек из одной системы в другую [6].

Трансформированный и привязанный растр для корректной работы трассировщика инвертируется. Базовая цифровая географическая основа и тематическое содержание ЦЛК создаются с учетом инструкций и требований ГлавНИВЦ МПР России для построения цифровых моделей карт геологического содержания [7]. Основой требований к именам и параметрам полей в атрибутивных таблицах тем (слоев) служит соответствующий классификатор, с изменениями и дополнениями, учитывающими ландшафтную специфику. Для подготовки позиционной части ГИС и формирования цифрового тематического содержания создаются векторные слои и выполняется оцифровка исходной карты на основе технологии сканерной полуавтоматической интерактивной векторизации с автоматической фиксацией координат и параметров объектов во внутреннем формате Easy Trace. Параллельно осуществляется контроль топологической корректности.

В результате были получены 1 растровый и 5 векторных полилинейных слоев (названия и характеристики вариативны), представленные в таблице.

После завершения оцифровки с помощью утилиты «Проверка топологии» производятся топологическая коррекция и согласование слоев дуго-узловой структуры модели векторного материала, позволяющие оценить корректность их построения. Предварительно, исходя из специфики объектов слоев, требований конечной ГИС и формы представления выходного материала, создаются и отрабатываются стратегии верификации топологии (например, «Граница», «Озера», «Реки», «Ландшафты»). Выявленные погрешности исправляются в режиме интерактивного редактирования при отработке протокола ошибок. В случае необходимости данные дорабатываются и корректируются, а для всех векторных объектов проводится идентификация (атрибутизация данных).

На следующем этапе полученные слои экспортируются в растр с файлом привязки и каталоги обменного формата DXF AutoCAD. После импорта катало-

гов в ГИС и их конвертации в файлы формата SHP строится топология соответствующего вида и вновь осуществляется ее верификация. Проверка топологии в этом случае может быть выполнена на базе модулей-расширений и скриптов («CLU Quality Control extension», «CS_3.0. Коллекция скриптов», «Screen Digitize», «Обработка точек, линий и полигонов» и др.). Для решения ряда сопутствующих задач дополнительно производится конвертация исходных тем с использованием модулей-расширений и скриптов («Vector Conversions Extension»,

«Vector Transformations 1.0», «CS_3.0. Коллекция скриптов», «Обработка точек, линий и полигонов», «Обработка тематических данных», «Utilities For Geological Maps», «Geoprocessing» и др.). Атрибутивные данные ландшафтной тематики включаются в базы данных ГИС посредством присоединения dbf-файлов. Затем для решения практических задач с помощью калькулятора пуля в атрибутивных таблицах всех тем создаются новые поля для расчета значений длин, периметров, площадей и ряда статистических показателей и коэффициентов.

Некоторые сведения о растровом и векторных слоях

Тип слоя	Характеристики слоев									
Растро- вый	Карта сшитая трансформированная привязанная									
	Размер слоя, p1x	Размер растра, Kb	Масштаб растра		Координаты, км				Число цветов	
					Min		Max			
			M _x	M _y	X	Y	X	Y		
	22 778 x 15 933	44 313	1	1	12 394,785 05	5 537,488 95	12 884,288 83	5 879,892 31	2	
Вектор- ный	Граница области		Реки, ручьи		Озера, водохранили- ща		Острова		Виды ландшафтов	
	Число объект- ов, шт.	Размер, Kb	Число объект- ов, шт.	Размер, Kb	Число объект- ов, шт.	Размер, Kb	Число объектов, шт.	Размер, Kb	Число объектов, шт.	Размер, Kb
	1	33,674	1 195	338,720	658	215,178	72	19,240	487	750,418

На завершающем этапе — представления полученной ЦЛК в среде ГИС — производится выбор способов изображения и оформления карт. При этом используются возможности создания полноцветных визуальных картографических изображений заданными цветовыми схемами и условными знаками с применением различных методов классификации и отображения символов легендами различных типов, а также построения компоновок для вывода карт на печать. Процесс компоновки включает создание различных дополнительных графических элементов (рамок, координатной сетки, зарамочного оформления, подписей и т. п.). Поскольку базовые средства

ArcView в этом плане достаточно ограничены, можно вновь прибегнуть к модулям-расширениям и скриптам («Map Tools Sample Extension», «CS_3.0. Коллекция скриптов», «Ram Gaus», «Table Master 3», «Построение сетки», «Color Edit Tool», «Compiled Layout Tools» и др.).

Большое разнообразие природных условий области со значительной территорией (94 832,56 км²) и протяженностью (311,81 км с севера на юг и 465,16 — с запада на восток) лежит в основе формирования сложной ландшафтной структуры (422 выдела 44 видов ландшафтов [2]). Виды с главным диагностическим признаком — сходством доминирующих урочищ [5] — и их границы изображены



на ЦЛК контурами соответствующей полигональной темы. Представление об особенностях геосистем дает система визуального изображения ландшафтной дифференциации (масштабные контурные знаки — границы контуров, фоновое обозначение — качественный фон и штриховки; числовые индексы и немасштабные знаки). Более полные, подробные и конкретные сведения, как и дополнительные данные, приводятся в атрибутивной таблице темы. Информационные ресурсы ЦЛК представлены в таблице так, что при грамотном использовании редактора легенды имеется возможность получения необходимой производной карты в самые сжатые сроки. Легенды подобных карт разрабатываются в каждом конкретном случае индивидуально, в соответствии с нагрузкой на исходных картографических материалах.

Таким образом, ЦЛК, отражая базовые качества картографируемых геосистем — пространственную структуру (форму) и информацию о них (содержание), — моделирует реальную картину объективной действительности. Подобные карты, будучи начальным этапом создания специализированных региональных ГИС и обладая существенными информационными ресурсами, служат фундаментом для осуществления комплексного физико-географического и отраслевого районирования и создания других разнообразных карт, позволяют уточнить особенности природной и хозяйственной дифференциации региона в условиях интенсивного антропогенного освоения и преобразования.

Применение новых информационных технологий для создания и использования ЦЛК в учебном процессе дает возможность обобщить имеющийся опыт, обосновать, уточнить и отработать методику, операции и процессы технологического цикла создания цифровых карт, содержание и последовательность работ; дополнительно разрабатывать значительное количество производных карт. Таким образом, студенты в процессе

учебных занятий и самостоятельной работы знакомятся не только с возможностями использования ГИС-технологий при решении непосредственных практических задач, но и с базовым потенциалом применения наиболее распространенных ГИС и средствами его увеличения на основе расширений и скриптов.

Грамотно сформулированные и методически правильно поставленные задачи по дисциплине «Новые информационные технологии» способствуют сквозному внедрению инновационных технологий в учебный процесс, развитию познавательного интереса у студентов и их ориентации на производство, создают творческую обстановку на занятиях, а в конечном счете оказывают огромное влияние на профессионализм и компетентность будущего молодого специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берлянт, А. М. Картография и геоинформатика в системе наук и учебных дисциплин / А. М. Берлянт // Геодезия и картография. — 2007. — № 1. — С. 38–45.
2. Ландшафты Акмолинской области [Карты] : карта / С. А. Тесленок. — 1:500 000. — Петропавловск : Поиск, 1994. — 1к.
3. Лурье, И. К. Геоинформационное картографирование. Методы геоинформатики и цифровой обработки космических снимков : учеб. / И. К. Лурье. — М. : КДУ, 2008. — 424 с.
4. Манухов, В. Ф. Проблемно-ориентированный междисциплинарный подход в обучении географов-картографов / В. Ф. Манухов, Н. Г. Ивлиева, В. Н. Пресняков, Е. И. Примаченко // Геодезия и картография. — 2008. — № 11. — С. 61–64.
5. Николаев, В. А. Ландшафты азиатских степей / В. А. Николаев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1999. — 288 с.
6. Определение координат геодезических пунктов спутниковыми методами : учеб. пособие / В. Ф. Манухов, О. С. Разумов, А. С. Тюряхин, А. К. Коваленко. — Саранск : [б.и.], 2006. — 164 с.
7. Столпаков, А. В. Временные требования к представлению цифровых моделей топографической основы карт геологического содержания в Государственный банк цифровой геологической информации и информации о недропользовании в России / А. В. Столпаков. — М. : ГУГП «ГлавНИВЦ», 2001. — 55 с.

Поступила 13.04.09.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ У HR-СПЕЦИАЛИСТОВ

*О. К. Клопова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева),*

С. В. Лаптева (Тольяттинский государственный университет)

В статье обосновывается необходимость формирования компетенций в области автоматизированных систем управления у специалистов по управлению человеческими ресурсами. Предлагаются структура и содержание спецкурса, позволяющего сформировать у студентов практические навыки и умения в рассматриваемой области.

Ключевые слова: специалисты в области управления человеческими ресурсами; автоматизированные системы управления; государственный образовательный стандарт.

В последние годы информационные технологии проникли практически во все сферы жизни человека и общества: государственное и муниципальное управление, экономику, хозяйственную деятельность, научные исследования, образование, медицину и частную жизнь человека. Не являются исключением и управление персоналом, деятельность кадровых служб предприятий и организаций. Для автоматизации службы управления персоналом в рамках предприятия создается информационная система, обозначаемая аббревиатурой HRMS (Human Resource Management Systems — системы управления трудовыми ресурсами). В самом полном, комплексном, варианте такие системы охватывают все уровни управления предприятием — операционный, тактический и стратегический; в функциональном плане — кадровый учет, расчеты с персоналом и систему управления трудовыми ресурсами, включающую в себя модули найма и подбора персонала, оценки, обучения, развития и мотивации персонала.

Задача управления людскими ресурсами (HR) имеет первоочередное значение для любой организации. В своей деятельности компании вынуждены нанимать работников как на временной, так и на постоянной основе, вести документацию на каждого из них, поддерживать ее в виде, соответствующем внутренним и внешним требованиям законодательства. Любая HRMS предоставляет всем

заинтересованным лицам мгновенный доступ к необходимой информации. Здесь будет уместно провести аналогию с системами управления отношениями с клиентами (CRM-системами): подобно тому как они дают самое полное представление о клиенте, пакеты автоматизированных программ управления людскими ресурсами гарантируют подробное знакомство с личными делами служащих.

Первоначально системы управления персоналом предназначались для автоматизации процесса управления фондом заработной платы и выплаты поощрений. Со временем их функциональные возможности существенно расширились. В современных условиях успех (или даже само выживание компании) во многом зависит от того, удастся ли кадровому отделу найти, нанять и удержать нужных специалистов, умело воспользоваться имеющимися трудовыми ресурсами. Многие определяются готовностью к изменениям и нововведениям (способностью предвидеть и планировать новые рабочие места, изменять штатную структуру, проводить тренинги). Автоматизированные системы управления персоналом не только позволяют эффективно распределять трудовые ресурсы и управлять человеческим капиталом, но и служат информационным каналом, с помощью которого служащие могут получать доступ как к корпоративной, так и к индивидуальной HR-информации. Становится очевидным, что современ-



ный кадровый менеджмент немаловажен без процессов, непосредственно связанных с оценкой и повышением профессиональных знаний и навыков сотрудников, планированием и развитием их компетенций.

Поскольку история автоматизации кадровых служб началась практически одновременно с внедрением информационных технологий в управление, рассмотрим, какие программные средства есть в арсенале современного кадровика. Все программные продукты можно разбить на четыре группы: информационно-справочные системы; программы, автоматизирующие отдельные участки в работе кадровой службы; специализированные комплексные HRM-системы; HRM-модули в составе комплексного продукта для автоматизации предприятия.

Информационно-справочные системы нельзя назвать специализированными системами по управлению персоналом, но они активно используются в работе кадровика. В первую очередь к ним относятся правовые справочные системы. Сегодня в нашей стране существует ряд правовых справочных систем: «Кодекс», «Референт», «Юридический мир», «Ваше право», «Юрисконсульт», «Законодательство России», однако самыми крупными являются «Гарант» и «КонсультантПлюс». Эти две фирмы создали наиболее разветвленную сеть своих информационных центров в различных регионах России. Помимо информации по законодательству они включают обширные консультационные базы.

Отдельные программы автоматизации представляют собой программные продукты, автоматизирующие отдельные функциональные задачи. Среди них — программы кадрового учета, расчета заработной платы, найма персонала, аттестации, тестирования, управления компенсационным пакетом, оценки, обучения, развития и мотивации персонала. Уровень разработки программ может быть самым разным — от примитивного до самого продвинутого, но всех их объединяет принцип создания: разработчики этих программ и не ставили перед собой цели получить комплексный про-

дукт. Другими словами, это не комплексные системы в процессе разработки, а полностью законченный продукт. Как правило, системные решения, лежащие в основе таких разработок, не позволяют им развиваться как комплексным HRM-системам. Понятно, что подобные программы имеют локальное применение и могут быть рекомендованы только небольшим организациям для решения учетно-отчетных задач в конфигурации «Зарплата-Кадры».

Специализированные комплексные HRM-системы удовлетворяют самым высоким требованиям по HRM-функциональности. Существуют разные точки зрения на вопрос о составе полнофункциональной HRM-системы. Так, перечень функций, используемый центром Tadvise, включает организационный менеджмент; кадровый учет; кадровый документооборот; табельный учет; расчет заработной платы; регламентированную отчетность; компенсационный пакет; планирование человеческих ресурсов; планирование фонда оплаты труда; управление компетенциями, оценку персонала; управление мотивацией; управление обучением; электронное обучение; подбор персонала; управление кадровым резервом; HR-портал; информационное самообслуживание; аналитику по персоналу.

Как видно из данного перечня, современные HRM-системы охватывают все возможные области деятельности службы персонала. Основной характерной чертой этих программ является наличие единого информационного пространства, которое позволяет использовать в работе любого модуля все многообразие накопленной в системе информации, строить эффективные аналитические системы и системы поддержки принятия решений. Не каждый имеющийся на рынке продукт отличается вышеперечисленной функциональностью, в некоторых системах она находится в зачаточном состоянии, но все разработчики HRM-систем декларируют планы по созданию полнофункционального продукта. Это дает пользователям программ надежду, что по мере возникновения у них потреб-

ности в новых функциональных модулях последние будут предложены разработчиками. Специализированные комплексные HRM-системы можно назвать стратегическим инструментом развития кадровых служб, рассчитанным на долгие годы эксплуатации.

HRM-модули как составная часть комплексного продукта. Программы комплексной автоматизации (программы класса ERP или близкие к ним) — одни из наиболее развитых и сложных среди средств автоматизации бизнеса. Требования к функционалу HR-модулей этих программных продуктов не отличаются от требований к специализированным комплексным HRM-системам. Более того, наибольшей реализованной на сегодня функциональностью обладают именно специализированные модули ERP-систем от Oracle и SAP. Бесспорным преимуществом такого решения является полное информационное обеспечение со стороны других подсистем: финансовой, коммерческой и производственной, но достаточно высокая автономность кадровой информации и кадровых процессов существенно снижает его ценность. К присущим данным системам недостаткам относятся долгий срок внедрения системы (до нескольких лет); высокая стоимость владения системой (стоимость закупки ПО, внедрения, эксплуатации и технической поддержки); зависимость кадровой службы от внедрения системы в других подразделениях. Поэтому встречаются варианты построения комплексной системы автоматизации предприятия, когда вместо HRM-модуля от Oracle или SAP внедряется система отечественной разработки, например от «Компаса».

Следовательно, задача автоматизации кадровой службы может быть решена с помощью программ разного класса и разных производителей, но какую бы информационную систему ни выбрала конкретная организация, важно, чтобы она отвечала современным требованиям к такого рода системам:

1) знакомая HR-менеджерам предприятия методология управления персоналом, используемая или предполагаемая

к использованию в компании и направленная на достижение стратегических целей высшего менеджмента предприятия;

2) возможность доступа к данным для множества пользователей, объединенных в локальную сеть предприятия, и даже для пользователей, удаленных от центрального офиса;

3) развитый, дружелюбный графический интерфейс конечного пользователя;

4) режимы обработки оперативной информации, близкие к режиму реально-го времени;

5) средства аутентификации и разграничения прав доступа, позволяющие предоставлять информацию в соответствии с должностными обязанностями пользователя; высокий уровень защищенности от несанкционированного доступа, промышленная база данных, поддерживающая доступ на основе стандарта SQL, как правило, Oracle или MS SQL Server.

Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 062100 «Управление персоналом» по ряду дисциплин предусмотрены учебные элементы, затрагивающие вопросы информационных технологий управления [1]. Однако при подготовке в вузе менеджеров по управлению персоналом основной упор делается на получении знаний. Между тем необходимо уделить большее внимание приобретению студентами практических навыков и умений для использования автоматизированных систем управления персоналом в организациях [2].

В связи с актуальностью знаний в области информационных технологий в управлении персоналом и с целью получения менеджерами необходимых компетенций нами разработан спецкурс «Роль автоматизированных систем управления в развитии HR-системы организации» с учетом базовых знаний студентов из области информатики; информационных технологий управления; исследования систем управления; основ управления персоналом; делопроизводства в кадровой службе (рисунок). Структура и содержание спецкурса представлены в нижеприведенной таблице.



Межпредметные связи в спецкурсе «Роль автоматизированных систем управления в развитии HR-системы организации»

Структура и содержание спецкурса «Роль автоматизированных систем управления в развитии HR- системы организации», ч

Тема	Лекции, семинары	Практические занятия	Самостоятельная работа	Всего
Автоматизация процесса управления людскими ресурсами	2			2
Информационные технологии на службе HR: Системы управления персоналом	2			2
Автоматизированная система управления персоналом от ЗАО «Евроменеджмент»	3	4	6	13
Автоматизированная система управления персоналом «Фараон»	3	4	6	13
Программа 1 С Зарплата и Управление персоналом	3	4	6	13
Автоматизированная система управления персоналом «БОСС-Кадровик»	3	4	4	11
Автоматизированная система управления персоналом по целям и премирования	2	2	2	6
Повышение квалификации персонала с использованием e-learning	2	2	2	6
Проверка навыков и умений работы в различных АСУП			6	6
Итого	20	20	32	72

Данный курс разработан с целью ознакомления HR-специалистов с известными автоматизированными системами управления персоналом для выбора наиболее подходящего для их организаций продукта, совместимого с другими автоматизированными бизнес-процессами, соответствующего их требованиям к объему функционала, отсутствию повторяющихся функций.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 062100 — «Управление персоналом», 2000.
2. *Полат, Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Изд. центр «Академия», 2007. — 368 с.

Поступила 07.07.09.

**СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА КАК ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

В. Я. Брагин (*Пермский государственный педагогический университет*)

Статья посвящена определению роли способностей студента в формировании его профессиональной компетентности, а также выявлению специальных педагогических способностей учителя технологии.

Ключевые слова: способности; развитие; профессиональная компетентность.

Каждая профессия и специальность требует от специалиста определенных способностей для овладения ими и осуществления успешной профессиональной

деятельности. Психические свойства и особенности их проявления у всех людей различны, а их профессиональная деятельность предполагает наличие некото-

© Брагин В. Я., 2010



рых типовых качеств для каждого работника. Возникает противоречие между требованиями производства к работнику и его возможностями их удовлетворения. Отсюда появляется необходимость отбора лиц, у которых уже есть либо природные личные качества, подходящие для осваиваемого вида труда, либо способности к их развитию в процессе профессионального обучения и практической деятельности. Снятие противоречий между требованиями профессии к человеку и его возможностями — одна из основных проблем профессионального образования.

Профессиональные способности — это совокупность достаточно стойких, хотя, конечно, и изменяющихся под влиянием обучения и воспитания индивидуально-психологических качеств человека, которая определяет успешность обучения определенной трудовой деятельности, ее выполнения и возможность развития в ней личности.

В сфере образования от педагогических способностей учителя, от его личностных качеств зависит достижение им высокого мастерства в обучении и воспитании детей.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который дал им соответствующие определения:

— дидактические — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль;

— академические — способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии, литературе и т. д.);

— перцептивные — способности пропускать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний;

— речевые — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с

помощью речи, а также мимики и пантомимики;

— организаторские — это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу;

— авторитарные — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета;

— коммуникативные — способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта;

— педагогическое воображение (или прогностические способности) — специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника;

— способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности [5].

На основании изучения общих педагогических способностей рядом ученых были выделены специальные педагогические способности учителей разных предметов. Например, А. В. Андриенко изучала способности учителя математики, Л. Н. Лаврова — учителя истории.

Специальные педагогические способности учителя технологии пока остаются неисследованными. Рассмотрим, какими же характеристиками должен обладать учитель технологии, формирование каких важных свойств личности должно быть обеспечено в вузе при обучении по этой специальности. На наш взгляд, прежде всего это совокупность знаний, умений, навыков. Наиболее емко для данной сферы деятельности они отражены в стандарте общего образования по направлению «Технология. Технический труд» [4] и в ГОС ВПО по специ-

альности «Технология и предпринимательство» [3]:

— *представления* о многообразии видов преобразовательной деятельности, их результатах и последствиях влияния на личность, культуру, природу и общество; об эволюции технологической среды; о зависимости процессов, способов и средств деятельности от развития науки; о влиянии результатов преобразовательной деятельности на развитие самой науки; о конкуренции в социально-трудовой деятельности; о внешних и внутренних факторах, влияющих на процесс и результат труда; об экономических характеристиках производства; о предпринимательской деятельности и условиях ее успешности;

— *знания* о сущности и общих закономерностях процессов и методов преобразования исходных ресурсов в конечный (или промежуточный) результат; об обеспечивающих эти процессы средствах и организационных формах; о принципах действия, функциях, способах управления технологическими средствами; о законах Российской Федерации, в том числе законе «Об образовании»; о решениях Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования; об основах общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности; об основных направлениях и перспективах развития образования и педагогической науки; о школьных программах и учебниках; о средствах обучения и их дидактических возможностях; о требованиях к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений; о санитарных правилах и нормах, правилах техники безопасности и противопожарной защиты;

— *умения и навыки* прогнозировать и проектировать процессы, конструировать объекты и средства преобразования; выполнять разнообразные технологические операции; управлять, обслуживать, эксплуатировать, ремонтировать распространенные технические объекты; решать типовые задачи профессиональ-

ной деятельности, соответствующие его квалификации;

— *способности* к оценке состояния социально-производственной среды; к ориентации в этой среде; к профессиональному самоопределению и перемене деятельности; к прогнозированию и осуществлению собственной технологической деятельности и стремлению избежать ее отрицательных последствий для природы, человека и общества; к следованию нормам и правилам технологической культуры и культуры труда.

Существенную роль технологическая подготовка будущего специалиста и приобретаемый в ней опыт играют и в развитии психических качеств личности: внимательности, глазомера, зрительной памяти, пространственного воображения и мышления, технического и творческого мышления, имеющих важнейшее значение во многих областях профессиональной деятельности, в том числе для будущих учителей технологии общеобразовательной школы.

Внимательность, по мнению Ю. З. Гильбуха, — это свойство психической индивидуальности человека [2], которое характеризуется степенью сформированности навыков, связанных с работой внимания (концентрации, распределения и переключения внимания). Уровень внимания в значительной степени обусловлен особенностями темперамента. Распределение и переключение внешнего и внутреннего внимания — важнейшие механизмы регуляции деятельности во многих профессиях. Внимание и внимательность не существуют в изоляции от других психических процессов и свойств, они могут функционировать и проявлять себя только во взаимодействии с восприятием, памятью, воображением, мышлением. Ведущую роль в этом взаимодействии играет мышление. Материал для его работы (так же как и для работы внимания) обеспечивает память. Следовательно, воспитание внимательности студентов во многом должно заключаться в организации и рационализации их памяти.

Глазомер. Как показывает сам термин, глазомер — это измерение на глаз,



без каких-либо искусственных средств, инструментов, контрольно-измерительных приборов. При этом в качестве объектов выступают пространственные величины: протяженность, площадь, объем, форма и удаленность различных предметов, их расположение в пространстве, характеризующее угловыми мерами.

Выделяют глазомер, связанный с оценкой одномерных (линейный), двумерных (оценка площадей) и трехмерных (оценка объемов) объектов. Особенно важную роль в психическом развитии и практической деятельности человека играет линейный глазомер, ведь линия является образующей и двумерных, и трехмерных объектов. Кроме того, величина линии служит мерой при кодировании многих пространственных величин: скорости, давления, температуры и т. д.

Как отмечает Ю. З. Гильбух, «в труде представителей многих ведущих профессий современного производства глазомеру принадлежит весьма существенная роль. Более того, он выступает в качестве одного из важнейших политехнических (даже общетрудовых) навыков, т. е. является необходимым компонентом сенсорно-перцептивной (от лат. *perceptio* — воспринимаю) культуры всесторонне развитой индивидуальности. Ввиду этого овладение данными навыками, их непрерывное совершенствование должны составлять неотъемлемый атрибут трудового и профессионального обучения» [5].

Зрительная память. Человеческая память — очень сложная система, включающая в себя различные ее виды: зрительную, слуховую, кинетическую, осязательную и др. Все они взаимосвязаны, как взаимосвязана работа анализаторов, результаты которой фиксируются их физиологическими механизмами. При этом стержневую, систематизирующую роль играет зрительная память, в «кладовых» которой хранится около 90 % всей информации, полученной человеком. Тренировка зрительной памяти очень важна, так как на ее основе формируются представления.

Пространственное представление. Развитие пространственного представления имеет большое педагогическое значение. О наличии у студента знаний (а представления вместе с соответствующими понятиями как раз и составляют их содержание) преподаватель судит прежде всего по тому, что он может выразить с помощью слов, рисунков, чертежей, тех или иных символов. Однако любое выражение требует соответствующих умений, и нередко именно из-за их плохой сформированности студент, обладающий достаточными знаниями, попадает в разряд «незнающих», «невыучивших» и т. д. Кроме того, развитые зрительные представления, и в первую очередь пространственные, относятся к необходимым профессиональным способностям во многих областях деятельности. Целенаправленное развитие пространственного представления служит предпосылкой развития не менее важной способности — воображения.

Пространственное воображение. То обстоятельство, что корнем слова «воображение» является «образ», очень точно отражает соотношение понятий, которые обозначаются этими двумя терминами. Ведь воображение — это всегда конструктивное оперирование психическими (в основном зрительными) образами: либо перцептами (непосредственными восприятиями), либо актуализированными представлениями, либо тем и другим одновременно. Чтение и составление чертежей, проектирование новых изделий, выполнение изделий по готовым изображениям, создание произведений литературы и искусства и другие виды деятельности были бы невозможны без воображения, и в первую очередь пространственного.

Воображение бывает двух видов: репродуктивное и творческое. В том и другом принято выделять особый тип имажинативных (от лат. *imagination* — воображение) действий, которые связаны с оперированием пространственными образами. Оперирование образами пространственных объектов, их трансформирование и перекомбинирование составля-

ют содержание процесса, именуемого пространственным воображением.

Наблюдения автора, сделанные в работе со студентами, свидетельствуют, что низкий уровень развития пространственного представления и воображения у них является препятствием в овладении общетрудовыми приемами и навыками творческой деятельности. Так, например, демонстрация приемов выполнения технологических операций, как правило, проводится фронтально. При этом студенты наблюдают за действиями преподавателя с одной стороны, а придя на свое рабочее место, пытаются образ действия мысленно «перевернуть» в голове и увидеть его с другой. Для многих эта процедура бывает крайне затруднительна, и педагогу приходится повторять демонстрацию приема «из рук в руки» (становясь за спиной студента и управляя его руками) либо ставить его рядом с собой, что в работе с большой группой невозможно. При этом возникает противоречие: практические действия студентов должны развивать у них воображение, однако выполнить их можно только при наличии воображения.

Пространственное мышление.

В основе пространственного мышления лежит пространственное воображение. Для решения поставленной задачи часто требуется целая цепочка умозаключений, своего рода развернутое рассуждение. При этом используются следующие умственные действия: сравнение, измерение, счет, сложение, вычитание. На «выходе» деятельности могут быть как преобразованные образы, так и необразная информация (например, числовая). Особенностью пространственного мышления является то, что при решении технических задач оно играет ведущую роль по отношению к пространственному воображению, используя его в качестве вспомогательного процесса. В своем взаимодействии они оба выступают в качестве элементов более широкого понятия «техническое мышление».

Техническое мышление. Оно является системообразующим фактором, координирующим работу всех перечисленных психических процессов. Внимание,

глазомер, зрительная память как бы обслуживают этот центральный психический процесс, снабжая его исходной информацией, подлежащей обработке. Оперативная память, пространственное воображение и пространственное мышление по сути являются его компонентами. Роль системообразующего фактора выполняет логическое мышление (различные виды умозаключений). Оно как бы берет на себя, компенсирует функции тех психических процессов, которые в силу различных причин оказались не развитыми в достаточной мере.

Не менее важны для успешного функционирования личности в технологической среде нравственные качества, такие как добросовестность, ответственность, самоуправление, самодисциплина, активность, инициативность, предприимчивость, трудолюбие и т. д.

На наш взгляд, основными компонентами профессионального технологического образования должны быть технологически важные качества личности (технологические знания и умения), психические особенности и нравственные качества, которые, в свою очередь, в совокупности и составляют компетентность специалиста. Формирование данных качеств личности осуществляется в той или иной мере всем содержанием высшего образования по специальности «Технология и предпринимательство», но ведущую, системообразующую роль в нем для учителей технологии играют дисциплины блока «Основы производства»: материаловедение, технология обработки материалов, технология обработки древесины, технология обработки металлов, декоративно-прикладное творчество и др.

Дополнительный положительный эффект может быть достигнут включением в основную образовательную программу соответствующих курсов, а также организацией внеаудиторной работы. Например, на кафедре технологии и методики преподавания технологии Пермского государственного педагогического университета в качестве одного из многих дополнений к федеральному компоненту стандарта по специальности «Тех-



нология и предпринимательство» введен вузовский компонент — факультативный курс «Лепка» [1]. В процессе его изучения у студентов формируются профессиональные способности, необходимые как для успешного освоения профессии, так и для совершенствования навыков в ней.

Работая с материалами для скульптуры, студенты расширяют круг знаний о свойствах глины, пластилина, гипса и технологиях их обработки; развивают пространственное мышление, моторные навыки и художественный вкус. Таким образом, курс «Лепка» становится логическим дополнением к учебным дисциплинам «Материаловедение», «Технология обработки материалов», «Основы декоративно-прикладного творчества» и др.

В разделах «Основы изобразительной грамоты», «Материалы, инструменты и технология скульптурных работ» большое внимание уделено теории изобразительного искусства, технике выполнения вспомогательного рисунка, теории создания декоративной композиции, теоретическим сведениям о материалах для скульптурных работ, а также об инструментах и технологиях изготовления изделий из них. Такой подход оправдан тем, что обеспечивает логическую связь между творческой деятельностью и технологией воплощения ее результатов в материале, которая является основой в декоративно-прикладном творчестве.

При изучении разделов «Лепка» и «Скульптурное литье» осваиваются приемы работы над плоскорельефной композицией, барельефом, горельефом и круглой скульптурой преимущественно

декоративно-прикладного назначения, в пластических материалах: пластилине и глине; способы копирования пластических форм с помощью литья из гипса и глины. Уделяется внимание технологии обжига глиняных изделий, а также приемам декоративной отделки скульптурных изделий.

Общий для всех практических занятий принцип работы — последовательное решение задач от вспомогательного рисунка к выполнению законченного скульптурного изделия. Такой подход обеспечивает возможность формирования технологической культуры, образного пространственного представления и мышления, художественного вкуса, специальных технологических знаний и умений, компетенций в сфере целеполагания и решения проблем, связанных с реализацией творческих планов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брагин, В. Я. Декоративно-прикладное творчество. Лепка : учеб.-метод. пособие курса. Специальность 050502 — «Технология и предпринимательство» / В. Я. Брагин ; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2008. — 91 с.
2. Гильбух, Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. — М. : Знание, 1991. — 79 с.
3. ГОС ВПО 664—2005. Специальность 050502 — «Технология и предпринимательство с дополнительной специальностью» (квалификация — учитель технологии и предпринимательства). — М., 2005.
4. Федеральный компонент государственных стандартов общего образования по технологии // Школа и производство. — 2004. — № 4.
5. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1997. — 288 с.

Поступила 19.02.09.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Ю. А. Колесова (Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров)

В статье обсуждается вопрос о роли компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования и его влияния на успешность и эффективность социально-профессиональной адаптации будущих специалистов сервиса.

Ключевые слова: социально-профессиональная адаптация; экономическая компетентность; специалисты сервиса.

Происходящие в экономической жизни современного российского общества изменения требуют качественного преобразования характера и содержания труда: повышения уровня социально-профессиональной мобильности, конкурентоспособности работников в различных сферах производственной деятельности, серьезных изменений в обеспечении качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, которое прежде всего должно быть ориентировано на удовлетворение потребности экономики в кадровом потенциале. Развитие информационных технологий привело к увеличению в десятки раз объема потребляемой информации и к ее быстрому старению, постоянному обновлению, что породило принципиальные изменения не только в экономической деятельности, но и в повседневной жизни. Список профессий каждые семь лет обновляется более чем на 50 %, и, чтобы быть успешным, человеку нередко приходится менять место работы и переквалифицироваться (в среднем 3—5 раз в жизни). В подобных обстоятельствах продуктивность профессиональной деятельности зависит не от обладания какой бы то ни было раз и навсегда заданной информацией, а от инициативности, умений ориентироваться в информационных потоках, справляться с проблемами, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы [3].

Исходя из вышесказанного основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированно-

го работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессиональными навыками. Он должен быть способен к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, постоянному профессиональному росту, к социально-профессиональной адаптации.

Управление процессом и сам процесс социально-профессиональной адаптации студентов к окружающей действительности в значительной, если не в определяющей, степени принадлежит системе образования. Тем более что в рыночных отношениях высшие учебные заведения должны не просто подготовить своих выпускников к взрослой жизни, но и дать им определенный объем знаний и умений, которые повысили бы их конкурентоспособность на рынке труда, содействовали бы их занятости в народном хозяйстве, способствовали бы развитию предпринимательских черт характера и хозяйствующего субъекта в целом.

Процесс социально-профессиональной адаптации студентов гуманитарных специальностей сложен и противоречив. Основное его направление составляют активное приспособление к изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни, овладение профессиональными знаниями, освоение практического опыта для активного функционирования в качестве работника и специалиста своего дела. Социально-профессиональная адаптация включает в себя формирование стремления к качественному труду, умения работать в кол-



лективе, инициативности и ответственности, предпринимательских способностей, а также отражает не только приобретение профессиональных знаний, но и всестороннее развитие личности хозяйствующего субъекта.

В настоящее время наряду с понятием «социально-профессиональная адаптация» все чаще упоминается понятие «адаптация к рыночным отношениям», причем, как правило, в контексте экономической компетентности. С этих позиций социально-профессиональная адаптация будущих специалистов определяется нами как процесс приобретения и принятия студентами знаний, манеры поведения, а также усвоения способов мышления и общения с другими субъектами профессиональной деятельности.

На наш взгляд, в качестве одного из основных условий подготовки молодежи к профессиональной деятельности, к рынку труда и рыночным отношениям будет корректно выделить такую категорию, как экономическая компетентность. Наличие у будущего специалиста данной характеристики необходимо для его дальнейшей профессиональной деятельности, ведь экономическая компетентность является объективным условием интеграции личности в новое социально-экономическое окружение, новую хозяйственную среду, в которой реализуется рыночный тип экономических отношений.

Большинство авторов связывают компетентность с эффективным выполнением какой-либо деятельности или действия [2]. Компетентность — это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным. Для того чтобы достигнуть мастерства в профессиональной деятельности, специалисту необходимо обладать стартовыми возможностями, способностями, знаниями, умениями, навыками, компетентностью

и высокой мотивацией. Помимо мастерства профессионал должен отличаться высокой эффективностью и стабильностью результатов деятельности. Высокоэффективная деятельность характеризуется высокими показателями качества и производительности и преследует социально значимые цели.

От профессионала в сфере сервиса требуется овладение системой соответствующих навыков и умений, которые помогут специалисту в оптимальном ключе справиться как с задачами первого порядка (помощью клиентам в реализации своих потребностей), так и с процессуальными проблемами. При условии прочного освоения базовых навыков и умений гарантировано успешное решение большинства проблем, встречающихся в практике сферы сервиса на индивидуально-личностном уровне. Помимо самих проблем сложности часто возникают и с их носителями, так называемыми «трудными» клиентами, общение с которыми вызывает напряжение. Кроме того, достаточно важно учитывать, что работа с клиентом предполагает навыки панорамного видения жизни, наличие позитивных временных перспектив.

Анализ научных трудов в области методологии высшего образования показал, что проблемы формирования экономической компетентности целесообразно рассматривать в рамках компетентностного подхода, целью которого является обеспечение качества образования.

Компетентностный подход вошел в систему образования в связи со сменой российской образовательной парадигмы, включением России в Болонский процесс, что, в свою очередь, обусловлено общеевропейской и общемировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития страны.

В противоположность концепции «усвоения знаний» (а на самом деле суммы сведений) компетентностный подход предполагает выработку учащимися

умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причем особое значение придается умениям, которые помогут действовать в новых, неопределенных проблемных ситуациях и для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Фактически в указанном подходе понимание знания как наращивания суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причем часто в неопределенных, проблемных ситуациях [3]. Иными словами, компетентностная парадигма образования предусматривает способность индивида самостоятельно отбирать уже накопленные знания и умение пользоваться ими в различных ситуациях и сферах жизни [1]. Исходя из этого необходимо по-новому проектировать цели, содержание, технологии и систему диагностики при определении траектории развития личности студентов в учебной, социально-экономической и профессиональной сферах деятельности.

В рамках экономической деятельности происходит становление экономической компетентности будущего специалиста — качественно нового структурного компонента профессиональной компетентности. Проблема становления экономической компетентности в настоящее время изучена недостаточно, но ее разработка крайне необходима для качественного выполнения современных функций профессиональной деятельности будущего специалиста сервиса.

Экономическую компетентность, по мнению Г. И. Сивковой, следует понимать как наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере экономических отношений автоматизированы и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации [4]. Вслед за этим определим экономическую компетентность будущих специалистов сервиса как единство его теоретической и практической готовности

к учету экономических аспектов профессиональной деятельности.

В процессе обучения будущего специалиста сервиса решается социально-педагогическая задача, состоящая в том, чтобы подготовить студента, обладающего комплексом знаний, умений и навыков по широкому кругу вопросов, в том числе экономических. Говоря о необходимости становления у него экономической компетентности, мы исходим из того, что профессиональное обучение по направлению «Социально-культурный сервис и туризм» базируется не только на предметах общеобразовательного и гуманитарного циклов, но и на экономических знаниях. Выпускник вуза должен знать основы экономической теории и уметь использовать экономические знания в своей профессиональной деятельности.

Принципиально изменяется и позиция преподавателя. Он перестает быть просто носителем знания, которое необходимо передать студентам. Основной его целью становятся мотивация их на проявление инициативы и самостоятельности, организация самостоятельной деятельности, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Объективно им создаются условия, развивающие среду, в которой каждый студент в соответствии со своими способностями может выработать определенные компетенции (в том числе экономическую).

В рамках нашего исследования была разработана программа «Профессиональная карьера», направленная на формирование экономической компетентности будущих специалистов сервиса. Компетентностный подход позволяет внести в программу мобильность, более тесно соединить цели с ситуациями, перейти в профессиональном образовании к применению и организации знаний, сориентировать деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, использовать возможности трудоустройства специалиста.

Внедрение программы «Профессиональная карьера» в образовательный процесс на специальности «Социально-куль-



турный сервис и туризм» на базе Вятского государственного гуманитарного университета способствовало приобретению студентами экономических знаний в сфере сервиса, развитию у них интереса к проблемам делового общения, активности в его инициации и поддержании, формированию потребности в реализации экономических знаний в решении нестандартных проблемных экономических ситуаций, совершенствованию умений формулировать свои мысли, аргументированно убеждать, тактично отстаивать свою точку зрения, прислушиваясь при этом к мнению других, корректно вести дискуссии, деловые беседы, уверенно выступать перед аудиторией. Студенты стали осознавать уровень своих возможностей, свой статус в коллективе, стремиться к самовыражению и самоутверждению в общении, понимая, что уровень их интеллектуальной подготовленности — это залог способности оказывать влияние на мнения других людей.

Целостный процесс формирования экономической компетентности представлял собой последовательность его этапов, теоретических и практических занятий. Логика включения студентов гу-

манитарных специальностей в этот процесс предполагала поиск и выявление системы дидактических средств, обеспечивающих развитие комплекса способностей будущих специалистов сервиса. Анализ педагогического опыта показал, что оптимальной, воздействующей на все компоненты экономической компетентности, оказывается система, включающая дискуссии, психологические упражнения, тренинговые коммуникативные упражнения, нестандартные проблемные экономические ситуации, деловые игры. Данная система дидактических средств была апробирована нами в экспериментальной работе. Студентами обсуждались проблемы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, иницировались игры в процессе реализации моделей профессиональной деятельности будущего специалиста сервиса.

Благодаря разработанной нами системе дидактических средств, условий и дидактической модели учебного процесса на компетентностной основе у студентов экспериментальной группы произошло формирование экономической компетентности, что подтверждается данными таблицы.

Уровни сформированности экономической компетентности будущих специалистов сервиса, %

Группа	На начало эксперимента				На конец эксперимента			
	низкий	средний	высокий	высший	низкий	средний	высокий	высший
Экспериментальная	70,2	29,8	—	—	15,3	12,6	50,4	21,7
Контрольная	74,8	25,2	—	—	51,4	18,4	30,2	—

Таким образом, в современных условиях формирование у будущих специалистов сервиса экономической компетентности становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки широко образованного специалиста. Решение этой задачи требует усиления практической направленности теоретических экономических знаний и умений за счет более тесного взаимодействия между теоретическими знаниями и конкретными условиями практической деятельности студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—26.
2. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. — М. : Гардарики, 2002. — 431 с.
3. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. — М. : Чистые пруды, 2007. — 32 с.
4. Сивкова, Г. И. Социальная компетентность / Г. И. Сивкова // Вакансия. — 2001. — № 13.

Поступила 20.08.08.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В. Н. Рамазанова (Мордовский республиканский институт образования)

В статье раскрывается сущность профильного обучения старшекласников современной общеобразовательной школы. Приводится характеристика организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность профильной подготовки.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия; образовательное пространство и среда; профессиональное самоопределение; сетевой учебный план; базовые, профильные и элективные курсы; индивидуальный учебный план; ресурсный центр профильного обучения.

Необходимость перехода старшей школы на профильное обучение определена Правительством РФ в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. В ней ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда» [1].

В современной педагогической науке не обнаруживается однозначное толкование понятия профильного обучения. Однако на основе изучения литературы возникает объективная возможность выделить существенные его признаки.

Профилизацию школы сегодня следует представлять как вид дифференцированного обучения на старшей ступени получения учащимися общего образования. Основанием для этого могут быть различные критерии, приоритетными среди которых являются общие и специальные способности школьников, их индивидуально-физиологические особенности, потребности, мотивы, а также интерес к будущей профессии.

В общем виде профильное обучение рассматривается как одна из форм дифференцированной подготовки подрастающего поколения. В то же время оно выступает средством профессионального самоопределения, потому что содержа-

ние образования сегодня должно быть ориентировано на будущее профессиональное образование и соответствующий вид деятельности. В связи с этим в учебном плане профильной школы помимо общеобразовательных обязательно выделяется место для основных, дополнительных и прикладных профильных предметов.

Профильное обучение должно быть организовано на основе реализации личностно ориентированного подхода. Именно он, по мнению отечественных психологов, призван обеспечивать развитие и саморазвитие личности исходя из выявления ее индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности — потребностей, способностей, интересов, ценностных ориентаций и субъектного опыта [2]. Обозначенный подход в учебно-воспитательном процессе необходимо осуществлять с разных позиций — целей и задач современного образования, содержания учебного материала, форм, методов и средств обучения, деятельности учителя и учащихся [3].

Следовательно, профильное обучение выступает как закономерный результат обогащения теории дифференцированного обучения в условиях парадигмы современного образования, основанного на личностно ориентированном подходе к подготовке учащихся в школе.

Возникает вопрос: как организовать учебно-воспитательный процесс в обще-



образовательной школе для оптимальной его профилизации? Считаем необходимым прежде всего создание соответствующих условий, приоритетными среди которых, несомненно, являются организационно-педагогические. В целом они имеют интегративный и двойственный характер. С одной стороны, это условия педагогические, необходимые для создания целенаправленного учебно-воспитательного процесса с использованием современных методик и образовательных технологий, обеспечивающих формирование личности с социально значимыми качествами. С другой — управленческие, связанные с планированием и соответствующей оценкой деятельности образовательного учреждения, созданием и поддержанием его оптимальной структуры, определением и исполнением функциональных обязанностей всеми участниками образовательного процесса.

На основе анализа литературы и опыта работы экспериментальных школ под нашим научным руководством в качестве организационно-педагогических условий профилизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе выделим такие объективные обстоятельства, без которых не представляется возможным полноценное его осуществление. К данным обстоятельствам мы относим создание профильно-ориентированного образовательного пространства с определенной совокупностью сред; реализацию сетевого учебного плана, позволяющего разрабатывать и использовать индивидуальные профильные образовательные программы; обновление программно-методического сопровождения учебно-воспитательного процесса; внесение коррективов в структуру материально-технической базы; разработку информационных материалов; поиск и использование дополнительных источников финансирования индивидуальных образовательных программ; подготовку и переподготовку педагогических кадров и вспомогательного персонала; модернизацию организационной структуры управления.

Создание профильно-ориентированного образовательного простран-

ства с определенной совокупностью сред. В педагогической литературе категория пространства для сферы образования только разрабатывается, поэтому в ней встречаются понятия пространства жизнедеятельности школьника, социокультурного пространства школы, образовательного пространства школьного учреждения и, наконец, профильно-ориентированного образовательного пространства. Считаем, что именно в последнем из них можно указать среды, в которых гарантированно реализуются потребности, интересы и способности школьников конкретного образовательного учреждения, составляющие общую среду, единое образовательное пространство. Оно предоставляет школьникам возможность свободно выбирать средства и формы профессионального самоопределения на основе предлагаемых альтернатив. Педагоги в этой ситуации получают возможность гибко изменять план своих действий по отношению к обучаемым, особенно в старшей школе. Следовательно, профильно-ориентированное образовательное пространство — это разнообразные среды школьного бытия, оказывающие влияние на реализацию индивидуальных особенностей детей, включая интерес к выбранной профессии для последующей успешной адаптации в социокультурных условиях современной России. Как показал эксперимент, для организации эффективного профильно-ориентированного пространства школы большое значение имеет согласованное функционирование следующей совокупности сред — школьной образовательной, коммуникативной, социокультурной, творческой, здоровьесберегающей, информационной, природной и социоприродной, сетевого взаимодействия учреждений образования, взаимодействия с родителями. «Пребывание» обучающегося во всех средах дает возможность с наибольшей вероятностью решать проблемы его общеобразовательной и, особенно, профессионально-ориентированной подготовки.

Реализация сетевого учебного плана, позволяющего разрабатывать и использовать индивидуальные про-

фильные образовательные программы. Условие является одним из приоритетных, ибо способствует оптимальному функционированию школьной образовательной среды, которое во многом обусловлено использованием в учебно-воспитательном процессе соответствующих учебных планов. На их основе учащиеся получают возможность осознанно выбирать для изучения базовые, профильные учебные предметы, элективные курсы, очную, очно-заочную, дистанционную формы обучения, а общеобразовательная школа может интегрироваться в муниципальную образовательную сеть, т. е. вступить в своеобразную кооперацию с другими учреждениями общего, дополнительного и профессионального образования.

Содержание профильного обучения призваны обеспечивать базовые, профильные и элективные курсы. Базовые общеобразовательные предметы, обязательные для всех учащихся, составляют инвариантную часть профильного учебного плана. Профильные предметы могут быть представлены как углубленными курсами для любого предмета учебного плана, так и специальными профильными курсами, не предусмотренными им. Элективные курсы выступают компонентом вариативной части содержания образования в старших классах и направлены на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого школьника. Они являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ и призваны дополнять и развивать возможности базовых и профильных предметов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников, способствуя профильной дифференциации образования. В качестве основных требований к программам элективных курсов выдвигаются профессионально и практико-ориентированные подходы. Количество элективных курсов должно значительно превышать запросы старшеклассников. Выбирая различные сочетания базовых, профильных и элективных курсов, каждый учащийся получает воз-

можность формировать свой индивидуальный учебный план.

В условиях преобладающего количества малочисленных средних школ, как показывает эксперимент, реализация индивидуальных учебных планов наиболее эффективна в рамках сетевой ресурсной модели организации профильного обучения. Такая модель на протяжении последних трех лет успешно функционирует на базе Муниципального образовательного учреждения «Ковылкинская средняя общеобразовательная школа № 4». Специально организованный Ресурсный центр профильного обучения в качестве участников сетевого взаимодействия объединяет школы № 1; 3; 6 г. Ковылкино, Гуменскую, Примокшанскую, Парাপинскую, Вечкининскую и Кочелаевскую сельские школы. Он представляет собой комплекс школ, интегрированных в единую образовательную систему. Каждое общеобразовательное учреждение ресурсного центра обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (элективных курсов), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей.

Основную работу по организации профильной подготовки школьников выполняет Ресурсный центр. Около 80 старшеклассников два раза в неделю на его базе изучают предметы профильного уровня и часть элективных курсов, изучение которых не представляется возможным в условиях школ. Центр рассматривается нами как профильно-ориентированное образовательное пространство адаптивного типа, ибо имеет все названные выше среды, способствующие реализации принципа профилизации общего образования на основе выстраивания индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Именно Ресурсный центр способен обеспечить получение участниками образовательного процесса определенного спектра образовательных услуг, связанных с самостоятельным, осознанным выбором обучающимися профильных и элективных учебных предметов.



Предлагаемые Ресурсным центром образовательные услуги включают разработку индивидуального учебного профильного плана школьника. В его структуре обязательно выделяются базовые, профильные предметы, элективные курсы, профессиональная сфера, образовательный маршрут (основной и запасной), возможности трудоустройства после окончания соответствующего учебного заведения.

Вместе с тем построение индивидуальной образовательной траектории возможно также на основе использования другой модели — внутришкольной. В общеобразовательном учреждении, в основу деятельности которого положена эта модель, обозначенная траектория успешно реализуется за счет увеличения количества элективных курсов. Роль сетевых элементов в этом случае выполняют временные внутриклассные и межклассные учебные группы.

Данная модель в экспериментальном порядке апробируется на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Многопрофильный лицей № 1» Чамзинского муниципального района. В форме классно-урочной системы в нем изучаются предметы инвариантной части школьного учебного плана. Одновременно усвоение профильных и элективных курсов происходит в малых учебных группах, которые формируются на базе как одного класса, так и параллели в целом. Именно этим задается гибкость профиля.

В такой ситуации старшеклассники получают возможность принимать участие в составлении собственной профильной образовательной программы. Для этого в лицее уже с 9 класса учащиеся в рамках специального курса осваивают азы разработки индивидуального учебного плана и первичного обозначения индивидуальной образовательной траектории. Для них проводятся психологические тренинги, тьюторские консультации, способствующие формированию представлений о профессиях, путях «движения» к ним при «погружении» в ситуации ответственности выбора и самоопределения. Большое значение в фор-

мировании профессиональных перспектив имеет психолого-педагогическая диагностика девятиклассников, позволяющая педагогам составить представление об уровне сформированности их профессиональных интересов, потребностей и мотивов. На основе полученных результатов возникает объективная возможность распределять школьников по профильным группам, а также формировать классы универсального обучения.

Обе представленные модели обладают достаточной степенью гибкости по отношению к перевыбору учащимися профиля. В таком случае для каждого из них выстраиваются новая образовательная программа и, следовательно, индивидуальная траектория подготовки с определением и изучением соответствующих профильных предметов и элективных курсов в «усиленном» режиме для получения желаемой профессии.

Обновление программно-методического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Как показал эксперимент, данное условие может быть успешно реализовано по нескольким направлениям. К приоритетным относятся те, которые обеспечивают реализацию образовательной программы на основе соблюдения определенных принципов, а именно: открытости, динамичности, фундаментальности, актуальности, личностной и деятельностной направленностей. Они позволяют корректировать профильные учебные планы с гибкой системой профилей для старшеклассников. В контексте сказанного важным является создание программно-методического обеспечения проектной, исследовательской деятельности обучающихся и учебных практик.

На базе обеих экспериментальных площадок учителя-предметники также с успехом внедрили в учебно-воспитательный процесс несколько авторских программ, прошедших квалифицированную экспертизу Совета при Министерстве образования РМ, непосредственно связанных с усилением профильной направленности обучения школьников.

Внесение коррективов в структуру материально-технической базы.

Реализация обозначенного условия обеспечивает повышение эффективности изучения индивидуальных образовательных программ учащимися, координацию действий учащихся и педагогов, педагогов и руководителей органов управления образованием. В рамках функционирования обеих моделей профильного обучения в образовательных учреждениях обязательно следует обновить учебное оборудование до уровня требований государственного образовательного стандарта. В первую очередь это относится к кабинетам, в которых изучаются профильные предметы. Важно подчеркнуть, что для функционирования сетевой модели особую значимость имеет наличие транспортных средств и безопасных условий подвоза школьников к образовательным учреждениям.

Разработка информационных материалов. Реализация данного условия связывается со сбором, накоплением, использованием, хранением и распространением информации в образовательных учреждениях и за их пределами. Каждое из них должно иметь информацию о рынке потребностей региона в кадрах, профессиональных вакансиях, учебных заведениях, осуществляющих подготовку профессиональных кадров, а также о мобильности рабочей силы. Чрезвычайно важным является создание банка нормативно-правовой и научно-методической документации по профильному обучению и предпрофильной подготовке, а также банка данных о реализуемых профильных образовательных программах в образовательных учреждениях региона.

Поиск и использование дополнительных источников финансирования индивидуальных образовательных программ. Условие связано с четкими расчетами потребностей образовательных учреждений, осуществляющих профильное обучение учащихся по индивидуальным образовательным программам. Необходима выверенная и обоснованная схема финансирования основных расходов по введению профильного обучения с учетом возможностей бюджета и внебюджетных средств.

Подготовка и переподготовка педагогических кадров и вспомогательного персонала. Как показал эксперимент, педагогов важно обучить определенным способам деятельности, прямо связанным с профильной подготовкой старшеклассников, и в частности проектированию образовательного процесса на основе реализации личностно ориентированного подхода, который обеспечивает максимальную индивидуализацию обучения школьников.

Повышение квалификации педагогических кадров для работы в системе профильного обучения целесообразно осуществлять в двух основных формах — индивидуальной и корпоративной. Первая из них предполагает адресную подготовку специалистов органов управления образованием, руководителей и методистов муниципальных методических служб, руководителей, учителей-предметников, классных руководителей конкретных образовательных учреждений как в очной, так и в дистанционной формах обучения. В основе корпоративного повышения квалификации лежат такие методы работы, как проведение проблемных семинаров, конференций, групповых консультаций, целевых курсов для школьных коллективов или для отдельных районных предметных методических объединений.

Модернизация организационной структуры управления. Реализация данного условия связана с созданием системы управления профильным обучением. В первую очередь это касается нормативно-правового обеспечения управления процессами введения и распространения профильного обучения, ибо основной объем деятельности по данному направлению приходится на муниципальные и школьные правовые акты. Система управления в обеих экспериментальных моделях характеризуется организационной структурой адаптивного типа. Ее составными элементами являются временные творческие группы, создаваемые на разных этапах для решения определенных проблем.

С учетом особенностей ресурсной сетевой модели администрацией Ковыл-



кинского муниципального района разработаны программы «Развитие сети общеобразовательных учреждений Ковылкинского муниципального района на 2007—2010 годы» и «Введение системы профильного обучения в общеобразовательных учреждениях Ковылкинского муниципального района на 2007—2011 годы». Эти документы позволили усовершенствовать структуру системы управления Ресурсным центром, которая строится на принципах коллегиальности, сотрудничества, социального партнерства руководителей школ, педагогов, учащихся, их родителей и общественности. Непосредственное управление сетевым взаимодействием возложено на муниципальный Координационный совет профильного обучения, созданный при администрации района.

Рассмотренные организационно-педагогические условия, как показывает их экспериментальная отработка, действительно способствуют практической индивидуализации образовательного процесса в рамках сетевой и внутришкольной моделей организации профильного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестн. образования. — 2002. — № 5. — С. 3—95.
2. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1976. — 304 с.
3. Немова, Н. В. Профильное обучение: актуальные вопросы и ответы : метод. пособие для рук. школ / Н. В. Немова. — М. : АПК и ПРО, 2004. — 76 с.

Поступила 22.01.10.

ИНТЕГРАЦИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

С. В. Кахнович (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье рассматривается изобразительная грамотность как средство самовыражения дошкольников в художественно-творческой деятельности. Исследуются возможности разных видов искусства на занятиях изобразительной деятельностью.

Ключевые слова: интеграция разных видов искусства; эстетическое и нравственное воспитание; культура межличностных отношений детей раннего и дошкольного возрастов; изобразительная грамотность; художественно-творческая деятельность.

В условиях модернизации российского образования и его обновления с целью повышения качества образовательных услуг особую актуальность приобретают вопросы интеграции. Причем интеграционные процессы должны затрагивать не только сферы общего и профессионального образования, но и дошкольную педагогику. Интеграция разных видов искусства в процесс изобразительной

деятельности дошкольников способствует более основательному изучению той или иной темы. По законам синергетики (И. Пригожин, Г. Хакен, У. Р. Эшби) мышление детей охватывает информацию с помощью различных процессов восприятия на основе органов чувств — зрения, слуха, осязания, кинестетических ощущений. Учебная информация усваивается детьми наиболее

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Формирование начал изобразительной грамотности у детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет)» (№ 07-06-00652а).

прочно на таких занятиях, где они пребывают в движении, имеют возможность самостоятельно находить суть проблемы, проявлять собственную инициативу в ее решении.

Актуальность интеграции разных видов искусства определяется необходимостью создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих индивидуальное развитие ребенка дошкольного возраста, формирование его потенциальных художественных способностей в деятельности, субъектности в межличностных отношениях. Эстетическое воспитание позволяет ребенку познавать окружающий мир в образах, знаках, символах. Обществом признается тот факт, что образование представляет собой не только приобретение социального опыта, но и духовное становление. В настоящее время образование детей рассматривается в единстве с воспитанием и развитием. Во всемирном докладе по мониторингу программы ЮНЕСКО «Образование для всех» за 2007 г. (EFA Global Monitoring Report, 2007) указывается, что дети младшего возраста, каковыми следует считать детей от рождения до поступления в школу, также нуждаются в образовании с использованием особых гуманистических методов.

Изобразительная деятельность, на основе которой и возможна интеграция разных видов искусства, способствует всестороннему развитию ребенка. Еще древние греки знали, что развитие ребенка зависит от того, как он рисует, т. е. логично представляет образ предмета. Рисование и сегодня признается основным видом изобразительного искусства и преподается как отдельный предмет в школе и высших учебных заведениях.

Особенное внимание к изобразительной деятельности ребенка уделяется в экономически развитых странах, например в США и Японии. Так, американская исследовательница детского творчества Б. Джефферсон еще в 1963 г. отмечала, что введение в обучение детей предметов эстетического цикла помогает им осваивать предметы естествознания (математику, химию, физику) и что обуче-

ние, основанное на искусстве, должно быть приоритетным.

Японский ученый Р. Иосида утверждает, что экономика страны непосредственно зависит от того, как поставлено обучение детей изобразительной деятельности. У маленьких детей легче формировать эстетический вкус; он сохранится на всю последующую жизнь и будет той основой, на которой будущий конструктор, модельер или просто рабочий сможет эффективно заниматься своей профессиональной деятельностью. Рисование, лепка, аппликация помогают ребенку выделить отличительные признаки предмета, по которым можно точно утверждать, что изображен именно этот предмет. У человека, знакомого с техникой изобразительной деятельности, образное мышление, необходимое любому специалисту, достигает высокого уровня развития. Приоритет изобразительной деятельности над всеми другими, по мнению японских ученых, позволяет их стране долгое время занимать лидирующие позиции по производству вычислительной техники, дизайну автомобилей и выпуску предметов роскоши.

В дошкольной педагогике традиционно изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) считается одним из видов художественно-творческой деятельности. Другими ее видами являются конструирование, музыкальная, игровая, культурно-досуговая (художественно-речевая, театрализованная) деятельность. Следует подчеркнуть, что они разделяются на продуктивные (изобразительная деятельность, конструирование) и процессуальные (игровая, культурно-досуговая и отчасти музыкальная). В процессуальной деятельности важен не столько результат, сколько процесс, влияющий на личностное становление ребенка. Преимущество продуктивной деятельности заключается в наличии материального продукта труда (рисунка, лепки, аппликации или постройки, бумажной конструкции, поделки), который можно сохранить, вернуться к нему, добавить в него какие-то детали, переделать и различно использовать в



каких-либо целях. Кроме того, изобразительная деятельность и конструирование предоставляют возможность свободного самовыражения и проявления ребенком себя как особой творческой индивидуальности.

Художественно-творческая деятельность несет в себе огромный педагогический потенциал, который до сих пор недостаточно исследован. В процессе обозначенной деятельности происходит развитие личности ребенка, итогом которого выступают присвоенные индивидуумом формы культуры. По мысли В. В. Давыдова, этот процесс есть «разработанный путь развития его сознания» [1, с. 53].

Искусство, в частности изобразительное, оказывает воздействие на развитие познавательных способностей и творческой активности ребенка, так как затрагивает его эмоциональную сферу. В связи с этим уместно привести данные Л. Г. Савенковой: «С помощью современного оборудования удалось зафиксировать „эмоции“ и „голоса“ мозга. Оказалось, что в нем нет отдельных участков, отвечающих за те или иные виды деятельности. В мозге действуют некие системы и конструкции, звенья которых находятся как в коре, так и в подкорке. Они постоянно меняются: к уже жестким (привычным) подключаются новые — гибкие, необходимые для нетипичных действий, появляющихся впервые. Следовательно, количество систем с ростом информации, получаемой мозгом, постоянно увеличивается. Важную роль в этом процессе играют эмоционально-чувственная сфера и творческая активность личности, развитие которых напрямую зависит от занятий искусством» [3, с. 17—18].

Изобразительное искусство позволяет ребенку гармонизировать психическое и физическое развитие, поскольку воздействует еще и психотерапевтически, устраняя психологические барьеры в общении не через слова, а посредством изображения. Ребенок как бы проектирует свое психическое состояние на изображение, а взрослому остается лишь его проанализировать, разгадать смысл.

Общение ребенка с другими детьми и педагогом в процессе художественно-творческой деятельности помогает осознанию, выделению и обобщению им отдельных частей изображаемых предметов, явлений, составляет основу успешного развития когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности. В рисунке, лепке, аппликации, поделке, конструкции отражение действительности предстает в виде художественного изображения. Процесс создания реалистического образа не мыслится без познавательных (гносеологических) процессов, что обусловлено необходимостью выделять отличительные особенности предмета или явления. В первый момент представления об образе у ребенка неполные, а ощущения, подаваемые в сенсорный центр головного мозга, разрозненные. Задача педагога на этом этапе — поговорить с ним, помочь проанализировать форму.

Невозможно представить человека, который бы исключил из своей жизни коллектив, совместную с другими деятельность и не нуждался бы в общении с себе подобными. В связи с этим важно создать такие условия, при которых дошкольник будет чувствовать себя в коллективе комфортно. Тем самым реализуется его потребность в общении, в освоении действительности.

Для хорошего делового сотрудничества большое значение имеют благоприятные межличностные отношения, поэтому важно научить детей устанавливать их.

Психологи М. И. Лисина, В. И. Мухина, В. А. Петровский и др. определяют коммуникативные умения как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность общения и совместимость с другими людьми в совместной деятельности. Наш многолетний опыт работы с детьми свидетельствует, что общение, направленное на достижение результата, всегда приводит к духовному единению с воспитанниками. Дети надолго сохраняют в памяти опыт положительных взаимоотношений как с педагогом, так и со сверстниками.

Включение детей дошкольного возраста в художественно-творческую деятельность создает возможность усвоения культуры межличностных отношений, в том числе специфических национальных и конфессиональных особенностей. Изучение прикладных видов искусств, традиционных для этого региона, обеспечивает формирование чувства гордости за свой край, за труд мастеров, желание как можно лучше узнать культуру своего народа, изучать родной язык.

На наш взгляд, на основе изобразительной деятельности возможны различные межпредметные связи. Приведем примеры интеграции изобразительной деятельности дошкольников с занятиями грамотой и математикой.

На занятиях грамотой детям предлагается в начертаниях букв найти различные знакомые предметы. Например, буква «А» напоминает крышу у деревенского домика, «О» — озеро и т. п. Конечно, знание букв не гарантирует быстрого научения чтению, так как нужно еще уметь складывать буквы в слоги. На помощь приходит изобразительная деятельность. Нарисуем весь алфавит вместе с ребенком и вырежем буквы в виде карточек. Теперь, складывая буквы, легко получить слова, причем недостающие буквы можно тут же нарисовать. Учитывая исследования в области методики обучения чтению, начинать надо со знакомства с гласными буквами (*а, о, у, и*). Первые слова, которые читает ребенок, должны состоять из двух гласных звуков: *ау, уа, иа, ио*. «Ау» — кричат дети, когда заблудились в лесу; «уа» — плачет малыш; «иа» — кричит ослик; «ио» — лошадка. Затем следуют слова, где первая буква — гласная: *ам, ум, ай, ах, ох*. «Ам» — скушал конфетку; «ум» — показал на головку; «ай» — уколол пальчик, «ах» — как красиво; «ох» — устал. Возникшие образы отражаются в рисунках.

Изобразительная деятельность помогает сделать обучение естественным процессом. Так, внешне ребенок играет, рисует, наклеивает, делает поделки из глины и пластилина, а на самом деле он

учится. Причем такое обучение доставляет ребенку радость исследования, творчества.

Написание цифр на занятиях математикой также можно изучать по сходству с предметами, которые ребенок способен изобразить. При этом рекомендуем использовать стихотворение С. Я. Маршака «Веселый счет».

Вот *один* иль единица,
очень тонкая, как спица,
А вот это цифра *два*.
Полюбуйтесь, какова:
Выгибает двойка шею,
Волочится хвост за нею.

Читая стихотворение, педагог демонстрирует детям поочередно спицу для вязания и иллюстрацию с изображением лебедя, пишет соответствующие цифры. Затем дети рисуют спицу и лебедя и запоминают, какие цифры соотносятся с изображением.

Возможны также интегрированные творческие занятия с изучением различных форм музыкальных произведений (марш, вальс и др.), на которых дети рисуют музыку красками. Такие занятия развивают правое полушарие головного мозга, обеспечивая развитие интуиции. Интуиция (от лат. *intuitio* — созерцание) означает способность постигать истину средствами ее непосредственного усмотрения без логических доказательств. Для детей раннего и дошкольного возрастов важной является возможность с помощью передвижений предметов и непосредственного экспериментирования изучать опытным путем окружающий их мир.

Одна из главных функций правого полушария — холистическая, или нелинейная, которая особенно развита у художников. Она заключается в том, что человек способен охватить проблему целиком. Развивая правое полушарие у детей, мы подготавливаем их психическую деятельность к формированию образного мышления. Но в силу того что левое полушарие отвечает за вербальную информацию, логическое мышление, обучение в основном сводится к его раз-



виту, что, на наш взгляд, обедняет образовательный потенциал художественно-творческой деятельности.

У детей важно сформировать познавательный интерес к окружающему миру, желание учиться без принуждения, получая удовольствие от образовательного процесса. Изобразительное искусство как нельзя лучше подходит для реализации поставленных задач. Известно, что «90 % сведений об окружающей действительности поступают к нам через зрение. Зрительная комбинировка и навыки визуализации условий мысленно решаемых задач являются основой всех видов творческого мышления» [2, с. 349].

В нашем исследовании под изобразительной грамотностью понимаются умелость руки и владение приемами работы с различными материалами, сфор-

мированность у воспитанников зрительной системы, перцептивных зрительных действий, умений различать и классифицировать наблюдаемое, произвольно вызывать в представлении нужные зрительные образы, оперировать ими и комбинировать их в воображении, а также владение основными средствами выразительности (цветом, линией, чувством ритма) и знаниями о перспективе, композиции, светотени и первоначальными знаниями об основах теории и истории изобразительного искусства.

Естественно, что в дошкольном возрасте можно сформировать лишь основы изобразительной грамотности, но благодаря занятиям изобразительным искусством у детей развиваются психические процессы, важные для дальнейшего обучения (таблица).

Уровень корреляции освоения начал изобразительной грамотности с развитием психических познавательных процессов, баллы

Уровень изобразительной грамотности	Восприятие	Мышление	Речь
Высокий	86—100	66—100	56—100
Средний	36—85	26—65	16—55
Низкий	1—35	1—25	1—15

Мы делаем акцент на развитии у детей раннего возраста общих и специальных способностей. Общие способности будут необходимы им для освоения других видов деятельности, в том числе учебной информации. Специальные способности выражаются в развитии положительных чувств к изобразительной деятельности и в овладении основными приемами работы с художественными материалами.

Важной составляющей педагогической работы по формированию начал изобразительной грамотности мы считаем духовное развитие ребенка, его эмоционально-волевое становление, ключевую роль в котором играет семейное воспитание. Общение в процессе обозначенной деятельности духовно объединяет родителей с детьми.

Подчеркнем, что художественно-творческая деятельность позволяет прежде всего развивать ребенка, а не готовить его к карьере профессиональ-

ного художника. Цель данной деятельности — развитие у детей всех психических процессов, что обеспечивает естественную подготовку воспитанников к последующему обучению другим видам деятельности, например, письму и чтению. Будущее педагогической науки лежит в основах интеграционных процессов, которые обеспечивают разностороннее развитие ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт практического и экспериментального исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 453 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — 608 с.
3. Савенкова, Л. Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества / Л. Г. Савенкова // Педагогика. — 2006. — № 5. — С. 17—23.

Поступила 16.06.09.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД СРЕДИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

*М. В. Дубова (Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)*

В статье проводится сравнительный анализ основных направлений современных педагогических подходов, формулируются сущностные черты компетентностного подхода в общем образовании.

Ключевые слова: компетентностный подход; традиционный подход; культурологический подход; личностно ориентированный подход; деятельностный подход; практико-ориентированные умения; сущностные характеристики компетентностного подхода.

Любые изменения в общественной жизни естественным образом приводят к изменениям в образовании. В многочисленных педагогических теориях осмысливаются методологические основания образования в русле ценностей, актуальных для той или иной социально-экономической ситуации.

Научными основаниями концепции образования выступают педагогические подходы, определяющие ключевые стратегические направления всех компонентов системы обучения.

В настоящее время в дидактике существуют различные подходы к процессу обучения, такие как традиционный (предметоцентристский, зуновский, знаниевый), культурологический, личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный и др. Проблема соотношения педагогических подходов в отечественном образовании затрагивается в ряде исследований последних лет (А. Г. Бермус, О. Е. Иванова, А. М. Кондаков, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков, А. В. Хуторской). Рассмотрим роль и место компетентностного подхода среди других современных подходов с целью выявления его собственных сущностных характеристик.

Компетентностный — самый «молодой» подход, он стал активно обсуждаться после выхода в свет в 2001 г. Концепции модернизации российского образования до 2010 года, в которой отмечалось,

что общеобразовательная школа должна формировать ключевые компетенции учащихся, определяющие современное качество образования. Под **компетентностным подходом** в образовании понимается способ обучения, ориентированный на овладение учащимися ключевыми компетенциями, являющимися универсальными для освоения различных видов деятельности, а также требующими умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации.

Цель обучения распространенного в существующей практике **традиционного подхода**, часто называемого зуновским, знаниевым, предметоцентристским, формулируется как передача учащимся накопленных человечеством знаний, формирование умений и навыков. Содержание образования включает в себя ЗУНы: знания, умения, навыки, сгруппированные в учебные предметы на основании существующих областей научной и практической деятельности. В процессе обучения ведущая роль принадлежит учителю, поэтому используются вербальные методы: рассказ, объяснение, беседа. Обучающие процедуры способствуют надежной фиксации материала в памяти, а учебная деятельность организуется таким образом, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельно воспроизводить и применять освоенный материал в разнообразных типовых или аналогичных внутрипредмет-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).



ных ситуациях, не требующих новой информации или новых навыков и умений.

Компетентностный подход не отрицает, но изменяет роль знаний. В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Расширяются рамки применения усвоенных знаний, умений и навыков. Данный подход не ограничивается простой их передачей, а делает акцент на их применении во внеучебных, жизненных ситуациях. Наибольшими возможностями для реализации решения задач компетентностного подхода обладают любые виды проектной деятельности (более всего исследовательские и практико-ориентированные проекты); экскурсии; все методы и приемы проблемного обучения; практические работы поискового и исследовательского характера, имеющие жизненный контекст; метод ситуационного анализа (метод кейсов); обсуждения, дискуссии, диспуты, дебаты и др. Перечисленные методы позволяют отказаться от эксплуатации памяти учащихся в связи с их деятельностным характером. Активно используются парная, групповая и коллективная формы организации учащихся в урочной и внеурочной деятельности. Компетентностный подход находит воплощение не только на уроке, но и во внеурочной деятельности (кружки, факультативы, олимпиады, клубы, элективные курсы и др.) и за пределами образовательных учреждений — в стандартных и нестандартных жизненных ситуациях.

Анализ психолого-педагогической литературы обнаруживает два взгляда на соотношение традиционного и компетентностного подходов. Представители первого (О. Е. Лебедев, В. А. Болотов, В. В. Сериков и др.) противопоставляют эти подходы, утверждая, что «отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть» [2, с. 11]. Для реализации в практике обучения ими предлагаются модели перестройки образования на основе компетентностного подхода, предусматривающие изменение

всех компонентов образовательного процесса — от целей до результатов.

Представители второго направления (Е. О. Иванова, Л. Н. Боголюбов, И. М. Осмоловская, А. В. Хуторской) выступают за интеграцию названных подходов. По их мнению, наличие противоположных характеристик традиционного и компетентностного подходов не отрицает первый в пользу второго. Компетентностный подход дополняет традиционный, включает в него элемент субъектности ученика.

Основными идеями *культурологического подхода* к содержанию образования являются уровень принцип его формирования (отбор содержания образования на уровнях теоретического представления, учебного предмета, учебного материала и т. д.) и 4-компонентный состав содержания образования (знания, способы деятельности, опыт репродуктивной и творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) [4, с. 159].

Если соотнести состав содержания образования в культурологической концепции с составом компетенции, выяснится, что в последний входят те же четыре компонента: знания, усвоенные способы деятельности, опыт деятельности и ценностное отношение к области деятельности, определяемой компетенцией. Тогда в чем же различие этих подходов? По мнению Е. О. Ивановой, различие состоит в целях. В культурологическом — это приобщение к культуре, рассматриваемой через элементы социального опыта. В компетентностном — приобретение личностного опыта деятельности, содержание которого черпается из опыта человечества. При этом освоение определенного содержания культуры осуществляется через призму индивидуальности и субъектности ученика [3, с. 74].

На наш взгляд, компетентностный подход, имея общие стратегические основания с культурологическим в плане конструирования содержания образования, обладает *прагматической направленностью по отношению к культуре* — источнику формирования соб-

ственного социального опыта субъекта (опыта познавательной деятельности, осуществления известных способов деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений). Выделяемые в культурологическом подходе компоненты социального опыта наиболее эффективно способствуют реализации компетентностного подхода к образованию. Культурологический подход, рассматривающий содержание образования как педагогически адаптированный опыт человеческой культуры с включенной в него эмоционально-ценностной составляющей, для компетентностного подхода служит *ориентиром* отбора содержания образования, сохраняя его фундаментальность и систематичность.

Личностно ориентированный подход нацелен на такой тип обучения, в котором организация взаимодействия его субъектов в максимальной степени учитывает их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира. Используя этот подход, педагог прилагает основные усилия не для формирования у детей социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств.

Сущность личностно ориентированного обучения в методическом аспекте раскрывается через создание условий для активизации личностных функций за счет опыта переживания субъекта учения. Содержательно личностный опыт переживания обеспечивается за счет противоречивости точек зрения, представленных в учебном материале, несоответствия иерархии смыслов, неоднозначности учебного текста. По форме это могут быть дискуссия, диалог, имитация жизненной ситуации, творческая задача, проект и т. п.

Одним из элементов компетентности наряду со знаниями и умениями служит различного рода продуктивный опыт (познавательный, социальный, творческий, поведенческий и др.). Опыт — часть индивидуальности человека, любые виды опыта личностно обусловлены. По словам А. В. Хуторского, «образовательные компетенции оказываются *систем-*

ными характеристиками личностно ориентированного подхода к образованию, поскольку относятся к личности ученика, проявляются в процессе его созидательной деятельности и выражаются в создаваемой им продукции» [5, с. 112].

Таким образом, компетентностный подход дает возможность усилить личностную ориентацию содержания образования и сделать его более практико-ориентированным. Он тесно связан с личностно ориентированным подходом и способствует реализации последнего.

Деятельностный подход предполагает, что процесс обучения происходит в активной целенаправленной деятельности и что результаты обучения, воспитания и вообще развитие личности достигаются благодаря деятельности.

Достаточно глубокий, на наш взгляд, анализ соотношения деятельностного и компетентностного подходов был осуществлен А. Г. Бермусом в контексте проблемы концептуальных затруднений, связанных с процессом внедрения компетентностного подхода в существующую модель образования [1]. По мнению ученого, данные подходы сходятся в *формате целеполагания*. Иными словами, результатом обучения выступают не знания, а практико-ориентированные умения. При этом указывается на структурно-содержательное несоответствие подходов: базовыми объектами деятельностного подхода служат знания, над которыми надстраиваются алгоритмические умения, в компетентностном — знания являются побочным продуктом личностных функций (*нацеленности на успех, готовности работать в команде или, наоборот, конкурировать* и др.). Кроме того, в деятельностном подходе любой цикл обучения начинается с подробного знакомства со всеми используемыми объектами, в компетентностном — образовательный цикл разворачивается вокруг ситуаций, подлинно проблемных для учащегося, при этом компетенция выстраивается на фундаменте фоновых знаний, детализация которых не входит в задачи преподавателя. Следующее несоответствие автор видит в ориентации



деятельностного подхода на формирование общеучебных умений, которое имеет характер *нормативной структуры*, и соответствующей компетентностному подходу феноменологии *индивидуального опыта*. Процесс овладения им содержит известную долю риска и неопределенности. А. Г. Бермус констатирует: «...мы наблюдаем здесь возобновление противоречий *между принципами дидактического формализма*, ориентированного на обучение систематическим методам рационального мышления и решения задач и требующего максимальной четкости и подробности на этапе освоения нового материала, и *принципами дидактического прагматизма*, акцентирующими внимание на социосообразности и практической эффективности обучения» [1, с. 47].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что компетентностный подход интегрировал в себе основные компоненты существующих в практике образования подходов, а именно:

— традиционного: знания, умения и навыки лежат в основе формируемых компетентностей учащихся. При этом ЗУНы в логике компетентностного подхода меняют свой вектор; из традиционного «багажа» выбираются только те, которые имеют практико-ориентированную направленность, остальные рассматриваются как справочные и хранятся в справочниках, энциклопедиях, Интернете, а не в головах учащихся;

— культурологического: содержание образования в рамках компетентностного подхода будет достаточно быстро

меняться с учетом культурно-исторического контекста. Культурологический подход обеспечивает работу по обновлению документов, регламентирующих содержание общего образования, на постоянной основе;

— личностно ориентированного: место человека в мире меняется, постепенно «человек для общества» уступает место «человеку для себя». Поэтому главные усилия в сфере образования предлагается направлять на развитие тех способностей, которые требуются для успешной самоактуализации и самореализации человека. Связь личностно ориентированного и компетентностного подходов непосредственно выражается в выстраивании индивидуальной образовательной траектории учащегося, где первый подход выступает целью, а второй — средством этого процесса;

— деятельностного: главным результатом образования в компетентностном подходе считаются способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях, что можно определить как дальнейшее развитие деятельностного подхода.

Выделение интеграционных компонентов, в свою очередь, позволило определить ряд *сущностных характеристик компетентностного подхода*, которые для удобства представления и реализации сгруппированы нами по основным компонентам системы образования — целям, содержанию, организации образовательного процесса и оценке достижений учащихся:

цели образования

— корректировка целей образования, в которых наряду с фундаментальными знаниями достойное место занимают практико-ориентированные умения и ключевые компетенции выпускников школ;

— согласование целей обучения, провозглашенных педагогическим сообществом, с собственными целями учащихся

содержание образования

— реальное обновление содержания образования, ориентированного на «прикладность» и «отдаленный эффект» школьного образования;

— структурирование общепредметного содержания образования за счет выявления фундаментальных (концепции, принципы, идеи, которые являются обязательными для человека на протяжении всей его жизни) и реальных объектов (природные, социальные объекты, объекты культуры, технические устройства);

организация образовательного процесса

— учет актуальности содержания образования для соответствующей возрастной группы школьников с целью обеспечения смены мотивации и ценностных ориентиров учащихся с близких и внешних (получение отметки, поощрение или наказание, поступление в вуз и т. д.) на отдаленные и внутренние (самореализация в различных областях деятельности, установка на самообучение и саморазвитие в течение всей жизни)

оценка достижений учащихся

— преобладание в обучении школьников компетентностных методов: практического, проблемного, ситуационного анализа, проектного, экскурсионного и др., имеющих жизненный контекст;
— приоритетное использование парной, групповой, коллективной форм организации учащихся;
— усиление роли внеклассной работы с учащимися;
— привлечение родителей к воспитанию и образованию детей в школе с целью использования опыта их личных компетенций;
— выбор форм и методов работы с учащимися, способствующих определению характера своего образования, его уровня и профиля в соответствии со своими способностями и интересами
— изменение формы оценивания школьников: замена традиционной оценки (субъективный характер оценивания) оценкой образовательных достижений ученика (критериально-уровневое оценивание, самооценка, технология «портфолио»)

Формулировка основных характеристик компетентностного подхода выполнена в деятельностном аспекте, так как имеет перспективный и проектировочный характер.

Таким образом, *компетентностный подход* в образовании можно определить как стратегическое направление развития всех компонентов системы обучения, имеющее практико-ориентированную направленность обучения с целью формирования у учащихся ключевых компетентностей как универсальных способов учебной и социальной деятельности.

В заключение отметим, что анализ материалов по разработке проектов федерального государственного стандарта общего образования свидетельствует о наполнении содержания новых документов концептуальными смыслами компетентностного подхода. В частности, предпринята попытка переориентации целей школьного обучения с усвоения знаний, умений, навыков в рамках предметной области на формирование ключевых компетентностей (учебно-познавательной, организационной, информаци-

онно-коммуникационной, коммуникативной, эстетико-технологической, оценочной) средствами учебных предметов и внеучебной деятельности учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус, А. Г. Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании / А. Г. Бермус // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. — М., 2007. — С. 45—53.
2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
3. Иванова, О. Е. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / О. Е. Иванова // Компетенции в образовании: опыт проектирования. — С. 71—78.
4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 400 с.
5. Хуторской, А. В. Роль дидактики и методик в конструировании компетентностного обучения / А. В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования. — С. 110—118.

Поступила 15.06.09.



СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ (на примере Республики Саха (Якутия))

П. Р. Егоров (*Якутская республиканская ассоциация инвалидов — студентов и специалистов*)

Исследуются исторические этапы становления и развития специального образования в России и за рубежом. Описывается система специального образования людей с проблемами зрения в Республике Саха (Якутия).

Ключевые слова: специальное образование; эволюция национальных систем специального образования; люди с проблемами зрения; дефектология; тифлопедагогика; коррекционно-педагогическая поддержка; школа для слепых и слабовидящих детей.

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды жизни связано с социально-экономическими условиями страны, ценностными ориентациями государства и общества, государственной политикой в области образования, законодательством в сфере общего и специального образования, а также уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, социологии, психологии, философии и педагогики [6].

Наиболее значимый анализ состояния отечественной системы специального образования и направлений ее модернизации проведен учеными Института коррекционной педагогики РАО под руководством академика Н. Н. Малофеева, разработавшего новый методологический подход к сравнительному анализу системы специального образования разных стран. Подход основан на сопоставлении аналогичных по содержанию этапов в развитии систем специального образования. В качестве инструментария использовалась периодизация эволюции отношения государства и общества к инвалидам и аномальным детям, а также соотношенная с ней периодизация развития национальных систем специального образования.

В системе социокультурных координат можно выделить несколько периодов эволюции национальных систем специального образования.

Первый период: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости при-зрения инвалидов. К этому периоду мож-

но отнести отрезок европейской истории с VIII в. до н. э. по XII в. н. э. Первый факт заботы монарха об инвалидах в Западной Европе зафиксирован в XII в. (Бавария, Франция). В России аналогичные факты отмечаются не ранее XVIII в.: при Петре I была создана светская система призрения и вышли первые касающиеся ее законодательные акты.

Второй период: от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям. Для Западной Европы он совпал с эпохами Возрождения и Просвещения и протекал шесть веков (с XII по XVIII в.), в России же начался на пятьсот лет позже и составил одно столетие.

Третий период: от осознания возможности обучения глухих и слепых детей к осознанию необходимости специального образования для отдельных категорий детей. Этот период оказался намного короче двух предшествующих. Он длился менее полутора сотен лет, но именно в это время инвалиды по слуху и зрению в большинстве европейских стран обрели гражданские права, а государство и общество признали необходимость обучения «ненормальных» детей.

Четвертый период: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем. Несмотря на существенные национальные раз-

личия, к началу XX в. большинство западноевропейских стран создали систему специального образования.

Пятый период: от понимания необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем, к развитию и дифференциации систем специального образования. Указанный период начался в последней четверти XX в. Масштабная реализация заявленных ценностей открытого мира придется на XXI столетие, однако все современные тенденции и противоречия в развитии систем специального образования имеют глубокие социально-культурные корни и вполне определенный исторический возраст. Система специального образования — один из институтов государства, и выбор пути ее развития всегда будет зависеть от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм [3].

В России первая попытка организации школьного обучения слепых детей окончилась, как известно, полной неудачей. Инициированный Александром I перенос западной образовательной модели на отечественную почву не дал положительного результата. Отечественные историки дефектологии по укоренившейся традиции винят в этом правительство (государство), тогда как говорить, по нашему мнению, следовало бы о пассивности и незаинтересованности российского общества, о бездействии городских властей и чиновников от образования. Предложенная парижанином В. Гаюи модель специальной школы для слепых в российскую жизнь явно не вписалась. На заре XIX в. в империи не оказалось людей, которых могла бы увлечь, то хотя бы заинтересовать идея обучения незрячих. В результате, приняв старт одновременно с будущими странами — лидерами помощи слепым, Россия резко остановилась.

Второе и подлинное рождение в нашей стране школы для слепых случилось уже в последней четверти XIX в. В Санкт-Петербурге и Москве нашлись люди, готовые взяться за это дело и увлечь других своим примером. Всего за

два десятилетия (с 1881 по 1900-е гг.) на территории империи практика специального обучения детей с нарушениями зрения получила бурное развитие, в процессе которого в столицах и провинции открылись 24 таких учебных заведения. Россия, в начале XIX в. заметно отстававшая от стран — лидеров в обучении слепых (Франция, Англия, Пруссия), на рубеже XIX—XX столетий сумела по ряду показателей настигнуть их, а в чем-то даже превзойти.

Специфичность (самобытность) первого этапа развития российской системы специального обучения обусловлена именно уровнем развития гражданского права, наличием, а точнее отсутствием, гражданских свобод. Государство, с одной стороны, создало условия для проявления частной инициативы, а с другой — пыталось руководить ею, подчинять свободное волеизъявление подданных собственным представлениям о политической целесообразности. В стране складывалась уникальная ситуация: граждане желали сделать вклад (духовный и материальный) в дело попечения и обучения слепых детей, правительство приветствовало их инициативу, но предлагало направить ее на решение задач, лежащих в сфере ответственности государства. В то же время чиновники, хлопотавшие на ниве социальной опеки и образования, не оказывая реальной помощи филантропам и педагогам-энтузиастам, жаждали регламентировать и контролировать частные инициативы. Лучшим доказательством тому служит история рождения училищ-первенцев: Санкт-Петербургского Александро-Мариинского училища слепых и Московского учебно-воспитательного заведения для слепых детей [5; 7].

Первым российским городом, где начала создаваться школа нового типа, оказалась Москва. Инициатором этого стал обер-пастор евангелическо-лютеранского храма апостолов Петра и Павла Г. фон Дикгоф. Европейски образованный каноник не хотел мириться с тем, что на его родине для детей-инвалидов делается крайне мало. И если обучение глухих начинало как-то организовывать-



ся, то для слепых по-прежнему существовала только одна перспектива — нищенская сума и посох. К намеченной цели Дикгоф шел по-немецки планомерно и последовательно. Прежде всего он отправился в ознакомительную поездку по Австрии, Германии и Швейцарии, где посетил старейшие институты слепых в Вене, Ганновере, Дрездене, Иланце и Лозанне. Среди изученных им специальных трудов были классические немецкие работы по тифлопедагогике К. Георги, И. Клейна, А. Цейне, а также швейцарца Гирцеля, издавшего Библию рельефным шрифтом, и исследования Ф. Гилля, И. Фаттера, К. Гепферта по сурдопедагогике. Во время поездки Дикгоф неожиданно встретился с путешественницей в тех же краях императрицей Марией Александровной и получил уникальную возможность не только побеседовать с ней, но и посвятить ее в свои планы. Императрица благосклонно отнеслась к проектам лютеранского священника и одобрила его инициативу.

От момента представления Дикгофом докладной записки императрице Марии Александровне до реального открытия московского училища прошло 11 лет. За это время на российском троне Александра II сменил Александр III, и просьбу, обращенную к одной императрице, исполнила другая. Пока тянулась бюрократическая волокита, Москва уступила пальму первенства своему извечному сопернику Санкт-Петербургу. Там школа для слепых появилась в 1881 г. стараниями К. К. Грота. Занимаясь делами попечительства, объектом заботы которого изначально были взрослые слепые, Грот задумался об участии незрячих детей, лишенных в России права быть грамотными. Не дожидаясь ничьей помощи и ориентируясь на знакомый ему европейский опыт, он на собственные средства открыл в Санкт-Петербурге маленькое частное учебное заведение. Любопытно, что в своем дневнике Грот помечал не только то, что стоит воспроизвести на родине, но и то, что не следует копировать [1].

Долгое время наиболее известным и авторитетным зарубежным источником

по проблемам тифлопедагогике для россиян оставалась книга «Воспитание и обучение слепых» немецкого тифлопедагога Ф. Цеха, опубликованная в Германии в 1913 г. и переизданная в СССР с комментариями В. А. Гандера в 1934 г. Русская версия книги стала для отечественных дефектологов учебным пособием.

Германии еще в XIX в. удалось захватить первенство и стать примером для подражания в деле образования слепых, родоначальником которого была Франция. Вслед за первым государственным специальным учебным заведением для слепых в Берлине (1806) подобные открылись в Дрездене (1809), Бреслау (1818), Фрейзине (1826), Гамбурге (1830), Галле (1833), Франкфурте-на-Майне (1833). Пальма первенства принадлежала Пруссии, где число школ для незрячих к концу столетия достигло 15, из которых 9 разместились в Берлине. Тогда же в столице открылся специализированный детский сад.

Появление особых учебных заведений закономерно вызвало к жизни дискуссию о содержании обучения слепых, в ходе которой оформились две точки зрения. Директор Берлинского института А. Цейне не уставал повторять: «Слепой в состоянии достигнуть высокого уровня образования. Нужно только внушить ему веру в свои силы». Коллеги по цеху устремления Цейне не разделяли. Так, его современник, директор открытого в 1809 г. Дрезденского института слепых К. Георги утверждал, что незрячий хотя и способен к развитию, но имеет свои пределы, вытекающие из целей общества. Георги мечтал о максимальном включении слепых в обучение, имея в виду и детей из бедных семей. Совершенствуя обучение своих подопечных, энтузиаст ни на минуту не забывал, что грамотность, академические достижения не решают всех проблем слепого человека, ему необходимо овладеть ремеслом. В дополнение к ранее культивируемому в Дрезденском институте слепых музицированию Георги ввел обучение плетению канатов, корзин, столярному и щеточному делу. Хорошо образо-

ванный педагог категорически отказывался воспринимать нищенство как способ выживания незрячего человека из простонародья, веря, что слепец может и должен жить собственным трудом. В результате творческого поиска образовалась трехмодульная структура учебного заведения, включающая дошкольное, школьное и ремесленное отделения [2].

На протяжении XIX в. в разных немецких землях число слепых детей, посещающих школу, неуклонно возрастало. Однако настоящая победа в борьбе за право незрячих на образование относится к последней четверти столетия: в 1873 г. принимается закон об обязательном обучении слепых, глухих и умственно отсталых детей [4].

Итак, всего за столетие Германия стремительно прошла путь от открытия модельной школы до создания развернутой системы попечения о слепых [6].

Система специального образования для слепых и слабовидящих людей в настоящее время развернута и в Республике Саха (Якутия). Чтобы оказать коррекционно-педагогическую поддержку студентам с проблемами зрения в высших и средних специальных учебных заведениях республики, в 1991 г. при Якутском государственном университете была создана общественная организация инвалидов «Якутская республиканская ассоциация инвалидов — студентов и специалистов» (ЯРАИСИС) им. И. Е. Охлопкова.

Цели и задачи ЯРАИСИС — содействие государству и обществу в социальной и профессиональной реабилитации инвалидов — учащихся, студентов, аспирантов и специалистов. Основным структурным подразделением организации является Учебно-производственный вычислительный центр инвалидов «Толбон», созданный 13 марта 1991 г. Здесь планомерно ведется профориентационная работа среди учащихся спецшкол (например, Якутской республиканской школы для слепых и слабовидящих детей), проходят факультативные занятия с целью приобщения учащихся к профессии программиста. За этот период 29 выпуск-

ников Якутской республиканской школы для слепых и слабовидящих детей поступили в Якутский государственный университет, 15 из них успешно окончили вуз и уже трудоустроены [3].

Примечательна и сама история создания школы. В Якутской АССР в маленькой деревушке Долю Мегино-Кангаласского района в 1938 г. открылась начальная школа для слепых и слабовидящих детей — одна из первых специальных школ в Российской Федерации. В 1957 г. она переехала в г. Якутск, где и находится по сей день. До 1998 г. школа была восьмилетней, но благодаря усилиям руководителей ЯРАИСИС в 1998 г. она получила статус полной средней. В 2008 г. ей исполнилось 70 лет.

В числе первых выпускников Якутской республиканской школы для слепых и слабовидящих детей был И. Е. Охлопков, именем которого и названа ассоциация. И. Е. Охлопков, единственный незрячий ученый Якутии (на кафедре истории КПСС Якутского государственного университета он проработал 16 лет), является поистине достойным примером для инвалидов по зрению, пионером во многих делах. Он награжден Почетной грамотой Президиума Верховного Совета ЯАССР (1965 г.), занесен в Книгу почета Президиума Якутского республиканского правления ВОС (1972 г.) за личный вклад в дело социально-трудовой реабилитации слепых.

Вслед за ним можно назвать ряд других талантливых выпускников школы, известных не только в Якутии, но и во всей Российской Федерации. Так, И. Н. Егоров — первый тифлопедагог Якутии, математик, философ, поэт, автор пяти сборников стихов и поэм, выпускник дефектологического факультета Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена; Г. А. Слепцов — бессменный председатель Якутского республиканского правления ВОС, проработавший на этом посту более 20 лет, член Центрального правления ВОС; Ю. В. Писарев — эсперантист, экстерном за четыре года окончивший физико-математический факультет Якутского государственного университета, прора-



ботавший всю свою жизнь учителем математики в родной школе; П. П. Романов — выпускник исторического факультета Якутского государственного университета, известный не только в Якутии, но и в Российской Федерации кандидат в мастера спорта по русским шашкам, занимавший призовые места на республиканских и многих российских соревнованиях. Все эти люди, будучи инвалидами, своей крепкой позицией, неутомимой работой совершили жизненный подвиг, к сожалению, не отмеченный правительственными наградами.

Подчеркнем, что современный этап развития системы высшего профессионального образования людей с проблемами зрения связан с подписанием Россией 24 сентября 2009 г. Конвенции ООН о правах инвалидов, с разработкой Закона РФ о специальном образовании, с принятием новой Конституции РФ, дающей людям с проблемами здоровья право на самостоятельное самоопределение.

Таким образом, проведенный анализ исторических периодов в эволюции национальных систем специального образования людей с проблемами зрения по-

зволяет говорить о ее значительных достижениях при условии государственной поддержки в этой сфере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бирючков, М. В. Силуэты. Приложение к журналу «Школьный вестник» / М. В. Бирючков. — М. : Молодая гвардия, 2000. — С. 40—43.
2. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2002. — 152 с.
3. Малофеев, Н. Н. Из истории отечественной специальной школы / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. Н. Малофеев. — М. : Просвещение, 2009. — 319 с.
5. Марголин, З. И. История обучения слепых / З. И. Марголин. — М. : Учпедгиз, 1940. — 134 с.
6. Новоторцева, Н. В. Проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в национальных системах образования стран Европы и России [Электронный ресурс] / Н. В. Новоторцева // Педагогический вестник. — Режим доступа: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novosti_i_problemy/31_1/.
7. Сизова, А. И. Московская школа-интернат № 1 для слепых детей и ее выпускники. К 75-летию ВОС / А. И. Сизова. — М. : Логос, 2000. — 149 с.

Поступила 21.04.09.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ — ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И. В. Бурова, Е. Н. Дмитриева

*(Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н. А. Добролюбова)*

Обосновывается необходимость формирования информационно-образовательных потребностей как фактора саморазвития студентов. Раскрываются ключевые направления работы по формированию данных потребностей.

Ключевые слова: информация; потребность; информационно-образовательные потребности; саморазвитие; познавательная деятельность.

Важнейшая задача системы высшего образования — повышение его качества. Под качеством образования традиционно понимается уровень подготовки выпускников, способных к эффективной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в новых условиях, умеющих использовать полученные знания на практике, способных к непрерывному образованию и самообразованию на протяжении всей жизни. В современных условиях повышение качества образования специалистов приобретает характер национальной проблемы. Одним из ее аспектов является вопрос о формировании информационно-образовательных потребностей студентов вуза, решение которого позволяет прогнозировать успешную работу личности по самообразованию и саморазвитию в условиях постоянно растущей и обновляющейся информации во всех сферах жизни общества.

Интенсивное внедрение понятия информации и его производных в педагогическую теорию и практику приводит ко все большей кооперации сфер информатизации и образования. В связи с этим образовательный процесс правомерно рассматривать как процесс включения человека в сферу информационной деятельности, а информационно-образовательные потребности — как особую группу потребностей, подлежащих формированию. Подчеркнем, что предметом, на который направлена образовательная потребность, выступает информация.

Современное общество ставит перед высшими учебными заведениями сложные задачи: учить студентов мыслить интегративно и критически, видеть и решать реальные проблемы и противоречия, добывать и обрабатывать большие массивы информации, адаптироваться в быстро меняющихся условиях, владеть методами самообразования и пр. Важнейшими результатами (или продуктами) учебной деятельности студентов должны стать обогащение личностной концепции жизни, побуждение у студентов способности к саморазвитию на основе ценностного отношения к познавательной деятельности и знанию как фактору собственного развития.

В данных условиях закономерен интерес к психологическим механизмам развития личности в обучении и психологическим основаниям преобразования учебного процесса в вузе.

В психологической теории деятельности под потребностью понимается состояние организма, нуждающегося для своего существования в чем-то, находящемся за пределами его самого и называемом предметом потребности [1]. Такое состояние является источником поисковой активности, которая завершается нахождением предмета потребности, выступающего с этого момента побудителем и стимулятором деятельности. Акт узнавания потребностью своего предмета трактуется как «опредмечивание потребности» или мотив. В качестве мотива может выступать не толь-



ко реальный предмет, но и умственный конструкт (проект, идеал, стремление к переживанию успеха и т. д.). «Опредмечивание» потребности несет в себе функцию смыслообразования как концентрированного выражения действенного отношения человека к действительности и самому себе.

Принимая во внимание современные целевые установки высшего образования, задачу формирования образовательных потребностей студентов как фактора их развития и саморазвития в процессе обучения в вузе можно выдвинуть в ряд первоочередных.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что сегодня подвергаются пересмотру многие традиционные организационно-содержательные позиции вузовского обучения. Это, в частности, связано с возрастающей информативностью образовательного процесса в вузе. Проблема потребления информации в сфере образования носит социально-педагогический характер, так как сопряжена с распространением в учебном процессе способов ее поиска, восприятия и использования. Информация, понимаемая с точки зрения развивающего образовательного процесса, представляет собой не только знания, но и те компоненты воздействия, которые влияют на сознание, на механизмы, управляющие восприятием, мышлением и поведением личности (эмоциональная окраска, способы преподнесения, способы структурирования и т. д.). Хотя в психолого-педагогическом плане информационные процессы изучены еще недостаточно, очевидно, что именно работа студента с учебной (научной) и иной информацией (в целом — образовательной) в учебном процессе вуза является главным фактором, обеспечивающим познание. Это позволяет нам рассматривать образовательные потребности студентов как информационно-образовательные.

Характеризуя информационно-образовательные потребности студентов как состояние личности, инициирующее активную познавательную деятельность и актуализирующее механизмы саморазвития, отметим, что они выступают в

качестве существенного элемента в системе социальных потребностей личности.

Эффективность решения проблемы формирования информационно-образовательных потребностей студентов непосредственно зависит от теоретико-методологической стратегии построения образовательного процесса. На основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения опыта образовательной деятельности в вузе мы пришли к выводу, что наиболее продуктивная стратегия определяется личностно ориентированным подходом в образовательном процессе вуза. Личностно ориентированное содержание работы со студентами, обеспечивающее процесс формирования информационно-образовательных потребностей, включает актуализацию информационной потребности студентов в процессе обучения; активизацию их познавательной деятельности с помощью эвристических методов обучения; формирование у них установки на самообразование и саморазвитие путем стимулирования рефлексивной позиции.

Указанные направления работы опираются на возможности высшего образования как технологичной и динамичной системы, обладающей развивающим потенциалом и позволяющей личности студента реализоваться в образовательной деятельности, имеющей многозначный результат. Данная деятельность решает как задачи формирования совокупности разнообразных знаний и способов познавательной деятельности, так и задачи формирования и развития личности и индивидуальности молодых людей.

Первое направление находится во взаимосвязи с другими и, руководствуясь спецификой учебного процесса вуза, выступает определяющим. Мы учитываем, что в ходе информационной деятельности осуществляются наиболее значимые процессы, связанные с формированием личностного включения студента в процесс познания, — понимание и интерпретация. Информационная деятельность обеспечивает также содержательную основу для мыслительной деятельности и обнаруживает противоречия, возникающие в сознании студентов в процессе

познания и обуславливающие появление новых образовательных потребностей. Кроме того, побуждаемое у студентов ценностное отношение к информации создает предпосылки для становления системы ценностных ориентаций в образовательной сфере жизнедеятельности личности.

В образовательном процессе студент выступает активным субъектом, что предполагает его самостоятельность в отборе, обработке и использовании информации, саморазвитие в ходе учебно-познавательной деятельности. Это требует обеспечить ориентацию педагогического процесса вуза на активизацию познавательной деятельности студентов, что отмечено как второе направление работы. Образование в вузе имеет профессиональную ориентацию, а становление специалиста связано с реализацией потребности в профессиональных знаниях и осуществлением активной деятельности по овладению ими. Познавательная активность студентов, поддержанная эвристическими, проблемными, исследовательскими методами, включенными в учебный процесс, а также в другие формы работы, порождает ощущение успеха, чувство самореализованности в познании мира, стремление применить все свои интеллектуальные способности и возможности не только для решения поставленных задач, но и для проведения собственных исследований. Активность органически присуща человеку, а осуществление личностной активности способствует реализации комплекса социальных потребностей.

Важнейший компонент любой успешной деятельности личности — ее ориентация на саморазвитие. В этом случае человек не просто видит объективную значимость своей деятельности: она приобретает для него личностный смысл, что многократно усиливает ее развивающий потенциал и результативность. Доказано, что в сфере профессиональной деятельности наблюдается зависимость между эффективностью деятельности (например, профессионального творчества) и установкой личности на самосовершенствование и саморазвитие. Ана-

лиз и самоанализ, которые являются составляющими рефлексивной позиции, рассматриваются как факторы саморазвития, саморегуляции и управления процессом реализации образовательных потребностей личности, что и обусловило выбор третьего содержательного направления работы — формирование у студентов установки на самообразование и саморазвитие путем стимулирования их рефлексивной позиции и формирования умений и навыков в данной области.

Образовательная рефлексия представляет собой сложный интеллектуальный и психологический феномен. Мы исходим из того, что она связана с самопознанием, самосознанием личности и направлена на переосмысление ею своей учебно-познавательной и в целом образовательной деятельности в вузе, собственных личностных качеств с целью прогнозирования достижений и их критической оценки. Рефлексивная позиция в данном случае предполагает определенный уровень личностной зрелости человека, что требует организации специальной деятельности, направленной на развитие у него рефлексивных качеств. Таким образом, важнейшим педагогическим механизмом формирования у студентов установки на саморазвитие как результат реализации образовательной потребности выступает стимулирование формирования у них рефлексивной позиции.

В заключение отметим, что формирование информационно-образовательных потребностей студентов реализуется в педагогическом процессе на базе определенных принципов. В русле стратегии личностно ориентированного подхода основными принципами построения педагогического процесса формирования информационно-образовательных потребностей мы считаем следующие: самостоятельности, проблемности, осознанной перспективы, диагностического подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М.: Аспект-Пресс, 1995. — 271 с.

Поступила 23.11.09.

ВЛИЯНИЕ АГРЕССИВНОСТИ НА ВЫБОР ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ПЕРЕДАЧ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Яковлева (Московский государственный педагогический университет)

Автором анализируется агрессивность старших подростков как возрастная проблема. Выявляется зависимость выбора телевизионных передач со сценами агрессии и насилия от общей агрессивности подростков. Приводятся корреляционные связи агрессивности с различными индивидуально-психологическими особенностями личности.

Ключевые слова: агрессивность; индекс агрессивных реакций; индекс враждебных реакций; старший подростковый возраст; акцентуации характера; нейротизм; эмпатия; самооценка.

Проблема агрессивности подростков была и остается актуальной проблемой в науке, несмотря на то что ее разработкой занимались многие представители как отечественной, так и зарубежной психологии: И. Б. Бойко, А. К. Осницкий, Л. М. Семенюк, А. А. Реан и др.

Существует множество точек зрения относительно происхождения подростковой агрессивности. Некоторыми учеными (Н. М. Платонова и др.) она связывается с кризисностью протекания самого возрастного этапа. Каждый возрастной этап в силу своей специфичности выдвигает различные требования к личности. Часто именно адаптация к возрастным требованиям вызывает агрессивное поведение. «Кризисные, переходные, периоды сопряжены с неудовлетворенностью своим положением, протестным поведением, кризисностью и неуравновешенностью» [1, с. 55]. Таким образом, согласно данной точке зрения любой возрастной этап, сопровождающийся кризисными проявлениями, изначально скрывает в себе рост агрессивности. Р. Лоубер и Д. Хей писали, что агрессия у подростков — в определенной степени возрастная норма; поведение с намерением причинить вред другому демонстрируют, по крайней мере изредка, многие, а то и большинство представителей этой возрастной группы [10].

Однако не всегда агрессивность подростков можно причислить к нормальным реакциям, даже если сделать ссылку на возрастные особенности. И. А. Фурмановым выделяются две формы агрессивного поведения подрост-

ков — социализированная и несоциализированная. Дети с социализированной агрессией не имеют психических нарушений, но их низкий моральный и волевой уровень регулирования поведения часто порождает нравственную нестабильность (игнорирование социальных норм и слабый самоконтроль). Дети, имеющие несоциализированную форму агрессивного поведения, проявляют признаки психических расстройств (тревога, страхи, дистрофия). Их агрессивное поведение развивается на фоне органических психических заболеваний (шизофрении, эпилепсии, различных органических повреждений головного мозга) [8]. Такая форма агрессивности рассматривается как патологическая. Нас же в данном исследовании интересует первая форма — социализированная агрессия.

Раскрывая общие принципы развития агрессивности, А. Налчаджян пишет, что «однажды возникнув в процессе взаимодействия своих общебиологических предпосылок с окружающей средой, агрессия как форма поведения и агрессивность как ее внутриспихологический аспект и черта характера эволюционируют в процессе всей жизни человека» [4, с. 69—70]. У определенной категории детей агрессивность сохраняется и продолжает развиваться, трансформируясь в устойчивое негативное восприятие и отношение к окружающим. К ним относятся подростки, поведение которых отклоняется от нормальной линии развития. Они проявляют устойчиво высокий уровень агрессивного поведения, который вряд ли можно считать возрастной нор-

мой. Фиксация агрессии снижает положительный потенциал личности, в результате чего возникает конфликт между личностью и обществом. В то же время тормозится процесс полноценной социализации ребенка, так как агрессивность является социально неприемлемой чертой личности. Принято считать, что подростковая агрессия значительно превосходит агрессивность взрослых. Чаще всего это объясняется стремлением к самоутверждению, которое играет важную роль в развитии подростка как личности.

В настоящее время изучение агрессивности проводится в русле основных традиционных направлений в психологии. Каждая теория по-своему трактует природу агрессии и пытается объяснить причины ее возникновения, однако всех их объединяет принятие идеи о том, что агрессивность личности в той или иной степени связана с определенными устойчивыми поведенческими паттернами, индивидуально-психологическими особенностями. В инстинктивистской психологии К. Лоренц, постулируя биологическое происхождение агрессивности, раскрывает черты, которые формирует инстинктивное поведение и которые влияют на формирование агрессивных реакций.

В русле психоаналитического направления агрессивность — это способ разрядки внутреннего напряжения, связанного с половым влечением или иными проблемами, сопряженными со стремлением получить удовольствие. Вместе с тем З. Фрейдом приводится классификация детского развития, где на каждом его этапе при определенных условиях формируются черты личности, которые сохраняются в течение всей жизни человека и могут иметь определенные негативные проявления, в том числе усиливать общую агрессивность личности.

Если рассматривать логику теории социального научения, то здесь совершенно отчетливо прослеживается связь агрессии с характерологическими типами личности. Изучая агрессивные проявления людей в обществе, А. Бандура пришел к выводу, что «люди наделены

нейропсихологическими механизмами, обеспечивающими возможность агрессивного поведения» [2, с. 12]. Активация данных механизмов зависит от соответствующей стимуляции, поэтому различные формы агрессивного поведения, частота его внешнего проявления, обстоятельства, в которых оно обнаруживает себя, а также объекты для нападения определяются социальным окружением, и в первую очередь семьей. Кроме того, последователи теории социального научения относят к факторам социальной среды школу, группу сверстников и друзей, а также средства массовой информации. Значение последнего источника в современном мире занимает далеко не последнее место. В данной работе нам особо хотелось бы отметить роль телевидения в процессе формирования личности подростка.

По мнению Дж. Гербнера, телевидение является центральным звеном культурного процесса. «Будучи агентом сложившегося порядка, телевидение прежде всего служит поддержанию, стабилизации и усилению соответствующих ценностей, убеждений и моделей поведения» [цит. по: 3, с. 102—103]. Действительно, телевидение формирует новый тип взаимоотношений между людьми, прививает новые ценности, формирует новый взгляд на мир. Поскольку предлагаемая телеиндустрией продукция очень разнообразна по жанрам и содержанию, перед каждым человеком неизбежно встает вопрос выбора. Он может быть осознанным и неосознанным. Особое положение в рассмотрении данной проблемы занимают подростки, так как их самосознание еще не полностью сформировано, поэтому при выборе телевизионных программ они ориентируются на определенные внутриспихологические компоненты — индивидуально-психологические и индивидуально-типологические характеристики.

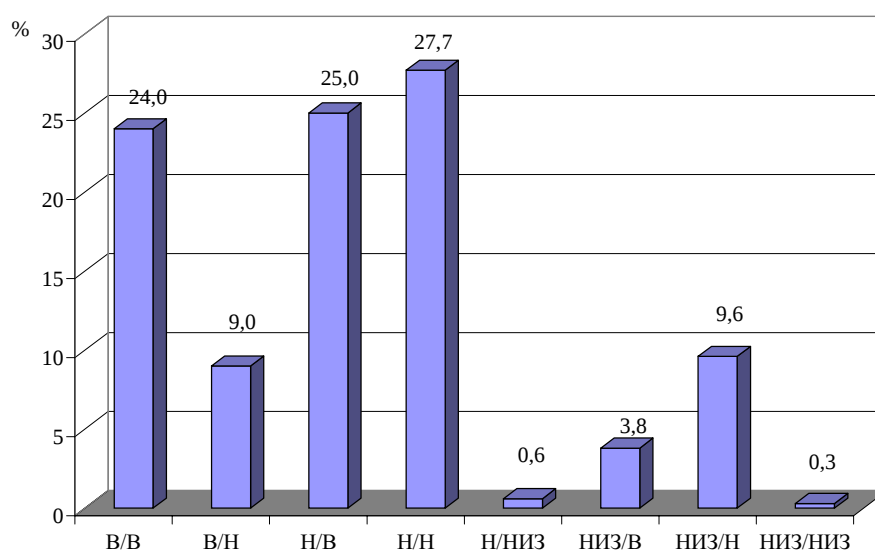
По нашему мнению, существует связь между индивидуально-психологическими особенностями личности, агрессивностью и выбором телевизионных программ у старших подростков. С целью подтверждения этого предположе-



ния нами был проведен эксперимент. В нем приняли участие учащиеся 9—11 классов средних общеобразовательных школ г. Чебоксары Чувашской Республики (321 чел.). В качестве инструментария были выбраны следующие методики: анкета «Мой выбор» (на основе анкеты А. В. Федорова [6] к проекту «Проблема насилия на экране»); диагностика агрессивных и враждебных реакций по опроснику Басса — Дарки; исследование акцентуаций характера по опроснику Леонгарда — Шмишека; использование опросника Г. Айзенка по определению темперамента; исследование способно-

сти к эмпатии по опроснику В. В. Бойко; изучение самооценки старших подростков по списку качеств личности. Для выявления взаимосвязей между индивидуально-типологическими особенностями подростка был использован метод ранговой корреляции r_s Спирмена.

На первом этапе на основе результатов, полученных при помощи методики Басса — Дарки, были выявлены индекс агрессивных реакций (ИАР) и индекс враждебных реакций (ИВР) старших подростков, по соотношению которых все испытуемые (321 чел.) были распределены на 8 групп (рисунок).



Распределение испытуемых по соотношению ИАР/ИВР:

В — высокий уровень индекса; Н — нормальный уровень индекса; НИЗ — низкий уровень индекса

Несмотря на то что наиболее многочисленная группа — 89 испытуемых (27,7 %) — имеет нормальный уровень агрессивности и враждебности, общее количество подростков с высоким уровнем обоих или хотя бы одного из индексов превосходит эту цифру (198 учащихся — 61,8 %). Следовательно, больше половины подростков обследуемой группы отличаются повышенным уровнем агрессивности или враждебности.

Для проведения дальнейшего исследования 107 чел. (33 % испытуемых), показавших высокий уровень агрессивности, составили экспериментальную группу. Произвольно была выбрана кон-

трольная группа, в которую также вошли 107 учащихся, показавших нормальный уровень агрессивных реакций.

Анализ анкеты «Мой выбор» в двух обозначенных группах дал следующие результаты.

1. И в контрольной, и в экспериментальной группах старшие подростки большую часть своего свободного времени уделяют общению с друзьями (47,0 и 42,0 % соответственно). Такой выбор легко объясним, так как ведущий вид деятельности в данный возрастной период — общение со сверстниками. На втором месте стоит вариант «смотреть телевизор» (23,5 и 31,0 %).

2. Было выявлено, что подростки, входящие в состав экспериментальной группы, смотрят телевизор чаще и дольше по времени: 3 и более часов за экраном телевизора проводят 60,8 % из них; в контрольной группе эта цифра составила 48,6 %.

3. Жанровые предпочтения телепродукции в обеих группах подростков совпали — это художественные фильмы и музыкальные программы. Причем если подростков менее всего интересуют новости (11,0 %), то среди предпочтений взрослых членов семьи на первое место они ставят как раз новостные телепередачи (37,0 %).

4. Выбор жанров художественных фильмов распределился следующим образом: чаще всего подростки выбирают комедийный жанр, но имеются значительные различия между группами по проценту выбора. Если в контрольной этот показатель составляет 72,0 %, то в экспериментальной — 51,0. Жанры «боевик» и «ужасы» мы включили в одну категорию фильмов, доля их выбора — 75,5 и 60,5 % соответственно.

5. Сцены насилия на экране привлекают 17,8 % подростков контрольной и 32,4 % — экспериментальной группы. По нашему мнению, в данном случае играет роль множество сдерживающих факторов (в том числе национальный характер, в традициях которого — предъявление социально-приемлемых вариантов поведения).

6. Интересные данные были получены по вопросу о функциях сцен насилия на экране. В обеих группах на первое место безоговорочно ставятся развлекательная и рекреационная функции, что характеризует общую гедонистическую направленность современного подростка. Однако увидеть в фильмах, имеющих агрессивный сценарий, рекреационную составляющую достаточно сложно. В экспериментальной группе также были отмечены компенсаторная (13,0 %) и идентификационная (11,0 %) функции рассматриваемых видов телепродукции. Первая выражает стремление подростка восполнить на экране то, чего ему не хватает в собственной жизни (просмотр

фильма со сценами насилия и агрессии компенсирует агрессивные потребности личности). Вторая отмечается теми подростками, которые, погружаясь в сюжет, вживаются в роль героев фильмов. Если это агрессивные сюжеты, то происходит идентификация с отрицательным героем. По мнению И. А. Фурманова, существуют определенные условия, способствующие имитации преступлений, увиденных в фильмах и телепередачах: идентификация с телепрограммой и ее героями; постоянная сильная вовлеченность в телепрограмму на фантазийном уровне; способность совершить реальное действие [7]. При наличии этих условий есть реальная угроза повторения подростком увиденных сцен в реальной жизни.

7. Старшие подростки смотрят телепередачи со сценами насилия в одиночестве или в компании друзей. Вариант «с родителями» имеет наименьший процент встречаемости (7,0 и 8,5 % в экспериментальной и контрольной группах). При этом есть различия в самочувствии зрителя-подростка. В контрольной группе 27,0 % учащихся наблюдают сцены насилия в нормальном состоянии. 32,0 % выбрали вариант «иное», где были отмечены ответы, связанные с волнением, беспокойством, боязнью, тревожностью во время просмотра. В экспериментальной группе часто встречается ответ «назло окружающим», что ярко характеризует негативизм подростка по отношению к социальному окружению. Причинами этого могут являться самые различные факторы. Ответ «в хорошем, приподнятом настроении» выбрали 24,0 % испытуемых. Результаты говорят о том, что подростки не воспринимают агрессивность на экране как нечто неприемлемое и требующее осуждения. Положительный настрой связан скорее всего с действительно испытываемым ощущением радости при просмотре.

8. Вызывает интерес эмоциональная сторона, сопровождающая просмотр сцен насилия. В экспериментальной группе почти 28,0 % опрошенных испытывают безразличие к сценам насилия, у 19,0 % психологическое состояние не меняется. Таким образом, практически половина



испытуемых этой группы (47,0 %) проявляют нейтральные чувства по отношению к агрессивным и насильственным действиям. Кроме того, 9,0 % учащихся ответили, что сцены насилия на экране вызывают у них чувство веселья. Парадоксальность этого чувства в данной ситуации очевидна, тем не менее оно вписывается в общую тенденцию, наблюдающуюся среди подрастающего поколения, — нарушения логики эмоционального реагирования.

Вслед за С. Хухлаевой [9] и другими психологами мы считаем, что специфической формой подростковой агрессии нередко становится смех. Подростки смеются, выражая несогласие, защищаясь или нападая. Чаще всего смех как средство агрессии используется в тех случаях, когда открытое ее проявление невозможно.

Далее нами был проведен анализ корреляционных связей между агрессивностью и акцентуациями характера (по Леонгарду — Шмишеку). В контрольной группе были выявлены значимые корреляции между уровнем агрессивности (показатель ИАР) и гипертимной акцентуацией (0,319). Также положительная корреляция существует между косвенной агрессией и указанным типом акцентуации (0,189). Других значимых связей не обнаружено. В экспериментальной группе параллели связей более разнообразны. ИАР, как и в контрольной группе, дал корреляцию с гипертимной шкалой (0,366), но, кроме того, отчетливо прослеживаются значимые связи с демонстративным (0,212) и возбудимым (0,253) типами акцентуаций. Связь отдельных шкал агрессивности с типами акцентуаций характера показана в таблице.

Взаимосвязь шкал агрессивности и акцентуаций характера подростка (экспериментальная группа, $n = 107$)

Типы акцентуаций	Типы агрессивности							
	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражительность	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Чувство вины
Гипертимический	0,207	0,192					0,211	
Экзальтированный								
Демонстративный	0,267	0,203					0,169	
Дистимический								
Возбудимый	0,243	0,219	0,224	0,233				
Циклотимический								
Эмотивный							0,254	
Педантичный								
Застревающий								
Тревожный		0,216						

Положительных корреляций в отношениях акцентуаций характера и таких шкал агрессии, как «обида» и «подозрительность», обнаружено не было. Этот факт мы связываем с тем, что реакции обиды и подозрительности редко имеют внешнее проявление, не выходя за рамки неосознанного намерения.

Опрос по методике Г. Айзенка позволил определить показатели экстраверсии и уровня нейротизма в группах испытуе-

мых. В экспериментальной группе установлена прямая корреляция между этими двумя показателями. Общее количество испытуемых, имеющих высокий уровень нейротизма при наличии четко обозначенной экстравертности, составляет 34 чел. (32,0 %).

Средний показатель самооценки также разнится: в контрольной группе — 0,52, в экспериментальной — 0,63. Оба показателя находятся в пределах нормы,

однако в данном исследовании разница в 0,11 является значимой. Таким образом, самооценка учащихся коррелирует с уровнем выраженности агрессивных реакций у старших подростков (подтверждено при помощи ранговой корреляции Спирмена, $r_s = 0,278$): чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии (ИАР) и различных ее составляющих. Результаты также подтверждают выводы А. А. Реана [5] о том, что агрессивность сопряжена с крайней, экстремальной самооценкой подростка. В нашем случае это выраженная высокая самооценка.

При анализе эмпатии подростков (по В. В. Бойко) был выявлен средний показатель эмпатийных способностей по исследуемым группам учащихся. В контрольной группе он составил 46,3 %, в экспериментальной — 41,5 %. Низкий уровень эмпатии в экспериментальной группе показали 22,0 % испытуемых. По итогам ранговой корреляции установлен значимый показатель обратной зависимости эмпатии и ИАР — 0,209.

Результаты проведенной исследовательской работы позволяют заключить, что больше половины учащихся старшего подросткового возраста нуждаются в коррекции агрессивного поведения. Между выбором ими телевизионных программ и уровнем агрессивности существует связь: чем выше уровень агрессивности, тем больше вероятность выбора телевизионных передач, содержащих в своем составе сцены насилия и агрессии.

Анализ взаимосвязей агрессивности старших подростков и индивидуально-психологических особенностей показал, что высокий уровень агрессивности, а

также отдельных ее шкал (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность и вербальная агрессия) положительно коррелирует с гипертимным, возбудимым и демонстративным типами акцентуаций характера; чем выше уровень агрессивности подростка, тем выше его самооценка и тем ниже эмпатийные способности.

В целом проведенная работа свидетельствует о том, что при изучении агрессивности старшего подростка важно учитывать все стороны его личности, поскольку в их взаимодействии и раскрывается проблема.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрессия у детей и подростков / под ред. Н. М. Платоновой. — СПб. : Речь, 2006. — 336 с.
2. Бандура, А. Агрессивный подросток / А. Бандура. — М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 508 с.
3. Назаров, М. М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований / М. М. Назаров. — М. : УРСС, 2002. — 240 с.
4. Налчаджян, А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. — СПб. : Питер, 2007. — 736 с.
5. Реан, А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 407 с.
6. Федоров, А. В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране / А. В. Федоров. — Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. — 414 с.
7. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. — СПб. : Речь, 2007. — 479 с.
8. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. — Минск : Ильин В. П., 1996. — 216 с.
9. Хухлаева, О. В. Психология подростка / О. В. Хухлаева. — М. : Академия, 2008. — 158 с.
10. Loeber, D. Key issues in the development of aggression from childhood to early adulthood / D. Loeber, D. Hay // Annual Review of Psychology. — 1997. — 48. — 511 p.

Поступила 21.05.09.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «ИДЕНТИЧНОСТЬ»

А. А. Логинова (Самарский Дворец детского и юношеского творчества)

В статье рассматриваются различные научные подходы к определению понятия «идентичность». Актуализируется педагогическая проблема формирования гражданской идентичности личности в соответствии с вызовами времени. Выделяются структурные компоненты идентичности на психологическом уровне.

Ключевые слова: развитие личности; идентичность; гражданская идентичность; кризис идентичности; «политика идентичности».

В поисках выхода из создавшейся в начале XXI в. кризисной ситуации и способов преодоления напряженности между человеком и обществом особую значимость приобретает образование, создающее условия для того, чтобы человек, реализуя свои возможности, не просто оставался самим собой, но утверждал себя как гражданин общества.

В настоящее время сформулировано ведущее направление развития нашего государства — построение открытого гражданского общества. Миссия общего образования заключается в формировании гражданской идентичности подрастающего поколения как условия укрепления российской государственности.

Идея формирования гражданской идентичности человека, широко разрабатываемая в мире и получившая признание в нашей стране, — не просто отображение тенденции осознания связи человека с обществом в условиях нарастающего единства мира, стимулирующей поиск таких оснований этой связи, которые обеспечивают условия для жизни, достойной человека. Данная идея свидетельствует о понимании того, что воссоединение человека с миром, с обществом позволяет ему избежать морального одиночества и, оставаясь самим собой, самоотождествляться с ценностями социума, его нормами и принципами. Государству необходимо, чтобы свой интеллектуальный потенциал молодые люди умели использовать для создания гражданского общества.

Исследование проблемы формирования гражданской идентичности школьников как социально-педагогической проблемы требует привлечения различного

типа научных знаний, поскольку она является междисциплинарной, а ее решение, предполагающее использование ряда взаимопроникающих научных подходов, невозможно без обращения к знанию других наук, изучающих в рамках своего объекта идентичность, способы ее формирования. Обращение к другим наукам вызвано и тем, что категория «идентичность» также приобрела статус междисциплинарной. Сказанное предопределяет ход анализа нашей проблемы от психологического уровня к педагогическому.

Проблему идентичности ученые, как правило, исследуют на психологическом уровне. Соответствующее явление выступает предметом изучения в психоаналитической психологии (У. Джеймс, З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Марсиа), символическом интеракционизме (Дж. Мид, И. Гоффман, Г. Фогельсон, Ю. Хабермас), в когнитивной психологии (Г. Тэд-жфел, Дж. Тэрнер, Г. Брейкуэлл).

Основоположниками психоаналитической концепции идентичности личности признаются У. Джеймс, З. Фрейд. Так, У. Джеймс под идентичностью подразумевал субъективное чувство соответствия себе, созидательную власть, сопротивляемость «эго» по отношению к окружающему миру. По его мнению, жизнь нужно строить в активности, созидании и страдании. Реальный мир действует на каждого из нас сообразно с нашей индивидуальностью, являясь для нас комбинацией физических состояний и моральных ценностей [2, с. 23]. З. Фрейд огромное значение придавал изучению детства, поскольку именно в нем закладываются основные источни-

ки самоуважения: детский «нарциссизм», «эго-идеал», себялюбие, любовь к другим. Идентичность он считал частным, внутренним миром человека [3, с. 442—447]. Последователи З. Фрейда, К. Юнг и А. Адлер, развивая его идеи, подчеркивали необходимость исследования социального окружения личности. Замкнутость индивида на себе не может служить источником становления человеческого и человеческого в человеке [8].

Наибольшая заслуга в разработке понятия «идентичность» принадлежит Э. Эриксону, поскольку все дальнейшие исследователи данной проблематики так или иначе соотносились с его концепцией. В понимании Э. Эриксона идентичность как процесс «организации жизненного опыта в индивидуальное „Я“» предполагает его динамику на протяжении всей жизни человека.

Явление идентичности ученый осмысливает как непрекращающееся развитие «Я». «Наряду с описанными З. Фрейдом фазами психосексуального развития, — пишет он, — существуют психологические стадии развития „Я“, в ходе которого индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде. <...> Каждой стадии присущи свои собственные параметры развития» [6, с. 11]. Жизнь представляет собой сложную смену всех ее аспектов, и успешное решение проблем на одной стадии не гарантирует от возникновения новых проблем. Построение идентичности — это создание самим человеком модели поведения, которая обладает двумя свойствами: изменчивостью в течение жизни и длительностью для исполнения на практике. Множественность моделей идентичности есть отображение множественности исторических путей.

На наш взгляд, ценнейшим вкладом Э. Эриксона в концепцию идентичности стал отказ от биологизаторских тенденций. Инстинкты «не несут в себе паттернов завершения, самосохранения, взаимодействия с каким-либо сегментом природы: их должны еще организовать традиция и совесть. Традиция и совесть есть логическое порождение культуры,

которая развивает биологически данное...» [6, с. 27]. Традиция — то, что сохраняет целостность общества и в то же время дает возможность иметь идентичность, а значит, не быть полным подобием других.

Важнейшим условием понимания сущности идентичности для Э. Эриксона является ее историчность. Ученый считает, что в любом анализе (социологическом, философском, филологическом) идентичность нельзя представить как результат или достижение. Каждый индивид включен в историю, в поток социальных изменений. Человеческая жизнь — это неповторимое соединение индивидуальной души и духовных исканий эпохи, комбинация способностей, созданных в отдаленном прошлом, возможностей, предоставляемых настоящим, сочетание неосознаваемых предпосылок, сложившихся в ходе индивидуального развития, и социальных условий, возникающих и воспроизводящихся в процессе взаимодействия поколений. Человек — не «археологический курган, где пласт идет за пластом, по мере взросления он делает свое прошлое частью всего будущего, а любую прошлую среду, с которой он взаимодействовал, — частью своего настоящего окружения» [6, с. 215]. Так возникает историческая идентичность. Теоретический вопрос об идентичности в истории появляется в период напряженного отношения между подвижным течением целостности и тоталитарным видением идентичности, которое усиливает ее жесткие и абсолютистские моменты.

Э. Эриксон не дает строгого определения понятия «идентичность». В этой связи важно отметить, что ученый не ограничивается пониманием идентичности как чувства личностного тождества и исторической непрерывности, основанного на восприятии себя как тождества и осознании непрерывности своего существования во времени и пространстве. Важно, чтобы другие признавали мое тождество и непрерывность моего развития. Обладать идентичностью — значит чувствовать себя неизменным независимо от ситуации; ощущать связь соб-



ственной непрерывности и признания этой непрерывности другими людьми [6, с. 59].

Мы полагаем, что признание другими моего тождества и непрерывности моего развития — необходимое, но не достаточное условие для становления идентичности ученика в целом и гражданской идентичности в частности. Развивая эту идею Э. Эриксона, отметим что в ней заложена возможность:

во-первых, жизни человека в обществе себе подобных;

во-вторых, жизни человека в пространстве отношений, которые есть мораль и которые представляют собой целостную систему индивидуальных, сознательных и избирательных связей с миром и с людьми. Жизнь человека в пространстве отношений не просто выявляет его связи с миром и с людьми, но реализует его потребность в связи с окружающим миром;

в-третьих, не только признания другого как своего другого, но и другим меня как своего-другого. С педагогической точки зрения это означает, что не только другой становится продолжением меня, но и я становлюсь продолжением другого. Благодаря такому продолжению одного (учителя) в другом (ученике) становятся возможными взаимопонимание, основанное на общении, «работа» общающихся субъектов с ценностями, приводящая к установлению смыслового единства;

в-четвертых, понимания другого, а значит, и себя в соотношении с другим.

Ученым обоснована структура идентичности, представленная организацией трех порядков: соматического — организм стремится сохранить свою целостность в постоянном взаимодействии с внешним миром; личностного — он интегрирует внешний и внутренний опыты в сознании и поведении; социального, совместно поддерживаемого людьми и поддерживающего их. Все три порядка взаимодополняют друг друга [6, с. 33].

Интерес представляет мысль Э. Эриксона о внутренних предпосылках и механизмах развития идентичности. «Главная сложность человеческой жизни

— это коммуникация на уровне „эго“, где „эго“ каждого человека проверяет всю информацию, получаемую сенсорно и чувственно, лингвистически и подсознательно, для подтверждения или отрицания его идентичности» [7, с. 511]. Речь, как мы полагаем, идет о необходимости идентификации себя и частичном протекании этого процесса на бессознательном уровне. В случае возникновения биологических и социальных изменений «эго» должно осуществить интегрирующую работу по переконструированию элементов идентичности, так как разрушение структуры (в период кризисов) ведет к потере идентичности и вызывает негативные состояния (депрессия, суицид) [7, с. 493—534].

Становление идентичности может протекать в трех формах: интроекции — примитивного вживания в образ (такое состояние обеспечивает ребенку ощущение безопасности); идентификации, которая формируется путем интеракции с уважаемыми и значимыми представителями рода общества; формирования идентичности — ансамбль идентификации, включение в единое уникальное целое.

Известно, что Э. Эриксон рассматривал развитие личности как последовательную смену восьми стадий: младенчество (0—2 года), раннее детство (2—4 года), возраст игры (5—6 лет), школьный возраст (7—12), юность (подростково-юношеский период (13—19), ранняя зрелость (20—30), зрелость (30—65) и старость (более 65 лет), — в основе каждой из которых находится кризис идентичности.

Кризис идентичности, по Э. Эриксону, — период конфликта между сложившейся конфигурацией элементов идентичности и соответствующим способом вписывания себя в окружающий мир. К его проявлениям относятся проблема близости, интимности, размытость временных перспектив, размытость пространства, выбор негативной идентичности, смешение ролей. Только постепенное нарастание чувства идентичности, основанное на личном опыте, сулит периодический баланс, который при инте-

грации стадий «эго» способствует чувству гуманности. Кризис идентичности — закономерный этап становления идентичности.

Считая главным недостатком взглядов З. Фрейда на идентичность игнорирование факторов окружающей среды, которая есть всеобщая культура, прошлая и настоящая, объективный мир, который не только вокруг, но и внутри индивида, Э. Эриксон, тем не менее, не избежал некоторых неясностей. Так, в его трактовке логика становления идентичности в большой степени предопределена: и историческим временем, и сочетанием соматического, личностного, социального порядков. Кроме того, логика изучения идентичности для Э. Эриксона справедлива для эволюционного развития, но не подходит для революционных моментов истории. Говоря о положении молодежи в условиях современной технической революции, ученый предостерегал от злоупотреблений ситуациями кризиса идентичности, но не предложил способов обретения идентичности в таких революционных ситуациях.

Для нашего исследования важна мысль Э. Эриксона о том, что формирование идентичности происходит на основе конфигурации, состоящей из двух компонентов: 1) собственной оценки себя в сопоставлении с оценкой данного индивида другими; 2) оценки суждений других об индивиде в сопоставлении с тем, как он воспринимает себя в сравнении со значимыми для него другими [6, с. 31]. Подобное оценивание есть не что иное, как один из способов развития идентичности. Так актуализируется педагогическая задача развития способности учащихся к оцениванию себя и другого. Мы имеем в виду не просто оценивание себя и другого, но оценивание себя на соотносении с оценкой себя другим. Такое соотношение оценок, с нашей точки зрения, во-первых, соответствует золотому правилу нравственности, а во-вторых, предполагает мысленный спор с собой и с другими, в том числе по поводу критериев оценок, обоснование своей позиции и/или позиции другого, а в слу-

чае необходимости оправдание себя и/или другого.

Дальнейшее развитие идеи Э. Эриксона об идентичности получили у Дж. Марсиа. Под идентичностью он понимал внутреннюю самосоздающуюся динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, в основе развития которой лежат постепенное осознание собственных свойств (преждевременная идентичность) и самостоятельное принятие решений, каким человеку быть (достигнутая идентичность). Все это позволяет индивиду осознавать свои сильные и слабые стороны, целенаправленность и осмысленность жизни, которая заключается не только и не столько в том, чтобы «иметь» (обладать), сколько в том, чтобы «быть».

Анализ научной литературы показывает, что ученые, осмысливая явление идентичности, акцентируют внимание на ценностно-волевом ее аспекте. Согласно Э. Фромму, людям присущи две тенденции: тенденция иметь, которая черпает свою силу в биологическом факторе, стремлении к самосохранению, и тенденция быть, означающая отдавать, жертвовать собой. Вторая тенденция обретает свою силу в специфических условиях человеческого существования и внутренне присущей человеку потребности в преодолении одиночества посредством единения с другими. Человек должен решить, какую из потенций он хочет культивировать, понимая, однако, что решение предопределено социально-экономической структурой общества [4, с. 307—308].

Ценным и благим, как подчеркивает Э. Фромм, является то, что содействует более полному разворачиванию специфических способностей и что поддерживает жизнь. Так актуализируется еще одна педагогическая задача — задача формирования способности учащихся к выбору ценностей, находящихся в основаниях позиции учащегося. Освоенные учащимся под руководством учителя ценности определяют содержание направленности его личности, становятся системообразующим компонентом его



деятельности и взаимодействий с миром и с людьми. Выбор учеником той или иной системы ценностей предопределяет, какая из тенденций (быть или иметь) будет доминировать в его жизни, какова будет направленность его личности.

Несколько иначе рассматривают идентичность представители такого направления психологии, как символический интеракционизм. При этом они исходят из идеи детерминации и свободы личности. Дж. Мид и И. Гоффман понимают под идентичностью способность человека воспринимать свое поведение и жизнь как связанное, единое целое [1, с. 138], что в принципе согласуется с идеями Э. Фромма о потребности человека быть связанным с окружающим миром.

С точки зрения раскрытия содержания понятия «идентичность» по критерию взаимодействия личности с другими людьми интересно понятие «политика идентичности», которое И. Гоффман вводит для описания различных видов идентичности и отношений между ними [1]. «Политика идентичности» — это влияние человека на информацию о себе, идущую на социальное окружение, при помощи различных «техник» и «знаков». При этом «актуальная» социальная идентичность будет представлять собой типизацию на основе атрибутов, которые очевидны и легко доказуемы, а «виртуальная» — на основе атрибутов, о которых можно только предполагать, что крайне важно при организации целенаправленных педагогических воздействий в процессе формирования личности. Введение понятия «политика идентичности» важно потому, что позволяет показать наличие разных идентичностей у одного человека.

Идеям И. Гоффмана созвучна модель «борьбы идентичностей», разработанная Г. Фогельсоном. Ученым выделены четыре вида идентичности: «реальная» (представления индивида о себе — «Я сегодня»), «идеальная» (позитивная идентичность, к которой индивид стремится — «Я завтра»), «негативная», «вызывающая страх», которой человек стремится избегать, каким не хотел бы себя видеть, и «предъявляемая» (набор обра-

зов, которые индивид транслирует другим людям, с тем чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности). Развитие идентичности он представил как динамичный процесс, в основе которого находится «работа (борьба) идентичностей» [1]. Такое понимание «борьбы идентичностей» и «политики идентичности» указывает на наличие внутреннего противоречия в процессе становления идентичности между стремлением человека к самореализации, к самовыражению и необходимостью выработки защитных механизмов («политики идентичности»), ведущих к развитию «предъявляемой», или «негативной», идентичности, не соответствующей «реальной» идентичности.

Автором концепции баланса идентичности является Ю. Хабермас [5]. Суть концепции заключается в том, что человек проясняет свою идентичность во взаимодействии, стремясь соответствовать нормативным ожиданиям партнера, и в то же время стремится к выражению своей неповторимости.

Таким образом, с точки зрения свободы выбора и самовыражения становление идентичности, по мнению сторонников символического интеракционизма, ориентировано на социальное окружение, с одной стороны, и уникальность человека, с другой, что обосновывает необходимость поддержания этого диалектического единства.

Сходные представления на понятие идентичности мы находим в работах представителей когнитивной психологии Г. Тэджфела и Дж. Тэрнера. Под идентичностью они понимают когнитивную систему, состоящую из двух подсистем: личностной (нравственное, интеллектуальное, физическое самоопределение) и социальной (идентификация по полу, национальности, профессии и т. д. на основе социальных категорий), которые регулируют поведение в соответствующих условиях. Г. Тэджфел полагает, что развитие идентичности может происходить как по одной (личностной), так и по другой (социальной) линии, в зависимости от того, к какому полюсу ближе организуется поведение. На первый взгляд, его

классификация близка к классификации И. Гоффмана. Однако Г. Тэджфел указывает на существование функционального антагонизма между выделенными уровнями идентичности. С позиции личностной идентичности индивид не видит сходства между группами, с позиции социальной — не различает индивидуальных свойств. Следовательно, увеличение социальной идентичности деперсонализирует индивидуальное самовосприятие, что ведет к увеличению тождества между человеком и членами группы и позволяет констатировать, что все взаимозаменяемы и не уникальны.

С точки зрения Г. Брейкуэлла, социальное происхождение идентичности первично по отношению к личностному: «Во взаимодействии с социальным миром человек усваивает понятия, с помощью которых познает себя» [цит. по: 2, с. 355], что созвучно трактовке становления идентичности в социологии. Развитие идентичности Г. Брейкуэлл понимает как процесс непрерывного диалектического взаимодействия личностной и социальной идентичности на протяжении всего прошедшего отрезка жизни.

Анализ научной литературы, посвященной явлению идентичности, показывает, что в психоаналитической концепции основное внимание уделяется глубинным механизмам формирования идентичности, коренящимся в беспокойстве и страхе утраты своего «Я»; в символическом интеракционизме в основу идентичности положен принцип осознания своей социальной роли через призму

восприятия ее другими; в когнитивной психологии идентичность рассматривается как эмоционально окрашенный процесс осмысления и обобщения сходства людей, принадлежащих к данной общности или группе.

Итак, в структуре идентичности, представляющей собой нелинейное и неравномерное развитие, четко выделяются содержательный и оценочный компоненты, находящиеся во взаимодействии и взаимосвязи, а само явление идентичности существует в плане субъективного времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, Н. В. Проблема личной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // *Вопр. психологии*. — 1996. — № 1. — С. 131—143.
2. Джеймс, У. Личность / У. Джеймс // *Теории личности в западноевропейской и американской психологии*. — Самара, 1996. — 459 с.
3. Фрейд, З. Идеал «Я» / З. Фрейд // *Психология самосознания : хрестоматия*. — Самара, 2000. — 672 с.
4. Фромм, Э. Человек для себя: Иметь или быть? / Э. Фромм. — Минск : Изд. В. П. Ильин, 1997. — 416 с.
5. Хабермас, Ю. Политические работы / Ю. Хабермас ; сост. А. В. Денежкина ; [пер. с нем. Б. М. Скуратова]. — М., 2005. — 368 с.
6. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб. : Ленато : АСТ, 1996. — 592 с.
7. Эриксон, Э. Идентичность / Э. Эриксон // *Психология самосознания : хрестоматия*. — Самара, 2000. — 672 с.
8. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг ; под общ. ред. В. В. Зелинского. — Минск : ООО «Попурри», 1998. — 656 с.

Поступила 24.09.09.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Б. Дурнева (*Астраханский государственный университет*)

Автором теоретически обосновывается комплекс факторов, обеспечивающих психологическую готовность молодых специалистов к осуществлению инженерно-технической деятельности. Направленность личности молодого специалиста выделяется как важнейший фактор его психологической готовности.

Ключевые слова: фактор; психологическая готовность; профессиональная направленность личности; компоненты инженерно-технической деятельности.

Многочисленные теоретические и прикладные исследования, посвященные проблемам эффективности трудовой деятельности, закономерностям формирования профессионализма, индивидуально-стиля деятельности, психологических профессионально важных качеств, констатируют, что эффективность любой профессиональной деятельности определяется множеством условий и факторов. При этом подчеркивается, что «анализ факторов, соответствующих или препятствующих достижению более высоких результатов, обязателен» [1, с. 14].

В понимании сущности и роли факторов принято исходить из определения понятия фактора (лат. *factor* — делающий, производящий). Применительно к психологической науке факторы могут рассматриваться как причины наблюдаемых, изучаемых психологических явлений, имеющие различное происхождение (экономическое, идеологическое, биологическое и т. д.).

В психолого-акмеологических исследованиях (А. А. Бодалева, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина и др.) понятие «фактор» определяется как главный детерминант профессионализма, как более конкретное, узловое, сущностное звено, препятствующее или содействующее оптимальному состоянию, функционированию деятельности.

Психолого-акмеологические факторы различны, хотя и имеют как бы одну психологическую основу: психологические нацелены на достижение общественно приемлемого эффективного уровня профессионального самосознания; акмеологические — на развитие личности про-

фессионала в его профессиональной деятельности, что полностью согласуется с современным представлением о сущности акмеологических факторов как главных причин, имеющих характер движущих сил, формирующих профессионализм деятельности. В силу различий с точки зрения методологии психологические и акмеологические факторы являются разноуровневыми, хотя и принадлежат одной системе [2].

Необходимо отметить, что факторы могут быть самостоятельными компонентами структурной иерархии изучаемого объекта и включаться в тот или иной компонент структуры. Таким образом, структурные элементы рассматриваемого объекта исследования часто выступают как внутренние факторы, обуславливающие его развитие. В связи с этим можно говорить о том, что структурные компоненты психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности могут служить внутренними (объективными и субъективными) факторами, определяющими ее становление и влияющими на эффективность профессиональной деятельности.

Для успешного анализа структуры психологической готовности к профессиональной деятельности, согласно существующему положению психологии труда, необходимо знать и учитывать особенности этого вида деятельности.

Исследования, проведенные в инженерной психологии, позволили выделить основные компоненты деятельности инженерно-технических работников. Так, Ю. В. Чуфаровский отмечает, что профессиональная инженерно-техническая

© Дурнева В. Б., 2010

деятельность является сложной и многогранной, включающей в себя пять сторон, в каждой из которых реализуются соответствующие личностные качества, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности [5]:

— *поисковую (познавательную)* — анализ технической информации, необходимой для решения профессиональных задач; предполагает такие качества, как наблюдательность, любознательность, высокий объем и устойчивость внимания, высокая ориентация;

— *коммуникативную* — умение управлять персоналом в процессе трудовой деятельности; требует обладания такими качествами, как эмоциональная устойчивость, умение ставить технические задачи, объяснять способы их выполнения;

— *техническую* — поиск наиболее оптимальных способов решения инженерно-технических задач;

— *организационную* — наличие волевых качеств, способности организовать производственный процесс, умения выделять главные и второстепенные задачи, четко выполнять инструкции; основана на самодисциплине (самоорганизованности, воле, собранности, целеустремленности, устойчивости) и организаторских способностях в общении с людьми;

— *реконструктивную (конструктивную)* — планирование работы, текущий и завершающий анализ производственного процесса; требует развитого аналитического мышления, общего и специального интеллекта.

Каждая из рассмотренных сторон инженерно-технической деятельности в ходе осуществления специалистом своих функциональных обязанностей может выступать самостоятельно или в тесной связи с другими видами, а также в качестве вспомогательного фактора, обеспечивающего другой вид деятельности.

Из всех перечисленных сторон важными являются техническая и организационная, предполагающие поиск наиболее оптимальных технических решений и оптимальной организации производственного процесса. Особенности профессиональной деятельности инже-

нерно-технических специалистов, и в первую очередь на предприятиях с повышенной зоной опасности, выражающиеся в высокой напряженности, оставляют сильный отпечаток в структуре личности специалиста и требуют от него высокой эмоциональной устойчивости, резистентности (сопротивляемости различным психотравмирующим условиям).

Многоплановость профессиональной деятельности инженерно-технических работников предъявляет повышенные требования к их профессиональной компетентности, выражающейся в наличии профессиональных знаний, умений, навыков, профессионального опыта. Учитывая сложность и ответственность инженерно-технической деятельности, необходимо уделять большое внимание формированию стрессоустойчивости, психологической устойчивости специалистов.

Таким образом, исходя из описанных особенностей профессиональной инженерно-технической деятельности, а также из предложенного понимания психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности как совокупности мотивов, установок, ценностей, знаний, умений, навыков и определенных личностных качеств, интегрированных в профессиональном самосознании молодого специалиста, в структуре психологической готовности можно выделить следующие компоненты, определяемые нами как внутренние (субъективные и объективные) факторы, обуславливающие ее развитие:

— профессиональное самосознание (общее эмоциональное отношение к себе как профессионалу; профессиональные ценностные ориентации: ценностное отношение к профессии, знание различных сторон профессиональной деятельности; интерес к ней; удовлетворенность сделанным выбором; потребность реализовать себя в данной профессии; увлеченность, творчество и активность);

— ценностные ориентации (ценностное отношение к объективным общественным ценностям);

— профессиональную компетентность (представленную на стадии профессионального обучения основной сво-



ей частью знаниями, частично умениями, навыками);

— профессионально важные качества (индивидуально-психологические особенности личности и способности, обеспечивающие успешное выполнение профессиональных задач во всех сферах инженерно-технической деятельности);

— осознание престижа профессии.

Выделенные факторы представляют, с нашей точки зрения, совокупность необходимых и достаточных для всех и каждой личности специалиста факторов развития психологической готовности к профессиональной деятельности.

Формирование психологической готовности молодых специалистов к осуществлению профессиональной деятельности является сложным самостоятельным диалектическим процессом, в котором необходимо добиваться оптимального сочетания общепрофессиональных качеств, профессиональных знаний, ценностных ориентаций и определенного уровня профессионального самосознания. Несмотря на хорошую теоретическую подготовленность выпускника вуза, молодые специалисты в период адаптации на производстве нуждаются в специальной работе по формированию психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

В тесной связи с психологической готовностью находится категория «направленность личности», которая отчетливо прослеживается в понимании профессионального самосознания личности. Направленность личности представляет собой системообразующий фактор, определяющий систему базовых отношений человека к миру и самому себе, а также направление его деятельности и поведения [3].

В контексте готовности к конкретной деятельности применяется понятие «профессиональная направленность», которая в значительной степени определя-

ет характер общей направленности личности. Проблеме формирования профессиональной направленности личности посвящены исследования Е. А. Климова, Н. Д. Левитова, В. А. Сластенина, В. Ф. Сахарова и др.

Мы считаем актуальной точку зрения А. П. Сейтешева, согласно которой содержание профессиональной направленности характеризует готовность личности к успешной профессиональной деятельности. Данная готовность обусловлена наличием профессиональной направленности, выраженной в «положительном отношении к трудовой деятельности, интереса к ней, склонности ею заниматься» [4, с. 56].

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная направленность является важным фактором развития психологической готовности молодого специалиста к осуществлению деятельности и интегратором его личностных профессионально важных качеств.

Представляется целесообразным включить профессиональную направленность в состав профессионального самосознания в силу более широкого понимания последнего.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Держач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Держач, Н. В. Кузьмина. — М. : РАГС, 1993. — 23 с.
2. Держач, А. А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика / А. А. Держач, О. В. Москаленко. — М. : РАГС, 1999. — 578 с.
3. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 258 с.
4. Сейтешев, А. П. Профессиональная направленность личности / А. П. Сейтешев. — Алма-Ата : Наука. Каз. ССР, 1990. — 333 с.
5. Чуфаровский, Ю. В. Юридическая психология: теоретические аспекты, практические применения / Ю. В. Чуфаровский. — М. : Юрист, 1996. — 351 с.

Поступила 08.07.09.

ФЕНОМЕН «СЛЫШАЩЕЙ РУКИ» ПИАНИСТА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В МУЗИЦИРОВАНИИ ПО СЛУХУ НА ФОРТЕПИАНО

И. Ю. Заволжанская (Уральский государственный педагогический университет)

Центральной проблемой исследования является феномен «слышащей руки» как посредника между слуховым прообразом музыки и его реальным звуковым воплощением на фортепиано. Автором анализируется координация двигательно-моторных (игровых) действий пианиста и его внутренних слуховых представлений, возникающих в режиме предслышания в процессе музицирования по слуху.

Ключевые слова: антиципация; предслышание; мышечная память; исполнительское умение; игра по слуху.

Музыкально-исполнительская деятельность во всех своих способах существования — по нотам и без них, в сольном и ансамблевом виде, в концертном репетиционном режиме — представляет собой интереснейший процесс, включающий наряду с двигательно-моторными и художественно-эстетическими разными психологические аспекты. Например, в процессе музицирования по слуху на пути автоматизации навыка особая роль отводится предвосхищению, предчувствию, предугадыванию и предслышанию — всему тому, что связано с явлением опережения (действия, мысли). В психологии эта «способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» называется *антиципацией* [2]. Будучи органически связанной с памятью и мышлением, она запрограммирована на «забегающей» вперед работе мозга и познавательной активности человека.

Авторы теории антиципации Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков расценивают ее не только как «пространственно-временное опережение, но и как ту или иную степень полноты и точности предсказания» [2, с. 42]. Из выделенных ими пяти уровней антиципации (субсенсорного, сенсомоторного, перцептивного, речемыслительного и уровня представлений) в музицировании по слуху как виде инструментальной импровизации задействованы все, но с разной степенью активности. Границы этих уровней всегда подвижны, пластичны, зависят от многих

факторов и регулируются психологической установкой, поскольку в музицировании соотношение сенсорного (осознаваемого) и субсенсорного (неосознаваемого) очень непостоянно.

Сенсомоторная антиципация как анатомо-физиологическая сторона инструментальной техники в игре по слуху должна рассматриваться не в узком смысле (как чисто тактильно-двигательный акт), а в самом широком — как соотношение моторики со слуховыми представлениями и восприятием. Нервно-мышечные настройки и приспособительные (проприоцептивные) движения игрового аппарата особенно интересны, если рассматривать их теснейшие связи с внутренними слуховыми прообразами. Такая слуховая зависимость стимулирует любую разновидность музицирования. В игре по слуху возникает ситуация подсознательной корреляции между формирующимся предслышанием и двигательной готовностью совершить для звуковой реализации этого предслышания необходимые игровые действия рук, пальцев. Это явление называется по-разному: «слышащая и говорящая рука» (С. И. Савшинский), «локальная память рук» (Ф. Куперен), ощущение «кончиков пальцев» (А. Нестман), способность «иметь в руках» (Ф. Э. Бах), «умные пальцы» (Ф. М. Блуменфельд), «живая рука» (А. Хальм) и др.

Феномен «слышащей руки» чрезвычайно интересен, но недостаточно изучен. Попытки его анализа в разное время предпринимали как отечественные (Л. А. Баренбойм, С. М. Мальцев и др.),



так и и зарубежные (А. Хальм) исследователи. Представляя собой функциональную систему антиципирующих корреляционных связей слуха и моторики, «слышащая рука» по сути становится посредником между слуховым прообразом и движениями исполнителя, что позволяет внутренним слуховым представлениям мгновенно озвучиваться, превращаться в конкретный акустический «продукт».

Счастливых обладателей данного феномена среди музыкантов не так много, к ним относятся немногочисленные «слухачи». Их руки бессознательно, легко и мгновенно выполняют любой приказ слуха, проецируя на инструмент именно те созвучия, которые возникают в данный момент в их собственном воображении. Остальному же большинству достичь синхронности движений и представлений нелегко, поскольку часто предслышимый звук не соответствует извлекаемому. При этом неизбежны ошибки, путаница, задержки — процесс музицирования становится малоприятным и для исполнителя, и для слушателя.

Считается, что развить «слышащую руку», не относящуюся к врожденным способностям, можно при соблюдении двух условий: систематичности тренировок и использовании методических способов, выработанных многолетней фортепианно-педагогической практикой, и в частности, стандартно-аппликатурного и комбинаторно-аппликатурного.

Сторонники *стандартно-аппликатурного* способа — авторитетные музыканты (И. Брамс, Г. Бюлов, Ш. Ганон, А. Корто, Ф. Лист, М. Лонг и др.) — рекомендуют «уважать пальцы», т. е. закрепить («узаконить», «зарегистрировать», «прописать») за определенными интервалами и аккордами определенные пальцы. Такая унификация «двигательно-топографического» (термин С. М. Мальцева) положения пальцев способствует постепенной выработке автоматического тактильного «чутья» аккордов, имеющего антиципирующий эффект. Не случайно многие педагоги-методисты в основу своих рекомендаций и сборников технических упражнений положили именно этот принцип. Особо привлекатель-

ным он оказывается при транспонировании как способе, развивающем «тональное чувство» (термин Г. Цыпина) и ощущение равноправия ладотональностей (что в игре по слуху бесценно). Все, кто ратовал за стандартно-аппликатурное единообразие (С. В. Рахманинов, братья А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, Ф. Шопен), настаивали на выработке устойчивой связи между движением пальца и слышимым интервалом-аккордом.

Комбинаторно-аппликатурный способ, прямо противоположный вышеописанному, предполагает исчерпывание в предварительной технической работе всех возможных аппликатурных комбинаций внутри одной пианистической позиции. Всесторонне и длительно апробированный педагогами и виртуозами-импровизаторами (И. Гуммелем, М. Клементи, Т. Лешетицким, К. Черни и др.), он доказал свою целесообразность для всех видов музицирования, в том числе для игры по слуху. Комбинаторность не связана с тональными ограничениями, поэтому успешно способствует исполнительскому освоению разных тональностей. Процесс внутривопозиционной технической тренировки путем комбинаторики пальцевых движений интересен даже сам по себе, вне зависимости от форсированного формирования «слышащей руки», хотя и находится в русле исследуемой проблематики.

Описанные двигательнотренировочные способы вырабатывают прочные слуходвигательные связи между движениями пальцев и звучанием тех или иных интервалов, аккордов, что, в свою очередь, развивает «слышимость» руки, ее способность работать в режиме предслышания. Два этих принципа — сохранение стандартной аппликатуры для определенных звуковых комбинаций и вариативность пальцевых комбинаций внутри одной интервальной зоны — в идеале должны дополнять друг друга. Результатом их встречного движения становится свободная слухомоторная антиципация движений: пальцы обретают способность не только «слышать» извлеченные и извлекаемые звуки, но и предвосхищать их. Такая гибкая и прочная связь

определенного движения пальцев и отпечатавшегося в долговременной памяти соответствующего звукового комплекса и создает «слышащую руку» исполнителя. В развитии навыка игры по слуху это исполнительское умение признается кульминационным.

Относительно главенства слуха или моторики в формировании «слышащей руки» мнения музыкантов разделились. Одни (Ф. Бузони, И. Гофман, Г. М. Коган и др.) ведущим называют двигательный компонент — мышечные импульсы и рефлекс: «Мысль, что образ пассажиа еще до того, как последний прозвучит, должен быть готов в мозгу и мысленно увиден на клавиатуре; что рука содержит в себе формулу, рисунок пассажиа, как ракета — огненный орнамент, который она исторгнет... это истины... за которые я ручаюсь» [1, с. 162]. Другие считают определяющим для музицирования любого рода значение слуховых представлений. По их мнению, «слышащую руку» пианиста-исполнителя, в том числе импровизатора, ведет и направляет слух, а моторика только исполняет его волю. Такой процесс получил название *предслышания*, т. е. слуховой антиципации. Мы разделяем эту точку зрения и присоединяемся к Г. Риману, К. Мартинсену (автору термина «звукотворческая воля») и другим представителям главным образом музыкально-теоретической науки и джазовой практики.

Предслышание создает потенциальную и обычно реализуемую возможность на какие-то доли секунды предвосхитить зрением или осязанием (а также их комплексом) необходимую цель движения — клавишу или группу клавиш. Психологические эксперименты конца XX в. убедили в том, что человек, предвидящий цель движения, реагирует быстрее, поскольку в его сознании мгновенно «перекрываются во времени сразу два компонента действия: выбор направления движения и само движение» [2, с. 45].

Иногда наблюдается обратная связь субсенсорного и сенсомоторного уровней антиципации: пальцевая инициативность оказывается чрезмерной и подавляет свободное течение исполнительских слу-

ховых представлений. В таком случае налицо не слухомоторная, а моторно-слуховая антиципация, когда «руки, эти проклятые пальцы пианиста, которые от постоянного упражнения и тренировки приобретают род самостоятельного и самовольного разума, становятся бессознательными тиранами и насильниками творческой воли» [6, с. 449—450]. Это ощущение блестящего импровизатора К.-М. Вебера знакомо и Л. Н. Оборину: «Иногда у меня дико разбежались пальцы по всем направлениям, как мыши, и совладать с ними я не мог» [3, с. 32]. Г. Цыпин назвал данное явление избыточным автоматизмом игровых операций, действием моторики «на холостом ходу» [4, с. 180]. При игре по слуху такой проблемы, как правило, не возникает. Наоборот, именно скорости (безостановочности и безошибочности) не хватает большинству музицирующих ввиду ненадтренированности пальцев и недостатка предслышания. Подобное пальцевое «забегание» и опережение (диктат моторики) в импровизационной практике все же редко, но встречаются, когда игровые навыки сформированы, а слух «не поспевает» за руками. В этом случае мышление и слух могут даже стать отвлекающим фактором: «Пальцы бежали вперед, как собака по знакомой дороге, и я мог сбиться, как только в действие вступало сознание» [1, с. 148]. Таким образом, мышечная («пальцевая» — термин Ф. Бузони) память органически входит в структуру «слышащей руки» и влияет на ее формирование.

Еще один аспект взаимодействия слуха и моторики касается самостоятельной способности «слышащих рук» ощущать и создавать фактуру, зависящей от уровня пианизма исполнителя, пианистической выучки, навыка свободного распоряжения клавиатурным пространством, от степени мастерского владения инструментом: «У выдающихся виртуозов, обладающих и блестящими задатками, и мастерством, представление о движении немедленно и точно реализуется, а у людей, всем этим в такой мере не обладающих, этот процесс требует длительной тренировки» [5, с. 173].



Объем исполнительской памяти, освоенные в большом количестве фактурные типы позволяют опытному пианисту быстро находить и даже создавать нужные комбинации, которые сами «просятся под пальцы»: «слышащие руки» непроизвольно выбирают наиболее привычные фактурные типы, фигурационные формулы и т. д. Отсюда возникает особое ощущение легкости, беглости и комфортности процесса музицирования — то удивительное состояние, которое превращает игру по слуху в удовольствие. Фактурные комбинации «слышащей руки» могут быть разнообразными, но среди них обязательно будут лидировать самые любимые, те, что и дарят завидную легкость, ощущение не работы, а, скорее, отдыха исполнителя-импровизатора: его руки легко и изящно находят фактурное решение, соответствующее слуховому замыслу. Речь идет о фактурных пристрастиях и даже индивидуально-исполнительских стилях тех музыкантов, которые не избегают, а, наоборот, практикуют игру по слуху. Однако таких одаренных и инициативных смельчаков немного.

Для развития среднестатистического большинства современных пианистов-исполнителей (нередко с весьма посредственным слуховым потенциалом) помимо сенсорного, сенсомоторного и перцептивного уровней антиципации необходимо подключать речемыслительный и уровень представлений (то, что поможет осознать происходящее под пальцами), иметь дело и с другим качеством способностей, и с другим темпом исполнительского освоения, и с долгосрочностью развития навыка игры по слуху, т. е. с объективными обстоятельствами. Именно данные обстоятельства побудили автора разработать методику, рассчитанную на такой тип учащихся. Ее главным ориентиром стало ускоренное формирование условно-рефлекторной связи между звукокомплексами и игровыми движениями рук на клавиатуре, а основ-

ным вектором — музыкальный (прежде всего гармонический) слух и мышление.

Итак, фундаментом «слышащей руки» по праву можно считать не только баланс осознанного и неосознанного, но и особое диалектическое триединство музыкально-исполнительской деятельности: внутрислуховое представление исполнителя (звуковой прообраз, создаваемый в воображении) + двигательномоторное воплощение этого прообраза на клавиатуре + реальное звучание инструмента, контролируемое и корректируемое слухом играющего. Все компоненты сбала-нсированы и соединены сложной системой двусторонних психофизиологических связей. Сначала внутрислуховые представления стимулируют и предопределяют моторные действия. В свою очередь, моторика — «слышащая рука» музыканта, — основываясь на индивидуальных физиологических ощущениях, воздействует в ходе игры на предварительную слуховую идею. Затем двигательнотехнические действия исполнителя вызывают к жизни реальное звучание инструмента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бузони, Ф. О пианистическом мастерстве. Избранные высказывания / Ф. Бузони // Исполнительское искусство зарубежных стран. — М., 1962. — Вып. 1. — С. 141—176.
2. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М.: Наука, 1980. — 279 с.
3. Оборин, Л. Н. Статьи и воспоминания / Л. Н. Оборин; под ред. М. Г. Соколова. — М.: Музыка, 1977. — 222 с.
4. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие / под ред. Г. М. Цыпина. — М.: Академия, 2003. — 368 с.
5. Федорович, Е. Н. Основы музыкальной психологии: учеб. пособие / Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова. — Екатеринбург: УГК, 2007. — 206 с.
6. Weber, C.-M. Sämtliche Schriften / C.-M. Weber. — Berlin; Leipzig: Schuster & Loeffler, 1908. — 63 с.

Поступила 06.11.09.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС КУРСА ФИЗИКИ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛОСТНОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

В. С. Михалкин (*Ижевский государственный технический университет*)

В статье обсуждается концепция возрождения взаимной дополнительности естественно-научных и религиозных знаний. Расширение религиозного компонента образования рассматривается как один из важнейших факторов создания воспитательной платформы нового поколения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; категория «духовность»; интеграция и дополнительность естественно-научного и гуманитарного знания; вера и знание; научное и религиозное мировоззрения.

С началом изучения в средних школах ряда районов страны предмета «Духовно-нравственное воспитание» с марта 2010 г., возможно, разрешится многолетний спор о необходимости преподавания дисциплин, содержащих религиозные компоненты. Возвращение категории «духовность» в образовательную практику создает необходимость концептуального осмысления духовного феномена и научной экспликации его сущности, отвечающей на вопрос: что такое духовность, духовное развитие и воспитание человека? Этим понятием чаще всего определяют совокупность высших проявлений нравственного, эстетического и умственного порядка. Ее содержание отражается в двух кардинально отличных друг от друга подходах, за которыми стоят разные научно-философские и религиозные традиции, связанные с тем или иным пониманием духовной природы человека. Первый основывается на дихотомии человека (тело и душа) и утверждает отношения равенства духа с разумом и мышлением. Очевидно, при таком понимании духовности целью образования становятся формирование и развитие умственных способностей обучающихся. Принципиально иное понимание духовности раскрывается в христианском учении, исходящем из трихотомной сущности человека, триединства его тела, души и духа, который рассматривается как высшая способность человека [1]. Идея трехчастной целостности человека и главенства его духовного на-

чала, положенная в основу второго подхода, вырабатывает новые смыслы и ориентиры в трактовке образованного человека, становится основой формирования гармонично развитой личности и системы образования, ориентированной не только на потребности общества и государства, но и на образовательные, духовные запросы самой личности.

Исходя из приоритета духовной сущности человека можно выделить четыре уровня внутренней культуры личности с характерными для каждого ценностными ориентирами [5]. Первый, низший, уровень — эгоцентрический, определяющийся стремлением лишь к собственной выгоде и удобству. Второму уровню соответствует человек социальный, рационально осознающий необходимость деятельности на благо всего общества, человечества в целом. В нем есть стремление к успеху, материальной обеспеченности, пополнению знаний, чувство ответственности, как минимум, перед своей семьей и, следовательно, развитое чувство самосохранения. Третий уровень занимает человек духовный, которому все вышеперечисленное, кроме знаний и высоких моральных критериев, свойственно в пониженных дозах (особенно чувство самосохранения). Это нравственный и, разумеется, интеллигентный человек, призванный играть роль лидера в значимых крупномасштабных проектах, подобных таким, как штурм полюса или создание ракетно-ядерной техники. Высшим уровнем духовности об-



ладают подвижники веры и благочестия, мотивация которых определяется религиозными заповедями и целями, а другой человек воспринимается как образ и подобие Бога. Именно последний уровень определял традиционные идеалы русской культуры.

Освоение проблематики духовности следует считать необходимым для будущих преподавателей не только дисциплины «Духовно-нравственное воспитание», но и любой другой. Учителя, называя себя предметниками (математиками, физиками, историками и т. д.), нередко забывают о том, что любой предмет, вне зависимости от его принадлежности к гуманитарной или естественно-научной области, прежде всего относится к духовной культуре человека и помогает ему находиться вне рамок навязываемой массовой культуры. Ориентация образования на духовное гармоничное развитие личности требует воссоздания его целостности, достигаемой на основе интеграции и дополнительности естественно-научного и гуманитарного знания. Жесткое размежевание этих областей знания ведет к фрагментарной, искаженной картине мира и личности, целостность которой предуготовляется целостностью знаний.

Специфика интеграции гуманитарного и естественно-научного знания во вновь вводимой дисциплине определяется совмещением религиозного и научного подходов в образовании, идейной основой которого стало учение философа и математика Г. Лейбница о предустановленной гармонии мира. К сожалению, в российском обществе существует ложный стереотип понятия «светское образование» как образования атеистического. В действительности светским образованием является не атеистическое, а общесоциальное образование, осуществляемое в соответствии с социальным заказом, сложившимся в обществе. Социальный заказ на возрождение религиозного компонента образования следует рассматривать одним из важнейших факторов создания и внедрения духовно-нравственной воспитательной платформы нового поколения, которая соответ-

ствует как реформе образования, так и Болонской декларации, предписывающей приближение к общеевропейским стандартам.

Современное российское образование еще не избавилось от многих стереотипов, в том числе от задачи формирования научного мировоззрения, которая многие годы ставилась перед всеми педагогами. В условиях возрождения его религиозного компонента необходимо заново рассмотреть особенности обобщенных взглядов на мир и место человека в нем, исходя из выработки и установления гармонии между двумя ведущими мировоззрениями — научным и религиозным — и возможности выбора между ними, т. е. соблюдая и утверждая свободу совести. Обратим внимание, что слово «научное» имеет смысловую двойственность, в которой полагается как безусловная установка на научное знание при построении образа мировоззренческой действительности, так и безусловный «единственно верный» атеизм мировоззренческих представлений. Сохраняя первый смысл укорененности мировоззрения в научной картине мира, его связи с естественно-научным знанием, заметим, что целостное мировоззрение не покрывается ни одной какой-либо наукой, ни их совокупностью. Научные дисциплины специфически не занимаются мировоззренческими вопросами, оставляя эту область философии и религии. Следовательно, научное атеистическое мировоззрение в современных условиях существования плюрализма взглядов и мнений есть только отрицательная форма веры, оно остается не более чем одной из его альтернативных форм, не всегда отвечающей общепринятым критериям научности.

В сложившейся ситуации мировоззренческого многообразия и нагруженности возрастает ответственность преподавателей не только нового предмета, но и любой другой дисциплины, поскольку мировоззренческая позиция присуща каждому человеку в сознательной или бессознательной форме. Во всех контекстах своего бытия преподаватель, признавая многообразие взглядов в обще-

стве, выступает как ответственный за мировоззренческое сознание своего окружения. Он волен быть носителем определенной мировоззренческой позиции, но стремиться к ее утверждению и распространению может только силой убеждения и логики, ее значимости для практической и духовной деятельности. Такая позиция достаточно точно и полно выражена философом и педагогом С. Гессеном в тезисе: «Правильная установка учителя по отношению к юношеству — это существенное исповедание своего мировоззрения без всякого, однако, навязывания его юношеству и притом исповедание его не как некой готовой догмы, но как динамического воплощения личности...» [2, с. 214—215].

Реализация данной установки явно видится на основе обобщения физического принципа дополнительности Н. Бора, который выражается как в необходимости существования двух сторон при описании явлений, так и в том, что попытка более детального изучения одной стороны объекта приводит к потере определенности другой. В нашем случае речь идет о дополнительности науки как области знания и религии как области веры [4]. На первый взгляд может показаться, что знание и вера — две различные области познания, строго разграниченные и ничего общего между собой не имеющие. Однако при более глубоком размышлении приходится признать, что знание и вера тесно переплетаются и что нет возможности сколько-нибудь точно определить их границы. Так, С. Л. Головиным [3] убедительно доказывается, что наука не может существовать вне мировоззренческого и религиозного контекста. Последний прослеживается уже в самом определении науки как веры в объективное существование законов природы (принцип казуальности); веры в единство этих законов во всей Вселенной, выражающихся как в природных, так и в лабораторных условиях (принцип универсальности); веры в разумный характер этих законов, дающий возможность их постижения рациональным путем (принцип рациональности). Все эти положения, относящиеся к независимым суж-

дениям, составляют фундаментальную систему принципов науки и принимают-ся без доказательства, т. е. на веру [3].

Предмет «Духовно-нравственное воспитание» делится на три модуля. В первый входят история и основы культуры одной из традиционных религий; второй предназначен для тех школьников, которые хотят изучать историю сразу всех основных религиозных конфессий; третий рассчитан на учеников, не придерживающихся никаких религиозных убеждений. Для православных семей (порядка 70 % населения России осознают себя православными) этот предмет дает возможность знакомства с христианской доктриной и привлечения Библии к нравственному воспитанию детей.

Добавим, что в отсутствие единой системы ценностей в современном обществе вполне закономерным является поиск опоры в христианских ценностях, которые были определяющими на протяжении тысячелетия во всей отечественной системе воспитания. Необходимость их признания убедительно демонстрируется всей историей развития современного мира. Христианские страны, в которых сосуществуют светское и религиозное образование и исповедуется библейский принцип «кесарево кесарю, а Божие Богу», далеко опередили в своем развитии те страны, в которых не обеспечивается гармония этих двух совершенно различных областей бытия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библия. — М. : Российское Библийское общество, 2006. — 1376 с.
2. Гессен, С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен. — Саранск : Тип. «Кр. Окт.», 2001. — 566 с.
3. Головин, С. Л. Мировоззренческая обусловленность научного исследования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.mtu-net.ru/creation/Debate/kiev2.htm>.
4. Грибов, Л. Наука и религия: от конфронтации к дополнительности / Л. Грибов // Высш. образование в России. — 1997. — № 1. — С. 57—67.
5. Михалкин, В. С. Духовные основания целостности личности и содержания высшего образования / В. С. Михалкин // Интеграция образования. — 2005. — № 4. — С. 124—127.

Поступила 18.10.09.



ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

В. С. Остапенко (Воронежский институт МВД России)

В статье рассматриваются основные принципы формирования научного мировоззрения курсантов образовательных учреждений МВД России: приоритетности мировоззренческого воздействия в ходе образовательного процесса, мировоззренчески-формирующего воспитания, единства теории и практики, мировоззренческой идентификации, главенства духовно-нравственных ориентаций в структуре мировоззрения.

Ключевые слова: научное мировоззрение; принципы формирования мировоззрения; духовно-нравственные ориентации; мировоззренчески-формирующее воспитание.

Для повышения эффективности и полной реализации в условиях образовательных учреждений МВД России задачи формирования научного мировоззрения курсантов в учебно-воспитательном процессе необходимо опираться на определенные принципы. В данной работе принципы рассматриваются как совокупность теоретических положений, раскрывающих и обеспечивающих процесс формирования научного мировоззрения курсантов.

Принцип *приоритетности мировоззренческого воздействия* в ходе обучения курсантов означает мировоззренческую насыщенность образовательного процесса (в особенности его правовой составляющей) в вузах МВД России. Под такой насыщенностью образовательного процесса вуза понимается, во-первых, сам учебный процесс, направленный на глубокое изучение всего комплекса гуманитарных и, в особенности, философских дисциплин; во-вторых, проведение факультативных и дополнительных занятий, способствующих формированию основных элементов научного мировоззрения.

Овладение мировоззренческими знаниями происходит в ходе изучения блока социально-гуманитарных дисциплин. Главная цель их изучения с мировоззренческой точки зрения — усвоение знаний, развитие мышления курсантов, формирование у них убеждений, идеалов, принципов, ценностей, базирующихся на научном понимании природы и общества. При этом, как показывают педагогическая практика и анализ содержания учебных программ, при изучении многих гумани-

тарных дисциплин в вузах МВД России целесообразно шире использовать примеры из практики правоохранительной деятельности для того, чтобы глубже раскрыть учебные вопросы, а порой и целые темы, связав их с предстоящей работой в правоохранительной сфере.

Принцип *мировоззренчески-формирующего воспитания* означает усиление мировоззренческой направленности всей системы воспитательной работы в вузах МВД России с упором на ее правовой аспект. Для этого служебная деятельность, учебно-воспитательный процесс в вузах МВД России должны быть организованы в строгом соответствии с нормами права и документами, регламентирующими воспитательную работу: приказами МВД России, положениями об отделе воспитательной работы, о совете комнаты воспитательной работы, об учебно-воспитательном совете курса, о кураторах учебных групп и др. Кроме того, в удобных для обозрения местах должна быть размещена информация, содержащая выписки из основных нормативных правовых актов, регулирующих правоотношения, связанные с прохождением службы, обеспечением социальной защиты сотрудников правоохранительных органов, порядком организации служебной деятельности, ее безопасности и др.

Коммуникационно-конструктивный принцип заключается в умении конструктивно воздействовать, продуктивно общаться, в целом совершенствовать систему управления процессом формирования научного мировоззрения курсантов.

Задачи по формированию научного мировоззрения курсантов решаются в рамках единого плана учебно-воспитательной работы в вузе на период обучения. Вопросы мировоззренческого обучения и воспитания являются составной частью общего плана. Руководство этой работой возложено на начальника вуза, а непосредственная организация — на его заместителей по учебной и научной работе, по работе с личным составом, которым подчинены соответствующие отделы и службы. Как показывает практика, существующая система управления учебно-воспитательным процессом в вузах МВД России не в полной мере справляется с решением новых задач по обучению и воспитанию курсантов, в том числе по формированию их научного мировоззрения исходя из современных требований. Для улучшения ситуации были разработаны и приняты Концепция совершенствования профессиональной подготовки кадров в системе МВД Российской Федерации на 2004—2010 гг., Кодекс профессиональной этики сотрудников ОВД, Программа комплексного реформирования системы организации работы с личным составом органов, подразделений, учреждений системы МВД России на 2007—2009 гг. и др.

Формирование научного мировоззрения курсантов происходит путем усвоения и приобретения ими от командиров и профессорско-преподавательского состава вуза в ходе обучения и воспитания мировоззренческих знаний, ориентаций, взглядов, идеалов. В связи с этим большое значение имеет принцип *мировоззренческой идентификации*, что означает достижение определенного уровня мировоззренческой зрелости руководящим и профессорско-преподавательским составом вузов МВД России.

Когда командир или преподаватель передает информацию через призму своего восприятия, своего личного опыта, своего ценностного отношения к ней, у курсантов он моделирует то или иное отношение к этой информации, формирует определенное миропонимание и мироотношение. Повышение мировоззренческого уровня профессорско-преподава-

тельского состава может осуществляться по следующим направлениям: обучение в очной и заочной адъюнктуре и докторантуре; получение дополнительного образования в вузах других ведомств и на курсах повышения квалификации; участие в научных конференциях, семинарах и учебно-методических сборах и т. п. Этому способствуют самостоятельная работа офицеров по совершенствованию своего профессионального мастерства, навыков и умений, проведение аттестаций (при выдвижении офицера на вышестоящую должность, присвоение звания и т. п.), проверка знаний в ходе государственной правовой и служебно-боевой подготовки и другие мероприятия.

Важную роль в повышении мировоззренческой зрелости профессорско-преподавательского и командного состава образовательных учреждений МВД России играет их участие в совместных мероприятиях с органами внутренних дел и другими правоохранительными органами (судом, прокуратурой). Исходя из этого можно вывести следующий принцип — *единства теории и практики* в организации учебно-воспитательного процесса, в результате которого существенно повышается качество работы по формированию научного мировоззрения курсантов.

В целях реализации Концепции подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для органов внутренних дел в плане обеспечения связи учебного процесса с практической деятельностью образовательные учреждения МВД России и правоохранительные органы могут проводить совместные мероприятия, имеющие мировоззренческое значение (обучающие семинары, круглые столы с целью изучения новых подходов к правоохранительной деятельности, обучения новым методам работы); привлекать специалистов-практиков, в том числе руководителей подразделений и служб ОВД, для ведения занятий; разрабатывать тематику курсовых и дипломных работ с учетом потребностей правоохранительной системы; обеспечивать учебный процесс вузов МВД образцами бланков процессуальных докумен-



тов, наглядными пособиями, криминалистическими объектами; прорабатывать вопросы организации практик и стажировок курсантов и слушателей в правоохранительных органах; систематически привлекать курсантов для обеспечения охраны общественного порядка при проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий, поддержания правопорядка в общественных местах и т. п.

Главенство духовно-нравственных ориентаций в структуре мировоззрения — важнейший принцип формирования научного мировоззрения курсантов. В вузах МВД России необходимо создавать условия для духовно-нравственного развития курсантов в течение всего периода обучения. Несмотря на то что многие моральные нормы, регламентирующие взаимоотношения между людьми и их отношения в обществе закреплены нормами права в законах, уставах, приказах, их соблюдение не стало внутренним убеждением и потребностью у части курсантов. В последнее время уровень юридического закрепления многих моральных норм понизился. Если в 1970—1980-е гг. в приказах, наставлениях МВД СССР четко указывалось, что каждый сотрудник правоохранительных органов должен быть честным, бдительным, с достоинством и честью защищать конституционный строй, то сегодняшние документы почти не содержат обязательств по соблюдению сотрудниками МВД России каких-либо морально-нравственных норм поведения. Такие понятия, как честь, совесть, достоинство, в настоящее время четко не выделены, и это может привести к духовно-нравственному обнищанию личности [3, с. 14—15].

В существующей системе оценки служебной деятельности курсантов предпочтение отдается их учебным заслугам, профессиональным, деловым качествам, при этом сам курсант, его внутренний мир, жизненные идеалы, ориентиры, ценности остаются как бы в стороне. Если в советское время на первое место выходили идеологические, духовно-нравственные качества самого сотрудника, то сегодня приоритет принадлежит результатам его учебной, служеб-

ной деятельности, а вопросы, каким образом и какой ценой они достигнуты, часто не рассматриваются. Такой подход к оценке деятельности курсантов накладывает определенный отпечаток на их поведение и формирование мировоззренческих установок. Для достижения необходимых показателей в работе команды учебно-строевых подразделений часто используют всевозможные способы и средства, иногда не совсем оправданные и правомерные, не учитывающие духовно-нравственное состояние курсантов [2].

В отсутствие сплачивающей общенациональной идеи, становление которой только начинается, сотрудники правоохранительных органов живут в определенном идеологическом и духовно-нравственном вакууме. Возрождение государственно-патриотической идеи, традиций верного служения Отечеству в наше время невозможно без тесного взаимодействия МВД и церкви. Известно, что религиозные взгляды, убеждения не являются элементами научного мировоззрения. Каким же образом христианство и другие религии могут способствовать духовно-нравственному развитию курсантов? Во-первых, возможно использовать влияние священнослужителей для оздоровления нравственного климата в курсантских коллективах (осуждение нарушений служебной дисциплины, неуставных взаимоотношений, суицидальных настроений и других негативных явлений). Во-вторых, религия формирует общечеловеческие нравственные основы, идеалы, которые отражают стремления любого человека к нравственному совершенствованию. С этой точки зрения религия участвует в формировании нравственного аспекта мировоззрения. В-третьих, верования позволяют глубже понять и оценить роль и значение морали и права в современном обществе, сформировать сознательное позитивное к ним отношение.

Христианство и другие мировые религии, будучи нравственно-нормативными системами, оказывают влияние на формирование и реализацию некоторых светских правовых норм. Происходит

своеобразная имплементация религии в право, в результате чего мы пользуемся правом, по сути, прибегая к помощи религии. Право — это не только правило поведения, закрепленное в законе, но и сама жизнь, претворение правила в повседневной реальности. Здесь многое зависит от нравственных устоев человека: соответствуют ли они праву и готов ли он отстаивать свои убеждения. Именно поэтому духовно-нравственное развитие выступает сегодня одним из принципов развития научного мировоззрения курсантов [1, с. 12—13].

Религиозные нормы при всей кажущейся их отвлеченности от мирских проблем в действительности играют существенную роль в формировании нравственного и правопослушного поведения человека, вырабатывая устойчивую систему ценностей, не безразличную для права. Такие ценности способны выступать в качестве мотивов социально-позитивного поведения [4]. Так, история подтверждает существование прямой связи христианства с правом: например, формирование римского частного права в его наиболее развитых формах (I—III вв. н. э.) и возникновение великих Христовых откровений-заповедей, положивших начало христианской культуре и морали, — события исторически одновременные. Именно в это время сложились две главные силы, способные упорядочить, оцивилизовать свободу в практической жизни с помощью ценностей

культуры, духовных начал. Это, во-первых, право, выступающее регулятором главным образом внешних отношений людей, и, во-вторых, религия, являющаяся регулятором духовно-моральных начал жизни.

Сегодня, как показывают опросы, большинство курсантов положительно относятся к христианской религии; многие причисляют себя к верующим. Значит, необходимо использовать потенциал христианской религии для развития духовно-нравственных начал личности курсантов.

Таковы основные принципы формирования научного мировоззрения курсантов образовательных учреждений МВД России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохина, Г. А. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры личности курсантов образовательных учреждений МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Анохина. — Воронеж, 2007. — 22 с.
2. Куманеев, В. В. Формирование у курсантов и слушателей потребности в соблюдении морально-этических норм поведения / В. В. Куманеев, А. Н. Лушин. — Н. Новгород : НЮИ МВД России, 1999. — 23 с.
3. Мельников, В. М. Формирование личностно значимых качеств курсантов образовательных учреждений МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Мельников. — Елец, 2005. — 24 с.
4. Тер-Акопов, А. Библейские заповеди: христианство как метаправо современных правовых систем / А. Тер-Акопов, А. Толкаченко // Рос. юстиция. — 2002. — № 6. — С. 60—63.

Поступила 07.05.09.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ (на примере г. Саранска)

Т. Н. Сорокина (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье показана актуальность проблемы формирования правовой культуры личности в современном мире начиная с младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется правовому воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях социально-реабилитационного центра.

Ключевые слова: правовая культура личности; правовая социализация; учреждение интернатного типа; социально-реабилитационный центр; личностное развитие; правовое воспитание.

Право как элемент культуры занимает особое место в жизни общества. Базой правовой культуры являются правовые знания, умение применять их, защищать права и свободы, с помощью закона регулировать отношения. Все это вместе взятое — важное условие создания правового государства, что по силам только людям грамотным в правовом отношении.

Правовая культура — это совокупность правовых знаний, убеждений и установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношения к материальным и духовным ценностям [3]. Под правовой культурой личности мы понимаем знание, понимание и сознательное выполнение требований права в жизнедеятельности человека. К основным компонентам правовой культуры относятся культура правового мышления, которая выражается в знании норм права, умении пользоваться правовыми знаниями и умениями, применять их на практике; культура правового сознания — понимание природы общественно-правовых явлений и осознание необходимости права как регулятора общественных отношений; культура правового поведения — осознанное совершение поступков в соответствии с усвоенными правовыми нормами.

Показателем уровня развития правовой культуры личности принято считать степень сформированности каждого из ее компонентов. Однако даже наличие всех перечисленных выше составляющих не свидетельствует о сформированности правовой культуры личности в целом,

пока не установлено, что они стали мотивом поведения. Если человек подчиняется закону просто потому, что закон может наказать, это есть не правовая культура в идеале, а правомерное поведение. Перерастание правовых знаний в правовую убежденность — обязательный этап формирования правовой культуры. Убежденность в справедливости права создает обстановку нетерпимости к отступлениям от требований законности, дает возможность правильно с точки зрения закона оценить свое поведение и поведение других людей.

Правовая убежденность предопределяет социально-правовую активность личности — по существу, высший показатель индивидуальной правовой культуры.

Формирование правовой культуры, как и любой другой базовой культуры, начинается в детстве. Только ребенку можно заложить чувства собственного достоинства и своей ответственности. В то же время нельзя не учитывать отсутствие у него жизненного опыта и связанного с ним чувства опасности, что легко превращает ребенка в жертву обмана и даже преступления, а в сочетании с отсутствием четких представлений о добре и зле делает его добычей криминальных элементов, все чаще вовлекающих детей в деятельность преступных групп.

Вопрос правовой культуры детей, воспитывающихся в условиях интернатных учреждений, в педагогической науке относится к малоисследованным. В то же время низкий уровень правового сознания и правовой культуры, опыт социально-негативного поведения воспитанников

© Сорокина Т. Н., 2010

и выпускников интернатных учреждений — явление достаточно известное в правовой и социальной практике. Официальные статистические данные свидетельствуют о том, что из 15 тыс. выпускников детских домов и интернатов в течение года 5 тыс. попадают в число подсудимых; доля осужденных несовершеннолетних — сирот или оставшихся без попечения родителей — непрерывно увеличивается (с 8,6 % в 1999 г. до 11,1 % в 2006 г.), как и количество ежегодно выявляемых детей, оставшихся без попечения родителей (с 1997 по 2006 г. оно возросло на 26 %). В интернатные учреждения каждый год направляется по 27—30 % детей от общего числа нуждающихся в устройстве. В основном это социальные сироты — дети, родители которых лишаются родительских прав, находятся в местах лишения свободы, в розыске или уклоняются от их содержания и воспитания [2].

Дети-сироты или дети, лишенные родительского попечения, попадают в дома ребенка (с рождения до трех лет), в детские дома или школы-интернаты, но прежде всего — в социально-реабилитационные центры.

Социально-реабилитационный центр — это специализированное детское заведение стационарного типа, которое представляет собой самостоятельное учреждение, призванное оказывать социальную, правовую, медико-правовую, медико-психолого-педагогическую помощь безнадзорным детям, ограждать их от влияния асоциальной и преступной среды, проводить комплекс мер по всесторонней реабилитации и социальной адаптации, дальнейшему жизнеустройству.

Основная цель данного учреждения — оказание экстренной помощи несовершеннолетним, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Стоящие перед ним задачи заключаются в том, чтобы совместно с органами и учреждениями образования, здравоохранения, внутренних дел и другими организациями осуществлять мероприятия по выявлению детей, нуждающихся в экстренной социальной помощи; обеспечивать временное проживание несовершеннолетних, ока-

завшихся в трудной жизненной ситуации; обеспечивать защиту прав и законных интересов несовершеннолетних; содействовать органам опеки и попечительства в устройстве несовершеннолетних.

Максимальный срок проживания ребенка в центре составляет 6 мес. Если в течение этого времени хотя бы один из родителей не возвращается к нормальному образу жизни, он направляется в интернат. За указанный промежуток времени дети привыкают к образу жизни социально-реабилитационного центра, что в дальнейшем плохо сказывается на их психике. Задача педагогического коллектива социально-реабилитационного центра — за короткий срок не просто познакомиться с ребенком и постараться дать ему максимальное личностное развитие, но и стать связующим звеном между центром и социальными структурами, в которые в дальнейшем отправится ребенок, будь то интернат, детский дом или семья.

Организация работы по формированию правовой культуры детей в рассматриваемых учреждениях имеет ряд особенностей. Так, социально-реабилитационный центр должен стать «правовым пространством» и представлять собой благоприятную среду для развития и воспитания детей, где все работники, от руководителя (директора) до технического персонала, являются носителями правовой культуры. За короткий срок пребывания детей в социально-реабилитационных центрах педагогам и воспитателям необходимо провести максимальную работу по формированию правовой культуры личности. Воспитание правовой культуры детей, оставшихся без попечения родителей, не должно быть периодическим; это процесс, требующий постоянной, многоплановой и разнообразной работы.

Неотъемлемым компонентом правовой культуры выступает правовая социализация — процесс, в ходе которого индивид приобретает определенные правовые знания и приобщается к правовой культуре общества. Под приобщением к правовой культуре здесь понимается адаптационный процесс «включения» человека в социальную структуру, вос-



приятие им правовых норм и ценностей, накопленных в обществе [1].

Для правовой социализации личности большое значение имеют правовое обучение и воспитание как целенаправленные процессы, представляющие собой передачу информации (знаний) с целью развития определенных личностных качеств; в первом случае — путем привития умений и навыков, во втором — путем формирования убеждений (веры в истинность полученных знаний) и готовности действовать в соответствии с этими убеждениями.

Многочисленными исследованиями российских и зарубежных психологов доказано, что у детей, оставшихся без попечения родителей, нарушены процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение; развиваются чувства тревоги, неуверенности в себе, незащищенности, проявляющиеся в привычке жить в замкнутом, изолированном обществе, в неумении интегрироваться в социум, создавать новые контакты с окружающими. Если педагоги социально-реабилитационных центров смогут добиться эффективности правового воспитания ребенка, а следовательно, и формирования его правовой культуры, то компонент последней — правовая социализация — послужит ребенку проводником в социум.

Один из путей достижения эффективности правового воспитания видится в максимально раннем знакомстве детей с широким кругом знаний, с целостной картиной мира, в котором обязательно присутствует ребенок. С первых шагов, которые он вынужден делать самостоятельно, выбирая способ поведения, знание норм права должно оказывать ему помощь.

На сегодняшний день попытка развить правовую личность в условиях социально-реабилитационного центра частично реализуется через систему воспитания. Значимой ее частью должна стать программа правового воспитания.

Организация и проведение в интернатных учреждениях воспитательной работы, направленной на повышение уровня правовой культуры воспитанников, формирование правосознания, должны

осуществляться на основе специально разработанных методик и программ правового воспитания, учитывающих особенности психического, интеллектуального и физического развития этой категории детей. Их разработка должна основываться на данных, полученных в ходе исследования возрастных особенностей формирования правосознания у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Первый этап нашего исследования, связанный с изучением сформированности правовой культуры по критерию «знание права», был проведен среди детей младшего школьного возраста в социально-реабилитационных центрах «Надежда» и «Радуга» г. Саранска. При этом была применена 6-балльная оценочная шкала:

— нулевой уровень (полное отсутствие знания — ответ не получен или получен неверный) — 0;

— знание-узнавание (из нескольких предложенных ответов на поставленный вопрос правильный узнается) — 1;

— знание-воспроизведение (правильный ответ заучивается и механически воспроизводится) — 2;

— знание-понимание (знание вполне осмысленно, но самостоятельно применять его на практике человек еще не может) — 3;

— знание-умение (отвечающий и понимает усвоенный материал, и способен по его образцу оценивать похожую жизненную ситуацию) — 4;

— знание-убеждение (знание прочно усвоено, отвечает научным требованиям, стало руководством к действию, превратилось в осознанную привычку, безошибочно применяется на практике) — 5.

Характер ответов испытуемых на предложенные вопросы свидетельствует об относительно слабом знании, но большом уважении к конкретным правовым нормам и сравнительно прочном усвоении общих принципов права при безразличном к ним отношении. Так, на вопрос «Нужно ли молодому человеку изучать основные положения законодательства, хорошо знать закон?» положительно ответили все опрошенные.

Сведения о законах, своих правах и обязанностях респонденты в основном получают от воспитателей и педагогов, и только один — из книг, газет, телевидения. Не все дети знают, что частичная уголовная ответственность граждан РФ наступает с 14 лет, некоторые полагают, что с 16 или 12. Примечательно, что 49 % испытуемых сказали, что пойдут на нарушение закона, если он несправедлив (по их мнению), 26 — нарушат закон, выручая товарища, 25 % не смогут нарушить закон, даже если он будет противоречить их интересам. 40 % респондентов в возрасте 9—10 лет ответили, что употребляли спиртные напитки 1—2 раза. При выявлении доверия детей к правоохранительным органам оказалось, что только 30 % опрошенных обратятся в эти органы, если у них возникнут серьезные проблемы. Понятие «права ребенка» дети определили следующим образом: 52 % — это жизнь; 14 — свободная жизнь; 15 — когда ребенок что-то хочет; 15 — затруднились ответить; 4 % — когда ребенок может получить средства для лечения какого-нибудь заболевания.

Таким образом, первичное исследование показало, что абсолютное большинство детей с трудом могут назвать свои права, а среди указанных ими преобладают право на жизнь, право на свободу, право на лечение. Что же касается обязанностей, то здесь мы выявили полное их незнание и непонимание. Лишь некоторые сказали, что обязанности необходимы так же, как и права.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что уровень правовой культуры по критерию «знание права» у детей из социально-реабилитационных центров соответствует **знанию-узнаванию (1 балл)**. Дети незнакомы с достаточно важными и необходимыми в жизни нормами права, у них не отработаны умения пользоваться правовыми источниками, анализировать правовые явления и др. Однако некоторые отрывочные знания у опрошенных имеются; свое поведение дети строят, исходя из мотивов в лучшем случае вынужденной необходимости, а чаще — «как все, так

и я», т. е. так, как принято в данной группе.

Второй этап исследования был проведен среди учащихся 2 класса общеобразовательной школы № 27 г. Саранска, где обучение осуществляется по развивающей системе Л. В. Занкова.

Знания о законах, правах, обязанностях все школьники в основном получают от родителей и учителей. 70 % из них знают, что частичная уголовная ответственность граждан РФ наступает с 14 лет, и только 30 % детей считают, что с 16. 76 % детей не смогут нарушить закон, даже если он будет противоречить их интересам, 24 % пойдут на нарушение закона, если он несправедлив (по их мнению). Примечательно, что 20 % второклассников сказали, что употребляли спиртные напитки 1—2 раза.

На вопрос «Доверяете ли вы правоохранительным органам?» 90 % детей ответили, что если у них возникнут серьезные проблемы, они обратятся в указанные органы. Среди основных прав ребенка учащиеся отметили право на жизнь, право на образование, право на лечение, право на свободу. Очень важно, что в отличие от детей из социально-реабилитационного центра они смогли назвать свои обязанности: получить образование, защищать родину и т. д.

Определяя уровень правовой культуры учащихся школы № 27 по критерию «знание права», мы пришли к выводу, что это **знание-умение (4 балла)**: респонденты понимают предложенный им материал и способны по образцу оценить похожую жизненную ситуацию.

Таким образом, наше исследование показало, что уровень правовой культуры по критерию «знание права» у детей из социально-реабилитационных центров ниже (1 балл), чем у их сверстников, воспитывающихся в благополучных семьях (4 балла).

Как свидетельствует опыт, работа по формированию правовой культуры в социально-реабилитационных центрах может быть результативной лишь при соблюдении ряда педагогических условий.

Решая задачи по формированию правовой культуры, педагогам социально-



реабилитационных центров в первую очередь необходимо учитывать психологические особенности детей младшего школьного возраста: в этом возрасте рациональные компоненты сознания еще не играют ведущей роли; в отношении к действительности ребенок в значительной степени руководствуется эмоциями и бессознательными стремлениями; яркость эмоциональных реакций обуславливает глубину и устойчивость впечатлений, получаемых детьми. Значит, в сообщении правовой информации, разъяснении этических и правовых норм следует не уповать на доводы рассудка, а искать способы воздействия на чувства детей.

В работе по формированию правовой культуры педагог может опереться на характерное для ребенка младшего школьного возраста стремление «быть хорошим», получить одобрение со стороны взрослого, добиться успеха, отзывчивость на доброту, стремление к справедливости, действию, желание найти образец для подражания. Любое сообщение правовой информации должно основываться на материале из окружающей жизни. При этом в соответствии с охранительной функцией права предупреждение детей об окружающих опасностях в работе по формированию их правовой культуры должно занимать значительное место.

Важным условием результативности правового воспитания является его конкретность. Только хорошо зная ребенка (в каких условиях он жил, как влияли родители на ребенка, каковы отношения между детьми в группах, уровень их воспитанности и т. д.), можно правильно отобрать правовую информацию, наметить приоритеты в решении задач правового воспитания, определить направления и объекты индивидуальной работы.

Процесс правовой подготовки детей в социально-реабилитационных центрах должен быть организован так, чтобы у педагога была возможность не только в самые короткие сроки применить идеи, принципы, достижения педагогической науки, а также смежных областей знания, но и постоянно заниматься их разработкой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каландаришвили, З. Н. Правовая социализация и правовая культура : учеб. пособие / З. Н. Каландаришвили. — СПб : [б. и.], — 2006. — 52 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 176 с.
3. Цветков, А. Н. Правовое воспитание как важнейший фактор формирования правовой культуры и правосознания / А. Н. Цветков // Семья в России. — 2003. — № 1. — С. 106—111.

Поступила 04.05.09.

В. В. РОЗАНОВ О КОМПОНЕНТАХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Л. Ю. Панина (Воронежский государственный педагогический университет)

Раскрываются взгляды В. В. Розанова на значение содержания образования, форм организации обучения, методов воспитания как инструментов духовно-нравственного воспитания школьников в национальной культуре. Определяется его подход к формированию содержания образования.

Ключевые слова: В. В. Розанов; содержание образования; формы организации обучения; методы обучения и воспитания; патриотическое воспитание.

Русский писатель, публицист и философ Василий Васильевич Розанов (1856—1919), имя которого возвращено из небытия в конце прошлого века, внес

заметный вклад в развитие русской мысли конца XIX — начала XX в. Многолетняя педагогическая практика, опыт и талант публициста способствовали тому,

© Панина Л. Ю., 2010

что он не только принял активное участие в обсуждении многих проблем кризиса образования, возникшего в царской России во второй половине XIX в., но и высказал идеи относительно воспитания нового человека в русле национальной культуры. Необходимость в этом обосновывалась отсутствием у получавшей образование молодежи чего-нибудь дорогого, веры и убеждений.

Основные педагогические мысли Розанова представлены в книге «Сумерки просвещения» [5], в которой критически анализируется народное образование. Его взгляды на качества нового человека ранее были нами систематизированы и на их основе составлена модель национального воспитательного идеала, адекватная взглядам мыслителя [3]. В данной работе перед нами стоит задача обобщить и систематизировать взгляды Розанова на компоненты учебно-воспитательного процесса: содержание, формы, методы — и оценить, насколько они соответствуют цели воспитания.

В основе организации учебно-воспитательного процесса лежит национальный воспитательный идеал, понимаемый как высшая цель образования. Согласно предложенной нами модели национальный воспитательный идеал представляет собой свободную, гуманную, духовную, творческую и физически развитую личность; это гражданин, христианин, семьянин, работник, выполняющий свой долг в соответствии с собственными мировоззренческими, нравственными, эстетическими, умственными и трудовыми качествами, сформированными на основе национально-культурных ценностей. Национальный воспитательный идеал — это целостный человек, носящий в себе какой-нибудь культ, любящий Родину, чтящий исторические традиции, помнящий свой долг перед прошлым, стремящийся к духовности и творчеству.

Соответствие содержания образования высшей цели образования

Розанов отмечал, что для образования духовной структуры нового челове-

ка важен не тип школы, а содержание образования. Он был сторонником идеи сближения светских и религиозных начал в общем образовании, но подчеркивал, что основу содержания воспитания должны составлять национальные русские ценности. В статье «Беспочвенность русской школы» им подчеркивалось: «Мы далеки от мысли отрицать значение древности, как и значение европейской истории, литературы, философии, науки. Но мы думаем, что прочно и правильно осесть все это может только на типично сложившуюся душу» [5, с. 237]. Философ обосновывал это тем, что и древний грек, и современный европеец в пору отрочества и первой юности воспитывался и воспитывается в типично национальном духе.

Не отрицая значение общечеловеческих ценностей, Розанов тем не менее отмечал, что в учебных планах и программах нужно больше внимания уделять России и всему русскому. Он настаивал на включении в учебные программы изучения как памятников истории, так и памятников старой и новой словесности, поскольку был уверен, что наша старина (летописи, былины, монастыри, бесчисленные поэтические или деловые «Слова»), классическая поэзия и проза, созданные за XIX в., являются богатым «равно и красотой форм, и обилием глубочайших мыслей» материалом образования [5, с. 239]. В связи с этим в учебных планах количество уроков по русской литературе и истории целесообразно увеличить.

Задавая требования к учебному материалу, Розанов подчеркивал, что в нем должна сохраняться индивидуальность. «Не отряхивайте с цветов махровости», — писал он, имея в виду необходимость сведения к минимуму учебной переработки памятников, при которой удаляется все культурное, развивающее любовь и уважение [5, с. 93]. Историю и словесность по возможности следует изучать по первоисточникам.

Розанов высказал требования и к личности автора учебников по отечественной истории, и к самому содержанию учебных книг. По его мнению, учеб-



ник по истории России может писать только патриот, высококультурный человек, «любящий Бога, страдающий родной историей, чтящий князей своих и потому только различающий все лица» [5, с. 38]. Содержание учебника родной истории должно пробуждать чувство патриотизма, поэтому нужно менять сам подход к изложению содержания. Не следует вынуждать учеников запоминать схемы, походы, имена, необходимо, чтобы с именами были живые образы, невольно усвояемые читателем, который знает, что это его предки умирали на Куликовом поле, а не греки, не римляне, не французы [5, с. 95].

Таким образом, Розанов обозначил русские национальные ценности как конкретные источники русской культурной основы содержания образования, которые необходимо включить в учебную информацию (учебные планы, учебники). Чтобы сохранить творческое наследие предков, он задал требование к учебному материалу — свести к минимуму учебную переработку памятников. Для обеспечения патриотического воспитания им рекомендовано осознанно относиться к выбору авторов учебников по родной истории и самому подходу к изложению содержания. Все это дает основание заключить, что взгляды мыслителя на содержание образования соответствуют цели воспитания.

Соответствие форм организации обучения высшей цели образования

По мнению Розанова, в классно-урочной системе обучения кроется одна из причин того, что все типы школ так мало достигают своих целей. К ее недостаткам относится то, что ученик никогда не остается наедине со своим учителем, а «учитель никогда не говорит лицу, но только толпе», а также то, что в этой системе не учитываются индивидуальные способности ученика, не раскрывается индивидуальное в учителе [5, с. 9]. Школа должна стремиться к индивидуальной форме обучения, которая ориентирована на природные задатки воспитуемого. В воспитании же важно взаимо-

действие воспитателя и воспитуемого. Не зря год или два общения со старыми профессорами в университете «воспитывали неизмеримо более, чем долгие годы, проведенные над нелепым „учебным материалом“ средней школы» [5, с. 81].

Что касается организации школьной формы обучения, то, по мысли Розанова, лучшей школой может быть признана не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые, а та, «которая их суживает и в то же время углубляет» [5, с. 98]. Идеалом образования является изучение не более трех предметов на протяжении одного дня, при этом занятия должны быть спаренными (по 90 мин). Увеличить продолжительность урока необходимо для того, чтобы задаваемое к уроку и объясняемое в классе было «цельно и через это занимательно, поучительно, вообще деятельно для ученика» [5, с. 166].

Важную роль в воспитании философ придавал организации внешкольной формы обучения, в частности экскурсии. Он отмечал ее важность для обогащения чувственного опыта воспитанников, формирования эстетического, эмоционально-чувственного сознания личности, развития чувства любви к родному краю. Однако в государственных школах непосредственное созерцание природы отвергается, так как отнимает время от разучивания отражения этого созерцания в поэзии или художественной прозе.

Итак, Розанов предложил форму организации обучения на основе индивидуального подхода, способствующего формированию индивидуальности в личности и развитию ее творческого потенциала. Он высказал дидактические, воспитательные и развивающие требования к уроку: чтобы задаваемое и объясняемое было цельно (дидактическое), поучительно (воспитательное), деятельно для ученика (развивающее), — направленные на формирование интеллектуальных, практических и творческих качеств у обучаемых. Непосредственное созерцание природы на экскурсии способствует формированию эстетических качеств воспи-

туемых. Следовательно, все предложения мыслителя по формам организации обучения соответствуют высшей цели образования.

Соответствие методов образования и воспитания высшей цели образования

Розановым описаны разные ситуации и условия, при которых могли осуществляться прямые или косвенные педагогические воздействия на человека. Выделим из них методы воздействия, которые в конечном счете должны привести к развитию свойств и формированию качеств воспитательного идеала.

Известно, что метод обучения обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Цели обучения и воспитания публицист сформулировал с учетом возрастных особенностей воспитанников. В детстве осуществляется элементарное научение «здоровым и честным навыкам» (формирование опыта поведения). В отрочестве — среднее образование — «должен быть пробужден ум, возбуждено сердце». «Высшей школе должно принадлежать удовлетворение их — не в меру сытости, для того и жизни недостаточно, но в смысле образования вкуса к тому, чем истинно человек может быть насыщен» [5, с. 103].

Способу усвоения мыслитель отводил ключевую роль в методе обучения, делая основной акцент на том, как педагогическое воздействие отражается в сознании учащихся и в какой мере учение служит целям воспитания. Он отмечал, что качество усвоения зависит от организации процесса усвоения. Так, в сознании учащихся по-разному отражаются непосредственное созерцание природы на экскурсии и ее книжное описание в литературе. Первое следует признать главным, так как при созерцании воспитуемые испытывают реальные ощущения, переживая их. Что касается второго, то при книжном усвоении школьники ощущают природу лишь как второстепенное, отраженное в сознании в процессе запоминания. Отражение влияния

такого воспитания в поколении называется «отсутствием натуры» [5, с. 23].

Характеру взаимодействия субъектов обучения Розанов придавал первостепенное значение. Считая, что в педагогическом процессе ученик должен быть активным и деятельным, проявлять любознательность, т. е. быть субъектом процесса, он отрицательно относился к учебникам, в которых материал подается настолько упрощенно, что не требует не только «особых напряжений мысли, но и простой любознательности» [5, с. 15].

Методы обучения, обеспечивающие усвоение содержания образования, могут быть выделены из сформулированного Розановым требования к способам их выражения: чтобы объясняемое на уроке (словесный метод) было цельно, поучительно и деятельно (практический метод) для ученика. Другие методы можно выделить из описанных им ситуаций, где совершались педагогические взаимодействия.

Рассмотрим описанные Розановым ситуации и условия, при которых могут осуществляться воспитательные воздействия.

В основе выбора методов педагогического воздействия должно быть понимание того, как его воспринимает человеческая душа. Воспитывающее воздействие достигает результата только после переживания воспитуемым своего отношения к нему. Сам способ передачи впечатлений «должен по возможности согласовываться с наиболее яркими, сильными задатками в воспитуемом и с наиболее живыми, деятельными способностями воспитывающего» [5, с. 45].

Розанов выделял два пути воспитания: естественный и искусственный. Естественный путь состоит почти исключительно из непосредственных созерцаний (памятников искусства, общественной жизни, религиозных процессий), под влиянием которых воспитывались поколения в прошлом. Искусственный путь — это воспитание в государственном учреждении, вне семьи и церкви. Именно естественное воспитание обеспечивало формирование религиозного культа. В духовном развитии мыслитель



склонялся к свободному воспитанию, полагая, что в церковь лучше ходить одному, так как это личное: «Никто к посещению храма не должен быть принужден» [5, с. 166].

Чтобы ребенок умственно развивался, полагал Розанов, окружающие не должны его подавлять; постоянные поучения могут сделать ребенка до крайности робким умственно; любое поучение от старших, строгое или прекрасное, он может получить только из созерцания их жизни. Пример живых конкретных людей — родителей, педагогов, других взрослых — обладает исключительной силой воспитательного воздействия: «дети трудятся потому, что старшие трудятся... они заботливы... потому что чувствуют ежеминутно заботливость и внимание, на себя устремленные» [5, с. 143]. Лесть и фальшь в отношениях взрослых в присутствии детей сказываются на нравственности последних. Для детей эти отношения «мало понятные в источнике, но кривизны которых они не могут не чувствовать» [5, с. 125].

Важную роль в воспитании публицист придавал воспитательным ситуациям, подчеркивая, что «гениальное в уме или особенное в характере воспитывается бедствием, незаслуженным несчастьем, продолжительным горем» [5, с. 128]. Свою мысль он обосновывал известными трудными периодами в биографиях великих людей (Петр I и др.), усматривая в них воспитательные моменты.

Наказание в арсенале воспитательного воздействия Розанова занимает важное место. Применение наказания он считал целесообразным, а его полезность видел в переживании страдания наказанным, но вместе с тем отмечал, что наказание в семье может предупредить нежелательные поступки ребенка, а наказание в школе (карцер) раздражает наказанного.

Итак, проведенные исследования позволили установить, что мыслителем рассмотрены следующие методы обучения и воспитания: *рассказ, беседа, лекция, работа с книгой, объяснение, упражнение, иллюстрация, наблюдения учащихся, пример, воспитательные*

ситуации, наказание, практический метод. Проанализируем эти методы на их пригодность для решения конкретных учебно-воспитательных задач, сформулированных им.

Сначала оценим методы обучения на их пригодность для реализации содержания образования. В классификации методов обучения по признаку «источник знаний» традиционно выделяются три общих метода: словесный, наглядный, практический. Согласно модификациям этих общих методов, приведенным в работе В. В. Краевского и А. В. Хуторского [1], в составе методов, рассмотренных В. В. Розановым, имеются и словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, работа с учебником), и наглядные (иллюстрации картин), и практические (упражнения). Это дает основание утверждать, что методы обучения, необходимые для реализации содержания образования, им рассмотрены.

Оценку пригодности методов для формирования и развития требуемых качеств национального воспитательного идеала проведем на основе функционального подхода. Функции методов обучения уже вошли в учебную литературу, поэтому выводы сделаем на основе данных об их эффективности, приведенных И. П. Подласым [4]. По этим данным, *рассказ, беседа, лекция, работа с книгой, упражнение, иллюстрация, практический метод* способствуют как развитию мышления, познавательного интереса, памяти, воли, эмоций, так и формированию мировоззрения, знаний, умений, а *работа с книгой, упражнение, практический метод* — формированию трудовых качеств личности. Ранее нами было отмечено, что *наблюдение* учащегося (на экскурсии) способствует формированию эстетических качеств личности, *пример* — формированию творческих и нравственных качеств, *воспитательные ситуации* — развитию воли и духа.

Таким образом, рассмотренные мыслителем методы обучения и воспитания пригодны и для реализации содержания образования, и для формирования и развития требуемых качеств воспитательного идеала.

Можно сделать вывод, что взгляды философа на содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса соответствуют заданной им высшей цели образования. Следовательно, приведенные выше высказывания В. В. Розанова не являются простым перечислением его мыслей о свойствах компонентов педагогического процесса, а представляют собой совокупность целенаправленных размышлений о проблемах воспитания вообще и о воспитании в национальном духе в частности. В этих высказываниях отражен подход к решению проблем воспитания, идея которого заключалась в целостном раскрытии сути процесса воспитания, т. е. представлении в нем в единстве взаимодействия педагогов и воспитуемых, способов усвоения, преломления педагогических воздействий, трех возрастных этапов воспитательного процесса. Такой подход указывает на принцип системности в методологии Розанова, который исследовал учебно-воспитательный процесс как систему, отыскивая те характеристики и свойства компонентов, которые обеспечивают воспитание в национальном духе.

На наш взгляд, заслуга В. В. Розанова — в постановке проблемы, которую он сформулировал следующим образом: «Почему все типы школы так мало достигают своих целей, с таким упорством осуществляемых, так ярко и, несомненно, благородно желаемых?» [5, с. 92]. Именно углубленное исследование причин, обусловивших эту проблему, позволило ученому выявить одно из противоречий в организации педагогического процесса, препятствующее решению задачи просвещения, а именно выработку в подрастающем поколении какого-нибудь культа. Таким противоречием он считал совмещение на уроках сведений, исходящих из естественных наук и религиозных воззрений.

Педагогические изыскания В. В. Розанова сыграли определенную роль в развитии педагогической мысли конца XIX — начала XX в. Об этом свидетельствуют положительные отзывы современников на его книгу «Сумерки просвещения», в которых признается ее важное значение в педагогическом отношении, а сам автор назван педагогом-мыслителем [2; 6]. Однако в настоящее время он признан только как философ, писатель, публицист, хотя его педагогические идеи, по нашему мнению, заслуживают упоминания наряду с педагогическими высказываниями его современников: Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, Д. И. Тихомирова, С. А. Рачинского.

Подход В. В. Розанова к содержанию образования, учебному материалу по русской литературе и истории России, методам воспитания нацелен на формирование русской идентичности, а его идеи о принципах изложения содержания в учебниках по отечественной истории, на наш взгляд, остаются актуальными для теории и практики патриотического воспитания в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов вузов / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2007. — 352 с.
2. Ляцкий, Е. В. В. Розанов. Сумерки просвещения / Е. Ляцкий // Образование. — 1899. — № 12. — С. 50.
3. Панина, Л. Ю. В. В. Розанов о национальном воспитательном идеале / Л. Ю. Панина // Вестн. Тамбов. ун-та. Гуманитарные науки. — 2009. — № 11.
4. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов. В 2 кн. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 576 с.
5. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М. : Педагогика, 1990. — 624 с.
6. Струве, П. В. Романтика против казенщины / П. В. Струве // Начало. — 1899. — № 3. — Отд. 2.

Поступила 12.10.09.



СОЦИОЛОГИЯ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С. В. Полутин, О. Н. Тюлякова

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

Рассматриваются этапы становления социологии молодежи, являющейся сегодня одним из важнейших и стремительно развивающихся научных направлений, намечаются ее перспективы, в частности в образовательной деятельности.

Ключевые слова: социальная проблема; возрастная дискриминация; профессиональные стратегии; социологические исследования; молодежная субкультура.

В настоящее время социология молодежи стала самостоятельной областью социологического знания. В России эта сравнительно молодая наука, исследующая молодежь как социальную общность, выделилась из общего русла социологии в первой половине 1960-х гг. — во время хрущевской оттепели. Догматический застой в общественных науках в предшествовавший период сказался и на развитии научного исследования молодежи: согласно марксистской идеологической схеме крупномасштабные социальные изменения, обусловленные пролетарской революцией, и перераспределение собственности решают все конкретные социальные проблемы и делают ненужным детальное изучение особенностей жизни молодого поколения.

Начало объективного исследования социальных проблем молодежи было положено немногочисленным рядом работ российских авторов, содержащих критический анализ положения вещей в системе высшего образования. Критика вызвала негативный резонанс в министерских кругах, так как обществу тех лет нужна была приукрашенная картина действительности. Первые социологические опросы среди молодежи давали преувеличенно оптимистические результаты, поскольку опрашиваемые, воспитанные на идеологической догматике, старались отвечать «как учили». Однако вскоре проблемы молодежи стало невозможно игнорировать.

1960-е гг. стали временем пика социальной активности молодого поколения, осознавшего свое отличие от поколения

взрослых и противопоставившего себя ему. Эпицентр событий находился в западных странах, где возникла и стремительно развивалась, обретая все большую популярность, молодежная субкультура. Ширилось движение хиппи, провозгласивших своими главными ценностями пацифизм и индивидуальную свободу. Деятельность леворадикальных политических группировок привела в 1968 г. к крупномасштабным волнениям молодежи — так называемой молодежной революции. Несмотря на существование множества барьеров, эти веяния оказывали влияние и на советскую молодежь, которая все сильнее выражала свое нежелание жить по образцу старшего поколения, скованного схемами и догмами. Образование молодежной субкультуры в Советском Союзе выражалось в растущей популярности западной эстрадной музыки, возникновении запретных и полупермиссивных музыкальных групп, литературного и художественного андеграунда, в расцвете бардовской песни в противовес официальной и заидеологизированной советской эстраде.

В 1970-х гг. за рубежом начинают предприниматься настойчивые, но еще достаточно декларативные попытки рассматривать социологию молодежи как официально санкционированную область общественнознания. В настоящее время она является одним из важнейших и интенсивно развивающихся научных направлений. Предмет ее изучения имеет комплексный характер, охватывая широкий ряд социальных проблем, связанных с молодежью как возрастной категорией.

© Полутин С. В., Тюлякова О. Н., 2010

К ним относятся место и роль молодежи в социальной структуре современного общества, процесс социализации и формирование личности молодого поколения, ценностные ориентации молодежи, социальное самочувствие и образ жизни, формирование профессиональных стратегий, проблемы безработицы и трудоустройства среди молодежи, социальные ожидания и социальная мобильность, анализ потребностей и интересов молодых представителей различных социальных слоев, особенности социального поведения молодежи, причины ее социальной активности и пассивности, социально-психологические особенности, перспективы участия молодежи в социальном управлении и самоуправлении, проблемы молодежной и студенческой семьи.

Социология молодежи как наука выстраивается на трех взаимосвязанных уровнях:

1) общеметодологическом, основанном на подходе к познанию молодежи как общественного феномена;

2) специально-теоретическом, раскрывающем специфику, структуру молодежи как социально-демографической группы, особенности ее сознания и поведения, возрастную и социально-психологическую специфику образа жизни, динамику ценностных ориентаций и профессиональных стратегий;

3) эмпирическом, анализирующем на основе социологических исследований конкретные факты в различных сферах жизни.

Социология молодежи тесно связана с отраслевыми социологиями (социологией воспитания, города, искусства, культуры, личности, права, религии, свободного времени, труда и т. д.). Проблемы молодежи исследуются как в контексте всего общества, его основных характеристик, структурных сдвигов и изменений, так и дифференцированно — как особой социальной группы с присущими ей признаками и свойствами. Следует отметить, что проблемы молодежи России и ее регионов во многом вызваны теми объективными процессами, которые протекают в современном мире: урбаниза-

цией, повышением удельного веса в обществе пенсионеров, лиц преклонного возраста, сокращением рождаемости. Вместе с тем они имеют и свою специфику, поскольку опосредованы российской действительностью и той политикой, которая проводилась и проводится по отношению к молодежи.

В современной России идет обновление подходов к социальным проблемам молодежи, к исследованиям молодежной проблематики. «Показателями этого являются и принятие Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации, и попытки создать на федеральном уровне самостоятельный орган, координирующий молодежную политику, и поддержка государством многочисленных молодежных организаций» [1, с. 157]. Обществом осознаются наличие глубоких проблем в области социального положения молодежи и необходимость их исследования и решения. Растет понимание того, что «молодежный фактор» во многом определяет направленность грядущих в обществе процессов, возможность социальной стабилизации и экономического роста [2, с. 558].

Рассматриваемая отрасль социологии изучает молодежь как особую социальную группу, ее роль и место в воспроизводстве общества, возрастные границы, потребности и способы деятельности, процесс социализации молодых людей, их социально-профессиональную ориентацию и адаптацию в коллективе, неформальные молодежные объединения и движения с учетом классовых, гендерных, этнических, государственных и региональных особенностей. Она интересуется также теми проблемами социальной жизни, которые относятся к общесоциологическим и в то же время затрагивают молодежь (образование, семья, брак) либо находят своеобразие преломление в молодежной среде (особенности воспитания, развитие социальной и политической активности и т. д.).

Объектом исследования данной науки является молодежь как феномен социальной жизни и субъект социальных отношений. Ее задачами выступают из-



учение роли и места молодежи в развитии общества, запросов, интересов, потребностей, ценностей, социальных ожиданий молодых людей, формирования у них активной жизненной позиции, стиля жизни и поведения; рассмотрение особенностей адаптации в различных социальных сферах; изучение жизненных планов и определение оптимальных условий их реализации; исследование резервов социальной активности и причин пассивности включения молодежи в социальное управление на различных уровнях; определение морально-психологической готовности к труду или безработице.

Молодежь является объектом изучения многих социально-гуманитарных наук: психологии, педагогики, демографии, права, политологии, философии, истории, социологии. Для понимания специфики социологии молодежи целесообразно определить ее место в ряду других, граничащих с ней отраслей социологии. Интересуясь возрастной дифференциацией общества, социология молодежи соприкасается с такими областями, как исследования детства, пожилых людей, жизненного цикла разных поколений. Они имеют общую проблематику (возрастные границы, возрастная дискриминация, смена поколений, специфика переходного социального статуса, последовательность жизненных событий), а также методику возрастных исследований, направленную на изучение изменяющегося во времени объекта (ретроспективная, профессиональная стратегия, повторные или панельные исследования, событийный анализ). Однако юность как предмет исследования не может быть сведена только к возрастным границам жизненного цикла, так как существует еще и социальный аспект процесса взросления, рассматриваемый в понятиях теории социализации. Таким образом, социология молодежи пересекается с социологией образования, культуры, семьи, затрагивая проблемы воспитания, социализации, социального контроля и самоопределения, кризисов самоидентичности, обусловленных переходом из одного статуса в другой.

Как уже отмечалось, выделение социологии молодежи в отдельное направление относится ко времени «молодежной революции» 1960-х гг. На этой волне стали популярными идеи К. Мангейма о новых поколениях как источнике социального прогресса, М. Мид о типах культурного контакта поколений на разных этапах исторического развития; появились разнообразные трактовки межпоколенного конфликта и молодежной культуры. Позднее, с изменением ситуации на рынках труда и ростом численности молодых людей с высоким уровнем образования, в западных странах акценты в исследованиях молодежи опять переместились в сторону социально-экономических проблем (образования, политического выбора молодежи, рынка труда, молодежной субкультуры и профессиональной ориентации).

В советской социологии проводившиеся в 1960-е гг. исследования молодежи имели иной социальный контекст. Во-первых, в процессе общего возрождения социологических исследований на волне политической «оттепели» данная область развивалась главным образом в опросах общественного мнения. Этому способствовало создание многочисленных социологических групп при обкомах и горкомах комсомола, изучавших общественное мнение молодежи по «актуальным проблемам» современности. Во-вторых, интерес к молодежной проблематике со стороны государства направлялся потребностью удержать молодое поколение в рамках коммунистических идеалов. В те годы множество публикаций и диссертационных работ было посвящено «молодежной революции» на Западе. Такие исследования широко приветствовались, так как партийное руководство стремилось избежать подобных явлений в Советском Союзе.

Противоречия развития социологии молодежи в те годы заключались в том, что в идеологии государства превалировало отношение к молодежи лишь как к объекту воспитания, целью которого было формирование личности «молодого строителя коммунизма». Следова-

тельно, центральную тему исследований составлял вопрос о социалистических идеалах молодого поколения и приверженности молодежи революционным традициям отцов. Воспитание молодежи сводилось к усвоению господствующих в обществе норм и ценностей, идеологических постулатов дедов и отцов. Молодежная субкультура и неформальные молодежные движения рассматривались как формы девиантного поведения, а октябрятско-пионерские организации и комсомол — как инструменты официальной партийной политики. Такая формула прочно утвердилась в советской педагогике и политико-воспитательной работе. Советская геронтократия инфантилизировала общество: недоверие к молодежи выразилось в искусственном продлении возрастных рамок юности (и соответственно принадлежности к комсомолу как молодежной организации) до 28 лет. На сегодняшний день молодым можно считать человека до 35 лет.

В конце 1970-х — 1980-е гг. социальный заказ государства социологам выразился в исследовании проблем коммунистического воспитания молодежи. Именно так и определялась в постановлении Президиума Академии наук СССР в 1968 г. одна из задач вновь созданного Института конкретных социальных исследований.

Преобразование российского общества в 1990-е гг. вызвало к жизни новые направления в области молодежных исследований, касающиеся проблем рынка труда, безработицы, социальной защиты молодых людей. В течение ряда лет под руководством В. Т. Лисовского разрабатывалась комплексная научная программа «Молодежь России», направленная на формирование социальной политики в отношении молодежи. Суть концепции программы заключается в определении и реализации приоритетных направлений формирования успешного, ответственного молодого поколения, и сре-

ди них «Гражданское воспитание молодежи», «Включение молодежи в социально-экономическую жизнь страны», «Эффективное взаимодействие с молодыми людьми в информационном пространстве» и т. д. В реализации программы принимают участие социологи из разных регионов страны.

Социология молодежи в настоящее время столкнулась с возникновением новых социальных групп: безработных, бездомных, военных наемников, профессиональных военных, участвовавших в подавлении беспорядков на территории собственной страны. В центре внимания социологов оказались проблемы молодежного рынка труда, миграции и трудовой эмиграции, «утечки мозгов», потребительского и гендерного поведения молодежи.

Современной российской социологии молодежи предстоит осмысление проблем социальной защиты этой категории населения, рынка труда, социального неравенства и растущих различий в жизненных шансах отдельных групп молодежи, ее образования и политического участия.

Междисциплинарный характер социологии молодежи будет усиливаться. Наблюдающееся объединение социологического подхода с психологическим, этнографическим, демографическим и антропологическим — не просто дань моде, а способ дальнейшего развития социального знания в образовательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Болотин, И.* Региональная молодежная политика в социологическом измерении / И. Болотин, Л. Гегель // *Высш. образование в России*. — 2008. — № 12. — С. 157—159.
2. *Волков, Ю. Г.* Социология молодежи : учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренков, Ф. Д. Кадария и др. ; под ред. Ю. Г. Волкова. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 576 с.

Поступила 01.07.09.



ЖИЗНЬ АННЫ КУПЕР И ЕЕ РЕФОРМЫ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. К. Ерохин (Тихоокеанский государственный экономический университет)

В статье рассматривается деятельность Анны Купер как защитницы прав чернокожих граждан Америки и педагога, понимающего ценность и важность образования для этой части общества. Философия образования А. Купер представлена как попытка переосмыслить конфликт между демократией и элитизмом.

Ключевые слова: философия образования; расовая сегрегация; гендерная дискриминация; права женщин.

В литературном наследстве Анны Джулии Хейвуд Купер слились «голоса» педагога, феминистки, историка, лингвиста, социальной активистки и писательницы. Исследователи описывают ее в разных ролях: защитницы прав человека, лектора, руководителя, профессора, ректора университета и т. д. Кроме того, она известна как основательница черного феминизма, а ее размышления и работы о проблемах образования, равенства и расовой дискриминации привлекают к себе внимание афроамериканцев в течение полутора столетий. Столь же современно голос Анны Купер звучит и в начале XXI в. Чтобы понять феномен, верно оценить жизнь и карьеру этой выдающейся женщины, необходимо рассмотреть ее деятельность в социоисторическом контексте.

Анна Джулия Хейвуд родилась в 1858 г. в Ралейге, штат Северная Каролина. В краткой автобиографии (недатированной и конфиденциально изданной) она пишет: «Моя мать была рабыней и самой прекрасной женщиной, которую я когда-либо знала. Необразованная, она, тем не менее, умела читать Библию и немного писать». Исследователи предполагают, что отцом девочки был Джордж Вашингтон Хейвуд, белый хозяин ее матери. Он принадлежал к многочисленному богатому семейству, имевшему большое состояние и владевшему землями и рабами в Алабаме, Северной Каролине и Теннесси. Анна Хейвуд очень хорошо знала цену своей смешанной расе и цвету кожи и не романтизировала причину своего появления на свет, что подтверждает ее переписка с двоюродным братом.

Еще в раннем детстве Анна усвоила от матери ряд важных уроков, определивших в дальнейшем направленность ее работы: «забота о семье и других людях, живущих в твоём сообществе; стратегия сопротивления расовому, классовому и половому притеснению; сильная религиозная вера в Божью милость» [4, р. 36].

Исторически сложившаяся в Америке расовая сегрегация и законы многих штатов препятствовали распространению грамотности и образования среди черного населения. Однако Анне повезло. В 1867 г., когда ей исполнилось восемь лет, ее приняли в школу при религиозном институте св. Августина, расположенном во владениях Хейвудов и занимающемся подготовкой священников из числа чернокожих. О небольшой финансовой поддержке, выданной на получение образования, она вспоминала всегда с большой теплотой. Годы, проведенные в школе, стали основным событием ее жизни. Анна рано обнаружила прекрасные способности. Как позже она писала о себе, «...я пожирала все, что было передо мной, и... хотела больше. Я постоянно чувствовала (также как и многие амбициозные девочки) ужас перед оставшимся без ответа вопросом» [1, р. 170]. С десяти лет девочка стала понемногу зарабатывать на жизнь частными уроками, а в двенадцать вместе с другой воспитанницей, Джейн Томас, несмотря на юный возраст, начала работать учительницей в школе св. Августина.

Еще будучи ученицей, Анна проявила незаурядные волю, целеустремленность и обостренное чувство справедливости в вопросах равенства, прав жен-

© Ерохин А. К., 2010

щин в целом и прав черных женщин на образование. В школе она добилась разрешения посещать занятия, на которые традиционно допускались только лица мужского пола, желающие принять священнический сан. В классе, который Хейвуд стала посещать, преподавал Джордж А. С. Купер. За него 21 июня 1877 г. она и вышла замуж. Джордж был иммигрантом из Британской Вест-Индии (Нассау). Когда они встретились, он готовился стать священником епископальной церкви. После рукоположения Джорджа в сан молодая пара продолжила учебу в школе св. Августина. Однако два года спустя муж неожиданно умер. Анна осталась в школе для завершения образования. Выйти замуж она больше никогда не пыталась.

Уже овдовев, Анна сделала все возможное, чтобы осуществить заветную мечту — стать учительницей. Несмотря на академические успехи, решительность и независимость, у нее не было гарантий на продолжение образования. В XIX в. немногие американские вузы допускали в свои стены чернокожих студентов, и еще меньше было учебных заведений, в которых получить высшее образование могли темнокожие женщины. Неустрашимая Анна Купер написала вдохновенное письмо на имя президента колледжа в Оберлине. Она выбрала этот колледж по нескольким причинам: во-первых, в него принимались чернокожие женщины, во-вторых, в нем поддерживались христианские убеждения, и, в-третьих, студентам предлагалась работа и выдавалась стипендия. Полученные в школе св. Августина знания дали ей значительные преимущества при поступлении в 1881 г. в Оберлин, где учились и другие чернокожие женщины, позже ставшие известными защитницами прав женщин на высшее образование: Мэри Чёрч (Террелл) и Ида А. Гиббс. Они изучали классические дисциплины по программе бакалавриата: латинский, греческий, европейские языки и литературу, философию, естественные науки и высшую математику. В 1884 г. Анна закончила колледж и получила степень бакалавра в области математики.

Наряду с учебой А. Купер преподавала алгебру в академии Оберлина, в группах, состоявших из белых студентов. После окончания колледжа она некоторое время работала в Вильбефорсе, читая курсы естествознания, французской и немецкой литературы, а затем вернулась в школу св. Августина, где учительствовала и занималась активной социальной деятельностью. Через три года она снова приехала в Оберлин для завершения образования и получения мастерской степени. Опыт работы и полученное в Оберлине образование сформировали философскую позицию А. Купер и укрепили ее в мысли о необходимости борьбы против расовой, классовой и гендерной дискриминации за «освобождение и полномочия афроамериканского сообщества» [1, р. 171]. Получив мастерскую степень, Анна приняла приглашение на работу от Джорджа Кука, бывшего выпускника Оберлина и руководителя школы, находящейся на М-стрит в престижном районе Вашингтона.

Школа, в которую пришла работать А. Купер, была на особом счету. В сегрегированной системе школьного образования Америки это учебное заведение предоставляло образование чернокожим жителям столицы. Социально стратифицированное афроамериканское сообщество Вашингтона набирало высокообразованных учителей с целью повышения репутации школы для чернокожих. В рядах школьной администрации, учительского коллектива и студенческого состава ощущалась явная гендерная диспропорция. Но уровень образования в колледже и уровень дипломированных специалистов, выпускаемых из его стен, значительно превосходили многие школы, где обучались и преподавали белые граждане. Кроме того, школьный коллектив и афроамериканское сообщество Вашингтона ориентировали студентов на высокие образцы академической успеваемости, поощряли их интеллектуальные способности и подыскивали фонды, предоставляющие стипендии на получение высшего образования. В школе предлагались два вида образования: классическое и профессионально-техническое.



Администрация школы и родители учеников по достоинству оценили образование и способности А. Купер. Ей было доверено обучение детей по программе классического образования. Она с головой погрузилась в преподавание и жизнь вашингтонского афроамериканского сообщества и вскоре приобрела известность не только как квалифицированный преподаватель, но и как новатор, бросивший вызов белому сообществу. Анна создала новые стандарты для чернокожих школьников, мотивируя их не только на высокие академические успехи, но и на гражданское лидерство. Она мечтала вырастить поколение афроамериканцев, которых интересовали бы не одни лишь личные успехи, достижения и материальное благополучие, но и желание служить своему сообществу, нации, миру и социальной справедливости.

Идеи А. Купер были созвучны идеям Уильяма де Бойса, отчего друзья иногда называли ее «женщиной де Бойса». Оба просветителя считали чрезвычайно важным гарантировать наиболее талантливым учащимся доступность к высшему образованию и возможность стать лидерами нации, государства и местного афроамериканского сообщества.

Талантливая преподавательница быстро приобрела отличную репутацию и вскоре стала руководителем школы. Она изменила школьные академические программы, будучи уверенной в том, что именно классическое образование является наилучшим.

Школа на М-стрит привлекала внимание многих выдающихся деятелей образования. Среди визитеров наиболее яркими были Эбби Клейн, профессор парижского католического института, и Буккер Т. Вашингтон, основатель и руководитель института Тускиджи. Отношения Купер с Эбби Клейн, назвавшей ее вдохновительницей академического образования, сослужили ей хорошую службу в дальнейшем.

Под опекой мудрой наставницы некоторые из ее выпускников получили гранты на обучение в престижных колледжах и университетах, включая Браун, Гар-

вард, Оберлин и Йель. Как пишет биограф Анны Купер, часть ее успеха крылась в способности подбирать штат сотрудников, создавать специальные обучающие программы для студентов и нацеливать преподавателей на поиск финансовой поддержки выпускников, продемонстрировавших выдающиеся успехи в учебе [2].

Успех А. Купер пришелся на тот период истории, когда в обществе развернулась острая дискуссия по поводу интеллектуальных способностей чернокожих. Сторонники известных реформаторов Буккера Т. Вашингтона и У. де Бойса требовали изменения философии и теории образования для афроамериканцев. Городские власти и администрация учебного заведения стремились воспрепятствовать развитию классического образования в школе на М-стрит и настаивали на полезности технического образования. А. Купер стала в оппозицию к навязываемым стандартам и в знак протеста покинула в 1906 г. не только пост руководителя школы, но и Вашингтон. Руководство университета Линкольна в Джефферсон-сити предложило ей возглавить филологический департамент, которым она руководила до 1910 г., после чего вернулась в школу на М-стрит в качестве учительницы латинского языка.

В 1914 г. Анна Купер приступила к работе над диссертацией по романским языкам в Колумбийском университете. Однако многочисленные гражданские обязанности вынудили ее на время оставить мечту о продолжении образования. Но за время пребывания в университете Анна осуществила перевод средневековой поэмы «Пелегрин Шарлеман» с французского языка на английский, сопроводив его собственными примечаниями и словарем терминов. Эбби Клейн, подруга и соратница А. Купер, в конце концов настояла на том, чтобы та закончила диссертацию в Сорбонне. Совмещая работу с занятиями, даже под угрозой увольнения, Анна завершила исследование и в возрасте 65 лет получила высшее образование. Ее диссертация, написанная на французском языке, называлась «Рабство и французские ре-

волюционеры, 1788—1805». После получения степени она вернулась в школу и оставалась в ней до 1930 г. В 1930-е гг. ею были опубликованы несколько статей в журнале «Кризис», издаваемом для афроамериканских учителей.

В течение десяти лет (1930—1940) Анна Купер была вторым президентом университета Фрелихаузен, основанного в 1906 г. Там она создала систему вечернего среднего и высшего образования для взрослых афроамериканцев, совмещавших работу и обучение. Студентам предлагались три вида образования: академическое, религиозное и профессиональное. Будучи президентом университета, А. Купер основала Школу возможностей им. Ханны Стэнли Хейвуд. Когда финансирование школы прекратилось, она открыла школьные классы в собственном доме.

Умерла Анна Купер в 1964 г. в возрасте 105 лет и была похоронена в Северной Каролине, в часовне школы св. Августина. В некрологе ее жизнь была названа служением образованию. Одна из улиц Вашингтона переименована в ее честь.

Для афроамериканской женщины XIX столетия, начавшей свою жизнь в рабстве и посвятившей ее образованию соотечественников, достижения Анны Джулии Хейвуд можно назвать экстраординарными. В образовании она видела средство достижения социального и политического равенства. Подобно многим другим афроамериканским женщинам-педагогам, А. Купер была твердо убеждена в том, что образование, особенно высшее, может «помочь ее расе подняться выше». Она считала, что афроамериканские женщины, обладая уникальными квалификационными навыками, легко могут приобщить к образованию чернокожую молодежь, в корне изменив тем самым не только свою жизнь, но и жизнь сообщества, нации и мира: «Раса, цвет, пол и состояние являются случайностью, а не сущностью жизни; универсальные понятия гуманности, жизни, свободы и счастья распространяются на всех людей. Причиной достигнутых женщинами уроков и побед является

ся не цвет кожи — белый, черный, красный, но разум каждого мужчины и каждой женщины, который тихо корчился под могущественной неправотой» [5, р. 330—331].

Мысли об образовании представлены в многочисленных работах Анны Купер, полагавшей, что «образование является самой безопасной и самой богатой инвестицией, доступной человеку. Оно выплачивает самые большие дивиденды и дает миру самое невероятное — человека. Требований всегда больше, чем поддержки, и мир хорошо платит за то, что действительно ценно» [5, р. 244—245].

Постоянное стремление Анны Купер повышать образование и получать знания, ее пылкое желание возвысить значимость расы, которую она представляла, высокие академические требования к образованию проложили путь многим афроамериканским студентам в престижные колледжи и университеты. «Необузданная страсть к образованию и искренняя вера в то, что женщины имеют такой же интеллект, как и мужчины, и способны к интеллектуальной деятельности» [3], сделали ее превосходным оратором. Анна выступала перед разными аудиториями: в церкви, в школе, перед женскими группами и большими собраниями афроамериканцев. В речах и публикациях Анна Купер поясняет свою преданность христианской вере и ее ценностям, постоянно используя для этого библейские аллюзии и ссылки. Испытав на себе дискриминацию и маргинализацию чернокожих женщин в рамках белого женского движения, что заставило ее подвергнуть критике «лицемерие» белого женского движения и движения афроамериканских мужчин, она прибегала к христианской вере, чтобы привлечь внимание общественности на расовую, гендерную и классовую несправедливость. По ее убеждению, проблема афроамериканских женщин «граничит с женскими и расовыми вопросами» [5, р. 134].

Наиболее известная работа Анны Купер «Голос с юга: черной женщины юга» включает целый ряд статей и речей, написанных ею между 1886 и 1892 гг.



В этой книге выражено ее отношение к общественному мнению и цели деятельности, направленной на изменение общества с помощью образования. Ее речь «Интеллектуальный прогресс цветных женщин в Соединенных Штатах начиная с эпохи провозглашения эмансипации: ответ Фанни Барриер Вильямс», с которой она выступила в 1892 г. на Всемирном религиозном конгрессе женщин в Чикаго, закрепила за ней славу одной из наиболее выдающихся, ярких феминисток. Она искусно сплела воедино обширное знание и понимание мировой истории, литературы, философии, социологии и личного опыта в надежде развеять предубеждения белых феминисток о неполноценности черных женщин.

Результативность работы Анны Купер как педагога и общественного деятеля находит выражение в ее философии образования, которая вошла составной частью в программы национального образования США. Говоря современным языком, Анна Джулия Хейвуд Купер

трансформировала педагогику в целях решения феминистских проблем, достижения социальной справедливости, классового и расового равенства и доступности высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Fifty Major Thinkers on Education / ed. J. A. Palmer. — L. ; N. Y. : Routledge, 2001. — 254 p.
2. Gabel, L. From Slavery to the Sorbonne and Beyond: the Life and Writings of Anna J. Cooper / L. Gabel. — Northampton, MA : Department of History of Smith College, 1982. — 104 p.
3. Hutchinson, L. D. Anna J. Cooper, A. Voice from the South / L. D. Hutchinson. — Washington DC : Smithsonian Institution Press, 1981. — 201 p.
4. Johnson, A. K. Uplifting the Women and Race: the Educational Philosophies and Social Activism of Anna Julia Cooper and Nannie Helen Burroughs / A. K. Johnson. — N. Y. : Garland Publishers Inc., 2000. — 185 p.
5. Loewenberg, B. Anna Julia Cooper. Black Women in Nineteenth-Century America Life: Their Words, Their Thoughts, Their Feelings / B. Loewenberg, R. Bogin (eds). — University Park : The Pennsylvania State University Press, 1976. — 256 p.

Поступила 20.02.09.

РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ (на примере независимого казанского издания «Женщина»)

С. А. Свербихина, Ю. А. Мишанин
(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Исследуется влияние средств массовой информации на формирование гендерных стереотипов российских женщин. Приводится анализ деятельности казанского издания «Женщина» как единственного представителя феминистского направления региональной прессы Поволжья.

Ключевые слова: гендерные стереотипы; феминистская теория; женская эмансипация; актуальное интервью; общественное мнение; женское движение.

В начале 1990-х гг. российское информационное пространство оказалось довольно восприимчивым к различным теориям, дискурсивным практикам, в число которых входит и гендерный подход. Это и понятно, ведь ни один природный феномен не вызывал такого интереса и не содержал так много загадок, как пол. Крупнейшие биологи (Ч. Дарвин, А. Уоллес, А. Вейсман, Р. Гольдшмидт и др.) посвящали полу научные труды, выдвигали

гипотезы, но вопросов не становилось меньше. Наиболее актуальные из них связаны с изучением психологических особенностей возникновения гендерных стереотипов под влиянием СМИ. Средства массовой информации играют огромную роль в формировании общественного мнения. Они закрепляют в массовом сознании определенные нормы поведения и определенные гендерные стереотипы. Часто образ женщины, со-

© Свербихина С. А., Мишанин Ю. А., 2010

здаваемый и транслируемый СМИ, отличается сексизмом в отношении к женщинам и способствует возникновению гендерных предрассудков.

В настоящее время ученые более пристально рассматривают проблемы стереотипизации. Социокультурный подход к анализу гендерных стереотипов прослеживается в трудах О. Ворониной, П. Бурдые, Н. И. Ажгихиной, Ю. Е. Гусевой и др. В их исследованиях выявлено содержание гендерных стереотипов в сознании российских женщин и определена подверженность последних стереотипам феминности. Ученые доказали, что СМИ, являясь транслятором стереотипных образов женщины, детерминируют особенности всех ее поведенческих установок и представления о ее роли в современном обществе.

В российском обществе женщина прежде всего выполняет функции матери и домашней хозяйки, т. е. миссию, возложенную на нее самой природой. Мужчины же больше времени отдают работе. Многие женщины стараются выбрать спутника, который сможет содержать семью, а мужчина с подобными стремлениями — скорее исключение, чем правило. Однако в обществе идут непрерывные процессы стирания граней между условными и традиционными условными ролями, искоренения популярности стереотипов. Есть основания полагать, что со временем биологические различия полов уже не будут использоваться для оправдания ситуации гендерного неравенства. Гендерные исследования своей проблематикой, языком теории и общим пафосом обязаны феминистской теории, ведь именно женщины в большей мере заинтересованы в преодолении социокультурных стереотипов, связанных с полом.

В России феминистское движение носит преимущественно социальный характер: организации, составляющие его основу, своими первостепенными задачами считают обеспечение женщин социальной помощью и защитой. Однако по своим понятиям оно намного шире, и его концептуальная система, адаптированная к российской действительности, по мнению феминологов, могла бы не только

заинтересовать отечественных женщин, но и предложить реальные пути улучшения их положения.

Важную роль в актуализации гендерных стереотипов играют средства массовой информации. Существует особая социокультурная техника в деятельности прессы по внедрению женского образа в массовое сознание. Издания, аудитория которых преднамеренно разделена по признаку пола, — это особый вид социального дискурса. Они представляют зафиксированные в письменной форме факты общественного сознания, относящиеся к гендерным убеждениям общества, т. е. к таким убеждениям, которые связывают определенные внутренние психологические качества личности: особенности поведения, мышления, мировосприятия и т. д. — с половой принадлежностью человека.

В данном контексте интересен пример независимого казанского издания «Женщина», сотрудницы которого, опираясь на знания психологических особенностей формирования гендерных стереотипов, с помощью своих острых проблемных публикаций в значительной мере способствуют преодолению гендерных стереотипов феминности читательниц. Редакция газеты, несмотря на узкий штат, является центром регулярной переписки с лидерами зарубежного феминистского движения с целью обогащения опытом по его организации и активизации в своем регионе. Функционировать без достоверных информационных источников об истинных задачах борцов за женскую эмансипацию она не считает возможным. Отсюда постоянная, ставшая уже дружеской связь провинциальной газеты с крупнейшими феминистскими изданиями мира и участие в самых крупных международных форумах женской независимости. Для более эффективной деятельности и поддержки своего внутреннего потенциала в общении ее редактор Т. Чернова постоянно взаимодействует с выдающимися представительницами современной общественно-политической жизни страны: Ириной Хакамадой, Ольгой Липовской, Валентиной Матвиенко.



Редакция принимает у себя не только читательниц, желающих поделиться своими успехами или какой-то определенной проблемой, но и делегации женщин из ближнего и дальнего зарубежья (Скандинавии, Канады, Швеции, Великобритании, Монголии, Германии, Америки, Ирака, ЮАР и т. д.).

Наша страна является во всем мире центром православия, однако атеистическая идеология советского образа жизни принесла губительные плоды в религиозное воспитание многих ее поколений. Женщины России в массе своей не умеют верить в Бога, ибо вера как чувство не входит в перечень инстинктов. Веру в любое начало на земле надо постигать с большим упорством и приложением нелегких моральных, нравственных, умственных, телесных, физических напряжений, что не каждому человеческому индивидууму под силу, поэтому мало кто по-настоящему воспринимает религию. Большинство неосознанно и стихийно верят в судьбу, обращаясь к магии и черным мессам. Магическое отношение к действительности часто заменяет в сознании женщины былые идеалы и вызывает ее духовный паралич, пассивную, выжидающую позицию в жизни, которая подкрепляется насильно внушаемыми ей веками чертами бессловесности, рабской зависимости от дома и семьи. Такая позиция абсолютно не устраивает феминизированных сотрудников редакции. Освобождение женщин от этих условностей женской психологии они считают делом первостепенной важности, в силу чего с самого начала стали знакомить читательниц с историей развития и основами теорий феминизма.

Активное участие газеты в формировании нравственных, идеологических, политических ценностей способствовало обретению женщинами республики уверенности в завтрашнем дне и часто подстегивало их к включению в общественную деятельность. Письма читателей, полные благодарности и поддержки, потоком шли в адрес редакции. Кроме того, политическая обстановка в стране и в регионах постепенно стабилизировалась. Татарстан встал на путь прогрессивно-

го развития. Но социальных проблем на этом пути возникло неожиданное множество. Анализом этих проблем и занялся женский коллектив редакции.

Наиболее распространенные жанры авторских публикаций газеты — интервью, беседа. Их герои всегда интересны аудитории, о чем свидетельствует сама рубрика «Вы нам интересны». В основном здесь публикуются интервью с видными политиками Татарстана, т. е. с людьми, непосредственно влияющими на социально-общественную и политическую обстановку в республике. Например, актуальное интервью Т. Черновой с Председателем Госсовета Республики Татарстан Фаридом Мухаметшиным (2003. № 20) в основном касалось участия женщин в политике.

В.: Сегодня Россия по показателю представленности женщин в сфере управления находится в числе самых отсталых стран. Получается, что мы живем в абсолютно мужском государстве... Правящая мужская элита молчаливо, но твердо и последовательно отводит женщинам второстепенные и третьестепенные роли. В наши дни женщина — это не больше, чем бантик, украшающий фасад российской демократии.

О.: На мой взгляд, недостаточное представительство женщин в политике — это не «мужской шовинизм». Дело в активности вас самих, в отсутствии сильного женского движения. Объединяйтесь, в конце концов! Делайте все, чтобы вас заметило общество! Не вносить же ту или иную женскую фамилию в партийный список только ради представительства. Надо, чтобы человек еще и работал, имел желание заниматься политикой.

В.: Вы упомянули об отсутствии сильного женского движения в стране... Почему, на ваш взгляд, после определенного подъема в середине 90-х годов, женское движение потеряло практически все, что завоевало?

О.: Наверное, как это ни обидно звучит для женщин, из-за отсутствия солидарности среди них, извечного чувства соперничества. <...> Предлагаю женщинам республики информацию к размышлению: скоро у нас будут выборы в Государственный Совет. Объединяйтесь, выдвигайте представителей, свои кандидатуры. Обнародуйте свои программы, смелее отстаивайте свою позицию. Я первый проголосую за женщину-кандидата, при прочих равных условиях, если она выдвинется в моем избирательном округе. Но, приходя в политику, вы должны ясно осознавать, что в избирательном процессе очень жесткая конкурентная борьба и надо быть морально готовой к этому.

Диалог двух эрудированных и высокопрофессиональных собеседников произошел вполне цивилизованно и выявил социально-политическую результирующую, вектор которой направлен в сторону взаимопонимания и сотрудничества. Правоту того или иного мнения показало время.

В том же номере редакция газеты «Женщина» сообщила о проведенном в октябре 2003 г. фондом «Общественное мнение» опросе, участникам которого было предложено на выбор два мнения: «Женщины должны активнее действовать в политике» и «Политика — это не женское дело». «Большинство россиян, — писала газета, — принявших участие в опросе (56 %), выбрали первую позицию... По мнению участников опроса, женщины смогли бы уравновесить политиков-мужчин, что уберегло бы руководство страны от принятия непродуманных и безответственных решений. Благодаря активной и целеустремленной работе коллектива „Женщина“ 15 представительниц „слабого“ пола являются депутатами Госсовета Республики Татарстан. В Российской Федерации нет большего числа депутатов-женщин».

В 2003 г. (№ 1) Т. Чернова обратилась к своим читателям: «Только что приступила к работе Государственная Дума четвертого созыва. Число женщин-депутатов в ней чуть-чуть (на 2 процента) увеличилось. Станут ли они защищать права женщин и услышат ли власти их голоса — зависит от нас с вами, от того, насколько требовательны наши с вами голоса».

В августе 2005 г. редактор ответила на вопрос избирателей, касающийся плодотворности деятельности женской группы депутатов Госсовета: «Каковы результаты их двухлетнего пребывания на ответственной работе?» Ответ был неоптимистичен: «Пока они не делают погоду в Госсовете. Просто работают, поддерживают линию правительства и получают зарплату. И это несмотря на то что было затрачено столько усилий, чтобы добиться высокого процента женских представительниц в Госсовете и на

них возлагались огромные надежды — объединившись, они могли бы сдвинуть с мертвой точки множество проблем, давно ждущих разрешения». Газета сплотила женщин республики в борьбе за свои права, и их первой внушительной победой было продвижение в Госсовет своих представительниц. Но правота Фариды Мухаметшина очевидна — женщины не проявили активности, смелости и солидарности, ни в какой степени не повлияв на принимаемые правительством Татарстана порой непродуманные решения.

Может возникнуть впечатление, что издание «Женщина» чрезмерно политизировано. Однако это не совсем так. Редакция сформировала свои мировоззренческие традиции, которые на данном этапе выражаются не только в освещении социальных проблем, но и во взгляде на женщину как на активного члена общества. При отсутствии политических, идеологических установок в издании, оно не может полностью отказаться от освещения политических вопросов, ибо это означало бы для него полный отрыв от реальности. Выбор отдельных героев, причастных к институту государственной власти, рубрики, исследующие вопросы социального неравенства женщин, нестабильности семьи, женское движение и ставшие наиболее частыми темы адаптации женщин к новым экономическим условиям, безработицы, беспризорности, детской преступности, наркомании, алкоголизма и др., очень тесно связаны с политическими реалиями.

Анализ многочисленных публикаций газеты «Женщина» показывает высокий идейно-теоретический уровень, эрудицию и профессиональную культуру журналистов, умение творчески образовывать различные комбинации текстов с безусловным перевесом «сообщений» и «убеждений» над «внушениями». Плюс к этому постоянное наполнение «банка идей», непрерывное расширение «досье фактов», ведение специальной картотеки общественных движений, партий и их лидеров — все это работает на пользу дела.

Поступила 27.10.09.



РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ

(по материалам республиканского семинара-практикума)*

В настоящее время наметилась тенденция к осознанию того, что устойчивое развитие общества и преодоление большинства кризисных процессов и явлений зависят от состояния образования и образованности человека. В образовании решающее значение имеют интересы трех групп субъектов — государства, общества и личности. Это означает, что реалистичные государственные интересы должны сочетаться с интересами общества, конкретных групп населения и отдельных граждан. Образовательная парадигма, складывающаяся в современном обществе, ориентируется на новое содержание, иные подходы, иные права и отношения между людьми, новый педагогический менталитет.

Социально значимой характеристикой последнего десятилетия становится *идея гуманизации индивидуального и общественного сознания*, в соответствии с которой высшей целью и смыслом существования общества признается человек. В этом контексте человек с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе, обеспечивающей ему более полную и полноценную интеграцию в общество.

Коллективом преподавателей кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева разносторонне исследуются возможности проектирования и реализации технологий в образовательном процессе специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида. Результаты многолетней работы ежегодно обсуждаются в рамках семинара-практикума «Современные технологии обучения и воспитания учащихся специальных (коррекционных) школ». Традиционный семинар прошел на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната г. Краснослободска (Республика Мордовия) в феврале 2010 г. В нем приняли участие представители Министерства образования республики, директор и представители центра социальной защиты детства, руководители и педагоги государственных специальных (коррекционных)

образовательных учреждений, преподаватели вузов.

С приветственной речью выступила директор центра социальной защиты детства Н. Н. Наумова, которая подчеркнула, что Мордовия, как и вся Россия, переживает этап модернизации, изменения и обновления системы образования, в том числе образования детей с нарушением интеллекта. В специальных (коррекционных) школах эти изменения находят отражение в активном поиске и внедрении инновационных подходов к разработке педагогических технологий.

От лица организаторов семинара-практикума к участникам обратилась зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик МГПИ им. М. Е. Евсевьева д.п.н. доц. Н. В. Рябова. Она акцентировала внимание собравшихся на необходимости совершенствования образования детей с нарушением интеллекта посредством проектирования и реализации разнообразных педагогических технологий; более подробно остановилась на технологиях формирования социально-бытовых знаний и социально-бытовых умений.

В докладе «Здоровьесберегающие технологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида» к.п.н. доц. А. Н. Гамаюнова отметила, что в России наблюдается рост числа детей с биологическими и социальными рисками, в связи с чем особую актуальность приобретают здоровьесберегающие технологии, направленные на укрепление психофизического и психологического здоровья детей. Для организации мониторинга динамики здоровья учащихся в практике работы образовательного (коррекционного) учреждения как одного из эффективных механизмов формирования здорового образа жизни докладчиком был предложен «Паспорт здоровья школьника», адаптированный с учетом возможностей учащихся с нарушением интеллекта. Теоретические положения были проиллюстрированы примерами из опыта внедрения данных технологий в образовательный процесс специальной (коррекционной) школы VIII вида г. Саранска в выступлении учителя данной школы О. В. Аношкиной.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

Проблемы применения педагогических технологий в процессе организации художественно-рекреативной деятельности учащихся с нарушением интеллекта были освещены в сообщении к.п.н. доц. И. В. Абрамовой. Особое внимание ею было уделено целевому, содержательному и результативному компонентам технологии.

О. А. Бибина, к.п.н. доц., выступила с докладом «Формирование умения сравнивать геометрические фигуры у старшеклассников с нарушением интеллекта», в котором рассмотрела приемы сравнения и сопоставления при изучении геометрического материала. По мнению автора, использование данных приемов способствует активизации мыслительной деятельности учащихся с нарушением интеллекта, формированию у них не только осознанных геометрических знаний, но и прочных измерительных и чертежных навыков, развитию мотивов учебной деятельности, познавательного интереса.

К.п.н. доц. Г. В. Брыжинская в докладе «Изучение обыкновенных дробей в специальной (коррекционной) школе VIII вида» отметила, что методика обучения математике располагает разработками эффективных приемов обучения, и рассказала о практических исследованиях усовершенствованной методики с обыкновенными дробями с помощью элементов педагогической системы М. Монтессори. Далее последовала серия сообщений учителей специальной (коррекционной) школы г. Саранска, в которых они делились опытом работы применения элементов М. Монтессори в обучении учащихся с нарушением интеллекта.

В докладе к.п.н. доц. О. В. Бобковой «Изготовление поделок с использованием национально-го орнамента в специальной (коррекционной) школе VIII вида» были раскрыты особенности ознакомления учащихся с национальным декоративно-прикладным искусством. В процессе данной деятельности у учащихся формируются представления о родном крае, эмоционально-положительное отношение к нему, ощущение связи со своим народом. Исследователем было подчеркнуто, что цель и задачи духовного развития могут быть реализованы при условии понимания и учета учителем специфики творческой природы народного искусства и особенностей психического развития детей.

С сообщением «Организация артпедагогической работы в процессе трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида» выступила к.п.н. доц. Н. Н. Кузьмина. Она проанализировала и выделила виды художественного ручного труда, которые способствуют развитию формообразующих движений, композиционному построению поделки, развитию мелкой моторики рук и пальцев, художественно-эстетическому

воспитанию ребенка. Материалы сообщения были проиллюстрированы примерами из опыта практических работников образовательных учреждений. Например, учитель О. Я. Корочкова раскрыла возможности применения технологии пластилинографии в обучении учащихся младших классов.

Доклад к.п.н. доц. Н. Г. Минаевой «Технологии ремонтных работ в трудовом обучении учащихся с проблемами в развитии» был посвящен проблемам организации профессионально-трудо-вого обучения учащихся с нарушением интеллекта во внеурочное время. Известно, что выпускники специальных школ на рынке труда не выдерживают конкуренции со своими сверстниками, окончившими общеобразовательные школы. Одним из путей решения данной проблемы могут быть поиск новых направлений профессионально-трудо-вой подготовки, введение новых трудовых специальностей. Докладчик ознакомил слушателей с программой подготовки по профилю выполнения различных видов ремонтных работ в помещении, разработанной для учащихся 8—9 классов специальных (коррекционных) школ VIII вида.

В докладе к.п.н. доц. И. Е. Пушковой «Технология организации краеведческой работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида» была предложена система планирования, содержания, форм и методов краеведческой работы, в которой нашли отражение линии исторического, литературного, географического, природоведческого краеведения Республики Мордовия. Теоретический доклад был проиллюстрирован сообщениями педагогов специальных (коррекционных) школ.

Практико-ориентированная часть семинара была посвящена проблемам реализации педагогических технологий в специальном (коррекционном) образовательном учреждении и прошла в виде мастер-класса. Были показаны коррекционное занятие по развитию психомоторики (с учащимися 4 класса), урок швейного дела (с учащимися 9 класса), занятие кружка «Фитоживопись» (с учащимися старших классов), воспитательное мероприятие «Мы за чаем не скучаем» (с учащимися младших классов).

На заседании круглого стола, который завершил работу семинара-практикума, все присутствующие поделились своими впечатлениями об увиденном, дали высокую оценку совместной деятельности ученых и практиков по разработке и внедрению педагогических технологий в образовательный процесс специальных (коррекционных) школ и высказались за необходимость и в дальнейшем применять такую форму сотрудничества преподавателей МГПИ им. М. Е. Евсевьева и практических работников специальных образовательных учреждений республики.

Н. В. РЯБОВА, доктор педагогических наук, доцент,

И. Е. ПУШКОВА, кандидат педагогических наук, доцент



НАШИ АВТОРЫ

Бабушкина Лариса Евгеньевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», lb_77@list.ru

Брагин Виктор Яковлевич, доцент кафедры технологии и методики преподавания технологии ГОУВПО «Пермский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, V_Bragin_P@mail.ru

Бурова Ирина Владимировна, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», докторант, кандидат педагогических наук, lena28563@gmail.com

Дмитриева Елена Николаевна, заведующая кафедрой педагогики и психологии ГОУВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», доктор педагогических наук, профессор, lena28563@gmail.com

Дубова Марина Вениаминовна, доцент кафедры методики начального образования, докторант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, mvdubova@mail.ru

Дурнева Венера Борисовна, психолог филиала ООО «Бургаз «Астрбургаз», аспирант кафедры психологии развития и акмеологии ГОУВПО «Астраханский государственный университет», vdurneva@astr.burgaz.gazprom.ru

Егоров Пантелеймон Романович, председатель правления ООИ «Якутская республиканская ассоциация инвалидов – студентов и специалистов» (г. Якутск), tolbon@sitc.ru

Ерохин Алексей Константинович, доцент кафедры философии и политологии ГОУВПО «Тихоокеанский государственный экономический университет» (г. Владивосток), докторант, кандидат философских наук, logos31@rambler.ru

Журавлева Марина Васильевна, заместитель декана факультета нефти и нефтехимии, доцент кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза ГОУВПО «Казанский государственный технологический университет», кандидат технических наук, guravleva 0866@mail.ru

Заволжанская Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов ГОУВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург), irina.ky2@yandex.ru

Золоткова Евгения Вячеславовна, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, zzolotkova@yandex.ru

Кахнович Светлана Вячеславовна, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, докторант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, kahnowish@mail.ru

Клопова Ольга Константиновна, доцент кафедры менеджмента ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, vector_s_rm@mail.ru

Колесова Юлия Анатольевна, ассистент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» (г. Киров), kolesova_YA@mail.ru

Лаптева Светлана Васильевна, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ГОУВПО «Тольяттинский государственный университет», кандидат педагогических наук, S.V.Lapteva@rambler.ru

Логинова Александра Александровна, педагог-организатор Самарского Дворца детского и юношеского творчества, соискатель кафедры педагогики ГОУВПО «Поволжская социально-гуманитарная академия» (г. Самара), loginalex@inbox.ru

Ломакина Ирина Сергеевна, доцент кафедры иностранных языков ФГОУВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств», кандидат педагогических наук, ilomakina@inbox.ru

Манухов Владимир Федорович, заведующий кафедрой геодезии, картографии и геоинформатики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, профессор, manuhov@mail.ru

Михалкин Владимир Сергеевич, доцент кафедры физики ГОУВПО «Ижевский государственный технический университет», кандидат технических наук, tsg07-8185@udm.net

Мишанин Юрий Александрович, заведующий кафедрой теории и практики региональной журналистики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, профессор, fucenter60@mail.ru

Остапенко Владимир Савельевич, начальник кафедры философии ГОУВПО «Воронежский институт МВД России», полковник милиции, кандидат философских наук, профессор, change.85@mail.ru

Панина Людмила Юрьевна, ассистент кафедры педагогики ГОУВПО «Воронежский государственный педагогический университет», lyudmilapanina@yandex.ru

Подольский Станислав Валерьевич, ассистент кафедры экономики и управления на предприятии ГОУВПО «Тихоокеанский государственный экономический университет» (г. Владивосток), clame1979@mail.primorye.ru

Полутин Сергей Викторович, проректор по учебной работе, профессор кафедры социологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, condor-rgi@yandex.ru

Пушкова Ирина Евгеньевна, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, pushkova_irina@mail.ru

Рамазанова Валентина Николаевна, методист кафедры педагогики, психологии и управления образованием ГОУДПО(ПК)С «Мордовский республиканский институт образования», r_valentina_n@mail.ru

Рябова Наталья Владимировна, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, доцент, dimsh@mail.ru

Сафонова Клавдия Ивановна, профессор кафедры экономики и управления на предприятии ГОУВПО «Тихоокеанский государственный экономический университет» (г. Владивосток), кандидат экономических наук, Dan.u_52@mail.ru

Свербихина Светлана Алексеевна, соискатель кафедры теории и практики региональной журналистики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», svesver@mail.ru

Сорокина Татьяна Николаевна, ассистент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, соискатель кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», 19sorokina83@rambler.ru

Тесленок Сергей Адамович, старший преподаватель кафедры геодезии, картографии и геоинформатики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», teslserg@msil.ru

Тюлякова Олеся Николаевна, аспирант кафедры социологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», tyulyakova@mail.ru

Яковлева Татьяна Витальевна, стажер кафедры психологии ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет», melnik777@list.ru



CONTENTS

Modernisation of Education

I. S. Lomakina. Implementation Mechanisms in the Open Method of Coordination in the EU Education Area 3

The article is concerned with the implementation of the open method of co-ordination in the EU education and professional training area. The article discusses basic mechanisms and instruments of this method enabling it to act as a new form of management in the European Union's educational area.

Keywords: open method of coordination; new management; education area; Lisbon Strategy; European Union.

L. E. Babushkina. Pedagogical Conditions of Shaping Socio-cultural Competence of Students Enrolled with a Teachers' Training Institute 9

The article covers pedagogical conditions impacting the process of shaping socio-cultural competence of students learning a foreign language as a minor.

Keywords: socio-cultural competence; pedagogical conditions; information and communication technology; electronic area of education and information.

M. V. Zhuravleva. Professional Training of Personnel in a Petrochemical Education Cluster 14

The article presents the process of professional training of personnel in a petrochemical education cluster. It further describes its basic stages: determining criteria of professional training from the employers' standpoint, recruiting professionally-oriented applicants of educational institutions, organising academic process and employment of graduates.

Keywords: professional training; education cluster; academic process; intensification; integration; monitoring.

Monitoring of Education

K. I. Safonova, S. V. Podolsky. Specifics of Educational Services and their Interrelation with an Educational Process 18

The article describes distinctive features of educational services. The authors provide their own classification of features and properties which directly shape the quality of educational process. A set of criteria shaping the quality and interrelation of educational services features with components of academic process are described.

Keywords: educational process; educational service; quality of educational services; features of educational services; efficiency of educational services.

E. V. Zolotkova. Pedagogical Fundamentals in Monitoring Quality of Professional Training of a Prospective Teacher for Mentally Handicapped Children 24

The article is devoted to the search for ways how to improve the quality of professional training of students to be further engaged in a professional teaching career. The author discusses a theoretical aspect of monitoring of quality professional training of future teachers for mentally handicapped children.

Keywords: professional training of a student; monitoring of quality training of a prospective teacher for mentally handicapped children; professional teacher knowledge.

Academic Integration

V. F. Manukhov, S. A. Teslenok. New Information Technologies in the Educational Process 30

The article discusses the possibilities of use of recent information technologies in the educational process at the Geography Faculty. Methods, content and succession of works; operations, processes of technological cycle of creation and representation of digital landscape maps based on Easy Trace and ArcView GIS, means expanding its basic potential are dealt with.

Keywords: new information technology; geoinformation systems; GIS-technologies; geoinformation mapping; landscape; landscape science; landscape mapping; digital landscape map; extension-modules; scripts.

O. K. Klopova, S. V. Lapteva. Basic Principles of Forming Competences in the Field of Computer-aided Control System of Personnel Management among HR-specialists 35

The article focuses on the necessity for forming competences in the field of computer-aided control system of personnel management among human resource specialists. Structure and content of a special course developed to form practical skills of specialists in a given field are furnished.

Keywords: specialists in human resource management; computerised control systems of management; State education standard.

V. Y. Bragin. Student's Abilities as a Foundation for Building up his/her Professional Expertise 39

The article focuses on the role of a student's abilities in building up his/her professional expertise and on education of special teaching abilities of a teacher in technology as well.

Keywords: abilities; development; professional expertise.

Y. A. Kolesova. Pedagogical Aspects of Training Prospective Specialists in Customer Services Based on Competence Approach as a Factor in an Efficient Social and Professional Adaptation 45

The article discusses the role of competence approach in the system of higher professional education and its impact on a successful and efficient social professional adaptation of future specialists in customer service.

Keywords: social and professional adaptation; economic competence; specialists in customer service.

Innovations in Education

V. N. Ramazanov. Organisational and Pedagogical Conditions of Individual Educational Programmes Realisation in the System of Profile Education among High School Senior Students 49

The article is concerned with the essence of the profile education in modern secondary schools. It provides a thorough account of organisational and pedagogical conditions ensuring a successful profile education.

Keywords: organisational and pedagogical conditions; educational area and environment; professional self-determination; network curriculum; core, profile and elective courses; individual curriculum; resource centre for profile education.

S. V. Kakhnovich. Integration of Different Kinds of Art as a Prerequisite for Forming Basics of Graphic Literacy among Pre-schoolers 54

The article gives an insight into the graphic literacy as a means of pre-schoolers' self-expression in creative art activity. Different arts possibilities of expression are investigated at classes in graphic art.

Keywords: integration of different arts; aesthetic and moral upbringing; culture of interpersonal relations of pre-schoolers; graphic literacy; creative art activity.

M. V. Dubova. Competence Approach as One of the Modern Pedagogic Approaches in the System of General Comprehensive Education 59

The article provides a comparative analysis of basic directions of modern pedagogic approaches and formulates essential features of the competence approach in the system of general education.

Keywords: competence approach; traditional approach; culturological approach; person-oriented approach; pragmatic approach; practice-oriented skills; essential features of competence approach.

P. R. Egorov. Evolvement of Specific Requirements Education for People with Eye Sight Problems (in Respect to the Republic of Sakha (Yakutia)) 64

The article deals with historical stages of specific requirements education in Russia and abroad. System of specific requirements education for people with eye sight problems in the Republic of Sakha (Yakutia) is described.

Keywords: specific requirements education; evolution of national systems of specific requirements education; people with eye sight problems; defectology; typhlopedagogics; correctional pedagogic support; school for the blind and poor-sighted children.

Psychology of Education

I. B. Burova, E. N. Dmitrieva. Forming Informational and Educational Needs of Students is a Task of Modern Higher School 69

The article's focus is on the necessity for forming informational and educational needs being a factor in students' self development. Priority directions of work over forming such needs are described.

Keywords: information; need; informational and educational needs; self-development; cognitive activity.

T. V. Yakovleva. Influence of Aggressiveness on the Choice of TV Programmes in Senior Adolescence 72

The article is concerned with an adolescent aggression as an age-related problem. In author's opinion choice of TV programmes with scenes of aggression and violence is determined by general teenagers' aggression. Correlation links of aggression with various individual and psychological features of personality are provided.

Keywords: aggression; index of aggressive reactions; index of hostile reactions; senior adolescence; accentuation of character; neurotism; empathy; self-esteem.

**A. A. Loginova. Psychological Level of Analysis of the Notion „Identity“ 78**

The article focuses on various scientific approaches to the definition of the notion „identity“, brings up a pedagogical problem of shaping personality's civil identity consistent with current challenges. It identifies structural components of identity on the psychological level.

Keywords: personality's development; identity; civil identity; crisis of identity; „policy of identity“.

V. B. Durneva. Psychological Factors of Recent Graduates' Willingness to Carry out Professional Activity 84

The article deals with the complex of factors ensuring psychological willingness of recent graduates to carry out engineering activity. Recent Graduate's personality orientation is emphasized as a major factor in his/her psychological willingness.

Keywords: factor; psychological willingness; professional orientation of personality; components of engineering activity.

I. Y. Zavolzhanskaya. Phenomenon of a Pianist's „Hearing Hand“ and its Manifestations in Music-Making by Ear 87

The article's central problem is to investigate the phenomenon of a „hearing hand“ as an intermediary between the music aural pre-image and its real acoustic implementation by a pianist. The author describes the coordination of a pianist's locomotory activity and his/her inner aural representations appearing upon pre-hearing in the process of music-making by ear.

Keywords: anticipation; pre-hearing; muscle memory; performance skill; to play by ear.

Integration of Education and Up-bringing**V. S. Mikhalkin. Methodologic Resource of the Course in Physics as a Factor in Reaching Integrity of Upbringing and Education 91**

The article is concerned with conception of complementarity of natural science and religious knowledge. Religious component of education is considered as one of the most important factor in creating an educational platform of a new generation.

Keywords: spiritual and moral upbringing; category of „spirituality“; integration and complementarity of natural science and humanities; faith and knowledge; scientific and religious view of world.

V. S. Ostapenko. Basic Principles of Shaping Scientific View of the World among Attendees Enrolled with Higher Educational Institutions under Russian Ministry of Internal Affairs 94

The article deals with basic principles of shaping scientific worldview among attendees enrolled with educational institutions under Russian Ministry of Internal Affairs with an emphasis on worldview in the educational process, on upbringing shaping a certain worldview, unity of theory and practice, world view identification, primacy of religious and moral orientations in the structure of worldview.

Keywords: scientific worldview; principles of forming a worldview; religious and moral orientations; upbringing shaping a worldview.

T. N. Sorokina. Current State of Legal Culture among Children of Junious School Age in Social Rehabilitation Centres (in respect to Saransk)..... 98

The article's focus is on an acute problem of shaping personality's legal culture in modern world beginning from junious school age; special attention is paid to legal upbringing of children left without parents in a social rehabilitation centre.

Keywords: personality legal culture; legal socialisation; establishment similar in type to boarding school; social rehabilitation centre; personal development; legal upbringing.

L. Y. Panina. V. V. Rozanov on Components of Academic and Didactic Process 102

The article is devoted to V. V. Rozanov's view on the education contents, its organisational forms, methods of upbringing as instruments of spiritual and moral upbringing of secondary school students in a national culture. His approach to the forming of contents of education is described.

Keywords: V. V. Rozanov; contents of education; organisational forms of education; methods of education and upbringing; patriotic upbringing.

Sociology of Education

S. V. Polutin, O. N. Tyulyakova. Sociology of Youth: History of Evolvment and Prospects of Development	108
---	------------

The article is concerned with the stages of evolvment passed through by the sociology of youth which is currently one the most important and dynamically evolving research field. The authors also identify its prospects in respect to educational activity.

Keywords: social problem; age discrimination; professional strategies; sociological research; subculture.

A. K. Erokhin. Anna Cooper's Life and Her Reforms in the Philosophy of Education	112
---	------------

The article is devoted to Anna Cooper's activity as an advocate of black people's rights in the US and a teacher understanding the value and significance of education for this part of society. Anna Cooper's philosophy of education is presented as a try to rethink the conflict between the democracy and elitism.

Keywords: philosophy of education; racial segregation; gender discrimination; women's rights.

S. A. Sverbikhina, Y. A. Mishanin. Influence of Mass Media Means of Communication on Gender Stereotypes (in respect to Kazan's independent edition „Woman“)	116
--	------------

The article deals with the mass media means of communication impact on producing gender stereotypes of Russian women. The authors analyse the activity of Kazan's edition „Woman“ as a sole representative of a feminist orientation in the Volga region print press.

Keywords: gender stereotypes; feminist theory; women emancipation; topical interview; public opinion; women movement.

Reviews, References, Information

Recent Technologies of Education and Upbringing of Learners at Special Requirements (Correctional) Secondary Schools (in respect to materials from the republican seminar-workshop)	120
--	------------

**К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА****УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в электронном и распечатанном виде: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

Рукописи авторам не возвращаются.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения эксперта. В экспертный совет входят члены Мордовского научного центра Поволжского отделения РАО.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru