

Журнал издается
с сентября 1999 г.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № 77-7813 от 12 апреля 2001 г.
Министерства Российской
Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств
массовых коммуникаций.

Учредители (члены) партнерства:

Академия педагогических
и социальных наук

Орловский областной Совет
народных депутатов

ФГБОУ ВПО «Орловский
государственный институт
искусств и культуры»

НОУ ВПО «Московский психо-
лого-социальный институт»

ГОУ ВПО «Белгородский государ-
ственный технологический
университет им. В.Г. Шухова»

Редакция журнала
«Образование и общество»

Редакция

Главный редактор
А.А. Хохлов

Заместитель главного
редактора
О.И. Воронина

Ответственный секретарь
С.Н. Косарецкий

Помощник главного редактора
Л.В. Коростелёва

Корректор
А.А. Гудкова

Перевод
Е.Ю. Косарецкая

Адрес редакции:

302028, г. Орел,
ул. Московская, д. 65
Контактный телефон-факс:
(4862) 55-01-83
<http://www.jeducation.ru>
E-mail: info@jeducation.ru

Редакционный совет

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Бондырева Светлана Константиновна – доктор психологических наук, действительный член РАО, вице-президент АПСН, г. Москва

Булаев Николай Иванович – доктор педагогических наук, профессор, депутат Государственной Думы РФ, г. Москва

Воронина Ольга Ивановна – зам. главного редактора журнала (отв. секретарь редсовета), г. Орел

Жарков Анатолий Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

Исаева Надежда Ивановна – доктор психологических наук, профессор, г. Белгород

Королев Михаил Федорович – кандидат физико-математических наук, доцент, член-корреспондент АПСН, г. Москва

Лабейкин Александр Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел

Ливцов Виктор Анатольевич – кандидат исторических наук, доцент, заместитель председателя Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры, г. Орел

Лукацкий Михаил Абрамович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Мартынов Анатолий Федорович – доктор экономических наук, профессор, г. Орел

Михайлов Вячеслав Александрович – доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, член президиума АПСН, г. Москва

Мосякин Иван Яковлевич – кандидат исторических наук, доцент, (председатель редакционного совета), член-корреспондент АПСН, г. Орел

Овчинников Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук, г. Москва

Овчинникова Оксана Петровна – доктор экономических наук, профессор, г. Орел

Осипов Александр Михайлович – доктор социологических наук, профессор, г. В. Новгород

Паршиков Николай Александрович – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел

Попова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

Романов Вячеслав Леонидович – доктор социологических наук, профессор, г. Москва

Турбовской Яков Семенович – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, г. Москва

Турчинов Александр Иванович – доктор социологических наук, профессор, член президиума АПСН, г. Москва

Уман Аркадий Ильич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, г. Орел

Хохлов Александр Александрович – доктор социологических наук, профессор, академик АПСН, главный редактор журнала (зам. председателя редсовета), г. Орел

Решением Президиума ВАКа Министерства образования и науки России от 19 февраля 2010 года № 6/6 журнал «Образование и общество» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендуемых для публикации научных работ, отражающих содержание кандидатских и докторских диссертаций по следующим наукам: педагогические, социологические, психологические, юридические, экономические, исторические.

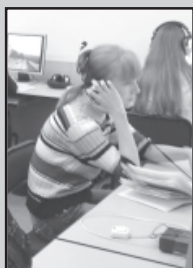
ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Содержание



Образование и власть

С.Н. Косарецкий. Профессиональная подготовка депутатов как условие совершенствования региональной законотворческой деятельности 4



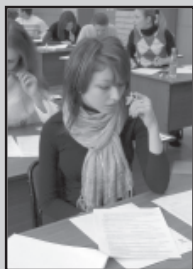
Модернизация российского образования

А.Б. Денисова. Социальная профессиональная адаптация студентов технических вузов через внеучебную деятельность и приобщение к корпоративной культуре 9
А.В. Исаев. Система образования – анализ тенденций развития 15
Э.И. Забнева. Оценка социальной эффективности управления профессиональным выбором учащихся 19
Т.В. Жукова. Опытная работа по проектированию инновационной деятельности старшеклассников в образовательной среде лица 23
Финал ежегодного Всероссийского конкурса «Устойчивое будущее России» 27



Проблемы обучения и воспитания

А.С. Володина. Формирование процесса декодирования текстового сообщения у младших школьников с недоразвитием встречи 28
М.В. Мизандронцева. Модель управления развитием поликоммуникативной образовательной среды 31
В.И. Савченков. Естественнонаучная компетентность и субъектная модальность к природным объектам как результат интегрированного экологического образования 34
И.Ю. Скибицкая. Закономерности лингвопрофессиональной подготовки студентов 38



Своими школами сильна Россия

Л.П. Барылкина, Р.А. Лопатина, О.А. Попова. Информационно-аналитическая деятельность в управлении образовательным учреждением в современных условиях 42

Информационное пространство

- Г.В. Макотрова.* Использование сети Интернет в культуротворческих ситуациях развития исследовательских качеств личности старшеклассника 45
Л.В. Парина, М.И. Гусева. Формирование информационной компетентности иностранных студентов 51
Н.О. Васильева. Программно-целевой подход к анализу совместимости текстов учебников вузов 56

Социальная синергетика

- А.Е. Причинин.* Инновационное образование: основания принципа «упреждения реальности» 61
А.А. Гайворонская. Социосинергетический контекст моделирования феномена экстремизма 69

Социология образования

- Н.В. Проказина.* Особенности социологической культуры государственных гражданских служащих 75

Философия образования

- Я.С. Турбовской.* Возрождение ценностей отечественного образования как фундаментальная основа обеспечения его конкурентоспособности в условиях глобализации 80

Образование и право

- Н.М. Верижникова.* Актуальные вопросы механизма выборов главы муниципального образования 85

Экономика образования

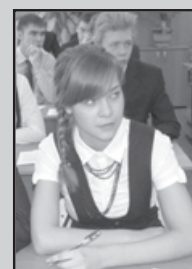
- С.В. Лаптев.* Финансово-экономические аспекты управления образованием в системе подготовки кадров высшей квалификации 89
Л.Д. Медведева. Подготовка экономистов учреждениями профессионального образования: современные методологические подходы 94

История образования

- О.А. Монахова.* Образовательные реалии провинциальной России накануне реформ 1860-х годов: духовный и светский аспекты (на материалах губерний Верхнего Поволжья) 100
И.В. Неупокоев. Институт штатных смотрителей уездных училищ в системе образования Тобольской губернии XIX в. 107

Образование и культура

- А.А. Лабейкин, И.А. Ивашова.* Культурно-образовательное пространство: новые возможности библиотек и музеев региона 113
В.В. Белозерова. Народная празднично-обрядовая культура в инновационных подходах к воспитанию 116
Лю Ган. Специфика формирования художественной картины мира студента-художника 120
Р.Н. Лаушкина. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимосвязи разных видов искусства 123
Аннотации и ключевые слова 129



*Уважаемые читатели, надеемся, что материалы
и публикации журнала помогут в вашей работе.
Приглашаем к сотрудничеству!*

Образование и власть



Рубрику ведет Александр Иванович ТУРЧИНОВ, доктор социологических наук, профессор, директор Института высшего и послевузовского профессионального образования, заведующий кафедрой государственной службы и кадровой политики Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, член президиума АПСН, заслуженный деятель науки Российской Федерации, e-mail: turchinov@ur.rags.ru

Профессиональная подготовка депутатов как условие совершенствования региональной законотворческой деятельности

С.Н. Косарецкий, аспирант кафедры социологии и психологии управления Орловского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», e-mail: sergy057@rambler.ru



Законодательным органам принадлежит основополагающая роль в реализации одной из главных задач современности – соединения в единое целое интересов государства, общества и личности, гармонизации прав и свобод человека и гражданина с интересами государства и общества, повышения качества жизни населения. Несомненно, такая задача под силу только подготовленным, компетентным законодателям, способным работать в команде, мотивированным на постоянное развитие и на достижение конечного результата.

Законотворчество, как и всякое другое творчество, предполагает у законодателей не только наличие общей культуры, но и требует от них специальных знаний, определенных навыков формирования и формулирования законодательных актов. В этой связи следует признать справедливой позицию О.Н. Булакова, согласно которой «успешная деятельность по созданию законов (иных правовых нормативных актов) зависит прежде всего от правовой культуры законодателя, его подлинно творческого отношения к своей миссии, от владения юридической наукой и приемами законодательной техники» [2, с. 311].

Сегодня актуально высказывание Герберта Спенсера о том, что «из всех чудовищных заблуждений людей самое чудовищное заключается в том, что для того, чтобы овладеть каким-нибудь несложным ремеслом, например ремеслом сапожника, необходимо долго учиться, а единственное дело, которое не требует никакой подготовки, – это искусство создавать законы для целого народа» [10, с. 136].

В последнее время зачастую приходится констатировать довольно низкий уровень профессионализма депутатов. Как известно, эффективная деятельность

депутатского корпуса законодательных (представительных) органов государственной власти субъектов Российской Федерации и, как следствие, успешное решение экономических, политических и социальных задач в стране зависят во многом от личного состава депутатского корпуса. Именно поэтому разработка и обоснование перспективных подходов к действенному совершенствованию профессиональной подготовки законодателей являются одной из наиболее актуальных задач в обеспечении повышения эффективности региональной законодательной деятельности.

Сказанное подтверждается результатами социологического исследования, проведенного в рамках проекта «Рационализация региональной законодательной деятельности» при непосредственном участии автора¹.

На сегодняшний день депутаты испытывают необходимость в получении дополнительных знаний и навыков для осуществления для многих из них новой – законодательской – деятельности, в этом заинтересована наибольшая часть депутатов (82,5%).

Депутатский корпус прежде всего нуждается в получении правовых и юридических знаний и навыков (32,6%), экономических и финансовых знаний (19,8%), знаний основ бюджетирования (10,5%) и технологии законодательской деятельности (10,5%), информации об опыте других законодательных собраний (19,8%).

В ходе исследования депутатам было предложено выбрать те дополнительные знания и навыки, которые они хотели бы получить для осуществления законодательской деятельности (правовые и юридические; технологии законодательской деятельности; экономические и финансовые знания; основы бюджетирования; опыт других законодательных собраний; информационно-аналитические навыки и овладение современными информационными технологиями; навыки общения и коммуникабельности; знание

рекламных основ и связей с общественностью), из которых, в свою очередь, необходимо было выбрать три наиболее значимых направления.

Результаты опроса следующие: все возрастные группы (кроме депутатов в возрасте 31–40 лет) нуждаются в получении правовых и юридических знаний и навыков. Кроме этого депутаты в возрастной группе 31–40 лет (100%), в возрасте до 30 лет (33,3%), свыше 60 лет (23,5%), 51–60 лет (20,9%) и 41–50 лет (12%) хотели бы иметь знания экономического и финансового характера. Узнать об опыте других законодательных собраний желали 29,4% депутатов старше 60 лет, 20% в возрасте 41–50 лет, 16,7% моложе 30 лет и 11,6% – 51–60 лет. Основами бюджетирования желают овладеть 16,7% депутатов в возрасте до 30 лет, 12% – 41–50 лет, 11,8% – старше 60 лет, 9,3% – 51–60 лет. Усвоить технологии законодательской деятельности желают депутаты в возрастных группах 51–60 лет и 41–50 лет (16,3% и 12% соответственно). Овладеть информационно-аналитическими навыками и современными информационными технологиями хотят депутаты в возрасте 41–50 лет (8%), 51–60 лет (7%) и старше 60 лет (5,9%) (табл. 1).

Вид образования депутатов также оказывает влияние на получение дополнительных знаний и навыков. Правовые и юридические знания хотят изучить 38,5% депутатов с экономическим образованием, 36,4% – с техническим видом образования, 33% депутатского корпуса – с педагогическим, медицинским, военным видами образования и 25% депутатов – с сельскохозяйственным образованием.

Экономические и финансовые знания пожелали приобрести 33,3% депутатов с медицинским образованием, 25% – с сельскохозяйственным образованием, 18,2% – с техническим образованием, 16,7% – с военным, 16,7% – с педагогическим образованием и 15,4% – с экономическим.

Таблица 1

Взаимозависимость формы получения знаний и навыков от возраста, %

	Возраст				
	до 30 лет	31–40	41–50	51–60	старше 60 лет
Правовые и юридические знания	33,3	0	36,0	34,9	29,4
Технологии законодательской деятельности	0	0	12,0	16,3	0
Экономические и финансовые знания	33,3	100,0	12,0	20,9	23,5
Основы бюджетирования	16,7	0	12,0	9,3	11,8
Опыт других законодательных собраний	16,7	0	20,0	11,6	29,4
Информационно-аналитические навыки, овладение современными информ. технологиями	0	0	8,0	7,0	5,9

Таблица 2

Взаимозависимость формы получения знаний и навыков от вида образования, %

	Вид образования						
	педагогическое	медицинское	юридическое	техническое	военное	экономическое	сельскохозяйственное
Правовые и юридические знания	33,3	33,3	0	36,4	33,3	38,5	25,0
Технологии законотворческой деятельности	6,7	13,3	100,0	13,6	0	15,4	0
Экономические и финансовые знания	16,7	33,3	0	18,2	16,7	15,4	25,0
Основы бюджетирования	10,0	6,7	0	13,6	33,3	7,7	0
Опыт других законодательных собраний	23,3	6,7	0	18,2	16,7	15,4	25,0
Информационно-аналитические навыки, овладение современными информ. технологиями	10,0	6,7	0	0	0	7,7	25,0

Ознакомиться с опытом других законодательных собраний и основами бюджетного дела пожелали депутаты со всеми видами образования, кроме юридического (табл. 2).

Некоторую озадаченность вызывает нежелание депутатского корпуса развивать навыки общения и коммуникабельности, а также знание рекламных основ и связей с общественностью. Ведь именно этот вид компетенций обеспечивает функционирование обратных связей между населением и депутатским корпусом, повышает информированность и уровень взаимного доверия.

Основным видом помощи, которую хотят получать депутаты от аппарата областного Совета, являются консультации в информационной, юридической, технической и иных областях.

Информационную помощь желают получить 100% депутатов в возрастной группе 31–40 лет, 50% – в возрастных группах до 30 лет, 41–50 лет и свыше 60 лет, в возрасте 51–60 лет – 47,4% (табл. 3).

100% депутатов до 30 лет, 31,6% в возрасте 51–60 лет, 30% старше 60 лет и 21,4% депутатов 41–50 лет хотели бы получить юридическую помощь. Техническую помощь (при работе с компьютером) желают получить 50% респондентов моложе 30 лет, 21,1% – в возрастной группе 51–60 лет и в возрасте 41–50 лет – 14,3%.

Данные опроса показывают, что для эффективной работы депутатского корпуса аппарату областного Совета необходимо чаще проводить образовательные курсы, на которых бы разъяснились правовые основы законодательного процесса, технологии законотворческой деятельности, основы бюджетного процесса и т.д. Кроме этого необходимо организовывать консультации специалистов, встречи, семинары по обмену опытом с депутатами законодательных собраний субъектов РФ.

Мы разделяем взгляды Р.Ф. Васильева, который указывает, что существует несколько путей обеспечения профессионализма деятельности депутатов в парламенте. Во-первых, это

Таблица 3

Зависимость видов помощи, которую хотят получать депутаты, от возраста, %

Виды помощи	Возраст				
	до 30 лет	31–40	41–50	51–60	старше 60 лет
Информационную	50,0	100,0	50,0	47,4	50,0
Юридическую	100,0	0	21,4	31,6	30,0
Техническую	50,0	0	14,3	21,1	0
Консультационную	0	0	42,9	42,1	10,0
Иную	0	0	0	0	10,0
В такой помощи не нуждаюсь	0	0	14,3	0	0

создание эффективного механизма «отбора» будущих парламентариев. Во-вторых, повышение правовой и иной профессиональной подготовки депутатов с помощью специального обучения, использование навыков и опыта законодательства. В-третьих, рациональное использование вспомогательного аппарата парламента, рабочих и экспертных групп из юристов и иных специалистов [5, с. 255].

Чем быстрее в рамках законодательской деятельности депутаты достигают требуемого уровня квалификации, тем эффективнее и плодотворнее оказывается их деятельность, тем больше в конечном итоге выигрывает общество



в целом. При этом, с нашей точки зрения, особое значение имеет правильный и рациональный выбор обучающих методик и их форм, предлагаемых будущим законодателям.

Результаты опроса показывают, что освоение дополнительных знаний и развитие навыков, по мнению депутатов, должно осуществляться посредством самообразования (35,9%), организации краткосрочных курсов и семинаров в учебных заведениях (33,3%). Также депутатский корпус заинтересован в знакомстве с опытом работы других депутатов (15,4%) и получении

консультаций в аппарате Орловского областного Совета народных депутатов (12,8%). Следует отметить, что мужчины склонны к таким формам получения дополнительных знаний и навыков, как самообразование (42,1%), краткосрочные курсы и семинары (26,3%), знакомство с опытом работы других депутатов (18,4%). А вот женщины отдают в наибольшей степени предпочтение краткосрочным курсам, семинарам в учебных заведениях (37,5%), самообразованию (25%) и в равной степени выбирают консультации в аппарате Орловского областного Совета и ознакомление с опытом работы других депутатов (по 12,5%) (табл. 4).

На практике краткосрочные курсы обучения основам депутатской деятельности, длящиеся по несколько дней или недель, оказываются недостаточно эффективными и, как правило, большой пользы не приносят. Большого внимания заслуживает пример ускоренного (от года до двух лет) обучения депутатов на базе вузов. Поскольку законодательный (представительный) орган государственной власти субъекта Российской Федерации – это по определению прежде всего орган законодательной

власти, овладение необходимым минимумом юридических знаний, в частности знанием технологий законодательской деятельности, крайне важно для каждого депутата.

По нашему мнению, наиболее эффективным способом для быстрого и компетентного включения в законодательскую деятельность вновь избранных в законодательный (представительный) орган лиц и обеспечения иных функций законодательного органа была бы отработанная, эффективная система обучения основам депутатской деятельности. Данная система может быть

Таблица 4

Предпочтение форм получения дополнительных знаний и навыков, %

Формы получения знаний и навыков	Пол	
	мужской	женский
Самообразование	42,1	25,0
Краткосрочные курсы, семинары в учебных заведениях	26,3	37,5
Долгосрочные курсы, семинары в учебных заведениях	2,6	0
Знакомство с опытом работы других депутатов	18,4	12,5
Обращение за консультацией в аппарат Орловского областного Совета	0	12,5

реализована с помощью образовательного проекта, направленного на повышение уровня квалификации депутатского корпуса, в частности Орловского областного Совета народных депутатов.

Реализацию проекта предполагается проводить в три этапа. Каждый этап проекта предполагает выполнение определенных задач.

Организационный этап – набор слушателей по заявлению депутатов, составление, согласование и утверждение программы образовательных курсов, решение других организационных вопросов, запуск проекта.

Основной этап – освоение слушателями теоретического и практического материалов.

Данный этап должен включать базовый курс для впервые избранных в законодательный (представительный) орган депутатства, содержащий конституционное право (с особым акцентом на парламентское право, включая основы законодательного процесса), основы экономики, политики.

Особое внимание должно быть уделено необходимому для всех депутатов с точки зрения совершенствования законодательного процесса освоению процедур подготовки и принятия правовых актов, методике подготовки и оформления проектов законов и иных нормативных актов, составлению ежегодных и перспективных программ законотворчества, планированию законов, разъяснению и толкованию актов и их норм [5, с. 264].

Кроме этого следует уделить внимание и таким вопросам, как определение предмета законодательного регулирования, видов законов, разработка концепции закона, способы изложения норм, юридическая техника, язык закона. Депутаты должны знать критерии «приоритетности» законов, хорошо ориентироваться в процессе формирования законодательной системы государства, в том числе в вопросах согласованности и преодоления противоречий федеральных законов и законов субъектов, способах их реализации; изучить нормативно-правовые системы Федерации и ее субъектов, типологию правовых актов, знать проблемы формирования и развития отдельных отраслей законодательства. Полезным представляется также ознакомление с опытом развития законодательства в других странах.

В рамках данной ступени обучения депутаты могли бы получать знания в области депутатской этики, овладевать навыками общения и коммуникабельности.

Депутаты, изучая основы бюджетного дела (бюджетирования), будут знакомиться с бюджетным устройством Российской Федерации, основами рассмотрения и утверждения бюджетов, полномочиями участников бюджетного процесса, с принципами бюджетной системы Российской Федерации, с организацией бюджетного процесса, т.е. установления порядка

составления, рассмотрения, утверждения и исполнения бюджета, составления, утверждения отчетов об использовании соответствующих бюджетов, с организацией контроля за исполнением бюджетов.

Курс повышения информационной культуры будет направлен на развитие навыков владения компьютером, умение использовать в своей депутатской работе, работе в Интернете информационные ресурсы, находящиеся в распоряжении законодательного органа власти.

Завершающий этап – анализ проделанной работы, подведение итогов, поощрение активных участников проекта, освещение положительного опыта в СМИ.

Литература

1. Анциферова О.В. Законодательный процесс в субъектах Российской Федерации // Конституционное и муниципальное право. – 2006. – № 5. – С. 20–22.
2. Булаков О.Н. Двухпалатный парламент Российской Федерации. – СПб., 2003. – С. 311.
3. Горбуль Ю.А. Проблемы совершенствования законотворчества в Российской Федерации // Журнал российского права. – 2004. – № 6. – С. 27–34.
4. Дорофеева Л.В. Законодательный процесс в субъектах Российской Федерации (на примере Новгородской области) // Государственная власть и местное самоуправление. – 2007. – № 1. – С. 19–22.
5. Законодательный процесс. Понятия. Институты. Стадии: Научно-практическое пособие / Отв. ред. Р.Ф. Васильев. – М., 2000. – С. 264.
6. Керимов Д.А. Законодательная техника: Научно-методическое учебное пособие. – М., 2000. – 360 с.
7. Любимов А.П. Качество подготовки законопроекта субъектом права законодательной инициативы // Российская юстиция. – 2006. – № 2. – С. 47–52.
8. Мазуренко А.П. Юридическая (законодательная) техника как инструмент правотворческой политики // Правовая политика и правовая жизнь. – 2006. – № 4. – С. 162–170.
9. Рыбаков О.Ю. Личность и правовая политика в Российском государстве. – Саратов, 2003. – 386 с.
10. Спенсер Г. Грехи законодателей // Социологические исследования. – 1992. – № 2. – С. 136.

¹ Социологический опрос, проведенный кафедрой социологии и психологии управления Орловской региональной академии государственной службы в рамках проекта «Рационализация региональной законотворческой деятельности». Исследование проведено методом сплошного опроса (N – 50 депутатов, n – 48 респондентов).

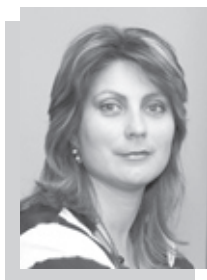


Модернизация российского образования



Рубрику ведет Михаил Абрамович ЛУКАЦКИЙ, доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского психолого-социального института, заведующий отделом философии образования и методологии педагогики Института теории образования и педагогики Российской академии образования, член-корреспондент РАО, e-mail: uoltli@rambler.ru

Социальная и профессиональная адаптация студентов технических вузов через внеучебную деятельность и приобщение к корпоративной культуре



А.Б. Денисова, кандидат философских наук, доцент, заместитель первого проректора по воспитательной работе ФГБОУ ВПО «Московский технический университет связи и информатики», e-mail: den-alla@yandex.ru

Адаптация вновь поступивших первокурсников в образовательных учреждениях высшего профессионального образования является необходимой базой для формирования будущего специалиста. Несмотря на всю важность процесса профориентации и адаптации вчерашних абитуриентов, ему уделяется недостаточно внимания, и многие образовательные учреждения не имеют соответствующих базовых программ, и это при том, что зарубежный опыт адаптационных технологий достаточно велик.

Рассматривая процесс адаптации, можно выделить три основных аспекта, отражающих направления деятельности студентов:

адаптация к условиям деятельности – формирование новой модели процессов и причинно-следственных связей, приобретение новых навыков работы, самостоятельности, осознание новых форм организации обучения, организации отдыха и труда;

адаптация к группе – вхождение в новый коллектив, формирование жизненной позиции в рамках нового окружения, расстановка социальных ролей, установление социальных и общественных связей в группе, образование внутреколлективных правил, традиций;

адаптация к будущей профессии – усвоение профессиональных умений и навыков, погружение в профессиональную сферу, формирование образа специалиста, воспитание необходимой профессиональной грамотности и этических норм, развитие в контексте выбранной специальности.

Слово «адаптация» означает приращивание, приравнивание, приспособление организма человека к тем или иным условиям существования. Применительно к учебному процессу адаптация – это комплекс воспитательных, психологических и правовых мер, способствующих эффективному становлению коллектива первокурсников, что ведет к ускоренному осознанию своих обязанностей и прав, готовности к действию,

принятию решений в дифференцированном множестве ситуаций новой среды. Профессиональная адаптация – процесс гармоничного развития профессиональных знаний и умений обучаемого вместе с формированием корпоративной компетенции – социальных навыков, стандартов поведения, личностных качеств, обеспечивающих интеграцию личности в профессиональное сообщество. Успешность профессиональной адаптации зависит от сформированности корпоративной компетенции, фиксирующей факт присвоения личностью ценностно-нормативной шкалы профессионального сообщества.

В вузы приходят абитуриенты, которые обладают определенными умениями, знаниями, навыками, неким уровнем мотивации, способностей. С самого начала учебного процесса студент сталкивается с новой структурой и системой обучения, новыми требованиями, ему нужно освоить новые виды учебной деятельности (воспринимать информацию в лекционной форме, создавать конспекты, работать с технической литературой, проходить подготовку в условиях лабораторных и практических занятий, овладеть категориально-понятийным аппаратом, формируя таким образом специфическую научную картину мира и т.п.), включиться во внеучебную жизнь (обрести внутренние связи в группе, проявлять себя в творческой, социальной, спортивной, научной жизни образовательного учреждения и т.д.), овладеть навыками самоорганизации, самоконтроля, таймменеджмента и т.д. За время обучения в вузе происходит количественное и качественное изменение личностных свойств, приобщение и приспособление к новой социальной среде. В результате интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентаций формируются жизненные планы, становление активной жизненной позиции и профессиональное самоопределение молодого человека. Выпускник образовательного учреждения имеет новый, модифицированный комплекс профессиональных и личностных качеств. Выстраивание системы адаптации студентов младших курсов активизирует начальный этап становления корпоративной компетенции и профессиональной идентичности.

После окончания образовательного учреждения у выпускников снова происходит резкая смена модели деятельности: от теоретической подготовки к практическому ее применению, к выполнению инженерных функций. Это изменение имеет не узкоспециализированное, а более обширное значение – принятие новой позиции в социальной структуре, обретение нового социального статуса. При включении в процесс профессиональной деятельности происходит конфликт между возможностями, потребностями выпускника и реальными требованиями к его профессиональной квалификации, качеству работы со стороны работодателя. От исхода этого конфликта зависит успешность адаптации молодого специалиста. Подстраивая и соизмеряя свои способности, мотивацию, навыки под вызовы среды профессиональной деятельности,

выпускник в очередной раз должен быть готов к изменению своих умений, знаний, способностей, личностных особенностей. Непрерывное изменение среды требует от человека постоянного изменения и приспособления к переменам. Сформированная корпоративная компетенция повышает готовность выпускника к профессиональной деятельности и сокращает период адаптации на рабочем месте.

Таким образом, программа адаптации студентов имеет два направления – социальное и профессиональное. Оба этих направления связаны с формированием корпоративной компетенции, фиксирующей факт присвоения личностью ценностно-нормативной шкалы профессионального сообщества и детерминирующей процесс профессионализации в целом и профессиональную адаптацию в частности, а процесс социальной адаптации первокурсников к обучению в вузовской среде является частью общего процесса профессиональной адаптации. В целом адаптация – непрерывный, поэтапный процесс формирования структуры профессионального интереса к выбранной специальности, получение профессиональных умений и навыков, создание позитивного отношения к выбранной профессии, вхождение студента в круг своих каждодневных обязанностей, обретение позиции в коллективе, принятие новых форм, методов обучения, условий работы, отдыха, быта и труда в вузе, поддержка интереса к своей профессии, воспитание профессиональной гордости и корпоративной культуры.

В качестве основных показателей успешной адаптации можно выделить следующие:

- 1) Интерес к учебе, возможность реализации своего потенциала, удовлетворенность получаемыми знаниями, стремление к совершенствованию в рамках получения профессии.
- 2) Активность во внеучебной жизни вуза, готовность принимать нормы и ценности коллектива, стремление поддерживать корпоративные традиции и ритуалы.
- 3) Дисциплинированность, самостоятельность, ответственность.
- 4) Установление хороших взаимоотношений в группе, поддержание благоприятного социально-психологического климата, ощущение психологического комфорта.
- 5) Адекватное представление о будущей профессиональной роли, информированность по перспективам дальнейшего трудоустройства.
- 6) Чувство справедливого вознаграждения за труд.
- 7) Взаимопонимание с руководителями, преподавателями.

1. Специфика адаптационной работы в технических вузах

Сделав изначальный выбор вуза и профессии, выпускник школы сразу же вступает в некое сообщество людей, ведущих профессиональную деятельность в определенной отрасли. Абитуриенты вузов технической направленности обычно хуже информированы о выбираемой специальности, чем те, которые поступают в сельскохозяйственные,

педагогические, творческие, медицинские образовательные учреждения. В отличие от будущих учителей, врачей, актеров большинство абитуриентов технических вузов имеют отдаленное представление о профессии инженера, не представляют ее специфику и поэтому не в состоянии оценить свои склонности и возможности в этой деятельности.

Образ корпоративной культуры профессионального сообщества, к которому будет принадлежать будущий выпускник, уже сформирован этим сообществом, политико-экономическими тенденциями и отношением к данной профессии в обществе. Желание стать, например, связистом опирается на ценностные характеристики этой профессии (востребованность, зарплата, интенсивное и перспективное развитие отрасли), что совпадает с желанием молодого человека стать успешным и обеспеченным специалистом.

Дальнейшие представления о профессии конкретизируются реальным содержанием учебного процесса и социокультурной, корпоративной средой вуза. Процесс адаптации становится более сложным в связи с тем, что в первые годы в обучении делается упор на общетехнические дисциплины, которые мало помогают понять профессиональную специфику. В это время поверхностные представления о будущей специальности практически не развиваются и заинтересованность профессией уменьшается. Поэтому на младших курсах необходимы разработка, внедрение и реализация программы профессиональной и социальной адаптации в вузе, направленной на формирование корпоративной компетенции студентов. Корпоративная культура вуза (тем более отраслевого) является специфическим конгломератом, объединяющим в себе элементы корпоративной культуры студенческого, преподавательского и профессионального сообщества.

Рассматривая специфику технического вуза, особенно специальностей, связанных с приобретением профессиональных навыков, направленных на работу с большим потоком информации, следует отметить следующие особенности:

– необходимость переработки большого информационного потока в процессе создания методов и средств его хранения и обработки требуют развития критического мышления;

– поток информации изменяется не только закономерно, но и стохастически, поэтому необходим поиск логических законов в смысловом восприятии информации, с помощью которых происходит перевод смыслов с языка человека на язык техники и наоборот;

– учащиеся с техническим складом ума могут быть подвержены некоторой асоциальности, самости, замкнутости и интровертности в силу того, что человеко-машинное взаимодействие может быть замещающим фактором;

– в связи с технической спецификой может возникнуть неудовлетворенная потребность в общении, социальной работе, работе с людьми, выражении своего собственного творческого начала.

Профессионально подготовленный специалист, получивший образование в техническом

вузе, не может избежать проблем гуманитарного плана, поэтому проблема гуманизации образования остро встала в последнее время не случайно, она стала насущной необходимостью высшего технического образования и естественным выходом из сложившихся рыночных тенденций и идеологии прогресса и техницизма, потребления и полезности, нацеленности на материальную прибыль, характеризующей информационное общество.

В условиях ограниченности часов предметов гуманитарного цикла и перекладывания части программы в раздел «самостоятельной работы», формирование и реализация общекультурных компетенций возможны только при условии организованной и спланированной воспитательной, внеучебной жизни вуза, где артикулируются социальные проблемы, общечеловеческие ценности, происходит активная коммуникация и студент может осуществить себя в коммуникативном процессе, компенсируя недостаток в общении и работе с людьми из-за специфики выбранной профессии. Основой воспитательной программы может выступать корпоративная культура.

Предполагая организацию работы в области социальной адаптации студентов технических вузов, следует обратить особое внимание на проблемы:

1. Адекватности восприятия окружающей действительности и самого себя.

2. Создания системы отношений и взаимодействия с окружающим обществом.

3. Развития способностей к самообслуживанию, самоорганизации, взаимообслуживанию в коллективе.

4. Изменчивости модели поведения при изменении ролевых ожиданий окружающих или замене одной системы деятельности на другую.

Адаптация выпускников вуза составляет от трех до пяти лет, при этом приобретение профессионального мышления выпускниками происходит быстрее, чем социальная адаптация. При вхождении в новый коллектив необходимо быстрое усвоение морально-этических правил и норм поведения и взаимоотношений в коллективе, должны быть сформированы навыки общения, ответственность за результаты своего и коллективного труда и т.п. Значительная часть выпускников испытывает сложности социальной адаптации, что затрудняет интериоризацию корпоративной культуры современных компаний, поскольку в вузе не предусмотрено обучение социальным поступкам. Корпоративная компетенция является компонентом профессиональной подготовки, значительно сокращающим период адаптации к профессиональному коллективу в послевузовской среде, повышающим уровень готовности и успешности профессиональной деятельности, а тем самым и качество профессионального образования.

Корпоративная культура является способом оптимизации образовательного процесса и обладает огромным воспитательным потенциалом, позволяя без административного вмешательства,

на основе преемственности и традиций отбирать наиболее эффективные модели поведения студентов, получая от них максимальную отдачу за счет их собственного морального удовлетворения, ориентировать на решение общих задач, мобилизовать их инициативу, консолидировать и сплотить студентов на основе общих ценностей, ориентируя не только на собственные достижения, но и на успех общего дела.

2. Роль внеучебной деятельности в процессе адаптации студентов к обучению в вузе

Смена окружающей социальной среды, а также принципов организации своей деятельности является одним из сложнейших этапов адаптации школьников к студенческой действительности. Период окончания среднего образовательного учреждения является своего рода точкой бифуркации в развитии и самоопределении личности. Сближение учебной работы с научной, самостоятельность в учебной деятельности, профессионализация изучаемых дисциплин заставляют ломать привычные подходы к обучению, менять поведение и деятельность. В новом коллективе группы происходит новое распределение социальных ролей и может возникнуть проблема установления межличностных контактов. Находясь в состоянии информационной неопределенности, многофакторности и поливариантности развития событий в зависимости от принятого решения, молодой человек зачастую не в состоянии трезво оценить и объективно расставить приоритеты для выбора наиболее эффективной деятельности. В этих новых условиях возникает ложное ощущение свободы и переоценка собственных возможностей, проявляется склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности, уровень знаний и самостоятельности, что связано с гораздо менее дисциплинарно контролируемым учебным процессом. Поэтому на младших курсах особенно важно проведение адаптационной программы, включающей работу кураторов, контролирующей учебную деятельность студентов, работу психологической службы и другие адаптационные мероприятия.

Адаптированность человека к новой среде проявляется в его поведении, а также в таких конкретных показателях его деятельности, как эффективность процесса обучения, усвоение социальной информации, ее практическая реализация, рост всех видов активности, удовлетворенность различными сторонами трудовой деятельности. Основную роль в процессе успешной профессиональной и психологической адаптации студентов кроме непосредственно профессорско-преподавательского состава играют различные подразделения вуза, занимающиеся внеучебной работой и разрабатывающие комплекс мероприятий, который позволяет снизить как временные, так и психологические затраты на адаптацию первокурсников.

В период обучения в вузе происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», с чем связана тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на

других. Внеучебная деятельность – самая достойная площадка для такого определения («неформатные», нестандартные молодые люди могут себя найти), стартовый трамплин для проведения различных внепрофессиональных экспериментов и освоения множества дополнительных навыков, которые впоследствии могут сыграть значительную роль в судьбе каждого. В студенческом возрасте психологами отмечается нестабильность эмоциональной сферы, периодическая неудовлетворенность жизнью, собой, другими людьми. Но при обращении энергии этих эмоциональных состояний на решение сложных творческих и значимых для студента задач неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе. Через внеучебную деятельность решается часть проблем, которые, по мнению авторов книги «Психология юности» Л. Коула и Дж. Холла, являются основными и должны быть решены в юности: навыки обращения со свободным временем (при активной общественной деятельности постоянная проблема занятости); построение психологии жизни (постоянная работа в коллективе, индивидуальное общение с преподавателем, проживание ролей); идентификация «Я».

Организованная и правильно спланированная внеучебная деятельность вуза является важнейшим инструментом адаптации студентов и предоставляет им возможность самораскрытия и самореализации, дает возможность реализовать свои склонности в различных областях, как смежных с профессиональной деятельностью, так и отличных от нее. Она позволяет наладить не только вертикальную связь преподаватель–студент, но и сформировать множество горизонтальных связей студент–студент, которые качественно влияют на ощущение защищенности и комфорта при обучении. Такое дополнительное поле деятельности способствует тому, что студенты не только больше времени проводят в стенах своего учебного заведения, но и формируют в себе личностные качества, которые в обычной жизни развить достаточно трудно: коммуникабельность, навыки коллективного взаимодействия, организаторские и управленческие навыки, умение организации деятельности в нестандартных ситуациях, прививается культура общения и речи, трудовая этика, чувство ответственности, пунктуальность, аккуратность, проявляется отношение к работе, умение ее разделять и замещать, контролировать качество исполнения.

За годы учебы в вузе складывается и закрепляется система норм и образцов поведения, определяющая способ действий и взаимодействий как в повседневной жизнедеятельности, так и в будущей профессиональной деятельности. Тогда же формируется способность к командному взаимодействию и коммуникации на основе принципов корпоративной этики. Особое видение мира и выделение из общей массы складываются из символов, церемоний и мифов, отражающих ценности и убеждения данного сообщества, на основе которых формируется

комплекс общих представлений об эталоне человека, профессии, его поведения, настроения, символов, отношений.

Корпоративная культура формируется посредством всех форм деятельности студентов:

– через содержание образовательного процесса, который направлен не только на формирование профессиональных знаний, но и включает в себя теорию корпоративной культуры, делового общения, выявляет основные ценности избранной профессии;

– на производственной практике, в непосредственных условиях производства и трудового коллектива;

– во внеучебной деятельности через комплекс необходимых мероприятий и процедур, направленных на формирование корпоративной компетентности студентов и деятельности кураторов, являющихся проводниками корпоративной культуры, корпоративных ценностей.

Вовлеченность студентов во внеучебную деятельность, создание оптимального сочетания ее с учебной являются базой для формирования личностных установок и адаптивного поведения студентов, способствующей их гармоничному развитию, разносторонней подготовке к послевузовской деятельности и появлению корпоративности – идентификации себя с будущей профессиональной группой.

Процесс адаптации напрямую влияет на успеваемость (дополнительная внеучебная нагрузка дисциплинирует и заставляет рассчитывать силы и время) и является одним из резервов интенсификации учебного процесса, который, в свою очередь, зависит от умения творчески, а не формально-механически подходить к поставленным задачам. Поэтому внеучебная деятельность, активизируя адаптивные способности личности, оказывает непосредственное влияние на инженерное образование – она является тем фундаментом, на котором реализуется творческий потенциал, способствующий успешной адаптации личности в условиях перемен.

3. Основные направления внеучебной работы по адаптации студентов технических вузов

Внеучебную работу по адаптации первокурсников и формированию у них корпоративной компетенции можно разделить на несколько крупных направлений.

Организация и проведение корпоративных мероприятий

Система регулярных внеучебных мероприятий (традиционные корпоративные мероприятия, праздники и конкурсы, включая проведение совместных поездок, социально значимые корпоративные акции и военно-патриотические мероприятия), где проговариваются и демонстрируются элементы корпоративной культуры, является наиболее эффективным средством формирования у студентов корпоративной компетенции путем приобщения их к корпоративной культуре вуза. Традиционная досуговость мероприятий под воздействием идеи корпоративности изменяет интеграционную взаимосвязь

всех элементов (не просто украшение зала, а символика вуза, не просто «кричалки» болельщиков, а через них выражение миссии, основных ценностей профессии, не просто форма команды, а корпоративный стиль, не просто шуточный сценарий, а с профессиональной направленностью и т.д.).

Через совместные мероприятия, на которых транслируются, пропагандируются ценностные ориентации, традиции, ритуалы, происходит объединение студентов (старших и младших). Внеучебная деятельность является основным проводником и транслятором внешней атрибутики, фирменного стиля (символика, атрибутика, гимн, флаг, лозунги), через которую происходит идентификация и восприятие учебного заведения и его продукта (студента) в обществе. Имидж вуза является специфическим фактором воспитательной среды, его качество влияет на сплоченность коллектива (процесс самоидентификации, идентификации с подобным, самопрезентации через лицо вуза).

Через систему мероприятий происходит управление корпоративной культурой, которая таким образом не только образуется и поддерживается, но и дает возможность влиять на умонастроения коллектива, проговаривать генеральную линию развития, утверждать ценности и оглашать достижения, настраивать коллектив на решение определенных задач. Корпоративная культура является мощным стратегическим инструментом, ориентирующим коллектив на общие цели и ценностные установки, способным мобилизовать инициативу коллектива, облегчать общение и достигать выполнения поставленных задач.

Работа по созданию студенческого актива

Студенческое самоуправление – это универсальная система подготовки кадров, основанная на добровольном включении студентов во все сферы деятельности в процессе обучения в вузе. Становясь членом студенческого актива, студент попадает в команду людей, объединенных общей целью, которые нарабатывают важные лидерские и управленческие качества личности, практически не задействованные в учебном процессе: организаторские способности, коммуникабельность (установление и поддержание контактов), умение взаимодействовать, работать в команде (в т.ч. оценка эмоционального состояния партнеров, выход из конфликтных ситуаций), действовать в нестандартных ситуациях, что необходимо в послевузовской среде.

Через взаимодействие администрации и студенческого самоуправления происходит соуправление, в процессе которого осознается общность интересов и взаимная ответственность за образовательный процесс (общность со-бытия), формируется культура партнерских взаимоотношений обучающегося и обучающего, межвозрастного, межкультурного взаимодействия, принятие норм и правил совместной деятельности.

Мероприятия, направленные на создание студенческого актива, не только предполагают

командное взаимодействие, в результате которого происходит сплочение коллектива, отрабатываются различные умения и навыки, но и формируют корпоративную культуру на основе преемственности, через создание и трансляцию традиций, ритуалов, норм, символики фирменного стиля, имиджевую атрибутику. Элементами корпоративной культуры являются различные формы устного творчества – песни, афоризмы, профессиональные шутки, анекдоты, тосты, «фирменные» кричалки, поговорки, символы, девизы, лозунги, слоганы и т.п., которые максимально используются на мероприятиях и диапазон и количество которых могут быть безграничными. Студенческий актив задействован в создании и продвижении нормативного обеспечения корпоративных стандартов взаимоотношений в виде официальных документов (положений, этических кодексов, инструкций и др.), закрепляющих основные ценностные установки, нормы и правила поведения.

Разветвленная сеть органов студенческого самоуправления, многоаспектность и разнонаправленность деятельности дают возможность оптимального приспособления к требованиям различных видов деятельности и общения с учетом индивидуальных особенностей, что делает эту сферу максимально открытой для того, чтобы задействовать в общественной работе наибольшее количество студентов.

Так, социальное проектирование, являясь одной из форм деятельности органов студенческого самоуправления, – прекрасная модель для апробирования своих возможностей работы в команде, различных поведенческих реакций, выполнения разных социальных ролей, изменения сфер ответственности, изучения функциональных частей общего проекта, анализа процессов, протекающих в нем, результатов деятельности и оптимизации своих последующих действий на основе полученного опыта. Плюсы социального проектирования в том, что проекты в основном кратковременны, задачи разноплановы, деятельность разнообразна, процесс интересен, а активность студентов направляется на самопознание и саморазвитие.

При работе с разными типами социальных проектов существует возможность выработать разные комплексы навыков. Например, при работе над социальными проектами появляются управленческие, организаторские навыки, над творческими – способности к визуализации нематериальной сферы мысли, научными – способность к анализу, интеграции теоретических знаний и прикладных умений, профессионально направленными – способность к глубокому проникновению в тему работы, совершенствование профессиональных навыков.

Профориентационная работа

Для приобщения к корпоративной культуре вуза, включения в профессиональное сообщество используются различные формы внеучебной работы: участие в отраслевых выставках, презентациях своего вуза, работа в День открытых дверей, проведение рекламных мероприятий для абитуриентов, представительская работа. Это не только

повышает интерес к вузу у будущих абитуриентов, но и заставляет студентов, которые рассказывают о своем вузе, узнать о нем новые факты, увидеть неизвестные стороны его деятельности, которые являются предметом гордости вуза и его студентов. Чем больше узнаешь о своем университете, становясь причастным к процессам, происходящим в нем, тем более понятной и открытой становится принципиальная основа функционирования высшего учебного заведения, происходит идентификация себя с ним, осознание себя частью целого.

Сюда же входят мероприятия, направленные на создание у студента идеального образа его будущей профессии: экскурсии на предприятия, в учебные центры, встречи-презентации компаний-партнеров, которые формируют не только интерес к будущей профессиональной сфере, но и позволяют сравнить карьерные возможности разных компаний.

Особенно важным становится привлечение студенчества к научной работе, которая не только помогает будущим специалистам ближе познакомиться с изучаемой предметной областью, но и обнаружить естественные закономерности, призванные облегчить формирование причинно-следственных связей сущностей и явлений изучаемого, углубление его в изучаемую предметную область не в роли учащегося, а в качестве непосредственного участника, исследователя.

Система профессиональной адаптации и корпоративного воспитания индивидуальна и не транслируема из одной области в другую, так как цели, задачи и миссии корпораций различны, поэтому задачи и методы формирования профессиональной корпоративной компетенции студентов будут различны по содержанию и в каждом случае отвечать конкретным требованиям и задачам. Тем не менее различные формы организации внеучебной работы позволяют разносторонне подготовить специалиста к будущей профессиональной деятельности и привить изначальный отраслевой корпоративный дух.

Литература

1. Барановский А.И., Вольвач В.Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг: Монография. – Омск: Изд-во Омского экономического института, 2005. – 171 с.
2. Лукьянова И.П., Огнева О.С. Психологические особенности первокурсников и проблемы их адаптации в вузе. Пути совершенствования и развития воспитательной системы вуза: Мат. науч.-практич. конф. вузов Пермской области. – Пермь: ПГПУ, 2003. – С. 113–117.
3. Мигачева М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1.
3. Петров В.В., Петров Д.В. Управление культурой организации. – Саратов: СГТУ. 2008. – С. 47.
4. Тарабаева В.Б. Использование регулирующих возможностей корпоративной культуры в управлении конфликтами инновационного развития вуза // Научные ведомости БелГУ. – 2008. – № 5.

Система образования – анализ тенденций развития



А.В. Исаев, кандидат технических наук, доцент, докторант кафедры «Системы автоматизированного проектирования» ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», e-mail: korneti@vstu.ru

Развитие современных средств информационной поддержки образовательного процесса – доступность, мобильность, информативность, технологичность и др., – все более настойчиво подталкивает сложившиеся системы образования к реформированию принятых в них технологий обучения, а также к трансформациям сложившихся в них инфраструктур. Доступность информационного материала, упрощение процедур поиска и хранения требуемого информационного контента, снижение физической трудоемкости проведения информационного анализа и составления отчетной документации и другие аспекты, отличающие современный учебный процесс, позволяют значительно расширить область познания современного ученика, сформировать у него навыки системного подхода к восприятию современного мира. Не случайно, что на сегодняшний день одной из тенденций образования является все более увеличивающееся внимание, уделяемое проблемам синергетического подхода. Развитие междисциплинарных связей позволяет не только сформировать разносторонне грамотного специалиста, способного находить оптимальные решения и оценивать последствия этих решений, но и существенно повысить его профессиональную мобильность. Последнее становится наиболее актуальным в свете быстро меняющихся технологий.

Процесс обучения так или иначе сопряжен с определенными временными затратами. А это означает, что подготовка современного специалиста требует синхронизации с процессами развития техники и технологий. В противном случае подготовленный специалист не будет обладать конкурентными преимуществами на рынке труда. Потенциально при достижении некоторой «критической массы» подобная ситуация способна не только спровоцировать снижение темпов развития того или иного социального общества, но и становится катализатором социальной напряженности и последующего социального протеста.

И здесь возникает достаточно серьезная дилемма – как принципиально решить задачу синхронизации? Возможными, на взгляд автора, являются два крайних варианта:

- уменьшение временного интервала подготовки, т.е. сведение до минимума объема изучаемого материала – «только самое необходимое»;
- повышение мобильности образовательного процесса, т.е. динамичное управление структурой и содержательной оставляющей учебно-го процесса в ходе обучения.

Выбор того или иного из представленных вариантов не так прост, как кажется на первый взгляд, и предполагает достаточно серьезные изменения концепции образования.

Первый вариант предполагает отказ от системы высшей школы как таковой. Для данного варианта достаточным будет считаться обучение в рамках начальной школы и возможное усиление образовательного потенциала будущего

специалиста в пределах малого интервала времени по программам специализированной подготовки. При этом дальнейшая профессиональная подготовка специалиста становится исключительно задачей работодателя. В этом случае социальная ответственность государства сводится к минимуму и позволяет высвобождать значительную часть средств, затрачиваемых на поддержку существующей инфраструктуры высшего образования. При этом часть этих средств вполне может быть направлена том числе и на поддержку работодателя в части усиления его ответственности за подготовку специалистов.

С этой позиции переход на двухуровневую систему образования, осуществленную в Российской Федерации в 2007 г., выглядит как проявление подобного подхода. По материалам сайта РБК: «Президент России Владимир Путин подписал Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», принятый Государственной Думой 11 октября 2007 г. и одобренный Советом Федерации 17 октября 2007 г. Об этом сообщает пресс-служба главы государства.

Закон предусматривает переход на два уровня высшего образования в РФ: бакалавриат – первый уровень, магистратура либо специалитет (подготовка специалистов) – второй уровень» [1].

И если рассуждать в рамках такого варианта развития образовательной системы, то следующим шагом вполне вероятным становится

уменьшение сроков подготовки бакалавра с сегодняшних 4-х, например, до 2-х лет, а сроков подготовки магистра (производственная магистратура) – с 2-х лет до одного года. «В дальнейшем возможен переход на 3-летний бакалавриат [1]. При этом, возможно, будет формироваться ряд предпочтений по стимулированию работодателя в сфере подготовки специалистов для «собственных нужд». Вероятно, что подготовка научных кадров, являющаяся убыточной для работодателя, так же как и подготовка специалистов по стратегически важным направлениям, останется за государством. Как пример: «При этом в ряде областей будет сохранена пяти- и шестилетняя система обучения. В частности, речь пойдет о специалистах в области здравоохранения и госбезопасности» [1].

Как следствие, численность профессорско-преподавательского и обслуживающего персонала будет резко сокращена, что позволит перевести вузы в разряд научно-исследовательских институтов или специализированных лабораторий, целью которых будет развитие научных школ и кадровое обеспечение научной элиты.

С другой стороны, значительная вовлеченность работодателя в учебный процесс спровоцирует появление пусть не элитарных, но специализированных учебных заведений, рейтинг которых будет напрямую зависеть от финансовых возможностей работодателя. Очевидность перспективы обучения в школе, вузе (условно, в какой-то корпоративной учебной структуре) при крупной компании существенно поднимает престижность этого учебного заведения. А учитывая структурную и финансовую его зависимость от работодателя, естественно предположить усиление механизмов протектирования, которые сведут на нет качество образования или же приведут к усилению его «клановости». Проявление этой тенденции достаточно легко прослеживается на примере активизации развития молодежных политических инкубаторов – молодежных правительств, достаточно сопоставить персоналии.

Второй вариант синхронизации подготовки современного специалиста с процессами развития техники и технологий предполагает достаточную гибкость в структуре и содержании обучения. Концептуальной основой в этом случае становится возможность расширения вариативности образовательной траектории в процессе обучения и как можно большее участие работодателя в формировании образовательных траекторий. Так, по словам В.В. Путина (23 декабря 2011): «Принципиально важно, чтобы в разработке профстандартов принимали участие и работодатели, и бизнес, и, конечно, профсоюзы. Со своей стороны предлагаю дополнительно подумать об эффективных механизмах участия бизнеса в разработке образовательных программ и, конечно, в оценке качества образования, уровня квалификации подготовленного специалиста» [2].

Этот вариант развития системы образования с точки зрения уменьшения затратности

работодателя видится более перспективным. Во-первых, при незначительных прямых расходах на подготовку специалиста (не несет расходов по базовому образованию) работодатель получает возможность корректировки образовательной траектории будущего специалиста и, собственно, возможность выбора потенциального кандидата на ту или иную должность еще на этапе его обучения. Во-вторых, позволяет минимизировать риски, связанные с отказом потенциального специалиста от работы именно в определенной должности на данном предприятии, и социальную ответственность в случае собственного отказа от услуг данного кандидата. Если же предположить более серьезное участие работодателя в образовательном процессе, как это имеет место в первом рассмотренном выше варианте, когда ответственность по подготовке специалиста перекладывается на работодателя, оставляя за государством лишь базовую часть, то очевидно, что стремление работодателя к увеличению эффективности своих вложений (затрат на образование) приведет к законодательному лоббированию инструментария, позволяющего закрепить специалиста на рабочем месте или перенести, в случае его отказа от предполагаемого места работы, на него материальную ответственность по затратам на его обучение. Как вариант – это образовательный кредит с различными вариантами его возврата.

Небезосновательность приведенных выше предположений можно проиллюстрировать риторикой высказываний руководителей крупнейшей группы российских компаний «ЛУКОЙЛ».

Так, например, в 2002 г. по материалам сайта Федерального государственного унитарного предприятия «Центральное диспетчерское управление топливно-энергетического комплекса» (ГП «ЦДУ ТЭК»):

«Подготовка специалистов для «ЛУКОЙЛа» начнется со школьной скамьи. Как заявил сегодня в Перми начальник департамента по персоналу ОАО «ЛУКОЙЛ» Анатолий Москаленко, подразделения компании нуждаются в квалифицированных специалистах, поэтому в последнее время отбор потенциальных сотрудников «ЛУКОЙЛа» осуществляется среди студентов вузов нефтегазового направления, сообщает REGNUM. *В перспективе руководство компании намерено создать целую систему подготовки кадров. Работа с одаренными детьми начнется буквально со школьной скамьи, а затем продолжится в высших учебных заведениях.* В ряде школ Москвы уже началось экспериментальное обучение. В целом на сегодняшний день «ЛУКОЙЛ» сотрудничает с десятью вузами страны» [3].

Этот же подход прослеживается и в 2011 г. по материалам сайта ООО «ЛУКОЙЛ-Инжиниринг»: «26 августа 2011 года на базе ООО «ЛУКОЙЛ-Инжиниринг» состоялся «круглый стол» «Кадры для нефтегазового комплекса: проблемы подготовки и переподготовки»...

... Научно-проектный блок ОАО «ЛУКОЙЛ» нуждается в высококвалифицированных кадрах,

причем порой обучения в течение пяти лет не хватает для последующей успешной работы. *Молодые специалисты должны получить не только академическое образование, но и практические навыки по его применению. Руководство ООО «ЛУКОЙЛ-Инжиниринг» заинтересовано в том, чтобы готовить себе квалифицированных специалистов.* Развитие бизнеса прежде всего должно быть основано на интенсификации инновационных процессов и использовании интеллектуального ресурса...

... Уже сейчас студенты вузов, с которыми есть договоры о сотрудничестве, могут проходить производственную практику как в Головном офисе Общества, так и в его филиалах...

... В ходе мероприятия были достигнуты договоренности о разработке программы совместных мероприятий по развитию интеграционных связей с техническими вузами в области инженерной подготовки специалистов для Компании, сделаны предложения по созданию профессиональных консорциумов и по участию в технологической платформе для повышения качества подготовки специалистов-нефтяников» [4].

Приоритетность варианта дальнейшего развития системы образования, предполагающего вовлечение в ее структуру работодателя, предьявляет повышенные требования к оперативности разработки и корректировки образовательных траекторий. И здесь уместно подчеркнуть еще одну, довольно заметную в последнее время тенденцию в трансформации системы образования, а именно возросшую потребность в индивидуализации образовательных программ. На сегодняшний день сформированная структура образовательной системы в силу своей инерционности, в том числе и по принятию и утверждению решений, и по процедурам документооборота и других факторов административного и информационно-технического характера не позволяет поддерживать разнообразие образовательных маршрутов. Фактически сегодняшняя система образования оказалась заложницей административного прессинга, при котором главной функцией учебных заведений стала не столько качественная подготовка специалиста, сколько качественное оформление сопутствующей образовательному процессу документации.

На взгляд автора, решение задач, связанных с построением и поддержкой индивидуализированных учебных траекторий, возможно с использованием инструментария, предлагаемого современными информационными технологиями. При этом учебный процесс может быть автоматизирован в части формализации построения образовательной траектории: подбор и согласование учебных блоков [5], составление сопутствующей документации (электронный документооборот), организации информационной поддержки учебного курса и инструментария асинхронного взаимодействия участников учебного процесса.

Кроме того, следует учитывать еще и тот факт, что возрастающая на сегодняшний день конкуренция на рынке труда все более остро

проявляет проблему дефицита временного ресурса. А это означает, что потребность в асинхронных (дистанционных, заочных) формах обучения в ближайшее время станет значительной. Эта тенденция уже заметна по ряду предпринятых на уровне Государственной Думы шагов. Так, в ноябре 2011 г. Госдума приняла в первом чтении законопроект, расширяющий возможности использования электронного обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Законопроект вводит понятия «электронного» и «дистанционного» обучения как одних из видов федеральных государственных образовательных стандартов и определяет требования к их организации.

В структуру федеральных стандартов включаются требования о создании условий, обеспечивающих использование электронного обучения: «... при реализации образовательных программ в полном объеме посредством электронного обучения образовательное учреждение должно сформировать информационную образовательную среду, обеспечивающую учащимся освоение образовательной программы вне зависимости от их места нахождения» [6].

Кроме временно́й и содержательной синхронизации системы образования с темпами развития современной техники и технологии, вероятно, что в ближайшие годы встанет вопрос и о структурной синхронизации. В данном случае речь идет о некоторой существующей замкнутости системы образования, системы знания – на сегодняшний день строго определены направления подготовки специалистов, сформированы учебные курсы, их структура и наполненность. Как пример – Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО), подготовленный в рамках выполнения Постановления Совета Министров – Правительства Российской Федерации от 12 февраля 1993 г., Универсальная десятичная классификация (УДК), ведущая свою историю с 1876 г.

Замкнутость сложившейся «системы знания» (подготовки специалистов), при всех ее положительных аспектах в области систематизации, хранения, передачи накопленного знания, тем не менее предполагает массовую подготовку специалистов, набор профессиональных компетенций которых в значительной степени одинаков. Однако если учесть все более заметно проявляющуюся тенденцию индивидуализации образовательных траекторий, то правомерно предположить, что в ближайшем будущем приоритетной станет подготовка специалиста с некоторым уникальным набором профессиональных компетенций. Например, выпускник направления «Информатика и вычислительная техника», несомненно, обладает большим конкурентным преимуществом на рынке труда, если его профессиональные компетенции дополняют знания в иных предметных областях: медицине, экономике, энергетике и др. Возможны и другие очевидные примеры. Подобную тенденцию легко проследить по возросшей активности студентов при получении ими

дополнительного образования (формат второго высшего образования, дополнительные учебные программы в рамках институтов переподготовки и повышения квалификации (ИПиПК), различные стажировки, подработки (по специальности) во время учебы).

Так, например, по сведениям, предоставленным Федеральной службой государственной статистики [7], численность студентов высшего профессионального образования по 2010 году всех форм обучения составила порядка 7 миллионов 50 тысяч человек. А численность работников, прошедших дополнительное профессиональное обучение в 2010 году, оценивается в 4 996 835 человек, что составляет порядка 71% от числа студентов.

Оценивая статистику российского образования за 2010 г., нетрудно заметить, что возросшая конкуренция на рынке труда, повлекшая за собой увеличение дефицита личного времени, стала одной из причин значительного повышения привлекательности асинхронных форм обучения, позволяющих реализовывать учебный процесс без отрыва от сферы профессиональной деятельности обучаемого.

Судите сами: из общего числа студентов высшего профессионального образования, составившего на начало учебного года более 7 миллионов человек, почти 40% (2657 тысяч человек) предпочли заочную форму обучения. Для сравнения: число студентов, пожелавших проходить обучение в очной форме, составило 2860 тысяч человек [7].

Из приведенного цифрового материала следует, что значительная часть обучающихся рассматривает высшее образование не как базовую платформу, на которой они собираются в дальнейшем строить свою профессиональную карьеру, а как дополнительные «бонусы», усиливающие их настоящее положение в профессиональной деятельности. Потенциальными слушателями-заочниками высших учебных заведений являются выпускники учебных заведений среднего профессионального образования и специалисты, пожелавшие усилить свои профессиональные навыки за счет получения второго высшего образования. Согласно сведениям Росстата, число студентов среднего профессионального образования на начало предыдущего 2009/10 учебного года составило 2244,1 тысячи человек. При этом, если предположить их дальнейшую образовательную карьеру в вузах, число слушателей второго высшего образования составляет порядка 400 тысяч человек (в 2009 г. этот контингент, по материалам сайта vesti.ru, со ссылкой на Росстат, оценивался в 300 тысяч человек) [8].

Таким образом, потребность в образовательных услугах, предоставляемых учебными заведениями с использованием асинхронных форм обучения в высшем образовании, сопоставима с существующей на сегодняшний день индустрией очного обучения. А если учесть контингент слушателей институтов переподготовки и повышения квалификации, широко использующих электронные кейс-технологии, то окажется, что

превалирующей формой обучения на примере РФ является асинхронная. Такая ситуация не может не «подавливать» существующую систему образования к расширению индустрии асинхронного обучения.

Кроме того, нельзя не заметить, что выбор направлений профессиональной подготовки, предоставляемый в асинхронных формах обучения, потенциально более приемлем с позиции индивидуализации образовательных траекторий, нежели очное обучение в группах, увеличение численности которых напрямую повышает рентабельность образовательного процесса.

Как следствие, сложившаяся в настоящее время система образования, в том числе и за рубежом, в меньшей степени ориентирована на подготовку специалиста по индивидуализированному учебному плану, поскольку переход к подобной форме обучения сопряжен со значительным увеличением ресурсозатрат, связанным в том числе и с увеличением административного и документального сопровождения.

С другой стороны, следствием реализации принципа индивидуализации образовательной траектории является усиление требовательности потенциального обучаемого к качеству образовательного материала, основными составляющими которого являются техническая доступность и степень персонального восприятия учебного материала обучаемым. Если же обеспечение технического аспекта в основном зависит от уровня технического оснащения и применяемых в учебном процессе информационных технологий, то есть от того, что в меньшей степени определяется личностными качествами обучающего (как специалиста, как педагога), то обеспечение педагогической составляющей учебного процесса – это во многом профессионализм личности педагога.

Таким образом, можно выделить еще одну важную тенденцию развития современного образования – возросшую потребность в авторских программах (учебных курсах). Иллюстрацией этого утверждения является ситуация в вузе, когда при выборе вариативной части учебного плана (факультативные занятия, дисциплины по выбору) обучаемый ориентируется не столько на аннотацию материала учебной дисциплины, сколько на личность ведущего преподавателя.

Подведем некоторый итог сказанному:

- подготовка современного специалиста невозможна без ее синхронизации с возросшими темпами развития современной техники и технологии, в этой связи важными становятся информативность, высокая структурная и информационная мобильность системы образования, обеспечивающие высокую вариативность образовательного процесса;

- все более очевидной становится перспективность подготовки специалистов с индивидуализированным набором профессиональных компетенций, владеющих знаниями и навыками в иных смежных областях знания;

- на рынке образовательных услуг возрастает потребность в авторских программах как

учебных единицах, реализующих в том числе и элементы синергетического подхода;

– возросшая конкуренция на рынке труда повлекла за собой увеличение дефицита времени, что стало одной из причин повышения привлекательности асинхронных форм обучения, позволяющих реализовывать учебный процесс без отрыва от сферы профессиональной деятельности обучаемого;

– реализации асинхронных форм обучения требуется формирование информационной образовательной среды, причем в задачи которой должна входить не только организация взаимодействия обучаемого с учебным заведением, но и организация взаимодействия профессорско-преподавательского состава с вузом как административным (юридическим) лицом.

Литература

1. Сайт РБК. Код доступа: <http://top.rbc.ru/society/25/10/2007/123659.shtml>

2. Сайт Председателя Правительства Российской Федерации. Код доступа: <http://premier.gov.ru/points/77>

3. Сайт Федерального государственного унитарного предприятия «Центральное диспетчерское управление топливно-энергетического комплекса» (ГП «ЦДУ ТЭК»). Код доступа: <http://www.cdu.ru/news/detail.php?ID=80685>

4. Сайт ООО «ЛУКОЙЛ-Инжиниринг». Код доступа: http://engineering.lukoil.ru/main/content.asp?art_id=10937

5. Исаев А. В. Блочное построение учебного курса в рамках дистанционной формы образования // Наука и образование. Известия Южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 94–99.

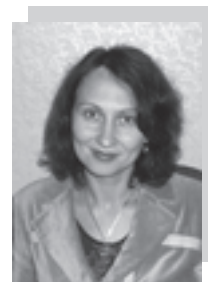
6. Сайт Комитета Государственной Думы по информационной политике, информационным технологиям и связи. Код доступа: <http://www.komitet5.km.duma.gov.ru/site.xp/052057124053056050.html>

7. Сайт Федеральной службы государственной статистики. Код доступа: <http://www.gks.ru>

8. Россия в цифрах. Второе высшее профессиональное образование. Код доступа: <http://www.vesti.ru/videos?vid=296895>

Оценка социальной эффективности управления профессиональным выбором учащихся

Э.И. Забнева, соискатель ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», заведующая отделением факультета гуманитарного образования филиала ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева», г. Новокузнецк, e-mail: zabnevailvira@mail.ru



Выбор профессии представляет собой часть жизненного самоопределения молодежи, в нем находят отражение социальные процессы и общественные ценности. Профессиональный выбор влияет на ситуацию на рынке труда, определяет региональную профессиональную структуру.

Сегодня в регионах, как правило, нет социального института, наделенного соответствующими полномочиями и координирующего профориентационные процессы на рынке труда; управление профориентацией в целом и профессиональным выбором в частности осуществляется преимущественно на уровне отдельных субъектов [3].

Кроме того, до сих пор остаются дискуссионными вопросы социальной эффективности профориентации молодежи [4]. Практически отсутствует апробированная диагностическая и нормативно-правовая база для организации и проведения систематического изучения этой проблемы.

В качестве одного из способов решения актуальных задач управления этой сферой мы предлагаем реализацию модели управления профориентацией молодежи в системе работы вуза. Нами предложено оценивать эффективность управления процессом профессиональной ориентации молодежи по результату профессионального выбора, развития и становления личности [2].

В данной статье рассматривается оценка социальной эффективности управления профессиональным выбором учащихся как начального этапа профессиональной ориентации молодежи.

Профессиональный выбор рассматривается нами как управляемый социальный процесс, предполагающий в результате готовность учащихся к реализации обоснованного профессионального плана, построенного на их информированности о рынке образовательных услуг и современных требованиях рынка труда, о выбранной профессии и путях ее получения, о своих склонностях и способностях, а также на сформированном позитивном отношении к труду как к жизненной ценности.

◆ Модернизация российского образования

В качестве критериев и показателей социальной эффективности управления данным процессом были предложены:

- потребность в обоснованном выборе профессии;
- информированность о рынке образовательных услуг и современных требованиях рынка труда, о выбранной профессии и путях ее получения, о своих склонностях, способностях, индивидуальных качествах;
- готовность к реализации обоснованного образовательного профессионального плана;
- сформированное позитивное отношение к труду как к жизненной ценности;
- удовлетворенность выбранной профессией и условиями получения образования;
- успешность как сформированный профессиональный выбор, адекватный личностным и общественным потребностям [2].

Так как ключевым элементом модели управления является результат, выделенные критерии выбраны исходя из того, что в совокупности отражают результат профориентации молодежи на поведенческом и ценностном уровнях.

С целью выявления эффективности вузовской модели управления профориентацией молодежи было проведено аналитическое сравнительное социологическое исследование, которое позволило сопоставить результаты, полученные до реализации модели управления профессиональным выбором учащихся (2007–2008 и 2008–2009 учебные годы), и результаты, полученные вследствие ее внедрения (2009–2010, 2010–2011 учебные годы). В исследовании приняли участие учащиеся средних общеобразовательных учебных заведений юга Кузбасса, сотрудничающих с филиалом Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева в г. Новокузнецке, и абитуриенты данного вуза. Объем выборочной совокупности в 2007–2009 гг. составил 1724 человека, в 2009–2011 гг. – 760 человек.

Исследование проводилось методами группового и индивидуального анкетирования, анализа документов (региональные информационные бюллетени, эссе). В инструментарий входили: анкета «Профессиональный выбор и степень готовности к нему выпускников школ», формализованное интервью «Где я хочу продолжить свое обучение», формализованное интервью «Что я знаю о себе и своей будущей профессии», анкета «Мои шансы на успех», анкета «Удовлетворенность выбором профессии и условиями получения образования», эссе «Мой выбор».

Сопоставительный анализ критериев профессионального выбора учащихся до и после внедрения модели управления данным социальным процессом показывает следующее.

Анализ такого критерия, как *потребность в обоснованном выборе профессии*, по результатам исследования 2008 года показал, что в выборе профессии определились 79% выпускников школ, при этом 67% определились с конкретным учебным заведением, в котором данную профессию намерены получать. Полученный показатель

свидетельствует о том, что за два месяца до окончания школы далеко не все выпускники профессионально сориентированы.

Почти 30% респондентов считают, что будущая профессия и образовательное учреждение для ее получения сегодня во многом определяются не стремлением приобрести интересную, желаемую профессию, а возможностью в будущем решить материальные проблемы и достичь высокого социального статуса. Каждый четвертый из респондентов полагает, что главным показателем выбора профессии и учебного заведения выступает гарантия выгодного трудоустройства. Около 20% опрошенных считают, что современное учреждение профессионального образования выступает в новом качестве – как особое учреждение социальной защиты молодежи, спасающее ее от непосредственной угрозы безработицы, непопулярной службы в армии, негативного влияния улицы, поэтому не столько важна сама профессия, сколько выбор учебного заведения, реализующего данную функцию. Лишь 18% выпускников указали на то, что не диплом определяет пригодность человека к определенному виду трудовой деятельности, а его способности вместе с соответствующими знаниями, умениями, опытом, а образование является фактором повышения общей и профессиональной культуры личности.

Формализованное интервью, проведенное с неопределившимися выпускниками, указывает на отсутствие у них потребности в обоснованном выборе профессии. Озвученные выпускниками формулировки ответов: «Поступлю туда, куда хватит баллов ЕГЭ», «То, чем я хочу заниматься в жизни, не дает материальной обеспеченности, поэтому хоть куда», «Буду решать проблемы по мере их поступления, сдам ЕГЭ, а там видно будет» – свидетельствуют о существовании противоречий между устремлениями молодежи и функционированием системы образования, а также потребностью молодежи и рынком труда.

Повторное исследование с использованием идентичного инструментария было проведено в 2010–2011 годах, в период внедрения внутривузовской модели управления.

Комплексный анализ данных указывает на масштабные изменения, происшедшие в профессиональном выборе учащихся. В 2010 году произошло увеличение определившихся с выбором профессии выпускников школ на 14%, что в итоге составило 93%. Работа по ознакомлению с образовательными учреждениями позволила увеличить число определившихся с конкретным учебным заведением на 24%. При выборе своей профессии выпускники стали больше ориентироваться на следующие факторы: достойный уровень оплаты труда (35%), возможность успешной карьеры (18%), востребованность на рынке труда (26%). Изменилось и отношение выпускников к такому фактору, как соответствие выбора профессии склонностям и способностям личности, в качестве основного мотива при выборе профессии на него указали 21% по сравнению с 8% в 2008 году. Таким образом,

данные показывают, что внедренная модель управления профессиональным выбором учащихся эффективна по критерию «потребность в обоснованном выборе профессии».

Подобные изменения претерпел и такой критерий эффективности управления профориентацией, как *информированность учащихся*. Подавляющее большинство выпускников 2008 года были ориентированы на гуманитарный профиль профессиональной деятельности. Данный факт подтверждает и выбор предметов на ЕГЭ. В основном выпускники выбирали для итоговой аттестации обществознание, 23% остановили свой выбор на физике и 3% на химии.

На первое место по значимости для выпускников школ вышли профессии экономиста, финансиста, юриста, менеджера. При этом, по данным Департамента труда и занятости населения Администрации Кемеровской области [1], региональный рынок труда в настоящий момент и в ближайшие 5 лет будет нуждаться во врачах, строителях, специалистах по информационным технологиям. Кадровые агентства области предоставляют наибольшее число вакансий для инженерно-технического персонала в таких сферах, как логистика, транспорт, стройиндустрия, общественное питание. Спрос сохраняется на рабочие профессии – водителей автомобилей, автослесарей, каменщиков. Данный факт, как и выбор предметов при сдаче ЕГЭ, свидетельствует о неадекватной реальности социально-экономического развития профессиональной ориентации молодежи.

Несоответствие профессиональных ориентаций школьников и реальной структуры рабочих мест в экономике наиболее явно проявляется в снижении ориентаций на профессии сферы материального производства и соответственно на инженерные профессии. Анализ свидетельствует об устойчивом интересе молодежи к управленческому блоку специальностей. Полученные результаты указывают на слабую информированность выпускников школ о современных требованиях рынка труда.

Факт же недостаточной информированности о своих склонностях и способностях подтверждает интервьюирование 50 выпускников средних школ, проведенное автором в 2009 году. Были опрошены выпускники, планирующие поступление в филиал КузГТУ в г. Новокузнецке, принявшие участие в Дне открытых дверей данного вуза.

На вопрос «Выбрали ли Вы свою будущую профессию?» утвердительно ответили 96% выпускников. Но при этом только 62% опрошенных знакомы с тестами для диагностирования личностных профессионально важных качеств и работали с ними. Лишь 24% респондентов смогли соотнести свои личностные качества с требованиями профессии. 16% из опрошенных не смогли в полной мере объяснить суть и требования, предъявляемые к человеку той профессией, которую они для себя выбрали.

На вопрос «Хотели бы Вы получить дополнительные сведения для уточнения своих профессиональных планов?» 94% ответили утвердительно.

При уточнении того, каких именно сведений им не хватает, чаще всего выпускники указывали на сведения о различных высших и средних учебных заведениях, на информацию о содержании профессий, перспективах изменения регионального рынка труда в ближайшие годы. Полученные результаты указывают на недостаточную информированность выпускников школ как о выбранной профессии и путях ее получения, так и о личностных индивидуальных качествах.

В 2010 году в результате внедрения модели управления профориентацией ситуация несколько изменилась. Прежде всего изменилась ориентация на профиль обучения, более востребованным стал физико-математический (32%) и естественнонаучный (16%) профиль обучения. Изменилась и отраслевая принадлежность профессий, выбираемых выпускниками общеобразовательных школ. Увеличилось число желающих связать свою профессию со строительством (на 19%), сферой обслуживания (на 17%), техникой (на 16%). 98% выпускников показали, что знакомы с тестами для диагностирования личностных профессионально важных качеств и работали с ними, почти 80% смогли легко соотнести свои личностные качества с избранной профессией. Полученные данные свидетельствуют об эффективности внедренной модели управления по критерию «информированность».

Сравнивая данные 2009 и 2011 годов по показателям такого критерия, как *готовность к реализации обоснованного образовательного профессионального плана*, можно заметить следующее. В 2009 году почти 70% респондентов высоко оценивали свои шансы достичь более высокого уровня материального благополучия по сравнению с их родителями. Но только у половины опрошенных в мотивации достижения преобладала установка на собственные усилия, а готовы преодолевать любые трудности в достижении поставленной профессиональной цели были не более 40% респондентов, что свидетельствует о недостаточной сформированности данного критерия, в то время как большинство выпускников 2011 года (68%) считали: чем выше образовательный уровень и профессионально-квалификационная подготовка, тем больше личностных ресурсов для устойчивого устойчивого положения на современном рынке труда. Выпускники (86%) готовы обучаться, получать знания, преодолевать трудности, что свидетельствует об эффективности предложенной модели по данному критерию.

Анализируя такой критерий социальной эффективности управления профориентацией, как *отношение к труду как к жизненной ценности*, выпускникам 2009 и 2011 годов был задан один и тот же вопрос: «Что, на твой взгляд, способствует материальному благополучию?» По мнению выпускников школ 2009 года, обрести материальное благополучие помогают власть (60%), стартовый капитал (49%), присвоение государственной собственности и коррупция (33%), а также участие в криминальных, мафиозных структурах (33%).

Добросовестный труд, честность и принципиальность, по мнению большинства респондентов (91%), не способствуют увеличению материального достатка, что свидетельствует о недостаточно высоком уровне сформированности позитивного отношения к труду как к жизненной ценности.

При повторном анализе ситуация изменилась вследствие целенаправленного управления профессиональным выбором учащихся. Более 1/3 молодых людей (34%) стали воспринимать труд как доминанту в структуре жизненных ценностей. Помимо личностных связей, власти, по их мнению, большую роль в жизненном успехе играет высокий профессионализм (43%). Таким образом, в процессе реализации модели управления профориентацией молодежи в системе работы вуза удалось достигнуть эффективности по данному критерию.

Сравнительный анализ показателей такого критерия, как *удовлетворенность выбранной профессией и условиями получения образования*, показал, что если в 2009 году при зачислении в вуз уже в момент поступления 6% респондентов были не удовлетворены выбранной профессией, а 8% хотели бы учиться в другом образовательном учреждении, то в 2011 году 98% абитуриентов указали на удовлетворенность профессиональным выбором и лишь 3% желали бы поменять вуз, что свидетельствует об эффективности внедренной модели по данному критерию.

Анализируя такой критерий эффективности управления профессиональной ориентацией молодежи, как *успешность*, показателем которого выступает сформированный профессиональный выбор, адекватный личностным и общественным потребностям, были проанализированы эссе первокурсников 2009 и 2011 годов на тему «Мой выбор». Анализ творческих работ первокурсников 2009 года показал, что почти 30% из них считают себя не готовыми к успешному достижению поставленной профессиональной цели, около 40% не уверены в дальнейшем трудоустройстве по получаемой специальности, почти четверть студентов в той или иной мере испытывают сомнения в правильности своего выбора. Первокурсники 2011 года более уверены в своих силах, около 85% ощущают себя успешными, почти 80% считают, что уровень их образования и личные качества позволят им трудоустроиться по специальности, лишь десятая часть первокурсников сомневается в правильности профессионального выбора. Модель управления профориентацией подтвердила свою эффективность и по критерию «успешность».

Таким образом, результаты социологического исследования показывают, что до внедрения вузовской модели управления профессиональным выбором выпускников школ данный процесс характеризовался следующими проблемами:

- далеко не все выпускники школ испытывали потребность в обоснованном выборе профессии;
- информированность выпускников средних образовательных учебных заведений о рынке образовательных услуг и современных требованиях

рынка труда, о выбранной профессии и путях ее получения, о своих склонностях, способностях, индивидуальных качествах была недостаточной;

- выпускники школ во многом не были готовы к реализации обоснованного образовательного плана;

- не у всех выпускников было сформировано позитивное отношение к труду как к жизненной ценности;

- у ряда выпускников наличествовала неудовлетворенность выбранной профессией и условиями получения образования.

Эти проблемы в значительной степени являются следствием происходящих в обществе изменений, во многом объясняются тем, что потребность в работниках, устремления молодежи, система образования, демографическая динамика общества в основном изменяются во времени практически изолированно друг от друга [5]. Неуправляемый профессиональный выбор выпускников школ приводит к рассогласованию и тем самым к неэффективности профессиональной ориентации.

В результате управленческих действий были скорректированы потребности выпускников в обоснованном выборе профессии, обеспечена информированность о рынке образовательных услуг и современных требованиях рынка труда, а также о личностных особенностях, сформирована готовность к реализации обоснованного образовательного профессионального плана, а также позитивное отношение к труду как к жизненной ценности.

Таким образом, систематическая управленческая деятельность позволила в некоторой степени преодолеть стихийность выбора профессии выпускниками школ, сформировать профессиональный выбор, адекватный личностным и общественным потребностям, что в дальнейшем послужит фундаментом успешного профессионального развития молодого поколения.

Предложенная модель может стать основой формирования социального института управления профориентацией молодежи.

Литература

1. Гончарова Т.И., Мелешкин Д.Н. Рынок труда и образовательных услуг Кемеровской области: Информационный бюллетень. Выпуск 1 / Под ред. Е.Л. Рудневой. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. – 60 с.

2. Забнева Э.И. Модель управления профориентацией молодежи в системе работы вуза // Образование и общество. – 2011. – № 3. – С. 24–28.

3. Матвеева Н.А. Инерционность системы образования в России: Монография. – Барнаул, 2004. – 263 с.

4. Педагогические кадры – основа инновационного развития образования: Монография / Под ред. Л.М. Растовой. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 252 с.

5. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М., 1975. – 198 с.

Опытная работа по проектированию инновационной деятельности старшекласников в образовательной среде лицея

Т.В. Жукова, аспирантка ГБОУ ВПО «Оренбургский педагогический университет, e-mail: zyzyka2008@rambler.ru



Современное образовательное учреждение должно формировать и развивать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, определяющие современное качество содержания образования. На сегодняшний день для выпускников школ помимо знаний в той или иной области очень важна способность самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, ставить цели, самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией.

Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования. И таким источником может стать проектирование. При этом проблема личности как субъекта проектировочной деятельности становится одной из центральных в гуманитарных и смежных с ними науках в связи с демократизацией и гуманизацией школьного образования, подготовкой подрастающего поколения к жизни и труду. Важное качество ученика-старшеклассника быть субъектом, творцом своего собственного жизненного пути, инициативно и ответственно осуществлять творческий, нравственный, познавательный и другие виды активности долгое время практически игнорировалось.

Инновационный процесс преобразует характер обучения учащихся в отношении таких его существенных свойств, как целевая ориентация, развитие поисковой активности, характер творческого отношения к учению. А развитие интеллектуального творчества, формирование активной позиции учащихся, умения работать с научной литературой и информацией – все это составляет основные задачи исследовательской деятельности старшеклассника.

Инновационная деятельность в образовании – деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств, обладающих потенциальной значимостью (будущностью) и приводящих к быстрому позитивному развитию всей системы и отдельных ее частей. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса – смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.д.

Одним из видов инновационной деятельности старшеклассников является исследовательская деятельность. Особенности исследовательской деятельности старшеклассников отражены в постепенном и систематическом освоении ими процесса исследования и проектирования в течение

всего периода обучения и заключаются в том, что мотивация занятий исследовательской и проектной деятельностью базируется на собственном опыте теоретической и практической работы в данном направлении.

Результаты инновационной деятельности можно рассматривать как продуктивное движение в направлении приобретения новых системных свойств, качеств личности. Продуктивная (инновационная) деятельность в образовательной среде развивает не только ученика, но и содержание его образования, которое формируется по мере активной деятельности самого ученика. Ученик становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования, организатором своих знаний, проектировщиком этапов саморазвития.

Проектирование можно рассматривать как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности; форму порождения инноваций.

От метода проектов педагогическое сообщество переходит к проектному обучению (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), проектному воспитанию (О. Газман) и проективному образованию. Проектная среда приобретает свойства образовательной среды.

Смысл проективного образования не столько в передаче ученику опыта прошлого, сколько в расширении его собственного опыта, обеспечивающего его личностный и общекультурный рост. При этом важно, что учитель обеспечивает деятельность ученика по сопоставлению его личного образовательного результата с культурным аналогом. Проживая в собственном творчестве специально организованные образовательные ситуации, ученик воспроизводит культурные образцы жизни и деятельности, тем самым развивая свой внутренний мир, умственные возможности и способности.

◆ Модернизация российского образования

Для выявления возможностей проектирования инновационной деятельности мы установили соотношение понятий «проектирование» и «инновационная деятельность». Анализ взглядов ряда исследователей (Е.С. Заир-Бек, Н.Р. Юсуфбекова и др.) позволил сделать вывод, что проектирование инновационной деятельности – деятельность старшеклассника, в которой он выступает активным субъектом собственной исследовательской деятельности, включающая три этапа: целеполагание, собственно продуктивную деятельность и рефлексию.

В рамках проектирования инновационной (исследовательской) деятельности в образовательной среде создаются условия развития личности, осуществляется построение процесса обучения в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика; вариативность использования базовых знаний и умений в реальных ситуациях, проживаемых учащимися. Происходит развитие и обогащение познавательных возможностей и потребностей, индивидуального опыта обучаемых в практической деятельности (в отличие от традиционного усвоения знаний и прохождения образовательных программ).

Инновационное обучение наряду с предметно-содержательными учебными результатами (предметные знания, умения, навыки) акцентирует внимание на рефлексивно осмысляемом опыте поисковой деятельности, в котором присутствуют мотивы освоения нового опыта, овладение методами и процедурами интеллектуального труда, преодоление познавательных трудностей, наличие элемента состязательности с самим собой. Такое обучение способствует самоутверждению, развитию творческого воображения и критического мышления, ответственности, самодисциплины, коммуникативных навыков и в целом формирует активную позицию в выполнении функций социальной роли, актуализирует социокультурный потенциал личности учащихся.

Теоретический анализ и анализ собственного педагогического опыта позволил обосновать педагогические условия, способствующие эффективному проектированию инновационной деятельности старшеклассником: обеспечение готовности педагогов к инновационной деятельности старшеклассника; развитие целеполагания как ключевой компетентности; использование в образовательном процессе гуманитарных технологий, способствующих развитию активизации субъектной позиции старшеклассника.

Опытная работа предусматривала несколько этапов: констатирующий, формирующий, обобщающий. Целью констатирующего эксперимента явилось изучение объективных характеристик, позволяющих определить уровень сформированности инновационной деятельности учащихся и уровень готовности педагогов к инновационной деятельности.

Таким образом, на основе изучения сформированности инновационной деятельности старшеклассников лицея и школ на констатирующем этапе можно сделать выводы: среди учащихся

преобладает уровень высокой личностной, учебно-познавательной мотивации (63%); часть учеников умеет решать стандартные и нестандартные задачи (проблемы) на высоком уровне (примерно 17%), на среднем уровне (21%); у старшеклассников существуют проблемы развития информационной, коммуникативной, общекультурной, учебно-познавательной компетенций; ученикам не хватает практических, интересных занятий; большая часть педагогов готова к внедрению инновационной деятельности у себя на практике (59%); среди педагогов преобладает процент тех, кто внедряет у себя на практике элементы инновационной деятельности, но без творческого подхода.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа: организационно-подготовительный, практический, результативно-оценочный.

Первый этап (организационно-подготовительный) включал процесс подготовки к восприятию учителями и учащимися проблемы проектирования инновационной деятельности, в ходе которого осуществлялась реализация *первого педагогического условия (обеспечение готовности педагогов к инновационной деятельности старшеклассника)*. Методом наблюдения были изучены творческие и профессиональные возможности обеспечения готовности педагогов к инновационной деятельности.

Для того чтобы подготовить педагогов к инновационной деятельности старшеклассника, в лицее был проведен ряд обучающих и проблемных семинаров по следующим темам: «Концептуальные основы инновационной системы образования. Специфика педагогических инноваций», «Инновации в образовании», «Проектирование инновационной деятельности в образовательной среде лицея». А также был внедрен спецкурс «Организация научно-исследовательской деятельности в образовательной среде лицея». Спецкурс состоял из трех модулей: «Гуманитарная технология в дисциплинах социально-гуманитарного профиля», «Технология методологически ориентированного обучения (на примере естественнонаучных дисциплин)», «Технология формирования субъектной позиции».

На данном этапе были использованы следующие приемы и методы: беседа, перекрестная дискуссия, построение денотантного графа, личностно ориентированный текст, «мозаика проблем», стратегия обучения решению проблем «ИДЕАЛ».

Реализация *второго педагогического условия (развитие целеполагания как ключевой компетентности старшеклассника)* и *третьего (использование в образовательном процессе гуманитарных технологий, способствующих активизации субъектной позиции старшеклассника)* происходила на втором (практическом) этапе формирующего эксперимента.

В качестве основных гуманитарных педагогических технологий мы взяли *технологии педагогической поддержки, технологии проблемного обучения и технологии коллективного взаимодействия*. Методологическим основанием выбора данных технологий служат идеи развития

личности, достижения высокого уровня умственного развития обучаемых, формирования познавательной самостоятельности; субъект-субъектного характера педагогического взаимодействия.

Технология педагогической поддержки проявляется в том, что в процессе проектирования исследовательской деятельности старшеклассниками учителя выясняли наличие желания выполнять работу, отношение к происходящему, наблюдали, консультировали, контролировали.

Технологии проблемного обучения и коллективного взаимодействия проявлялись в выборе приемов и методов организации образовательного процесса. Собственная инновационная деятельность старшеклассников выстраивается на основе трех взаимосвязанных этапов: целеполагание, самостоятельная продуктивная деятельность и рефлексия. Этап целеполагания предполагает осознанное определение учащимися своей цели, возникновение внутренней мотивации на активную позицию. Для организации целеполагания мы использовали следующие методы и приемы. Одним из приемов был *выбор предлагаемых целей*. Все образовательные цели можно разделить на когнитивные, оргдеятельностные, личностные и креативные (А.В. Хуторской). Перед уроком либо перед началом изучения новой темы учащиеся должны были осознанно поставить перед собой *данные типы целей и научиться отделять то, что уже усвоено, от того, что еще требует доработки*. Еще одним приемом проведения целеполагания являлось создание *проблемной ситуации или проблемная беседа*. Например, предлагалось разрешить спор между двумя учениками, один из которых считает, что «упавший» – это прилагательное, а другой – что это глагол. После обсуждения учащиеся понимают, что их знаний недостаточно для разрешения спора, и ставят новые познавательные цели.

Основным приемом организации самостоятельной продуктивной деятельности является *задание исследовательского характера, например, подготовить сравнительный анализ стихов «Элегия» Некрасова и «Элегия» Пушкина (доказать социальный и гражданский пафос стихов); «Перед дождем» Некрасова и «Перед дождем» Тютчева (показать непоэтический язык Некрасова и лирический Тютчева)*. На уроках русского языка было предложено написать исследовательскую работу – составить диалог с автором одной из ваших любимых книг. В ходе диалога нужно было задать писателю интересные вопросы и подумать, что и почему мог бы ответить автор.

Такие исследовательские задания становятся не только определенной программой работы на уроке, но и позволяют осуществить дифференцированный подход к учащимся.

Большими возможностями для организации самостоятельной продуктивной деятельности обладают *уроки-дискуссии и уроки-диспуты*. Такие уроки предполагают открытый обмен мнениями всех участников, формирование умений определять в вопросе главное, выделение положений для доказательства своей точки зрения, анализ

выступлений одноклассников. Такие уроки вовлекают учащихся в непринужденный, живой разговор; учат высказывать свое мнение и обосновывать его; приучают к диалогу, т.е. обучают вникать в доводы оппонента, обнаруживать в них слабые места, задавать вопросы, помогающие вскрывать неверные утверждения, искать и приводить контрдоводы.

При организации рефлексии учащимися собственной деятельности мы использовали различные методы и приемы. Например, мы предлагали написание эссе, лично ориентированного текста, которые позволяют не только обобщить полученные знания, но и выявить личное отношение каждого учащегося к обсуждаемой теме. Также мы предлагали провести учащимся *самооценку* – сравнение результатов с предлагаемым эталоном. Учащиеся сравнивали свои решения с ответами и исправляли ошибки, после чего оценивали, насколько успешно они справились с заданием: *своей работой я доволен, не совсем доволен, не доволен, потому что...*

Также организации рефлексии способствовали опыт изучения особенностей *причинно-следственных связей* в задании, организация самостоятельного получения необходимых сведений. Учащийся должен сначала в проблемной ситуации сам открыть недостающую ему информацию и только потом проанализировать, насколько правильно он выполнил задание. Мы реализовали этот принцип следующими способами: *диалог сверстников*, которые рассуждали о природе механизмов и причинно-следственных явлениях, имеющих место в заданиях; *актуализация представлений о структуре творческого задания в мозговом штурме; самостоятельная разработка творческого задания по аналогии для партнера*.

При выполнении такой работы учащиеся анализируют не только свои знания (реализация когнитивных целей), но и прослеживали личностное саморазвитие, самосовершенствование. В результате у учащихся усиливается субъектная позиция к собственному логическому развитию, они осознают собственную мыслительную деятельность, механизмы собственного мышления, понимают структуру мыслительных операций.

На данном этапе были использованы следующие приемы и методы: создание ситуации выбора; проблемная беседа; таблица «знаний и незнаний»; стратегия обучения «ИДЕАЛ»; мини-исследование, денотантный граф; перекрестная дискуссия; задания исследовательского характера; дебаты, диспут; проекты; эссе; синквейн; лично ориентированный текст; сочинение; проекты; составление заданий для партнера; диалог сверстников; мозговой штурм.

На третьем (*результативно-оценочном*) этапе мы зафиксировали, что увеличилось количество учащихся, заинтересованных исследовательской деятельностью, – старшеклассники решали задачи исследовательского характера, разрабатывали исследовательские проекты по различным темам, участвовали в различных конкурсах и олимпиадах.

В качестве основных результатов принимали проекты, написанные самими старшеклассниками.

Все проекты (исследования) мы разделили на три уровня: третий уровень характеризовался исследованием, в котором учащиеся работали с информацией, анализировали, обобщали, но без каких-либо причинно-следственных связей.

К таким исследованиям мы отнесли проект «Нанотехнологии» И. Каньшина (Межвузовская научно-практическая конференция «Россия как трансформирующееся общество: экономика, культура, управление» на базе ОГИМ); «Женские монастыри на Урале и в Оренбурге», «Суть названия поэмы «Двенадцать» А. Блока», «Гражданственность и патриотизм в русской поэзии» (Н.А. Некрасов, С. Есенин), «Ф.М. Достоевский – философ и (или) писатель» и др.

На втором уровне были проекты-исследования, в которых ребята не только находили нужную информацию, работая с ней, но и сами производили расчеты для подтверждения причинно-следственных связей. Наиболее показательным нам кажется проект «Влияние качества атмосферного воздуха на заболеваемость населения» М. Бирюковой, в котором ученица не просто проанализировала научную литературу по данному вопросу, но и произвела расчеты на основе собственных исследований (по формулам, полученным из Института степи (изучение запыленности по листьям деревьев и определение количества свинца на листьях деревьев)).

На первом уровне (самом высоком) был проект самого исследования «Уголок России...», в котором учащиеся самостоятельно спроектировали свое исследование – выбирали проблемы, ставили цель, выбирали субъектов проектирования, работали с информацией, разрабатывали собственные решения поставленной проблемы.

Так, на различных заседаниях экологического объединения, а также после проведенной беседы об экологических проблемах ребята выбрали проблему – второй этап реконструкции березового парка имени И.Д. Бойко в п. Первомайский. Для решения данной проблемы ребята разбились на несколько рабочих групп: юристы, социологи, корреспонденты, дизайнеры-оформители, экономисты.

Работа группы юристов началась с изучения статей Конституции РФ, законов об охране природы, постановлений Правительства РФ и администрации Оренбургской области об экологическом состоянии парков, экологическом воспитании населения и многом другом. Группа корреспондентов работала с периодической печатью, источниками художественной литературы об истории парков и их экологическом состоянии в Оренбургском районе. Юные социологи работали с населением п. Первомайский и учащимися школ. Группа дизайнеров провела ряд конкурсов. Экономисты составили смету расходов экологического проекта.

После этого был разработан собственный вариант решения проблемы. Реализация плана была разбита на две основные части: собственное участие и обращение к заинтересованным лицам и организациям.

Учащиеся обратились к жителям поселка с просьбой прийти всех, кому не безразличен парк, на субботник. Провели мониторинг парка. Провели акции «Сохраним природу парка», «Поможем братьям меньшим», «Муравейник», «Красный тюльпан», осеннюю ярмарку. Изготовили скамейки на уроках труда. Учащиеся привлекли к решению проблемы администрацию Первомайского поссовета и командование близлежащей воинской части, первичную организацию партии «Единая Россия» для оказания им финансовой и информационной поддержки. А также обратились за помощью в институт степи, где получили полное представление об условиях произрастания берез в степной зоне.

Заключительный этап педагогического эксперимента ставил своей целью подведение итогов и анализ результативности исследуемого процесса. Данные, полученные в ходе итоговой оценки, свидетельствуют о положительной динамике уровня проектирования инновационной деятельности. Количество учащихся, показавших высокий уровень по ценностно-смысловому компоненту, возросло с 67% до 81% в экспериментальной группе и с 58% до 64% в контрольной группе, по когнитивному – с 38% до 67% в экспериментальной группе и осталось прежним в контрольной группе; по операциональному – с 19% до 48% и с 14% до 29% соответственно.

Таким образом, ученики научились формулировать, определять свои цели при освоении какой-либо темы, осознавать не только содержание учебного материала, но и содержание выполняемой деятельности. У старшеклассников развиваются навыки и умения самоактуализации, самореализации, самооценки и самоконтроля. В процессе применения предложенных приемов и способов формируются субъектные качества учащихся, такие как независимость суждений; направленность; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; организованность; рациональное поведение в различных ситуациях; творческая активность; объективная самооценка; способность к самоанализу, рефлексии.

Проведенное исследование открывает новые перспективы в изучении проблемы теории и практики инновационной деятельности образовательного процесса лица:

- поиск новых условий эффективности проектирования инновационной деятельности старшеклассника в образовательной среде лица;
- изучение других инновационных педагогических технологий.

Литература

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – М., 1995. – С. 60.
2. Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И. Педагогические ориентиры успеха. – СПб., 1995. – 182 с.
3. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 92 с.

Финал ежегодного Всероссийского конкурса «Устойчивое будущее России»

19 января 2012 года состоялся финальный тур ежегодного Всероссийского конкурса научно-исследовательских и проектных работ студентов и аспирантов «Устойчивое будущее России».

Конкурс был организован Группой компаний «АКИГ» совместно с Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в рамках Гайдаровского форума на международной конференции «Россия и мир: 2012–2020».

Конкурс проводится в целях всесторонней поддержки молодых профессионалов, ориентированных на устойчивое будущее России, укрепления в стране инновационной, социально направленной культуры, развития системы подготовки кадров.

В 2011 году тематика конкурса – «Новая модель устойчивого развития России». Перед всеми участниками была поставлена интересная интеллектуальная задача – проанализировать текущую ситуацию в Российской Федерации и предложить свой инновационный подход к решению задачи ее развития в интересах настоящего и будущего поколений.

В конкурсе приняли участие студенты, аспиранты и коллективы учащихся, представляющие 57 высших учебных заведений из всех федеральных округов Российской Федерации. В финальном туре конкурса были представлены шесть лучших по итогам отборочного тура работ.

Вопросы экономики и финансов были отражены в работах студентов Всероссийского заочного финансово-экономического института Безрук Ольги Сергеевны («Разработка методики прогнозирования финансовых кризисов для развивающихся стран») и Поляковой Марии Сергеевны («Разработка методики прогнозирования банкротства коммерческих банков для Российской Федерации»). Ольга Безрук презентовала методику прогнозирования финансовых кризисов для развивающихся рынков с помощью эконометрического моделирования и возможность ее применения для формирования государственной антикризисной политики Российской Федерации. Работа Марии Поляковой была посвящена выявлению проблем прогнозирования банкротства коммерческих банков в России и разработке на этой основе комплексной методики прогнозирования банкротства коммерческих банков.

Оценивала работы участников Центральная конкурсная комиссия, в составе: управляющий партнер Ernst&Young по России А.В. Ивлев, ректор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации В.А. Мау, председатель Наблюдательного совета Группы компаний «АКИГ» В.А. Толмачев, директор по инновационному развитию ОАО «РОСНАНО» Ю.А. Удальцов, заместитель министра экономического развития Российской Федерации О.В. Фомичев.

Мероприятие имело научно-дискуссионный характер, члены Центральной конкурсной комиссии и гости смогли задать финалистам вопросы по каждой заявленной теме, что способствовало более глубокому раскрытию актуальных вопросов развития России.

Награждение победителей состоялось по результатам оценки презентаций финалистов членами Центральной конкурсной комиссии.

Обладателем третьего места и призового сертификата на сумму в 20 000 рублей стала Вероника Гридина, второе место и сертификат в 50 000 рублей получила Ирина Бушуева, а первое место и сертификат в 100 000 рублей – Мария Полякова.

С заключительными словами к конкурсантам и гостям обратились ректор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации В.А. Мау и председатель Наблюдательного совета Группы компаний «АКИГ» В.А. Толмачев.



Владимир Александрович Мау искренне поздравил победителей и отметил, что конкурс «Устойчивое будущее России» стал ярким примером участия молодого поколения в судьбе своей страны и доказательством того, что современной молодежи есть что предложить для развития нашего государства.

«...Все финалисты включены в кадровый резерв Академии и Группы компаний «АКИГ». А это значит, что у всех вас есть уникальная возможность профессиональной самореализации в команде опытных профессионалов Группы компаний «АКИГ» и Академии...» – отметил, подводя итоги мероприятия, Виктор Александрович Толмачев.

Проводя конкурс на ежегодной основе, организаторы рассчитывают на повышение заинтересованности молодежи в освоении профессиональной деятельности, а Всероссийский охват мероприятия будет способствовать созданию площадки диалога по вопросам устойчивого развития на уровне отдельных регионов и в масштабах всей страны.

Источник: <http://konkurs.acig.ru/>

Проблемы обучения и воспитания



Рубрику ведет Аркадий Ильич Уман, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», действительный член Международной педагогической академии, e-mail: drtex@inbox.ru

Формирование процесса декодирования текстового сообщения у младших школьников с недоразвитием речи

А.С. Володина, аспирантка кафедры логопедии ФГБОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет», e-mail: asvolodina@mail.ru



Формирование продуктивного декодирования текста представляется чрезвычайно важным процессом при обучении младших школьников, поскольку текст выступает в качестве коммуникативной единицы обучения, а учебный процесс, в свою очередь, строится на условиях непосредственного речевого общения путем обмена текстами в устной или письменной форме.

Требования современных стандартов образования определяют необходимость овладения школьниками эффективными стратегиями восприятия и переработки текстовой информации. Разрабатывая пути преодоления нарушений смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи, мы опирались на современные педагогические, психологические, психолингвистические и нейропсихологические данные о закономерностях психического и языкового развития в детском возрасте. По мнению исследователей [1–6], декодирование текстового сообщения базируется на способности к актуализации прошлого опыта индивидуума; умении выделять ключевые слова, опосредованные компрессией по центральным смысловым компонентам; возможности раскрытия эксплицитных и имплицитных связей, а также на способности прогнозировать содержание текста.

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента со всей очевидностью показали, что нарушения процесса декодирования текста у учащихся с недоразвитием речи, приводящие к трудностям понимания ядерного смысла текстового сценария, отсутствию опоры на его семантическую составляющую, обусловлены недостаточной степенью сформированности их когнитивно-языкового механизма, представленного комплексом психолингвистических операций, обеспечивающих интегративную целостность текстового содержания.

Несформированность декодирующего речь механизма у младших школьников изучаемого контингента обнаруживается в невысоком уровне актуализации вербальных значений в пространстве информационного поля текста, незрелости операций языковой аналогии и сравнения, трудностях поиска и вычленения смысловой доминанты текста, определяющей в совокупности общую динамику раскрытия глубинного

смысла, дисгармоничном развитии их речезыковой способности в целом.

Учет данных количественного и качественно-анализа, основанного на привлечении материалов статистической обработки полученных результатов, позволил выделить и охарактеризовать основные стратегии смысловой обработки текста, присущие детям с нормальной речью и речевым недоразвитием:

- продуктивную стратегию, базирующуюся на свободном владении комплексом семантических операций, реализуемых в процессе декодирования текста;
- малопродуктивную стратегию, основанную на преобладании недостаточно рациональных способов декодирования речевой информации вследствие ограниченности семантических операций, участвующих в ее расшифровке;
- непродуктивную стратегию, демонстрирующую выраженную несформированность комплекса семантических операций, приводящих к невозможности интеграции отдельных смысловых фрагментов текста в целостный концепт.

Результаты экспериментальной проверки убедительно демонстрируют необходимость обоснования системы коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на отработку у учащихся когнитивно-семантических операций, обеспечивающих им полноценное осуществление рецептивно-реконструктивного и рецептивно-репродуктивного видов деятельности, оптимизацию ведущих психолингвистических операций, лежащих в основе семантической обработки воспринимаемой речи, формирование продуктивной стратегии декодирования текста, участвующей в расшифровке текстового содержания.

Разработка системы коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на формирование у детей с недоразвитием речи процесса декодирования текстового сообщения, должна быть ориентирована на оптимизацию смыслообразующего звена их когнитивно-языкового механизма, основу которого составляют операции вероятностного прогнозирования содержания текста, смыслового индексирования, семантического трансформирования, удержания в памяти семантически значимой информации.

В качестве основной целевой установки разработанной нами системы коррекционно-педагогического владения выступало развитие у учащихся продуктивных стратегий смыслового восприятия, базирующихся на достижении оптимального уровня владения интерпретационными и трансформационными умениями, операциями смыслового индексирования, вероятностного прогнозирования, удержания в памяти речевой информации, а также навыками реконструкции смысловой составляющей текста. В основу содержания коррекционно-педагогического процесса была положена выстроенная в соответствии с онтогенетическими представлениями последовательность формирования когнитивно-семантического уровня обработки информационного поля текста.

Обучающий эксперимент, в основу которого был положен комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, проводился нами в течение 2009/2010 учебного года на базе ГОУ СОШ № 888, № 61 и № 1400 г. Москвы. Экспериментальным обучением было охвачено 40 учащихся третьего класса. Занятия проходили во внеурочное время в микрогрупповой форме три раза в неделю в течение всего учебного года.

Работа над формированием процесса декодирования текста, рассматриваемая нами как составляющая часть общей коррекции всех звеньев речезыкового механизма, органично встраивалась в процесс преодоления недоразвития речи у младших школьников и выступала в качестве завершающего этапа коррекционно-педагогического воздействия. Следует отметить, что его проведению предшествовали мероприятия по формированию произносительной стороны речи, совершенствованию словаря детей и их грамматических представлений, основанные на широком использовании традиционного для современной логопедии инструментария.

Коррекционно-развивающее обучение включало в себя три этапа.

Пропедевтический этап коррекционно-развивающего обучения, направленный на отработку навыков декодирования текстовых сообщений, базировался на формировании у младших школьников практического представления о том, что такое текст, каковы его основные свойства, как разрушается смысл текста, лишенного цельности либо связности.

Методика коррекционного воздействия на данном этапе включала в себя систему упражнений, предполагавших сравнение текста и набора слов (предложений), текста и его фрагмента; анализ текстовых сообщений с нормированным и нарушенным порядком смысловых частей; восстановление текстов с различными вариантами деформированной структуры (изменение порядка предложений или смысловых частей текста, повтор предложений); нахождение в тексте чужеродных фрагментов (предложений, принадлежащих другому тексту). В дальнейшем, по мере закрепления навыка практического определения показателей связности и цельности текста, дети учились выявлять стилистические повторы, представлявшие собой одинаковые как по глубинной, так и по поверхностной структуре предложения.

Практическое усвоение младшими школьниками представления о тексте, его признаках, свойствах и структуре позволило нам перейти к развернутой работе, направленной на коррекцию и развитие процессов декодирования ими текстовых сообщений.

Основной этап коррекционно-педагогического воздействия включал в себя работу по двум направлениям – формирование рецептивно-реконструктивной деятельности и рецептивно-репродуктивной деятельности у учащихся с речевым недоразвитием.

Развитие рецептивно-реконструктивной деятельности младших школьников предполагало формирование у них навыков восстановления текстов на основе вероятностного прогнозирования их содержания, а также операций индексирования и смыслового свертывания/развертывания текстовой информации. Отработка навыков смыслового прогнозирования базировалась на материале текстов с пропущенными и незавершенными словами. При подборе речевого материала мы руководствовались принципом нарастающей сложности, в соответствии с которым предлагавшиеся детям задания постепенно усложнялись с учетом необходимости восстановления недопечатанных или полностью пропущенных слов в тексте; местонахождения требующего восстановления слова в предложении; количества слов, требующих восстановления; наличия или отсутствия вербальных опор. Формирование механизма смысловой компрессии включало в себя задания на поиск ключевых слов в тексте, дифференциацию ключевых слов и тех единиц лексики, которые не влияли на передачу глубинного смысла, нахождение КС, передающих содержание определенной микротемы, трансформацию исходных текстов в компрессированные варианты.

Второе направление, реализованное нами в рамках основного этапа коррекционно-педагогического воздействия, было нацелено на *формирование рецептивно-репродуктивной деятельности* младших школьников. Коррекционно-развивающие мероприятия этой фазы обучения включали в себя работу с заголовком текста, формирование навыков анализа текстовой структуры, умение прогнозировать содержание последующих фрагментов текста, воссоздавать затекстовую ситуацию в целом, как, впрочем, и дальнейший ход ее развития. Система предложенных нами текстовых упражнений, направленных на формирование репродуктивной деятельности учащихся на материале готовых текстов, послужила основой для оперирования ими имплицитной информацией, содержащейся в заглавии текстового конструкта, формирования понятия об иерархии смысловых связей текста, развития умения анализировать и адекватно передавать его семантическую структуру, что затем позволило им перейти к созданию самостоятельных текстовых проекций.

На завершающем этапе обучения проводилось закрепление навыков анализа смыслового содержания текстов, а также умения адекватно передавать их содержание. С этой целью были использованы упражнения, направленные на воспроизведение текстов, выступающих в различных вариантах. Наряду с традиционными формами работы над репродукцией текстов (с использованием наглядных опор и плана) мы предлагали учащимся задания, требующие от них пересказа с опорой на набор ключевых слов; краткой репродукции, предполагающей свертывание содержащейся в ней темы – рематической информации; пересказа с определенной коммуникативной задачей; домысливания отсутствующего фрагмента текста; восстановления затекстовой

ситуации с опорой на заданный фрагмент текста. По окончании обучающей фазы исследования был организован контрольный эксперимент, целью которого явилась проверка эффективности апробируемого нами комплекса специальных упражнений. В эксперименте приняли участие 70 младших школьников с недоразвитием речи, из которых 40 человек, прошедших коррекционно-педагогическое обучение, составили экспериментальную группу, и 30 учащихся, не охваченных экспериментальным обучением, – контрольную группу.

Сравнительный анализ результативности выполнения основных заданий контрольного эксперимента позволил обнаружить положительную динамику функционирования процесса декодирования текстового сообщения у детей, прошедших курс специального обучения, что свидетельствует об эффективности комплекса предложенных нами коррекционно-педагогических мероприятий. В результате их реализации заметно повысилась речевая активность младших школьников, усилился самоконтроль за протеканием их собственной речевой деятельности, более динамичными и подвижными стали операции вероятностного прогнозирования, смыслового индексирования и развертывания текстового сообщения, номинализации и свертывания тематической информации, выделения существенных признаков анализируемых текстовых конструктов, выдвижения адекватных гипотез.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил обнаружить положительную динамику формирования процесса декодирования текстового сообщения у детей, прошедших курс специально организованного обучения, о чем свидетельствуют наличие рациональных способов ориентации их в текстовом пространстве; более широкий спектр используемых ими когнитивно-языковых операций, связанных с расшифровкой текстовой информации; достаточно высокие показатели совершенствования психолингвистической структуры речемыслительной деятельности младших школьников и прежде всего ее смыслообразующего звена.

Литература

1. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст // Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.
2. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения /Под ред. Т.М. Дридзе и А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1976. – С. 5–27.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: КомКнига, 2007. – 306 с.
4. Халилова Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логика; Под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – С. 227–240.
5. Халилова Л.Б., Володина А.С. Стратегии смыслового восприятия текста младшими школьниками в условиях нормы и речевой патологии // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12 – С. 90–95.

Модель управления развитием поликоммуникативной образовательной среды

М.В. Мизандронцева, учитель музыки ГБОУ КШ № 1770 «Московский кадетский музыкальный корпус», преподаватель кафедры эстетического образования и культурологии Московского института открытого образования, соискатель кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, e-mail: mizandronceva@mail.ru



Одним из приоритетов российского образования на современном этапе является развитие и становление личности учащегося. «Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни» [3].

В процессе обучения ученики находятся в ситуации различных межличностных коммуникаций. Развитие коммуникативной компетенции учащихся становится одним из важнейших направлений в современной школе. Необходимо развитие возможности, способности и умения общаться с широким кругом лиц в ходе познавательного процесса с целью наиболее эффективной организации этой деятельности в широком контексте вопросов воспитания и обучения, включая приобретение и осмысление социального и культурного опыта.

Реализация личностно ориентированного подхода в образовании диктует необходимость создания определенных условий на уроке, т.е. образовательной среды, ориентированной не столько на объективный, предметный мир, сколько на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений.

В современной педагогической психологии условия, в которых осуществляется обучение и воспитание, определяются как образовательная среда. Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды – как фактора образования. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение, как совокупность условий и влияний, окружающих человека. Ученый М.П. Нечаев пишет: «Большинство отечественных авторов рассматривает образовательную среду как совокупность взаимосвязанных, взаимно обогащающих и дополняющих друг друга факторов (материальных, пространственно-предметных, педагогических, социально-психологических и др.), которые оказывают существенное влияние на характер образовательного процесса» [4, 5].

Среди существующих моделей образовательных сред (эколого-личностная, коммуникативно ориентированная, психодидактическая, антрополого-психологическая, экопсихологическая) наиболее актуальной для учителя является поликоммуникативная модель (от греч. polys – многий, многочисленный, обширный; от лат. communico – делаю общим, связываю, общаюсь) [2]. В качестве главной ценности такой среды рассматривается именно личностное общение и взаимодействие, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие.

Поликоммуникативная образовательная среда на учебном занятии – это педагогически организованная, многослойная, многосвязная, многоаспектная, многокурсовая, многоуровневая, многогранная полисфера урока, индивидуальная для каждого обучающегося, среда для построения собственного «Я», обеспечивающая создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста в процессе общения, самореализации, становления его самосознания, отличающаяся целостностью, открытостью, информационно насыщенностью и многоуровневостью, полифункциональностью, гибкостью, вариативностью, психологическим комфортом, высокой культурой взаимоотношений, интерактивностью, избыточностью и неисчерпаемостью для каждого учащегося, оперативностью контроля за учебными достижениями.

Поликоммуникативная образовательная среда складывается из пяти блоков: ценностно-целевого, программно-методического, информационно-знаниевого, коммуникационного, технологического.

Под поликоммуникативной образовательной средой мы понимаем также совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих обучение.

◆ Проблемы обучения и воспитания



Рисунок 1. Теоретическая модель управления развитием поликоммуникативной образовательной среды

• наличие системы средств общения с общечеловеческой культурой, которая служит как для хранения, структурирования и предоставления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения;

• наличие системы самостоятельных работ по работе с информацией;

• наличие интенсивных связей между участниками учебного процесса – как вертикальных, так и горизонтальных;

• наличие концепции учебно-воспитательного процесса, неотъемлемыми частями которого

являются педагогическое общение, творчество и сотворчество.

Структурные компоненты поликоммуникативной образовательной среды на уроке:

1. Содержательный (актуальность содержания урока для развития личности учащегося, интегративный и проблемный подход к содержанию обучения, открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем, полипредметная и полилоговая основа содержания).

2. Методический (вариативность учебных программ, свобода выбора и индивидуализация

образовательного маршрута на уроках, разнообразие методических обучающих средств; акцент на интерактивные методики и диалогическое общение, учет различных преобладающих способов восприятия информации у разных учеников).

3. Коммуникативный (многоуровневый диалог, полифоничность мнений, суждений, взглядов, формирование у учащихся всех сторон (коммуникативная, интерактивная, перцептивная), средств (язык, интонация, мимика, поза, взгляд, жесты), путей (вербальный, невербальный) общения, отработка определенных этапов в процедуре общения).

4. Воспитательный (поиск путей и способов формирования личности и ее ценностных ориентиров).

5. Психологический (благоприятная атмосфера урока, психологический комфорт, организация «события» и восприятия, взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников урока, преобладающее позитивное настроение всех участников, организация и активизация сочувствия, сопереживания, развитие учащихся с учетом их индивидуальных особенностей).

6. Духовно-практический (установка на развитие духовно-нравственных ценностей, способность создать на уроке атмосферу духовной свободы, взаимного доверия и понимания).

7. Эмоциональный (эмоциональная насыщенность, эмоциональная активность, эмоциональный отклик, эмоциональный контакт).

Организация развивающих возможностей поликоммуникативной образовательной среды на уроке становится основной управленческо-педагогической задачей учителя. На основании выделенных особенностей поликоммуникативной образовательной среды на уроке и теоретического анализа литературы была разработана обобщенная модель управления развитием этой среды, представленная на рис. 1.

Результат работы школы на современном этапе – личность выпускника. «Современный национальный воспитательный идеал – это высоко-нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации», – пишут авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1]. В связи с этим основной идеей при построении модели управления развитием поликоммуникативной образовательной среды на уроках МХК была идея ориентации всех характеристик создаваемой модели на заданный государством образ выпускника, на

усиление его духовного, интеллектуального и творческого потенциала.

В основу данной модели были положены следующие принципы: принцип целостности модели, принцип многоаспектности, принцип избыточности, принцип максимального охвата, принцип культуросообразности, принцип открытости, принцип вариативности и гибкости.



Эффективность данной модели основана на анализе результатов мониторинга, проводившегося на протяжении последних пяти лет среди учащихся школ ЮАО г. Москвы.

Таким образом, в условиях перехода на образовательные стандарты второго поколения, базовым положением которых является развитие личности на основе формирования универсальных учебных действий, данная модель управления развитием поликоммуникативной образовательной среды на уроке является эффективной и обеспечивает активное включение ученика в учебный процесс, способствует созданию комфортных условий для актуализации ЗУН, самосовершенствования, саморазвития, социализации, формированию ценностных ориентиров учащихся [5].

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Стандарты второго поколения. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». <http://www.rkomitet.ru/schoolprogram/action2009/cdn/>, (дата обращения 15.09.11)
2. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодиактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения 28.09.11)
4. Нечаев М. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы. – М.: ACADEMIA, 2010. – С. 5
5. ФГОС, <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223> (дата обращения 20.09.11)

Естественнонаучная компетентность и субъектная модальность к природным объектам как результат интегрированного экологического образования



В.И. Савченков, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и электрорадиотехники ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», председатель Смоленского отделения экологического движения «Кедр», e-mail: smolgreen@mail.ru

В педагогической науке и практике существует противоречие между наличием детально разработанной «интегративной области знаний о природе, которая включает в себя естественнонаучные, социогуманитарные и технические сведения о взаимодействии сложных живых систем, включая человека и общество, с окружающей средой» [6], то есть экологии, и неиспользованием ее возможностей (широкого спектра межпредметных связей, яркости и актуальности материалов и др.) для развития естественнонаучной компетентности учащихся, их способности применять полученные в школе естественнонаучные знания и умения в жизненных ситуациях; возможностями школьных курсов химии, физики, биологии, географии по формированию экологического сознания и мышления и отсутствием методического обеспечения, позволяющего комплексно, в тесном взаимодействии осуществить эту реализацию; объективной необходимостью включения именно абсолютного большинства школьников в систему действенного интегрированного экологического образования (особенно в условиях отсутствия в базисном учебном плане школы в качестве обязательной учебной дисциплины экологического характера) и его реальным наличием в небольшом (в процентном отношении) числе учебных заведений. Указанные противоречия могут быть разрешены созданием соответствующих методик с использованием объективных характеристик для мониторинга процессов и обобщения результатов.

Проблемам и методикам школьного экологического образования посвящено немало исследований. Подробно рассмотрена структура внеклассных и внешкольных мероприятий, доказана необходимость практических действий школьников, разработаны элективные курсы и т.д. К сожалению, социологические исследования, проведенные нами в последнее десятилетие в рамках нескольких международных программ: «Возрождение Днепра», «Малым рекам – нашу заботу» и др., – показали (на примере пяти российских регионов), что процент школ с межпредметным экологическим образованием [11] колеблется в пределах 3–6%; с предметом «экология» – еще меньше. С другой стороны, в «количественном» ракурсе можно длительное время перечислять российские средние учебные заведения [14], где ведется не только учебная, но и научно-исследовательская работа экологической направленности. Например, в Смоленском институте развития образования ежегодно проводятся областные Интернет-конференции «Экологическое образование на Смоленщине», издаются сборники трудов учителей – участников конференции. Но экологическое образование в интересах устойчивого развития, чтобы стать действенным, помимо всего прочего должно

быть поистине всеобщим. Поэтому мы поставили задачу разработки конструкции, относящейся к сфере педагогических технологий, в рамках которой оптимальное воздействие для достижения поставленных целей производится как на учащихся, так и на учителей естественнонаучного профиля. Неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях школы. Ю.К. Бабанский выделил несколько критериев оптимальности педагогического процесса [1]. Применяя эти критерии, можно утверждать, что педагогическая технология будет оптимальной, если ее применение способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития; ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся. Для формирования именно у «каждого» школьника экологического сознания и мышления необходимо разработать инструментальный активный вовлечения в сферу интегрированного экологического образования абсолютного большинства преподавателей физики, химии, географии, биологии. Приведем наглядный пример. На одной из международных конференций по экологическому

образованию в рамках программы «Возрождение Днепра» анализировалась работа сельского учителя географии из Беларуси, объективно добившегося значительных результатов (десятки его воспитанников заняли непримиримую гражданскую позицию по поводу нарушения местными властями водоохранного законодательства, сумели привлечь на свою сторону родителей, общественность и после длительного противостояния добились успеха). В частности, рассматривалась методика проведения многодневных экологических походов. В кулуарах участницы конференции дружно переживали за якобы несчастную супругу белорусского педагога – «он в походах, а у нее на руках дети, огород, корова», косвенным образом осуждая новатора.

Нами в 1999 году был проведен опрос более трехсот учителей физики, химии, географии, истории и других предметов школ Смоленска, Москвы, Минска на тему, что необходимо для реальной «экологизации вашего предмета», в абсолютном большинстве школ региона. Ответы 90% респондентов были почти одинаковыми: «Это произойдет только в том случае, если учителя убедить, что «экологизация» может положительно влиять на качество подготовки по основному предмету».

Для выявления и анализа количественных показателей эффективности работы мы в течение десяти лет исследований использовали задания тестирования PISA (за 2000, 2003 и 2006 годы) по определению уровня естественнонаучной грамотности (немало исследователей говорят об уровне компетентности) – «способности использовать естественнонаучные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов; для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах. Эти выводы необходимы для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, и для принятия соответствующих решений» [4]. Для оценки познавательной активности и особенностей субъективного отношения учащихся к природе использовались методики диагностики интенсивности субъективного отношения к природе «Натурафил» и субъективизации природных объектов «СПО» [3]. В качестве вспомогательных – оригинальные тесты [12], состоящие из подразделов по двадцать вопросов каждый применительно к урокам географии, физики, химии. Варианты ответов состоят из нескольких слов и представляют собой одну из точек зрения на обсуждаемую проблему. Приведем несколько примеров. *Вопрос.* Пятнадцать тысяч домов Венеции поставлены на миллионы свай. Море отвоевывает у города не менее 2 миллиметров в год. Почему? *Варианты ответов.* Парниковый эффект повышает уровень моря; сваи уходят в песчаное дно; из недр выкачивают воду, и грунт «проседает»; в домах все больше тяжелых предметов роскоши. *Вопрос.* В случае поедания животными акации она может

предупреждать своих «собратьев» о грозящей опасности. И через 10–15 минут они увеличивают содержание ядовитого танина в листьях. Как сигнализирует акация? *Варианты ответов.* Выделяет этилен; выделяет углекислоту; разворачивает листву против солнца; выделяет кислород; разворачивает листву по магнитному полю.

Весь материал написанных нами в 1999–2000 годах девяти экологических приложений к учебникам физики, химии, географии для разных классов, а затем созданных на их основе и трехкратно доработанных и переизданных учебных пособий «Экология на уроках географии», «Экология на уроках физики», «Экология на уроках химии» (см., например, [7; 8; 9]), тщательно подбирался с учетом органичного переплетения сведений экологического характера с материалом по «основным» предметам.

Учитывалась определенная неоднозначность толкования ряда глобальных процессов.



Например, выявление причин и методов нейтрализации угрожающего всемирного потепления (рост концентрации углекислого газа, закиси азота в атмосфере и др.) актуально и выигрышно ввиду обилия межпредметных связей. Но некоторые педагоги, особенно преподаватели географии, скептически относятся к «сценариям» потепления: «Одни и те же люди десятилетия назад убеждали человечество в неизбежности глобального похолодания в связи с ростом концентрации взвешенных частиц в атмосфере, а теперь заговорили о глобальном же потеплении». Поскольку одним из главных условий эффективности экологического образования является внутренняя убежденность преподавателя в достоверности и актуальности обсуждаемых материалов, мы от приложений к «данному учебнику для данного класса» с указаниями, что на каком уроке делать, перешли к более универсальным и объемным учебным пособиям. Учитель получил возможность в определенных рамках варьировать тематику излагаемого материала; около половины материала учебных пособий предназначено для расширения кругозора учителя.

Важнейшим условием глубокого усвоения знаний по дисциплинам естественнонаучного

◆ Проблемы обучения и воспитания

цикла является связь с жизнью, практическим опытом учащихся, злободневными проблемами современности. Соответствующие материалы экологической, природоохранной тематики обладают в этой связи уникальными и универсальными возможностями. Пример. Причина глобального потепления: промышленность «вырабатывает» углекислоту, сельское хозяйство – закись азота; эти газы не пропускают в космос инфракрасное (тепловое) излучение. Но с ростом температуры увеличится испарение, следовательно, увеличится облачность; следовательно, уменьшится количество солнечной энергии, достигающей поверхности Земли; следовательно, возникнет тенденция к понижению температуры. Наглядная демонстрация принципа «обратных связей», пронизывающего все современные научно-технические разработки; и комплексное использование материалов из учебников физики, географии, химии.

Отметим, что наша работа проходит в рамках «образования в интересах устойчивого развития», имеющего три взаимосвязанные составляющие: экологическую (приоритетную), экономическую и социальную. Сегодня учитель может на «локальном» примере наглядно проиллюстрировать картину грядущего глобального кризиса. Московские уличные «пробки» – переход «количества в качество». Пренебрежение объективными закономерностями развития цивилизации не «приведет когда-то», а уже привело к резкому ухудшению качества жизни миллионов россиян.

Актуальными оказались выводы ряда исследователей [2; 5], установивших, что «введение в содержание экологической проблемы как новой социальной реальности и особого вида знаний обеспечивает экологизацию естественнонаучного образования и предполагает использование идей проблемного обучения и личностно ориентированного образования». Например, анализировался перенос промышленного предприятия из центра на окраину города, в зеленую зону. Спасется ли город в этом случае от загрязнения? Нередко учащиеся утверждали: теплый воздух от города поднимается вверх и замещается более холодным с периферии. Поэтому атмосферные загрязнения с окраины города могут следовать в центр. Несколько раз учащиеся высказывали гипотезу о положительном воздействии волжского каскада гидроэлектростанций на экологическую ситуацию в бассейне: если бы не было водохранилищ, то промышленные стоки превратили бы реку в «мертвый» водоем. В реальном же случае площадь дна и объем воды огромны, поэтому воздействие не такое разрушительное. Аналогичные утверждения – в работах Г.М. Черногаевой [13]. Неоднократно учащиеся на профессиональном уровне подсказали решение проблемы растущей концентрации в атмосфере углекислого газа. Нужно закачивать его в подземные пустоты. Далее состояние проблемы развивал учитель, уточняя, где и как реально уже происходит этот процесс.

Использовались «вставки» экологического содержания продолжительностью от нескольких секунд до нескольких минут, в основном

иллюстрирующие, «раскрашивающие», связывающие с актуальной действительностью изучаемый на данном уроке материал. В зависимости от предпочтений педагогов использовались те или иные задачи экологической направленности начиная с вопроса, на сколько метров поднимется уровень Мирового океана, если растают льды Антарктиды и льды в Северном Ледовитом океане. Проводились экспериментальные исследования – например, реальность «парникового эффекта» доказывалась опытным путем с помощью двух небольших теплиц, соответственно покрытых стеклом и прозрачным пластиком, пропускающим тепловое излучение (что также экспериментально проверялось спектральными аппаратами).

Многие биологические понятия использовались в качестве опорных и приобретали интеграционный характер при изучении экологических вопросов в курсах географии, физики и химии.

Важнейшую роль в формировании субъективного отношения к природе играют психологические релизеры – специфические стимулы, связанные с природными объектами, определяющие направление и характер формирования субъективного отношения к ним [15]. Особое положение среди естественных релизеров имеют ключевые стимулы, поступающие при демонстрации природным объектом определенных форм поведения, витальных проявлений, которые вызывают у людей соответствующий эмоциональный отклик. В рамках когнитивного канала субъективное отношение к природному объекту начинает формироваться под влиянием двух групп релизеров: социальных психологических релизеров; экологических факторов. Социальные психологические релизеры – это специфические вербальные стимулы, определяющие направление и характер формирования субъективных отношений к природным объектам, действие которых обусловлено заключенными в них социально выработанными эмоционально маркированными значениями. Экологические факторы как психологические релизеры когнитивного канала – это специфическая вербальная информация экологического характера, определяющая направление, характер формирования субъективного отношения к природному объекту, действие которой обусловлено ее возможностью оказывать лабильное воздействие на систему представлений личности о мире. Специфическим механизмом, действующим в рамках когнитивного канала, является интеллектуализация эмоций, в результате действия которого происходит смена отношений, выраженных в эмоциональных реакциях, на все более осознанно интеллектуализированные отношения, которые не теряют при этом своей эмоциональной насыщенности. Например, птицы «без усталости» приносят в гнездо корм птенцам, проявляя себя как «образцовые родители», чем вызывают симпатию; то же можно сказать и о «пчеле-труженице», «бобре-строителе» и т.д. Витальные релизеры могут быть присущи и растениям. Например, мимоза при прикосновении к ней сжимается, «выражая

свое недовольство», – такое ее «поведение» и является психологическим релизером. Совершающие дальний перелет крупные птицы выстраиваются «клином», принимая, таким образом, выгодную аэродинамическую форму. Аналогичные преимущества использует и находящаяся в косяке рыба. Электрические угри, обитающие в болотах и небольших реках Южной Америки, даже в период засухи, когда водоемы сильно пересыхают, чувствуют себя отлично. Мало того, всех обитателей «заморного» водоема тянет к тому месту, где они поселились. Многие из них становятся жертвой угря, который убивает добычу электрическим током напряжением в 600 вольт. В чем притягательная сила угря? (Разлагает воду на кислород и водород.)

Приведем результаты экспериментальной оценки способности учащихся применять полученные в школе естественнонаучные знания и умения в жизненных ситуациях по методике и заданиям, которые использовались в международном исследовании образовательных достижений учащихся PISA в 2006 году. Немало авторов считают, что тестирование PISA определяет уровень компетентности учащихся. Исследование проводилось в школах Смоленской области (около 80% учащихся), городов Брянска (12%), Минска, Пинска (Брестская область). К сожалению, полной идентичности условиям международного тестирования нам добиться не удалось по той причине, что тестирование PISA проводится в течение 120 минут. И в этот день учащиеся освобождаются от занятий. Реально в наших условиях массовое тестирование проводилось в течение 45 минут с пропорциональным уменьшением числа заданий. Разным классам предлагались разные задания, но таким образом, чтобы суммарно каждое задание тестирования PISA выполняло примерно одинаковое количество учащихся. Для достоверности результатов учащиеся «контрольных» классов (со «стандартным» обучением) были поставлены в аналогичные условия. Не полностью соответствовал требованиям PISA и возрастной состав участников – у нас тестировались 83% учащихся 15-летнего возраста и 17% – 16-летнего. Для достоверности результатов средний возраст учащихся контрольных классов был аналогичным.

Поскольку наше тестирование проходило не в полном соответствии с методикой PISA, мы не подсчитывали в каждом эксперименте баллы учащихся по международной 1000-балльной шкале, но регистрировали основную характеристику результатов тестирования PISA (коррелирующую с данными по 1000-балльной шкале) – процент учащихся, полностью справившихся с тем или иным заданием.

Результаты сравнительного анализа уровней сформированности экологического сознания учащихся экспериментальных и контрольных классов с использованием методики «Натурафил» и «СПО» опубликованы нами в [10]. В частности, при изучении особенностей эколого ориентированной

познавательной активности учащихся было выявлено заметное увеличение количества учеников с высоким уровнем познавательной активности: в среднем по общей выборке с 15% до 29% в экспериментальных классах; отсутствие существенного изменения в контрольных (15% и 15, 5%).

Литература

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Демидова Н.Н. Методика изучения экологических проблем в школьном курсе «География России»: Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 253 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – С. 358–387.
4. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA–2006. – М.: Центр ОКО ИОСО РАО, 2006. – 97 с.
5. Николина В.В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 345 с.
6. Пакальнис Р. Ю. Роль экологии в формировании взаимоотношений общества и природы // Проблемы формирования современной экологической культуры. – Вильнюс, 1987. – С. 9–22.
7. Панфилов А.А., Савченков В.И. Экология на уроках химии: Учебное пособие. – М.: ООО Изд-во «Кедр», 2006. – 96 с.
8. Панфилов А.А., Савченков В.И. Экология на уроках физики: Учебное пособие. – М.: ООО Изд-во «Кедр», 2006. – 96 с.
9. Панфилов А.А., Савченков В.И. Экология на уроках географии: Учебное пособие. – М.: ООО Изд-во «Кедр», 2006. – 96 с.
10. Савченков В.И. Интегрированное экологическое образование для устойчивого развития: Монография. – М.: Знак, 2010. – С. 289–301.
11. Савченков В.И., Костюченков В.Н., Маньков Н.Н., Штаковский А.В. Школа и речные экосистемы. Что сделано // Экологическое образование и здоровье населения: Мат. междунар. науч.-практич. конф. (Смоленск, 19–20 дек. 2002 г.). – Смоленск, 2002. – С. 271–280.
12. Савченков В.И., Боханов В.Н., Гордеев А.М., Гордеев Ю.А. Экология: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского государственного университета сервиса, 2004. – 227 с.
13. Черногаева Г. М. Эколого-климатические проблемы энергетики // Использование и охрана природных ресурсов в России. – 2006. – № 6. – С. 100–106.
14. Халецкий В.Н., Савченков В.И., Костюченков В.Н. Земля – планета воды. – Смоленск: Смоленская городская типография, 2003. – 208 с.
15. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Закономерности лингвопрофессиональной подготовки студентов

И.Ю. Скибицкая, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, педагогики и психологии НОУ ВПО «Сибирская академия финансов и банковского дела», e-mail iriza-s@yandex.ru



Обучение, как и любой социальный процесс, складывается из целенаправленной деятельности, общения, сотрудничества его субъектов – людей, которые имеют право выбора жизненных планов и средств их достижения. Но деятельность людей, как считает В.И. Загвязинский в работе [2], тесно связана со средой, окружающим миром, она определяется историческим опытом, миропониманием, технологической вооруженностью, наконец, закономерностями развития и психики коллективного сознания. Значит, обучение, субъективное по своим проявлениям в конкретных условиях, по социальным основаниям, глубинным корням и взаимодействиям, объективно и подчиняется объективным законам и закономерностям. Но закон в социальной сфере труднее отследить, зафиксировать и сформулировать.

Любой науке присуща система законов и закономерностей. Анализ работ по теории обучения свидетельствует о том, что в них понятие «закон» используется редко, чаще всего оно отождествляется с понятием «закономерность». В философии закон трактуется как наиболее существенная, повторяющаяся, устойчивая связь и взаимная обусловленность. Благодаря познанию закона вскрываются не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности. Законы существуют объективно, так как они отражают объективную действительность.

Изучение педагогической литературы показало, что закон отражает внутреннюю необходимую связь явлений и процессов, существующих независимо от познающего эти законы субъекта [2]. По мнению П.И. Пидкасистого, закон всегда имеет и объяснительную, и прогностическую функции. Это такой компонент логической структуры педагогической науки, который, отражая объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, способствует научному управлению воспитательной деятельностью, предвидению результатов того или иного управленческого решения, направленного на оптимизацию содержания, форм, средств и методов учебно-воспитательной деятельности [9].

Педагогические законы в силу влияния на процессы воспитания, обучения и развития множества факторов почти никогда не дают строго гарантированного, однозначного, определенно-го результата. Они носят вероятностный характер, проявляются как тенденции, их действия зависят от наличия многих условий, к числу которых относятся и сознательная энергичная деятельность участников этих процессов.

И, наконец, связь между объективными законами, поведением людей, их сознанием, а еще более – подсознанием очень неоднозначна, она

не укладывается в рамки строгих причинно-следственных связей, жесткого детерминизма. Одни и те же закономерности, факторы развития в разных условиях и по отношению разных по внутренней природе субъектов дают совершенно непохожие, иногда противоположные результаты.

Таким образом, дефиниция «закон» – связи и взаимозависимость каких-нибудь явлений действительности; необходимое и устойчивое отношение между явлениями [8]; общеобязательное и непреложное правило; объективно наличествующая непреложность, заданность, сложившаяся в процессе существования данного явления, его связей и отношений с окружающим миром; выражение объективных, существенных, необходимых, повторяющихся, общих, устойчивых (при определенных условиях) связей между предметами, явлениями и процессами.

Разработка дидактической модели лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

Что же касается проявления закономерностей, то их очень много, и они чаще всего отражают эмпирически установленные зависимости [2]. Например, закономерные связи между авторитетом педагога и результатами его воспитания обучающихся, связь между отношением обучающихся к педагогу и результатами обучения и т.д.

В педагогике закономерности обучения рассматриваются как выражение действия законов в конкретных условиях. Это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенность понятия «закономерности» в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения

носят преимущественно вероятностный характер. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например, цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности, большая же часть закономерностей проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности педагога и обучающегося, культурных, материальных условий и пр.

Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, таким образом, обучение может строиться на основе опыта, так сказать, по здравому смыслу. В педагогической практике выделяются внешние и внутренние закономерности процесса обучения. Рассмотрим их содержание.

Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами и формами. Иначе говоря, это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым учебным материалом. Закономерности проявляются в обучении при наличии условий.

Существует закономерная связь между воспитанием и обучением: обучающая деятельность педагога преимущественно всегда носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным и отрицательным, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Другая закономерность говорит о том, что есть зависимость между взаимодействием педагога и обучающегося и результатами обучения. Согласно этому положению обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство.

Третья закономерность – прочность усвоения учебного материала зависит от систематического, прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал.

Четвертая закономерность – развитие умственных умений и навыков обучающихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Пятая закономерность – формирование понятий в сознании обучающихся может состояться

в том случае, если будет организована специальная учебная деятельность по выделению существенных признаков, явлений, объектов, операций по сопоставлению и разграничению понятий, по установлению их содержания, объема и т.д.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения. Эта концепция сводится к следующим идеям: а) нацеленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, гармонически развитой, способной к плодотворной и продуктивной деятельности; б) единство организации учебной, поисковой, творческой деятельно-



сти обучающегося как условие формирования личности; в) органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер; г) оптимизация содержания, методов, организационных форм обучения, средств и установка методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Названные закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение в принципах обучения [2; 10; 4].

Задача дидактики – устанавливать закономерности обучения и, давая знания об этом педагогу, делать процесс обучения для него более сознательным, управляемым и эффективным. Знание дидактических закономерностей о том, как протекает процесс обучения наряду с психологическими и другими его характеристиками, позволяет ученым и практикам построить его оптимально в самых разных конкретных случаях. При этом следует помнить, что в процессе обучения действуют, проявляются и другие закономерности – психологические, физиологические, гносеологические, лингводидактические и др.

◆ Проблемы обучения и воспитания

В связи со спецификой решения задачи в нашем исследовании остановимся более подробно на лингводидактических закономерностях.

Анализ литературных источников показал, что лингводидактика позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель формирования лингвопрофессиональной компетентности.

В работе [7] термин «лингводидактика» считается заимствованным из зарубежной науки, где лингводидактикой или дидактикой языка называют методику обучения родному или иностранному языкам. Однако поскольку в сознании отечественных ученых дидактика связана с исследованием не частных, а общих вопросов обучения, то термин «лингводидактика» в российской методике был переосмыслен и стал обозначать общую теорию обучения родному и неродному языкам [7]. В работе [11] термин лингводидактика трактуется как поучительный – общая теория обучения языку (лат. *lingua* – язык + греч. *didaktikos*). Он был введен в научный обиход академиком Н.М. Шанским в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях. Описание, считавшееся лингводидактическим, включало в себя исследование сходства и различия языков, анализ содержания и структуры изучаемого языка, составление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем, возникающих на стыке лингвистики и педагогики. Однако среди специалистов нет единого мнения о содержании этого термина и даже о необходимости его существования. Одни придерживаются расширительного толкования понятия как обозначающего совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего термин «методика» (Н.М. Шанский, Р.К. Миньяр-Белоручев и др.). Другие рассматривают понятия «методика» и «лингводидактика» как синонимичные. Третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование (Н.Д. Гальскова, Л.В. Московкин) [7]. Эта точка зрения получила признание большинства специалистов.

Некоторые авторы продолжают использовать этот термин в его методическом значении. Это зафиксировано в словарях методических терминов (например, в словаре Б.А. Глухова и А.Н. Щукина указывается, что лингводидактика – это то же, что методика обучения иностранным языкам). Кроме того, в некоторых работах под лингводидактикой (или лингвометодикой) понимают науку о лингвистических основах методики обучения языку [7].

Лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические основы, в то время как методика характеризует сам процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика). Согласившись с таким разграничением двух терминов, мы можем говорить о лингводидактических основах

обучения языку, включающих изложение теоретических основ такого обучения (представлений о содержании, целях и задачах, принципах, методах, средствах, процессе обучения, о методах исследования в лингводидактике, а также о взаимодействии лингводидактики с базовыми для нее науками), и о методических основах обучения языку (обучение аспектам языка, видам речевой деятельности в конкретных условиях преподавания, организация педагогического процесса и будущей профессиональной деятельности) [6].

Установлено, что лингводидактика опирается на базовые общепедагогические принципы, такие как гуманизация, гуманитаризация, демократизация, деятельностьная направленность, непрерывность и т.п., на целевые принципы дидактики – системности, преемственности, модульности, многоуровневости, информатизации и компьютеризации, автономности и самостоятельности; на психолингвистические принципы – дифференциации, индивидуализации, личностной направленности и на специфические лингвопрофессиональные принципы.

При формировании комплекса специфических принципов использовался комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики, и в одну группу были включены как общедидактические принципы, которые получили свое новое звучание (интегративный, междисциплинарный, функциональный, принципы проблемности, креативности, непрерывности, многоуровневости, преемственности, модульности, моделирования, международной уровневой гармонизации, интернационализации, автономности, элективности, вариативности, коммуникативности и интерактивности), так и собственно лингвопрофессиональные, которые разработаны впервые (принцип селективности, иноязычной профессионализации и опережающей специализации) [3].

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории лингводидактическую модель языковой личности, отводя ей место центральной категории лингводидактики как науки, поскольку лингводидактика исследует законы овладения языком [1].

А.С. Маркосян [5] под лингводидактикой понимает принципы описания языка для целей обучения. Автор полагает, что лингводидактика – это теория построения моделей описания изучаемого языка, предназначенных для использования в педагогическом процессе.

Центральной в этом ряду, на наш взгляд, остается точка зрения, данная Л. В. Московкиным, который разграничивает два термина – «методика» и «лингводидактика» и утверждает их право на самостоятельное существование.

Мы вслед за Л.В. Московкиным и Н.М. Шанским под лингводидактикой будем понимать общую теорию обучения языкам. Эта теория близка дидактике, которая тоже является общей теорией обучения.

В профессиональном общении речь является средством развития и передачи профессиональных навыков. Для этого обучающиеся должны обогащать свой словарный запас, систематически проводить работу по ознакомлению с профессиональной лексикой и терминологией изучаемой учебной дисциплины, устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, произносить их четко, записывать на доске и в тетрадях, подчеркивать сомнительные буквы, постоянно проверять усвоение их значения и правильное использование в речи, исправлять ошибки в соответствии с нормами языка.

Рассмотренные выше вопросы позволяют сделать выводы о том, лингводидактика – это общая теория обучения языкам независимо от того, какому языку обучают, кого обучают (филологов или нефилологов, взрослых или детей), в каких условиях (в языковой среде или вне ее) обучают. Предметно-языковая методика – это теория обучения определенному языку обучающихся определенного возраста, в определенной форме организации обучения, на определенном этапе обучения, в определенных языковых условиях.

Организация лингвопрофессиональной подготовки способствует переосмыслению некоторых педагогических положений с точки зрения последних достижений теории и практики обучения языку и речи в неязыковой высшей школе:

- профилизация российского образования направлена на реализацию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования с учетом профиля вуза;

- повышение статуса учебной дисциплины «Культура речи и деловое общение», внесение ее в федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в качестве базового (обязательного);

- модернизация российского образования, направленная на введение двухуровневой системы обучения: бакалавр–магистр и др.

Известно, что многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и, таким образом, обучение может строиться на основе опыта. Чтобы процесс лингвопрофессиональной подготовки был более сознательным, управляемым и эффективным, мы вслед за В.И. Загвязинским выявили следующие лингводидактические закономерности:

- социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;

- воспитывающего и развивающего характера лингвопрофессионального обучения;

- профессионально ориентированного обучения;

- целостности и единства педагогического процесса;

- единства и взаимосвязи теории и практики обучения;

- интегративного формирования языковой личности будущего специалиста;

- самоорганизации студентов в процессе самообразовательной деятельности.

Установленные лингводидактические закономерности процесса лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов находят свое конкретное выражение в принципах обучения: развивающего и воспитывающего обучения; научности и связи теории с практикой; систематичности и системности (преемственность, целостность, перспективность); наглядности, прочности обучения; культурно-природосообразности; положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения; сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения.

Показанные выше принципы являются основополагающими для разработки дидактической модели лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов. Они взаимосвязаны между собой, но каждый из них имеет свою особенную зону максимального применения, отражают зависимость между закономерностями педагогического процесса и целями, которые ставятся в обучении и влияют на организацию лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов.

Литература

1. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека: Учебное пособие. – Калинин, 1975. – 51 с.

2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

3. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: Автореф. дис... д-ра пед. н. – М., 2007. – 43 с.

4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. – 158 с.

5. Маркосян А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М.: УМК «Психология», 2004. – 382 с.

6. Методический словарь <http://www.gramota.ru/slovari/dic/>

7. Московкин Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методика обучения языку: Пособие для студ. и аспирантов. – СПб.: Корифей, 2002. – 47 с.

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

9. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.

10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.

7. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

Своими школами сильна Россия



Рубрику ведет Ольга Анатольевна Попова, доктор педагогических наук, профессор, директор Института образования и развития личности, г. Москва, e-mail: popovaiorl@rambler.ru

Информационно-аналитическая деятельность в управлении образовательным учреждением в современных условиях

Л.П. Барылкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления в образовательных системах ГБОУ ДПО «Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Р.А. Лопатина, зам. декана факультета управления в образовании ГБОУ ДПО «Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

О.А. Попова, доктор педагогических наук, директор Института образования и развития личности, г. Москва, e-mail: popovaiorl@rambler.ru

Исход крупных дел часто зависит от анализа мнений.
Овидий

Анализ школьной среды, как внешней, так и внутренней, является важнейшей составляющей в системе управления.

Внешняя среда обуславливает направленность деятельности школы, создает для этой деятельности благоприятные возможности, ограничения и угрозы. Это сфера, в которой образовательное учреждение осуществляет свою жизнедеятельность.

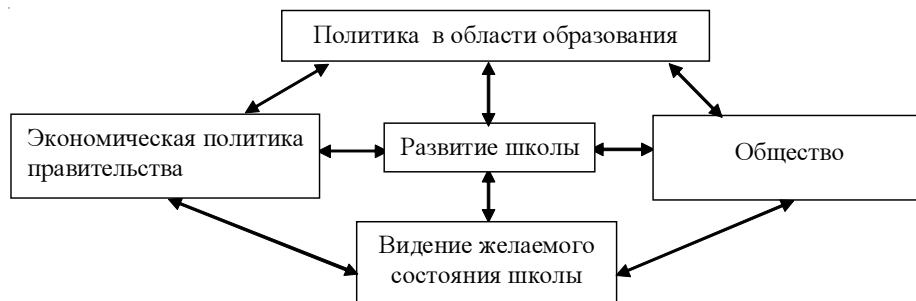
Задача руководителя школы любого типа и вида состоит в том, чтобы увидеть свое образовательное учреждение как некую модель для обеспечения качественного образования обучающихся, уметь хорошо ориентироваться во внутреннем строении, осознавать все ее функциональные компоненты.

Внутренняя среда – это совокупность определенных компонентов, функциональных взаимосвязей участников образовательного процесса, в деятельности которых реализуются цели образовательного учреждения.

Внутренняя среда школы – это результат жизнедеятельности и школьной культуры.

Поскольку учебная деятельность представляет собой основу построения образовательной среды в общеобразовательном учреждении, мы в первую очередь сосредоточим свое внимание на тех аспектах анализа учебно-воспитательного процесса, которые позволяют вскрывать его проблемные и болевые точки.

Проблемы, вскрываемые в этом блоке анализа, должны быть связаны с конкретными условиями учебно-воспитательного процесса в учебном году и отражать реальные расхождения между целями и выбранными педагогическими средствами и способами



организации педагогами учебной деятельности обучающихся с учетом уровня и направленности выбранных программ обучения.

Содержание анализа деятельности образовательного учреждения во многом зависит от масштаба целей и задач, по отношению к которым он проводится. По содержанию данные для анализа определяются по следующим параметрам.

Сильные стороны в деятельности образовательного учреждения (описать имеющиеся сильные стороны в работе школы, как они влияют на результаты, как могут быть усилены еще, что для этого необходимо сделать).

Слабые стороны (какие слабые стороны можно преодолеть, не допустить в дальнейшем, компенсировать, уменьшить их влияние на результаты и как конкретно это сделать).

Возможности (действия для усиления благоприятных возможностей внешнего влияния на школу, как научиться вовремя распознавать и использовать их в интересах школы).

Угрозы (как противостоять внешним опасностям, угрозам и рискам).

В ходе сопоставления данных, их оценки выявляется результат и прогнозируется ожидаемое.

Эти разрывы и есть проблемы.

Выявление разрывов между желаемым и реальными результатами – это один из методов проблемно ориентированного анализа.

Под проблемно ориентированным анализом мы понимаем анализ, который позволяет выявить причины и противоречия, возникающие в результате взаимоотношений школы с заказчиками и потребителями образовательных услуг (с контрагентами), направленный на повышение эффективности и устойчивости развития образовательного учреждения.

Основными задачами проблемно-ориентированного анализа являются: выявление наиболее острых проблем функционирования и развития образовательного учреждения; оценка противоречий с партнерами, возникающих по поводу качества получения образовательных услуг.

Решение поставленных задач осуществляется на основе анализа внутренней среды (анализ результативности деятельности школы, выявление динамики основных показателей) и анализа внешней среды.

Проблемно ориентированный анализ нацелен на проблему, включает ее детальный анализ, позволяющий учесть все аспекты проблемной ситуации и способствующий более быстрому и эффективному ее решению.

Соответственно выявление «наилучшего варианта» решения проблемы автоматически устраняет риск того, что применение этого варианта не решит проблему.

Анализ проблемного поля школы ведется от результатов ее работы – к началу, к процессам и условиям жизнедеятельности школы как к причинам.

Интересным представляется опыт аналитической деятельности администрации МОУ лицея № 5 городского округа г. Воронеж по выявлению и преодолению профессиональных затруднений педагогического коллектива на основе использования проблемно ориентированного анализа.

На основе всестороннего анализа определяются слабые и сильные стороны всех педагогических работников, оценивается эффективность используемых образовательных технологий, условия их реализации, влияние на процесс образования с целью повышения его качества.

Важной задачей администрации школы является оптимизация управления, т. е. обоснование, выбор и реализация мер, позволяющих получить высокие результаты при минимальных затратах времени и усилий со стороны всех участников образовательного процесса. Педагогический анализ в решении этой задачи играет существенную роль.

Практический опыт показывает, что многие из педагогов «тонут» в собранной информации, не всегда успевают использовать ее в полном объеме. Основная причина – избыток имеющихся сведений и дефицит времени на ее осмысление.

Педагогический анализ помогает каждому участнику образовательного процесса оценить собственную деятельность: насколько рациональны педагогические и дидактические средства, используемые в процессе обучения; насколько они адекватны целям образовательного процесса и возрастным особенностям школьников.

Уровень информационно-аналитической культуры руководящих и педагогических работников определяется не столько количеством анализируемой информации, сколько рациональностью ее отбора, методами накопления, обработки и хранения. И в связи с этим в лицее определились цели и задачи анализа, характерные для этого педагогического коллектива.

Цели: отслеживание динамики качества образовательных услуг, оказываемых лицеем; определение эффективности управления качеством образования.

Задачи: непрерывно наблюдать за состоянием образовательного процесса и получать оперативную информацию о нем; своевременно выявлять



Рисунок 1. Взаимосвязь компонентов внутренней среды образовательного учреждения

изменения, происходящие в образовательном учреждении, процессы и факторы, вызывающие их; предупреждать негативные тенденции в образовательном процессе; осуществлять краткосрочное прогнозирование развития процесса образования в школе; оценивать эффективность и полноту реализации методического обеспечения образовательного процесса.

В основе анализа лежат несколько баз данных: сведения об участниках образовательного процесса, учебный план, расписание, классный журнал.

На основе изучения данных классных журналов выстраивается целый ряд так называемых отчетов, которые в основном и заменяют трудоемкий процесс сбора и статистического анализа информации.

Для учителя важными являются отчеты:

отчет учителя-предметника. Учителем предоставляется информация о том, в каких классах, какие предметы и в какие учебные периоды преподавал учитель, количество учащихся в эти периоды по классам, сколько из них получили оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», сколько учащихся было не аттестовано, процент успеваемости, процент качества;

динамика среднего балла учителя. Этот отчет позволяет проследить изменения уровня преподавания конкретного учителя. Сравнение идет со средним баллом по классу по всем предметам. Составляется диаграмма изменения как одного, так и другого показателя.

Эти и другие статистические данные вместе с анализом посещенных уроков позволяют оценить эффективность работы учителя, увидеть его сильные и слабые стороны, правильно спланировать работу по повышению эффективности его деятельности.

Наиболее сложными являются проблемы, связанные с планированием мер предупреждения возможных затруднений учащихся и планированием предполагаемых результатов их обучения и развития. Данными умениями недостаточно владеют около половины учителей.

В связи с этим можно сделать вывод, что педагоги не учитывают всех возможностей системно-перспективного планирования и, как следствие, не формулируют диагностируемые цели обучения, воспитания и развития. Отсюда определяется задача – формирование, развитие и поддержание на высоком профессиональном уровне умений у учителей и учащихся планировать, прогнозировать, обобщать, систематизировать и делать выводы.

Все формируемые отчеты представляются как документы и могут размещаться в портфолио учителя, который также хранится в информационной системе.

Итоги анализа деятельности МОУ лицей № 5 г. Воронежа оформляются в виде аналитических отчетов, представляются на производственных совещаниях, сопровождаются презентацией.

Использование современных информационно-коммуникационных технологий при осуществлении анализа способствует повышению уровня аналитической подготовки руководителей образовательного учреждения и реализации аналитической составляющей профессиональной компетентности руководителя.

Применение инновационного подхода в реализации аналитической деятельности повышает ее качество, способствует эффективности управления образовательной организацией.

Литература

1. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Проектное управление в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 124 с.
2. Плахова Л.М., Решетников Н.Н., Шимутин Е.Н. Организация труда руководителя образовательного учреждения: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 64 с.
3. Соболев Е.Н. Стратегический план развития школы в условиях изменений. – СПб.: ООО «Миралл», 2005. – 76 с.



Рубрику ведет Анатолий Федорович Мартынов, доктор экономических наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой информатики и информационных технологий в менеджменте Орловский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», почетный доктор Калифорнийского университета бизнес-администрирования, e-mail: maf@orel.ru

Использование сети Интернет в культуротворческих ситуациях развития исследовательских качеств личности старшеклассника*

Г.В. Макотрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультета психологии НИУ «Белгородский государственный университет», e-mail: galina_mak_@mail.ru



В условиях жизни в информационном обществе огромное значение приобретает стремление и способность личности исследовать новизну и сложность меняющегося мира, создавать новые стратегии поведения. Поэтому образование должно быть нацелено не столько на формирование заранее известных компетенций, сколько на формирование «компетенции обновления компетенций». В этой связи встает фундаментальный вопрос о развитии научного потенциала личности старшеклассника, который мы характеризуем единством знаний целостной картины мира, умениями и навыками научного познания, ценностно-смысловым отношением к его результатам, позволяющим перестраивать направление и содержание своей деятельности на основе самоопределения и творческого саморазвития в течение всей жизни.

Выделенные нами критерии и показатели научного потенциала старшеклассника отражают ключевые компетенции выпускника школы, так как их сформированность свидетельствует о том, что старшеклассник может решать неалгоритмические задачи различного уровня сложности. На основании культурологического подхода мы выделяем составляющие научного потенциала личности как ряд критериев и характеризующих их показателей: технологическую готовность к исследованию (владение понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умение и навыки использования методов научного познания, соблюдение правил научной организации труда учащегося); научный стиль мышления (осмысление структурных звеньев

*Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Использование сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)», проект 3.2.3/1130

◆ Информационное пространство

элементов собственных исследовательских действий, следование нормам и требованиям научного стиля мышления; обобщение предметного и операционального результатов исследования); творческую активность (самостоятельность в преобразовании идей и связей между ними, знакомство с историей науки и ее современными проблемами, научное общение); мотивацию исследования (интенсивность познавательной потребности, осознание ценности исследования (познания), увлеченность исследованием); ориентацию на исследование в будущей профессии (участие в исследовательской деятельности; интерес к исследовательской деятельности; интерес к вузовской науке).

Развитие исследовательских качеств личности старшеклассника с помощью сети Интернет, которая в настоящее время используется во всех школах России, мы рассматриваем с позиции идей культуротворчества, ценностных предпочтений во имя «творчества понимания» человеком себя, других людей, мира. В процессе культуротворчества происходит самоутверждение личности, в то же время ее культуротворческая свобода реализуется как личностная ответственность. Механизмом реализации культуротворческого процесса является диалог, который происходит в мышлении отдельного исследователя, отражающий смыкание процессов, происходящих в различных «пространствах» – познавательных и социальных.

В условиях моделирующего эксперимента с помощью научно-популярных текстов сети Интернет нами были созданы культуротворческие ситуации, которые мы рассматриваем как проблемные ситуации, позволяющие обучаемому принять ценности научного познания, выявить и реализовать собственные потребности и возможности при освоении исследовательских практик с позиций идеи культуротворчества. Они были призваны актуализировать выявленные Н.И. Исaeвой различные психологические механизмы развития научного потенциала личности: системные механизмы (ценностно-смысловые механизмы, механизмы самореализации, рефлексивные механизмы); конкретные механизмы (принятие ценностей культуросозидания исследовательской деятельности как руководства к действию; осознание необходимости ориентироваться на культуросозидание и культуротворчество в познавательной деятельности; ориентированность на культурно-исследовательский модус поведения; овладение методами и средствами развития научного потенциала); социально-психологические механизмы, действующие на уровне группы (вовлеченность в совместную исследовательскую деятельность, готовность эффективно взаимодействовать в разных коммуникативных ситуациях, позитивно воздействовать на других в малой социальной группе).

Реализация названных механизмов в культуротворческой ситуации происходила при обнаружении обучаемыми проблемы, выявлении ценностей и смыслов получения нового знания, изучении теоретических и методологических

основ исследования, выборе способов и средств решения проблемы в условиях выполнения ряда исследовательских действий, оценке своих возможностей, определении способов и средств формирования собственной исследовательской культуры, выборе меры педагогической помощи.

В культуротворческую ситуацию, рассматриваемую нами как разновидность проблемной ситуации, в качестве инварианта входят выделенные А.М. Матюшкиным структуры проблемной ситуации (необходимость выполнения действия обучаемым, при которой возникает потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия; неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации; возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий с помощью освоенных способов действий и открытии неизвестного).

В условиях моделирующего эксперимента у нас появилась возможность обосновать вариативные и инвариантные компоненты, отражающие культуротворческую деятельность обучаемых. Учитывая, что моделирующий эксперимент обширен и многофункционален для исследователя, нами были учтены типовые требования к его проведению, разработаны методические рекомендации для экспериментаторов, созданы дидактические материалы для испытуемых, включающие научно-популярные тексты, вопросы и задания к ним. В соответствии с требованиями моделирующего эксперимента его участники, старшеклассники с креативным и эвристическим уровнем развития научного потенциала, знали, что они участвуют в эксперименте, и действовали по инструкции экспериментатора.

Характерной особенностью моделирующего эксперимента явилось то, что поведение испытуемых в экспериментальной ситуации моделировало (воспроизводило) на разных уровнях абстракции вполне типичные для исследовательской практики действия: постановку проблемы, выяснение области незнания для решения проблемы, определение задач исследования, формулирование гипотезы, определение способов ее доказательств, решение информационных задач, определение возможных способов исследования, рассмотрение проблемы с позиции другой науки и др. Используемые раздаточные материалы (научно-популярные тексты сети Интернет и задания к ним) соответствовали дидактике обучаемого, которая представлена нами как решение познавательной задачи, в процессе которой он отыскивает и находит действие, соответствующее его основной жизненной установке, в результате чего отдельные эффективные способы решения возникающих задач постепенно закрепляются в форме психологических механизмов, стратегий и тактик, а затем в виде обобщенных черт личности.

Предложенные научно-популярные тексты отражали различные научные области и позволяли испытуемым осуществлять выбор тематики и уровня ее сложности. Представленная в тексте информация содержала: научные факты, противоречащие устоявшимся научным взглядам;

научные факты, требующие научного объяснения; описание методов, которые не позволяют решить новую проблему; описание экспериментов, требующих дальнейших исследований. Ограниченность исходных данных текста, взятого из сети Интернет, предполагала различные способы формулирования проблем и построения стратегий поиска.

Участники эксперимента при выполнении заданий к тексту (части А) «доопределяли» познавательную ситуацию с помощью ряда заданий, предлагаемых экспериментатором. При работе над заданиями к тексту испытуемые осмысливали с помощью метода ассоциативных связей содержание, формулировали новые проблемы, осуществляли генерацию творческих идей, определяли возможные пути их реализации, формулировали выводы, ставили новые задачи, осмысливали исследовательские действия с помощью метода построения новых ассоциативных связей.

После выполнения заданий к тексту в части А испытуемому были предложены вопросы и задания части Б, результаты выполнения которой должны были помочь экспериментатору описать компоненты культуротворческих ситуаций, осуществить их системный синтез и определить их специфику. Предполагалось также, что рефлексии, результаты ответов на вопросы и выполнение заданий части Б позволят экспериментатору определить возможности реализации психологических и педагогических условий развития научного потенциала старшеклассников, закономерностей использования сети Интернет в развитии научного потенциала личности обучаемых при погружении их в культуротворческие ситуации.

Особое внимание при выполнении заданий части Б эксперимента было обращено нами на выявление эмоционального компонента поисковой деятельности испытуемых. С этой целью в части Б был использован цветовой тест отношений (ЦТО), который дал возможность регистрировать психологическое состояние участников эксперимента в процессе выполнения заданий на основе своеобразного способа извлечения реакции на цветовые стимулы в соответствии с перечнем выполненных испытуемым в части А моделирующего эксперимента определенных познавательных (исследовательских) действий. Использование цветового теста отношений позволило нам реализовать известную идею о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым составляющим исследования отражаются в цветовых ассоциациях. Задания части Б позволяли также уточнить меру проявлений опыта культуротворческой деятельности в предложенных ситуациях. Ее учет привел к осмыслению специфики культуротворческих ситуаций.

Таким образом, проведение моделирующего эксперимента включало ряд этапов: 1. Инструктаж участников эксперимента. 2. Предварительный просмотр текстов сети Интернет участниками эксперимента с целью выбора научно-популярного текста для выполнения последующих заданий. 3. Работа участников эксперимента с текстом,

погружающим в ситуацию неопределенности. 4. Доопределение участниками эксперимента познавательной ситуации при выполнении заданий экспериментатора в условиях работы с заданиями части А. 5. Ответы участников эксперимента на поставленные вопросы и выполнение заданий части Б, отражающие процесс работы с текстом. 6. Фиксация экспериментатором эмоционального отношения участников эксперимента к заданиям, познавательных затруднений (интеллектуальных, информационных и личностных) с помощью наиболее часто задаваемых ими вопросов, замечаний. 7. Занесение результатов исследований в электронные таблицы, статистическая обработка данных, контент-анализ, интерпретация полученных данных.

Для получения надежной и достоверной информации по результатам моделирующего эксперимента нами было проведено свыше 10 моделирующих экспериментов для каждой целевой аудитории с полностью тождественным сценарием (при норме 4–5). Их проведение проходило с участием квалифицированных педагогов-исследователей, имеющих опыт работы с различными группами обучаемых. В эксперименте приняли участие старшеклассники 10 экспериментальных общеобразовательных учреждений г. Белгорода и Белгородской области (135 школьников старших классов). Учитывая процентное соотношение количества старшеклассников с креативным и эвристическим уровнем развития научного потенциала личности, полученное на предыдущем этапе исследования, используемая нами выборка оказалась репрезентативной.

При анализе полученных познавательных продуктов испытуемыми в условиях смоделированной культуротворческой ситуации мы использовали подготовленную заранее информацию о культурных аналогах, находках ученых в рамках решения познавательных проблем, которые были неявно обозначены в предлагаемых участнику эксперимента текстах с ограниченной информацией. Погружение участников эксперимента в культуротворческую ситуацию позволило нам обеспечить получение данных, с помощью которых было проведено экспериментальное обоснование системных связей между теоретически выделенными составляющими культуротворческой ситуации.

В структуре культуротворческой ситуации, как составляющей более сложной системы, «проблемной ситуации», нами в соответствии с ее функцией создания условий для творческого саморазвития личности старшеклассников с позиции идеи культуротворчества были теоретически обоснованы дополнительные к инвариантной структуре проблемной ситуации, представленной выше, компоненты. Полный список компонентов состоял из следующих условий: обеспечение необходимой свободы выбора и ценностно-смыслового отношения обучаемого к научной деятельности, к накопленным знаниям и опыту; реализация рефлексивной позиции, отражающей соотношение актуальных и потенциальных возможностей в сфере науки, своего актуального уровня с требованиями,

◆ Информационное пространство

предъявляемыми к исследователю; выбор способов самореализации; ориентированность обучающего на культуру творческий модус поведения; активная позиция личности по освоению интеллектуальных практик, по обновлению способов учебно-познавательной, исследовательской по природе деятельности; стремление к движению от культуросохранения к культуротворчеству, выраженное в проектировании моделей деятельности и поведения, основанных на культуротворческой функции; направленность обучаемых на освоение стратегий и тактик общения в решении исследовательских задач; готовность позитивно взаимодействовать в условиях освоения культурных исследовательских практик; активность в использовании ресурсов научно-исследовательской среды.

Для каждой составляющей культуротворческой ситуации были выделены действия испытуемого, которые мы изучали по результатам выполнения им заданий части А (формулирование возможных научных проблем в соответствии с выбранным текстом; определение ряда научных проблем, которые могут быть решены на основе использования приведенной научной информации; выделение проблемы, в рамках которой требуется выполнение ряда заданий; описание собственного видения актуальности в выбранной для изучения проблемы; определение возможных интеллектуальных практик ученых при решении проблемы, обозначенной в тексте; предложение собственных идей для решения выделенной проблемы; формулирование ряда задач исследования, отражающих рефлексивную позицию; определение сведений, недостающих для решения проблемы при работе с текстом с ограниченным числом данных, и понимание возможности их получения с помощью сети Интернет; указание ключевых слов, которые могли бы быть использованы для поиска в сети Интернет в условиях исследования; формулирование выделенной проблемы с позиций другой научной области, на языке другой науки; определение широты спектра наиболее возможных вариантов экспериментальных действий; конкретизация возможных вариантов экспериментальных действий; построение предложений по конкретному использованию сети Интернет в условиях выделенной исследовательской проблемы; указание на возможные следствия и выводы после подтверждения гипотезы; формулирование новых вопросов, которые возможны после подтверждения гипотезы;

описание нового знания, которое возможно получить в результате исследования; описание практической значимости планируемых результатов исследования). Предложенный список из перечисленных действий испытуемых находится в соответствии с перечнем компонентов культуротворческой ситуации (табл. 2).

Для выявления системных связей между компонентами культуротворческой ситуации нами был осуществлен корреляционный анализ перечисленных действий испытуемых с помощью расчетов коэффициентов корреляции по К. Пирсону на уровне точности 0,05. Выбор метода расчета коэффициентов корреляции был обусловлен проверкой нормальности распределения данных. С помощью последовательного и попарного определения коэффициентов корреляции между выделенными действиями испытуемых, соответствующих компонентам культуротворческой ситуации, нами были рассчитаны статистические веса действий испытуемых старшеклассников с различным уровнем опыта культуротворчества (табл. 1, 2).

Расчет статистических весов основных действий в культуротворческой ситуации на выборке школьников с разным опытом культуротворчества показал наличие тесных связей между выделенными компонентами культуротворческой ситуации, описанных с помощью действий испытуемых при выполнении заданий части А моделирующего эксперимента. Определение статистических весов позволило, в свою очередь, выявить наиболее значимые, системообразующие точки – характеристики компонентов культуротворческой ситуации на уровне значимости $\alpha=0,205$ («активность в использовании ресурсов научно-исследовательской среды» (26 баллов), «возможность анализировать при выполнении поставленного задания с помощью освоенных способов действий и открытии неизвестного» (20 баллов), «реализация рефлексивной позиции» (18 баллов), «свобода выбора и ценностно-смыслового отношения обучающегося к научной деятельности, к накопленным знаниям и опыту» (16 баллов)). Наиболее значимые проявления компонентов культуротворческой ситуации соотносятся с ранее выделенными и апробированными нами педагогическими условиями развития научного потенциала старшеклассников.

Каждый из выделенных компонентов культуротворческой ситуации в условиях освоения обучающимися культурных практик исследовательской и проектной деятельности может иметь различные

Таблица 1

Значения статистических весов действий школьников в культуротворческой ситуации для N=96

Интервалы	Действия																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
>0,338 (5 баллов)	0	0	1	1	0	0	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1
0,338–0,304 (4 балла)	1	0	0	0	0	2	0	0	2	2	1	0	3	0	0	1	1	1
0,304–0,271 (3 балла)	2	0	2	1	1	1	0	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
0,271–0,238 (2 балла)	0	1	3	0	1	2	2	0	2	1	1	2	0	3	2	2	1	0
0,238–0,205 (1 балл)	1	2	1	1	2	1	3	2	0	1	2	1	1	2	1	1	0	0
Число связей	4	3	7	3	4	6	6	6	6	6	6	4	5	9	4	5	4	2
Вес показателя	11	4	18	9	7	16	12	18	20	19	16	10	18	26	10	14	16	9

Обозначения действий испытуемых в культуротворческой ситуации при выполнении задний части А моделирующего эксперимента

№ задания	Изучаемый компонент	Реализуемые действия в культуротворческой ситуации в условиях эксперимента
1	Свобода выбора и ценностно-смыслового отношения обучаемого к научной деятельности, к накопленным знаниям и опыту	Формулирование возможных научных проблем в соответствии с выбранным текстом
2	Стремление к движению от культуроосвоения к культуротворчеству, выраженное в проектировании моделей деятельности и поведения, основанных на культуротворческой функции	Определение ряда научных проблем, которые могут быть решены на основе использования приведенной научной информации
3	Неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации (по А.М. Матюшкину)	Выделение проблемы, в рамках которой требуется выполнение ряда заданий
4	Потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия (по А.М. Матюшкину)	Описание собственного видения актуальности в выбранной для изучения проблеме
5	Активная позиция личности по освоению интеллектуальных практик, по обновлению способов учебно-познавательной, исследовательской по природе деятельности	Определение возможных интеллектуальных практик ученых при решении проблемы, обозначенной в тексте
6	Стремление к движению от культуроосвоения к культуротворчеству, выраженное в проектировании моделей деятельности и поведения, основанных на культуротворческой функции	Предложение собственных идей для решения выделенной проблемы
7	Реализация рефлексивной позиции (соотнесение актуальных и потенциальных возможностей в сфере науки, своего актуального уровня с требованиями, предъявляемыми к исследователю, выбор способов самореализации)	Формулирование ряда задач исследования, отражающих рефлексивную позицию
8	Реализация рефлексивной позиции (соотнесение актуальных и потенциальных возможностей в сфере науки, своего актуального уровня с требованиями, предъявляемыми к исследователю, выбор способов самореализации)	Выделение сведений, недостающих для решения проблемы при работе с текстом с ограниченным числом данных, и понимание возможности их получения с помощью сети Интернет
9	Возможности обучаемого в выполнении поставленного задания в анализе условий с помощью освоенных способов действий и открытия неизвестного (по А.М. Матюшкину)	Указание ключевых слов, которые могли бы быть использованы для поиска в сети Интернет в условиях исследования
10	Ориентированность обучаемого на культуротворческий модус поведения	Формулирование выделенной проблемы с позиций другой научной области, на языке другой науки
11	Активная позиция личности по освоению интеллектуальных практик, по обновлению способов учебно-познавательной, исследовательской по природе деятельности	Определение широты спектра наиболее возможных вариантов экспериментальных действий
12	Активная позиция личности по освоению интеллектуальных практик, по обновлению способов учебно-познавательной, исследовательской по природе деятельности	Конкретизация возможных вариантов экспериментальных действий
13	Активность в использовании ресурсов научно-исследовательской среды	Построение предложений по конкретному использованию сети Интернет в условиях выделенной исследовательской проблемы
14	Активность в использовании ресурсов научно-исследовательской среды	Определение возможностей информационно-коммуникационных технологий в решении выделенной исследовательской проблемы
15	Активная позиция личности по освоению интеллектуальных практик, по обновлению способов учебно-познавательной, исследовательской по природе деятельности	Указание на возможные следствия и выводы после подтверждения гипотезы
16	Ориентированность обучаемого на культуротворческий модус поведения	Формулирование новых вопросов, которые возможны после подтверждения гипотезы
17	Свобода выбора и ценностно-смыслового отношения обучаемого к научной деятельности, к накопленным знаниям и опыту	Описание нового знания, которое возможно получить в результате исследования
18	Свобода выбора и ценностно-смыслового отношения обучаемого к научной деятельности, к накопленным знаниям и опыту	Описание практической значимости планируемых результатов исследования

проявления, характеризующиеся способами построения и реализации личностных смыслов культуротворческой деятельности обучаемых, мерой их самостоятельности в решении проблемы, активностью использования ресурсов образовательной среды, мерой проявления творчества в продукте познавательной деятельности, в способе познавательной деятельности.

Рефлексии, результаты ответов на вопросы и выполнение заданий части Б позволили увидеть

возможности культуротворческих ситуаций реализовать психологические и педагогические условия, закономерности развития научного потенциала при погружении в культуротворческие ситуации. Большая эффективность развития исследовательских качеств личности старшекласников при использовании культуротворческих ситуаций может быть достигнута за счет осмысления педагогами выделенных нами закономерностей использования сети Интернет в

развитии показателей учебно-исследовательской культуры личности старшеклассников и ориентации их на исследование в будущей профессии, так как они отражают ценности, потребности и возможности обучаемых в практическом овладении культурой исследования в условиях образовательного процесса. К закономерностям использования сети Интернет в развитии научного потенциала личности старшеклассника мы относим:

1. Построение проблемных ситуаций по аналогии с научной, профессиональной деятельностью и жизненными реалиями на основе погружения старшеклассников в проблемно-ситуативное информационное пространство сети Интернет ведет их к формулированию исследовательских проблем и задач, осознанию целей и ценностей исследования, выбору технологических элементов, построению и реализации стратегий поиска.

2. Выбор старшеклассником на основе своего субъектного исследовательского опыта и личностной рефлексии ресурсов и технологий сети Интернет для появления новых идей и построения индивидуальных программ исследования позволяет наиболее ярко проявиться составляющим научного потенциала личности старшеклассника.

3. Сотрудничество и кооперация при создании социально востребованных исследовательских продуктов в сети Интернет интенсифицирует развитие научного потенциала старшеклассников на основе реализации их готовности эффективно взаимодействовать в разных коммуникативных ситуациях; готовности позитивно воздействовать на других в малой социальной группе.

4. Обучение старшеклассников научным методам и приемам исследования с помощью программных комплексов, текстовых, графических и видеоматериалов сети Интернет позволяет заметно ускорять исследование окружающего пространства и осуществлять последовательное усложнение исследовательской деятельности от исполнительства к культуротворчеству.

5. Использование сети Интернет при решении исследовательской проблемы в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности старшеклассников обеспечивает единство исследовательско-творческой среды, глубину исследования и более высокий уровень освоения дидактических единиц учебной дисциплины.

6. Педагогическое сопровождение реализации личностного роста старшеклассника в условиях исследования с помощью сети Интернет позволяет интенсифицировать процессы творческого саморазвития составляющих научного потенциала личности.

7. Использование сети Интернет при изучении способов построения стратегий междисциплинарного поиска и при реализации их выбора в условиях учебного поиска обеспечивает получение творческих продуктов исследования, обогащает индивидуальный исследовательский опыт старшеклассников.

8. Вооружение старшеклассников стратегиями поиска информации в сети Интернет обеспечивает быстрое освоение старшеклассниками понятийного аппарата исследуемой проблемы,

оперативное получение ответов на информационный запрос, формулирование новых задач и проблем, превращение информации в объект для наблюдений, в результате чего происходит интенсификация развития составляющих научного потенциала личности.

Результаты выполнения заданий части Б моделирующего эксперимента показали также возможности культуротворческих ситуаций реализовать психологические условия, рассматриваемые как ресурсы личности (оптимальное состояние информационной культуры, креативное мышление, мотивацию достижения успеха, оптимальное состояние культуры «Я» (психологической культуры) и эмоциональной культуры (Н.И. Исаева)) и педагогические условия развития научного потенциала старшеклассников (формирование ценностного отношения учащихся к исследовательской деятельности и ее результатам; организацию субъект-субъектного взаимодействия в системе «ученик – учитель» в процессе учебно-исследовательской деятельности; развитие творческой активности каждого учащегося на основе предоставления свободы выбора тематики исследования, использования интегративного характера содержания исследовательской работы и учета индивидуального познавательного опыта; обучение научным методам познания и технологиям решения исследовательских задач и проблем; создание в общеобразовательном учреждении исследовательско-творческой среды, обеспечивающей единство углубленного изучения учебных дисциплин и работу секций ученического научного общества) с помощью сети Интернет (Г.В. Макотрова).

Таким образом, моделирующий эксперимент, проведенный системный синтез компонентов культуротворческих ситуаций позволили определить структурные компоненты культуротворческих ситуаций, выявить наиболее значимые, системообразующие характеристики компонентов культуротворческой ситуации, а значит, понять способы их конструирования и реализации. Особое внимание при реализации культуротворческой ситуации следует обращать на выделенные нами закономерности использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников, психологические и педагогические условия развития исследовательских качеств личности обучаемых.

Литература

1. Исаева Н.И. Психологические механизмы развития научного потенциала личности в контексте культуротворческой модели / Научный потенциал личности: концептуальные основания и технологический контекст: Мат. междунар. науч.-практ. конф. Белгород. 29–30 марта 2011 г. – Белгород: БелГУ, ООО «ГиК», 2011. – С. 14–21.

2. Макотрова Г.В., Кролевецкая Е.Н. Сеть Интернет ученику-исследователю: Учебное пособие для школьников. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 184 с.

3. Макотрова Г.В. Сеть Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников: Учебное пособие для студ. пед. спец. / Под ред. проф. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во «ЛитКараВан», 2010. – 276 с.

Формирование информационной компетентности иностранных студентов

Л.В. Паринава, доктор технических наук, профессор, академик АПСН, зав. кафедрой связей с общественностью и педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный технический университет»

М.И. Гусева, ассистент кафедры физики, математики и медицинской информатики ФГБОУ ВПО «Воронежская государственная медицинская академия имени Н.Н. Бурденко»

Благодаря процессу информатизации ситуация в нашем обществе кардинально изменилась за последнее десятилетие: произошел переход от индустриального к информационному типу общества, характеризующемуся постоянно увеличивающимися объемами информации об окружающем мире и требующему от современного индивидуума не только восприятия, приема, передачи и хранения информации, но и ее адекватного воспроизведения, уместного и своевременного применения и эффективного управления ее потоками.

В настоящее время информационно-компьютерные технологии используются как мощное средство, которое вносит коренные изменения во все компоненты учебного процесса, начиная с содержания и заканчивая его организационными формами. При этом обязательным условием успешной жизнедеятельности члена современного информационного общества становится формирование информационной компетентности в качестве необходимого инструмента решения профессиональных и самообразовательных задач.

Актуальным для педагогической теории и практики становится вопрос феномена информационной компетентности (определения его сущности, выделения компонентов, эффективного формирования и развития), что, на наш взгляд, обусловлено в первую очередь процессом становления информационного общества и необходимостью реализации задач подготовки современного специалиста, способного успешно существовать в информационном обществе.

Изучение литературы показало, что и зарубежная, и отечественная педагогическая наука уделяет особое внимание формированию информационной компетентности студентов. Большинство педагогов сходятся в том, что одной из ключевых компетенций в современном обществе является информационная компетентность. Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно.

Европейское образовательное сообщество отводит немаловажную роль формированию именно информационной компетентности. В материалах работы европейской программы DeSeCo Project (в рамках второго симпозиума OECD 2002 г.) в первой категории ключевых компетенций была выделена компетентность интерактивного использования технологий (using tools interactively).

Данная компетентность определяется как способность интерактивного использования знаний и информации (необходимая база для понимания опций, формулирования мнений, принятия решений и совершения адекватных и ответственных действий) на основании и с использованием информационно-компьютерных

технологий и провозглашается в качестве базы для формирования такой способности, как обучение вне системы образования – life-long learning (обучение на протяжении всей жизни).

В исследованиях отечественных педагогов выделяется несколько направлений изучения информационной компетентности: рассмотрение информационной компетентности студентов с позиций основы деятельности (Л.В. Доброва, Н.Х. Насырова, А.А. Темербекова), с позиций готовности к использованию информационных технологий (Т.П. Петухова, М.И. Глотова, Е.Н. Бобонова), с позиции наличия определенного набора навыков компьютерной грамотности (О.И. Мартынюк, С.В. Панькова, А.Л. Семенов), с позиции комплексного подхода к определению информационной компетентности – грамотной основы, готовности и способности к информационной деятельности (Н.В. Евладова, И.Н. Медведев, Т.Н. Панкова, О.Н. Ионова). Однако в подходах к рассмотрению информационной компетентности отсутствует акцент на выделение конкретных структурных элементов информационной компетентности и их отражение в видах информационно-компьютерной деятельности человека (и учащегося, и специалиста).

Поэтому в нашем исследовании мы предлагаем уточненное определение информационной компетентности как интегративного личностного образования, имеющего структурированное содержание, обеспечивающее рациональное применение информационно-компьютерных технологий в деятельности, основанного на готовности индивидуума к их изучению и применению в дальнейшем, характеризующегося осознанным стремлением к непрерывному саморазвитию.

◆ Информационное пространство

По мнению С.Л. Рубинштейна, деятельность влияет на функциональные возможности человека, изменяя уровень и качество системы отношений, избирательной реакции субъекта отношений, активности личности, установки как структуры отношений, побуждающих человека к активности, надежности самого субъекта деятельности, способности личности к саморегуляции своих функциональных, психических и эмоциональных состояний, профессиональной пригодности, общих, специальных и индивидуальных способностей личности, особенно творческих¹. Согласно А.А. Вербицкому, опыт любой деятельности является внутренним условием движения личности к цели, он выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся ЗУНов, при этом необходимо последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологического и социального контекста².

Анализ работ, посвященных изучению информационной компетентности личности, показал, что именно в процессе деятельности с использованием информационно-компьютерных технологий, через формирование и развитие структурных составляющих информационной компетентности происходит ее качественное изменение. Такая деятельность осуществляется и определяется структурным содержанием объектов, на которые она направлена, а также разнообразием видов работы с объектами. В связи с этим в данной работе мы считаем более рациональным использование термина не информационная, а информационно-компьютерная деятельность (ИКД).

Мы определяем информационно-компьютерную деятельность студентов как деятельность, основанную на субъект-субъектном и субъект-объектном информационном взаимодействии посредством информационных компьютерных технологий, направленную на достижение конкретных целей (образовательных, самообразовательных, профессиональных). Успешность информационно-компьютерной деятельности, ее результативность позволяет судить об уровне сформированности информационной компетентности учащегося.

В исследовании определено, что информационная компетентность выступает как системный объект, в структуру которого включены: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-аксиологический и рефлексивно-оценочный компоненты информационной компетентности.

Перечисленные компоненты информационной компетентности проявляются в следующих ее структурных элементах:

1. Компетенция информационной грамотности (совокупность знаний по применению информационных умений и навыков в процессе ИКД, проявляется в способности к различным видам ИКД и выступает в качестве когнитивной и технологической основы ИКД, а следовательно, и информационной компетентности).

2. Готовность к профессиональной ИКД (система свойств, качеств и опыта личности обучающегося, обеспечивающая эффективность профессиональной ИКД).

3. Мотивационно-ценностные ориентиры (система мотивов и ценностных отношений, обеспечивающая формирование необходимых ценностных установок и положительной мотивационной направленности на все виды ИКД).

4. Способность к самообразованию в области ИКТ.

На основе анализа научно-педагогических вопросов формирования информационной компетентности, собственного опыта нами была разработана технология формирования информационной компетентности иностранных студентов, которая включает целевой, структурный, организационно-содержательный и оценочный блоки (рис. 1).

Целевой блок представляет собой ожидаемый результат деятельности, в котором выделены внутренние и внешние факторы, актуализирующие постановку цели – формирование информационной компетентности. Структурный блок раскрывает структурные составляющие и компоненты информационной компетентности. В организационно-содержательном блоке перечислены научно-педагогические подходы и принципы, формы, методы и средства формирования информационной компетентности. В оценочном блоке выделены уровни сформированности информационной компетентности, которые определялись в соответствии с критериями оценки уровней развития информационной компетентности и их показателями.

В процессе исследования в целях эффективного формирования информационной компетентности иностранных студентов нами были выделены и смоделированы следующие педагогические условия: учет личностных особенностей студентов-иностранцев; личностно-деятельностный подход с применением активных методов обучения; формирование положительной мотивации к деятельности, совмещенной с использованием ИКТ; реализация принципа профессиональной направленности в обучении иностранных студентов информационно-компьютерным технологиям; использование компьютера в качестве средства формирования информационной компетентности.

В ходе опытно-экспериментальной работы был разработан алгоритм оценки сформированности информационной компетентности студентов-иностранцев. Оценивание проводилось посредством разработанных критериев, таких как уровень информационной подготовки, мотивация и эффективность информационно-компьютерной деятельности, и их показателей.

Было выявлено три уровня сформированности информационной компетентности студентов-иностранцев: репродуктивный (низкий), продуктивно-алгоритмический (средний), креативно-аналитический (высокий).

Выявление уровня готовности к профессиональной ИКД проводилось с помощью методики

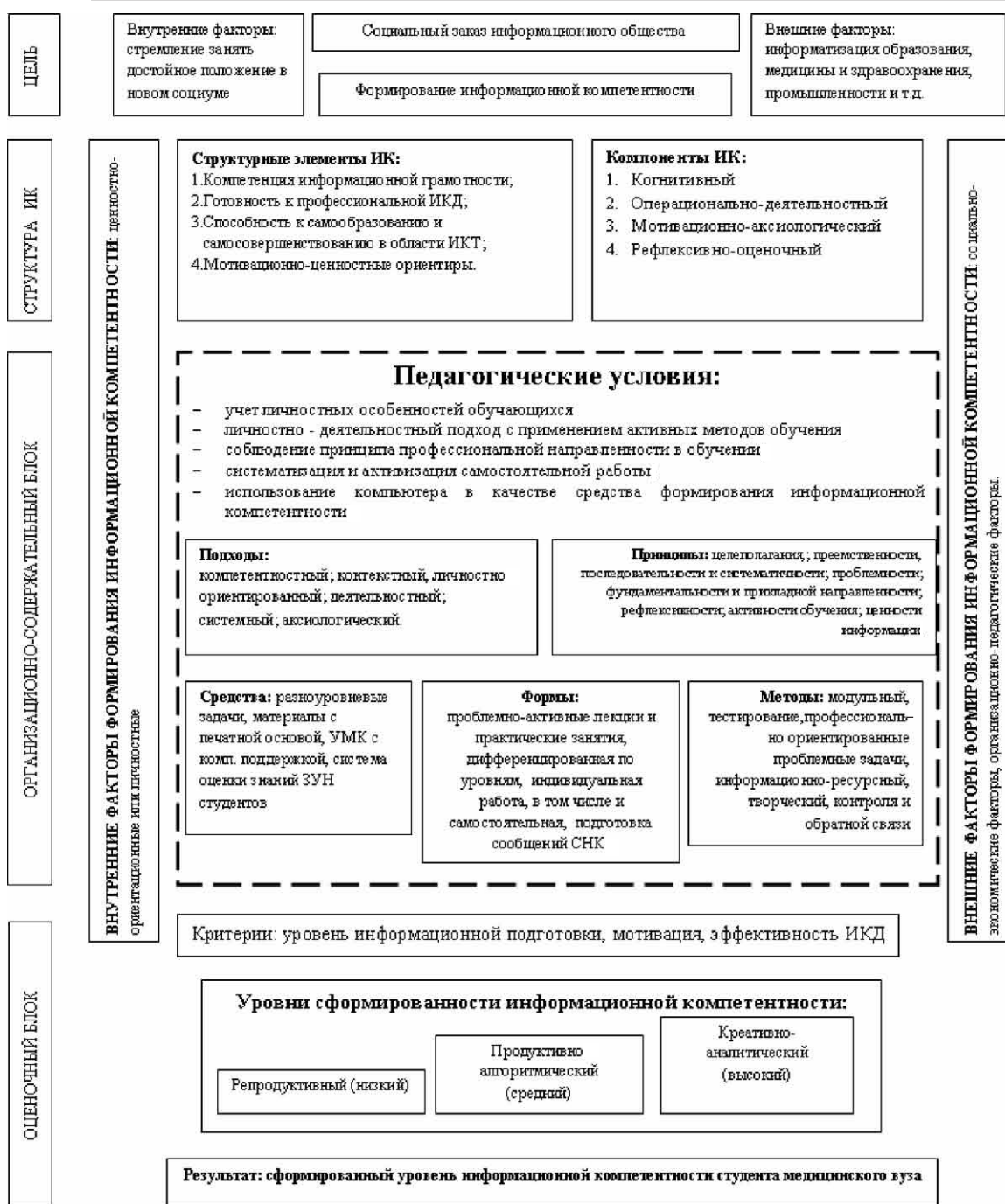


Рисунок 1. Технология формирования информационной компетентности иностранных студентов

определения направленности личности В. Басса и посредством разработанной авторской методики. Для диагностики сформированности мотивационно-ценностных ориентиров были использованы методика «Определение изменения результирующей тенденции мотивации достижения» А. Мехрабиана, методика ценностных ориентаций Рокича. Диагностика способности к самообразованию в области ИКТ проводилась посредством методики В.И. Андреева «Тест определения способности к самообразованию».

Для проверки достоверности результатов опытно-экспериментальной работы проводилась статистическая проверка гипотез с использованием критерия Вилкоксона.

В ходе исследования была определена специфика информационно-компьютерной деятельности иностранных студентов как основы их информационной компетентности. Анализ структуры, содержания и методологических основ ИКД работников любой сферы жизнедеятельности информационного общества позволяет выделить технологическую, самообразовательную и коммуникативную ИКД.

Разработанная нами технология формирования информационной компетентности иностранных студентов основывается на следующих концептуальных идеях:

1. В основу процесса формирования информационной компетентности полагается личностно-

◆ Информационное пространство

деятельностный подход с применением активных методов обучения, так как, по мнению И.Я. Лернера, успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности³. Изменить характер информационно-компьютерной деятельности (от репродуктивной к продуктивной, исследовательской), повысить степень самостоятельности иностранных студентов, активизировать проявление творческих способностей – все это позволяют реализовать методы активного обучения в контексте максимального включения студентов-иностранцев в информационно-компьютерную деятельность с учетом их личностных особенностей.

2. Переход от учебной к профессиональной информационно-компьютерной деятельности происходит с активным применением контекста деятельности. Система педагогических условий направлена на организацию динамического движения деятельности иностранных студентов от учебной к профессиональной ИКД, для чего в методическом обеспечении курса информатики и медицинской информатики наряду с применением междисциплинарных связей последовательно моделировалось содержание профессиональной деятельности будущих врачей.

Целью опытно-экспериментальной работы явилось определение эффективности экспериментальной технологии формирования информационной компетентности иностранных студентов, основным ядром которой выступила модульная программа организации обучения дисциплинам информатика и медицинская информатика. Педагогический эксперимент проводился в два этапа: констатирующий и формирующий.

Констатирующий этап проводился в 2005–2006 учебном году на базе международного факультета медицинского образования Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко. В констатирующем эксперименте приняли участие 42 студента 1 и 5 курсов.

Формирующий этап эксперимента проводился в течение 2006–2011 учебных годов со студентами 1, 3 и 5 курсов лечебного и международного факультета медицинского образования (МИМОС). В процессе исследования были определены две группы: контрольная (23 студента) и экспериментальная (21 студент).

Описываемый эксперимент был ориентирован на изучение динамики развития уровней информационной компетентности в условиях лично ориентированного образования с элементами компетентностного и контекстного подходов и применением активных методов обучения.

Студенты контрольной группы занимались по традиционной методике, с преобладанием репродуктивных методов обучения. Среди основных отличий в занятиях, проводимых с экспериментальной группой, следует отметить:

- преимущественное использование активных методов обучения;
- преобладание задач прикладного характера (соблюдение контекста деятельности);
- дифференцированный подход (учет уровня подготовки каждого из студентов);
- использование модульно-рейтинговой системы оценки сформированности информационных знаний и умений;
- усиленный контроль за выполнением самостоятельной работы студентами;
- активное вовлечение студентов в работу студенческих научных кружков (СНК).

Учебный процесс в экспериментальной группе был организован следующим образом:

- аудиторная работа представляла собой практические занятия в компьютерном классе с постоянным применением интерактивной доски;
- для выполнения студентами самостоятельной работы (в том числе и для подготовки докладов на заседания СНК) были определены часы консультаций и время работы в компьютерных классах с обязательным присутствием преподавателя.

В ходе исследования были получены результаты отношения студентов к изучению дисциплин информатика, медицинская информатика, а также показатели сформированности мотивации достижения успеха, способности к самообразовательной ИКД и др.

Анализ результатов исследования позволяет констатировать достаточно низкий уровень мотивации достижения до эксперимента в обеих группах (табл. 1). При этом можно констатировать тот факт, что за время формирующего эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) у 19% студентов выявлен высокий уровень мотивации на учебные достижения, тогда как в контрольной группе (КГ) таких студентов только 4%.

В процессе опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты относительно уровня способности к самообразованию в области ИКТ: в экспериментальной группе увеличилось количество студентов с высоким уровнем способности к самообразованию в области ИКТ с 14% до 38%, тогда как в контрольной группе увеличение произошло всего на 4% по тому же показателю (табл. 2).

Суммирование показателей по определению уровня сформированности четырех структурных

Таблица 1

Показатели мотивации на учебные достижения студентов контрольной и экспериментальной групп

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
низкий	17	74%	14	61%	15	71%	9	43%
средний	6	26%	10	43%	5	24%	8	38%
высокий	0	0%	1	4%	0	5%	4	19%

Таблица 2

Уровень способности к самообразованию в области ИКТ

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
низкий	12	52%	9	39%	10	48%	4	19%
средний	8	35%	10	43%	8	38%	9	43%
высокий	3	13%	4	17%	3	14%	8	38%

составляющих информационной компетентности иностранных студентов в контрольной и экспериментальной группах дало следующие результаты: во время формирующего эксперимента в экспериментальной группе 10% студентов-иностранцев достигли креативно-аналитического уровня информационной компетентности, тогда как в контрольной группе таких студентов не обнаружено.

Количество иностранных студентов с продуктивно-алгоритмическим уровнем сформированности информационной компетентности изменилось с 19% до 67%, на репродуктивном уровне произошло снижение с 81% до 32%. В контрольной группе показатели информационной компетентности в ходе опытно-экспериментальной работы существенно не изменились. Так, на продуктивно-алгоритмическом уровне сформированности информационной компетентности показатели изменились с 13% до 35% за счет снижения показателей репродуктивного уровня с 78% до 65%, (табл. 3).

структурные составляющие и компоненты информационной компетентности. В организационно-содержательном блоке перечислены научно-педагогические подходы и принципы, перечислены формы, методы и средства формирования информационной компетентности. В оценочном блоке выделены уровни сформированности информационной компетентности, которые определялись в соответствии с критериями оценки уровней развития информационной компетентности и их показателями.

3. По итогам опытно-экспериментальной работы доказана эффективность разработанной технологии формирования информационной компетентности иностранных студентов.

4. Определены педагогические условия формирования информационной компетентности студентов-иностранцев: учет личностных особенностей студентов-иностранцев; личностно-деятельностный подход с применением активных методов обучения; формирование положительной

Таблица 3

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию информационной компетентности иностранных студентов

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
репродуктивный	18	78%	15	65%	17	81%	5	23%
продуктивно-алгоритмический	3	13%	8	35%	4	19%	14	67%
креативно-аналитический	0	0%	0	0%	0	0%	2	10%

Выводы:

1. Информационная компетентность иностранных студентов есть интегративное личностное образование, имеющее структурированное содержание, обеспечивающее рациональное применение информационно-компьютерных технологий в деятельности, основанное на готовности индивидуума к их изучению и применению в дальнейшем, характеризующееся осознанным стремлением к непрерывному саморазвитию.

2. Технология формирования информационной компетентности иностранных студентов включает последовательные блоки: целевой блок представляет собой ожидаемый результат деятельности, в котором выделены внутренние и внешние факторы, актуализирующие постановку цели – формирование информационной компетентности. Структурный блок раскрывает

мотивации к деятельности, совмещенной с использованием ИКТ; реализация принципа профессиональной направленности в обучении иностранных студентов информационно-компьютерным технологиям; использование компьютера в качестве средства формирования информационной компетентности.

¹ Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследований . – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 584 с.

² Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. – 486 с.

³ Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 390 с.

Программно-целевой подход к анализу совместимости текстов учебников вузов

Н.О. Васильева, кандидат технических наук, доцент кафедры коммерции и внешнеэкономической деятельности, декан факультета товароведения и коммерции ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный торгово-экономический институт», e-mail: vas.nata@mail.ru



Программно-целевой подход, базирующийся на концепции системного анализа, с 1970-х гг. нашел широкое применение в управлении организациями, бизнес-процессами, социально-экономической жизнью общества.

Не стала исключением, пусть с некоторым опозданием и ограниченностью его применения, и сфера образования.

Цель статьи – обосновать своевременность и объективную возможность программно-целевого анализа совместимости текстов учебников для высшей школы; выявить специфику методологии программно-целевого подхода в приложении ее к оптимизации письменной речи.

Первое десятилетие XXI века явилось периодом, обозначившим возрастание роли человеческого капитала как основного фактора инновационного экономического развития России. В то же время реакция системы образования на эту потребность остается недостаточно оперативной. В Концепции Федеральной программы развития образования на 2011–2015 гг. наряду с положительными результатами Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. отмечено, что остались проблемные участки, в том числе низкое качество услуг на различных уровнях образования. Реализация стратегии Концепции «...может быть обеспечена применением программно-целевого метода» [5].

Прочтение научных и прикладных работ по применению программно-целевого подхода в сфере образования позволяет констатировать, что есть исследования, выполненные с использованием его методологических принципов, но число их, к сожалению, недостаточно.

Весь спектр исследований целесообразно разделить на три группы.

Первая группа работ ученых Д.М. Вердиева, О.П. Околелова, И.К. Шалаева охватывает исследования по конкретным прикладным вопросам реализации программно-целевого подхода в оптимизации организационных основ системы образования, совершенствовании учебного процесса или повышении качества образовательных услуг.

Вторая группа представлена трудами, теоретически развивающими методологию программно-целевого подхода и представляющими результаты внедрения его принципов по формированию профессионального мастерства, гуманизации образования, социальной активности, творческих способностей обучающихся. Авторы

предлагают педагогические модели процесса обучения, отвечающие требованиям модернизации отечественного образования, но, заметим, для ограниченной области компетенций или направлений развития личности.

Третью группу публикаций формируют педагогические исследования по разработке методик построения учебников нового поколения с учетом современных образовательных и информационных технологий, актуальных образовательных ориентиров, методик, нацеленных на решение в конечном итоге конкретной задачи или их комплекса, осуществляемых по четкой программе, сопровождаемой достаточным ресурсным сопровождением. От качества учебной литературы в значительной мере зависит уровень сформированных компетенций выпускников и, как следствие, конкурентоспособность на рынке труда. Поставленная учеными научно-практическая задача решается в нескольких направлениях: организационно-методическое построение носителя информации, содержательное наполнение учебной книги, учет издательско-редакционных требований и т.д.

Не охваченным в необходимом и достаточном объеме остается направление изучения учебно-научной вузовской литературы как модели представления научных знаний, как особого вида профессионально ориентированных текстов.

В педагогике постоянно предпринимаются попытки по исследованию текстов учебной литературы, но в центре внимания ученых преимущественно остаются школьные учебники. Исследованиям учебных школьных текстов, выполненных в педагогическом ключе, посвящены работы В.П. Беспалько, Н.С. Волгиной, А.А. Гокунь, Т.В. Обласовой, И.В. Оборнева, Е.С. Пушкиной, В.П. Ключкова, Л.Е. Рудневой;

методике создания учебника для среднего профессионального образования – Е.Н. Кишкель.

Заслуживают внимания научные и методические разработки, поднимающие проблематику текста учебника для высшей школы, но они и немногочисленны и, как правило, узкой направленности. Например, выявлению причин непонимания учебно-научных вузовских текстов и решению проблемы посвящена работа А.Д. Никина, Н.К. Криони, А.В. Филипповой [9], лингвистике текста [11] и программно-целевому обеспечению понимания студентами специального иноязычного текста [2].

Перспективным и актуальным научным направлением в этой области признается теоретико-практическое познание текста как многомерной структуры, обладающей сложностью, предполагающей привлечение принципиально новой системы понятий и методов анализа. Таковым в нашем случае является программно-целевой метод, не исключающий, напротив, всесторонне учитывающий, что «учебно-научная письменная речь» адресована не только сфере сознания, но и феномену бессознательному» [3], учитывающий достижения системно-параметрического подхода в приложении к решаемой задаче.

Адаптация программно-целевого метода к анализу текста осуществляется в присутствии факторов и внешних условий восприятия учебно-научного текста, которыми невозможно пренебречь.

Во-первых, в педагогике практически отсутствует достаточный опыт применения программно-целевого метода формирования учебной литературы, который возможно было бы принять за отправную точку.

Научно-педагогических работ, адресованных вузовским учебникам, до сих пор недостаточно. Исключением являются 80-е годы, отмеченные тем, что были специально разработаны, но не доведены до конца научные программы по проблемам вузовского учебника. В 1979, 1983, 1988 гг., а затем в 1995 г. были проведены научно-методические конференции по проблемам вузовского учебника. Наиболее крупными работами в этом направлении, несомненно, являются монографии Н.И. Тупальского «Основные проблемы вузовского учебника» и П.Г. Буга «Вузовский учебник: создание, выпуск, распространение» и «Создание учебных книг для вузов». В числе работ более позднего периода заслуживают внимания отдельные исследования А.А. Вербицкого, М.Н. Вятютнева, И.Я. Лернера, Т.С. Назаровой.

Практически отсутствуют научные работы, в том числе и дидактические, посвященные учебным текстам вузовского учебника. Можно лишь указать на исследования М.А. Панфилова по знаково-символическому структурированию всей учебной информации, которые не касаются анализа специфики учебных текстов. Достаточно близкой к теме нашего исследования находится труд И.А. Пшонковской, хотя и связанный с моделированием учебного текста, но не с целью его педагогического анализа, а для достижения частных специфических задач – формирования гностических умений у студентов и других.

Изучение научных работ в области вузовской педагогики О.П. Околелова, Н. В. Садовникова, А. А. Факторович свидетельствует о том, что многие авторы учебников для высшей школы основной упор делают на содержательных характеристиках учебной дисциплины. Они стараются по мере возможности отразить в учебном тексте основные современные положения профильной для него отрасли, уже устоявшегося научного знания, недостаточно уделяя внимания педагогическим характеристикам учебно-научных текстов. Причина «слабости» учебно-научной письменной речи со стороны преподавателей вузов кроется и в том, что большинство из них не владеют даже основами педагогики, лингвистики, а тем более психологии, будучи выпускниками отраслевых учебных заведений.

Определенную попытку устранить этот пробел предприняли Н.П. Пучков, А.И. Попов [11]. В своем учебном пособии они ввели раздел «Проектирование текста учебной литературы», отражающий подход к построению текста, исходя из целевого назначения учебной литературы. Авторы обозначили и причины недостаточного понимания текста: «из-за объективных особенностей используемого автором языка, а также из-за особенностей мыслительной деятельности обучающихся», ограничив этим выводом свое исследование, не углубляя его. Отметим авторы и «недостаточный учет требований педагогики и психологии высшей школы» в текстах, что подтверждает наше видение программно-целевого метода, не отторгающего психологическую составляющую – «феномен бессознательного». При этом текст изучается с целью последующей его оптимизации.

Остановимся на других внешних факторах, обуславливающих применение метода в конкретных ситуациях.

Учебники для направлений подготовки бакалавров (ранее специалистов), ориентированные на сферу обслуживания (100700.62 Торговое дело, 100800.62 Товароведение), имеют свою специфику.

Переход от плановых к рыночным отношениям в России обусловил абсолютное изменение приоритетов в народном хозяйстве, что проявилось в появлении «новых» прикладных наук – маркетинга, логистики, менеджмента, мерчандайзинга и отразилось на ряде фундаментальных положений «классических, традиционных» социально-экономических дисциплин. В этих условиях преподавателям вузов и сегодня, спустя 20-летний период их преподавания, приходится опираться на зарубежные публикации, адаптировать их содержание, лексический запас к отечественной практике. Преподаватели вынуждены были использовать либо переводные с иностранных языков, сами изучать и рекомендовать подготовленным студентам отдельные оригинальные зарубежные публикации.

Некоторые авторы учебников раскрывают вопросы предметной области, исходя преимущественно из сугубо личного понимания профилирующей науки, ее узловых моментов, используют

терминологический аппарат, который связан с системой понятий только «своего» предмета, и, как следствие, подавляющая часть дисциплин преподается на разных предметных языках.

Сосредоточенность разработчиков вузовских учебников на «собственной» научной области знаний, преимущественное владение узкой профессиональной терминологией приводят к обособленности учебной письменной речи в рамках одной дисциплины и трудностям переключения студентов с одного предметно-ориентированного языка на другой, исключают построение единого семантического пространства, затрудняют усвоение учебного материала и во времени, и качественно.

Другой внешний фактор – происходящие информационные преобразования, обязывающие по-новому взглянуть на изменение роли текста, требования, предъявляемые к нему.

Инновационный научно-технический путь развития привел к использованию в учебном процессе «нетрадиционных» носителей учебно-познавательной информации: электронных и аудио-учебников, on-line версий учебных материалов. Формируя текст учебного пособия в традиционной форме представления в форме печатной учебной книги, преподаватель в большинстве случаев интерпретирует тексты различных источников, адаптирует их к аудитории, с которой работает лично. При работе on-line обучающиеся воспринимают авторский незнакомый текст без дополнительных пояснений и комментариев. Это определяет новые требования к текстам электронных учебников, одним из которых является обеспечение совместимости с требованиями пользователей поисковых систем по нахождению необходимого учебника, выложенного на сайте, в кратчайшее время. Но это в большей степени относится к бытовым информационным, рекламным текстам, нежели учебным, и является проблемой поисковой оптимизации (SEO). К учебно-научным текстам в некоторой степени применимы рекомендации по оптимизации текста под определенный запрос с целью сделать его максимально эффективным для продвижения, не понизив качество восприятия текста целевой аудиторией, при минимальных временных затратах при изучении материала.

Восприятие письменной речи, наполняющей эти носители, происходит не только индивидуально при работе с текстом, но и в коллективном пользовании за ограниченный промежуток времени, например, лекцию, использующую программу Microsoft Power Point 2010, что ставит проблему оптимизации объемов текста, являющейся также междисциплинарной. Требования к конструкции и организации текста, характеризующиеся категорией «совместимость», становятся общезначимыми для лингвистики, психолингвистики, семантики, психологии, математики, компьютерного моделирования и др.

Исследованию психолого-педагогических последствий информатизации для системы образования за рубежом придается большое значение. Отметим такой положительный момент,

как возможность организации объективного оперативного контроля за процессом усвоения учебной информации, автоматизированного изучения, построения и корректировки текстов при условии их совместимости в рамках программно-целевого подхода.

Важнейшими показателями качества учебных текстов наряду с научностью, информативностью и т.п. являются доступность, скорость [7], степень понимания смысла, заложенного автором в содержание текста, степень усвоения и осмысленного запоминания. В ставшей «классической» работе «Оптимизация сложности учебного текста» Я.А. Микк «пониманием смысла текста» называет «осознание связи между элементами текста и объектами реального мира, которые обозначают эти элементы текста» [8].

В-третьих, высокие дидактические требования к «качеству» учебного письменного текста определяются следующими чертами модернизированного высшего образования:

увеличение трудоемкости самостоятельной работы студентов при сокращении объема аудиторных занятий, то есть увеличение объемов письменной текстовой информации, изучаемой самостоятельно;

необходимость сохранения преемственности в изложении учебного материала в литературе, обеспечивающей связь предметов младших курсов вуза с учебниками для общеобразовательной школы, что облегчает адаптацию вчерашнего школьника к иной образовательной среде;

междисциплинарный характер одной компетенции выпускника, формируемой через ряд дисциплин всех циклов, изучаемых в разной последовательности. Проблему междисциплинарности можно считать ключевой проблемой инновационных образовательных программ. В связи с прежним преобладанием убеждений о значимости специализации в образовании она не обращала на себя внимания. Содержательная интеграция разных дисциплин в одном научно-педагогическом комплексе, взаимодополняющих, развивающих знания об изучаемом предмете, заставляет под иным углом взглянуть и актуализировать проблему сопоставимости текстов в рамках несхожих на первый взгляд предметных областей; необходимость преемственности по содержанию и форме подачи информации в основной, дополнительной учебной литературе и научной.

Требуется «согласованность» учебно-научных текстов между собой «по горизонтали» в пределах одного конкретного курса обучения студентов в вузе. Недостаточно раскрывается связь и «по вертикали» с 1 по 4–6 годы подготовки выпускника или в пределах формирования одной междисциплинарной компетенции. Началом пути решения этой проблемы является анализ, а в дальнейшем оптимизация совместимости на уровне письменной речи, а именно текстов учебников экономических специальностей (направлений) вуза, рассматриваемых как многоуровневые, достаточно сложные системы и обладающие всеми ее атрибутами.

Отсюда следует необходимость поиска научно обоснованных, четких принципов, критериев, показателей совместимости учебного материала.

Решить этот комплекс задач, взяв за основополагающий только системный метод, применяемый в педагогике образования или теории воспитания, глубоко и всесторонне исследованный в работах А.Г. Кузнецовой [6] и А.Г. Ананьина [1], представляется недостаточным.

Такие возможности, на наш взгляд, содержатся в программно-целевом анализе текстов учебников для значительного числа ограничивающих условий.

Как и почему видится анализ совместимости текстов учебной литературы на основе программно-целевого метода?

Программно-целевой подход является универсальным общенаучным, поэтому его применение вполне правомерно и продуктивно для изучения педагогических явлений. Философский его аспект конкретизирует представления о процессе познания, последовательности логических операций, целесообразности деятельности [10].

Программно-целевой подход выступает как инструмент дескриптивного исследования знаковых систем и может использоваться для анализа и последующего интегративного представления разнообразных функций. Для познания он предстает в виде набора довольно стандартных инвариантных операций.

Основополагающая формула программно-целевого подхода: «проблема цель решение программа (план, проект) бюджет контроль» применима для решения практически любой, в том числе научной, задачи.

Программно-целевое управление сложной системой начинается с выявления и четкой

постановки достижимых конечных целей. Цели отражают обычно желаемую ситуацию, к которой должна перейти система из заданной ситуации через определенный период времени, после решения ряда проблем, отделяющих заданную ситуацию от желаемой. Таким образом, уже на стадии постановки цели создается обобщенная модель будущего.

Среди целей разных уровней в «дереве целей», стратегической целью может быть выпускник овладевший всеми компетенциями, целью более низкого уровня – оптимизированная совокупность учебных текстов, отвечающая определенным критериям, качественно зависящая от возможностей модели.

При создании целевой программы анализа совместимости учебно-научных текстов вузовского комплекта учебников сохраняются определенные общие и существенные признаки программно-целевого подхода с адаптацией их к данному классу педагогических явлений: системная природа объекта; ориентация на конечный результат; междисциплинарный анализ проблем; комплексный подход к постановке целей и выбору средств их достижения; увязывание воедино целей и ресурсов; формирование целевой программы; максимальная эффективность достижения целей при рациональном использовании ресурсов.

Программа «Программно-целевой анализ совместимости учебно-научных текстов экономических специальностей вуза» представлена нами в виде иерархической последовательности уровней информационных данных, использованных в дальнейшем в компьютерной программе (рисунок 1).

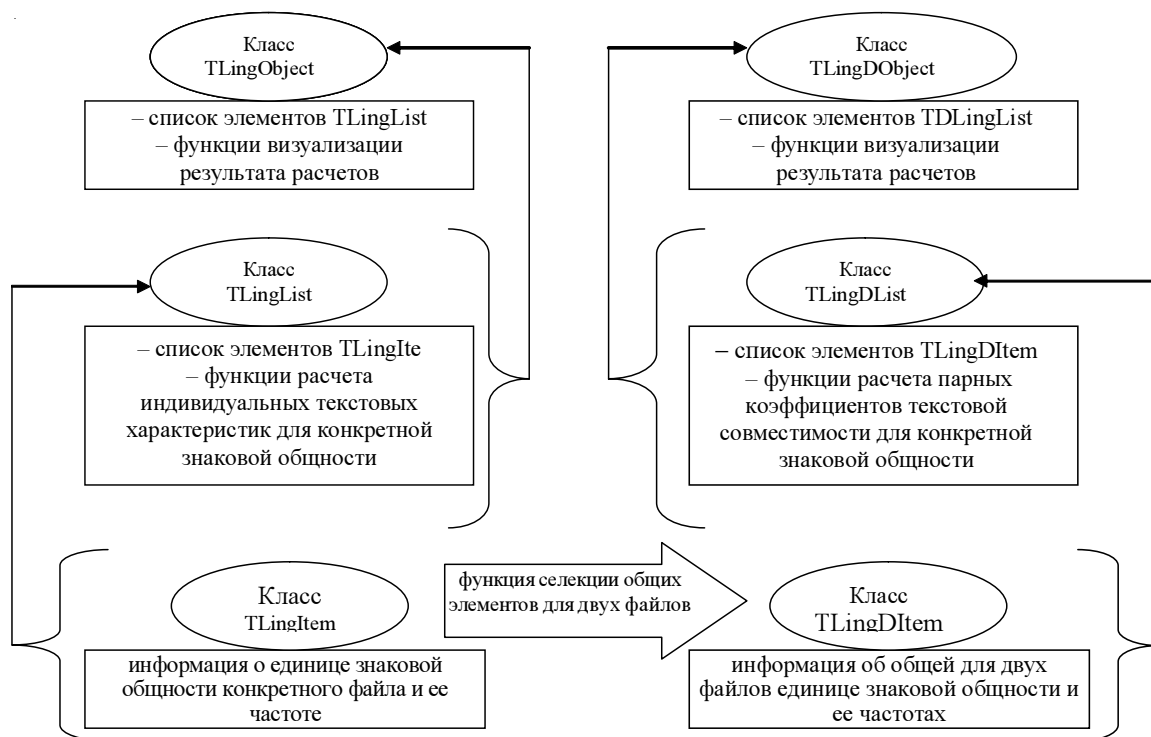


Рисунок 1. Алгоритм работы компьютерной модели Ling-M

◆ Информационное пространство

Специфика построения системно-целевой программы позволила сформировать три взаимосвязанные подпрограммы, из них две основные и одну обеспечивающую. Ядром программы являются две основные подпрограммы «Обособленные показатели совместимости учебно-научных текстов» и «Показатели совместимости связей учебно-научных текстов». Они позволяют осуществить первичный анализ текстовой совместимости учебников на двух уровнях определенности. Первая из них решает проблемы совместимости на уровне анализа состава и свойств текста. Вторая подпрограмма обеспечивает достижение текстовой совместимости для показателей связи.

Третья компьютерная подпрограмма, обеспечивающая Ling-M, написана на языке программирования Delphi 7.0 и предназначена для использования в операционных системах Windows XP и выше. Она позволяет проводить анализ совместимости как одного, так и двух текстов, сохраненных в TXT или RTF-формате, относительно заданных подсистем показателей. Также предусмотрена возможность графической интерпретации частотных характеристик знаковых общностей. Обеспечивающая подпрограмма Ling-M согласуется с практически любыми системами распознавания текстов (например, Fine Reader 10).

Ранее была предложена программа совместимости учебной письменной речи [3]. Существенным отличием разрабатываемой версии является отказ от подпрограммы «Вспомогательные показатели текста», а также существенное углубленное рассмотрение показателя совместимости текстов. Изучаемый объект рассматривается как обладающий многомерной сложностью и атрибутами, присущими системе. Мерность сложности раскрываемого понятия определяется совокупностью абстрактных, дихотомических составляющих, базальной среди которых является дихотомия *связное – обособленное* [4]. Именно использование всех дихотомических мерностей сложности для сущностного понимания совместимости учебного текста позволило к имеющимся показателям письменности добавить ряд новых, уже основанных на многомерном дихотомическом анализе при обоснованном исключении менее значимых и формулировке в целевом ключе понятия «совместимость учебных текстов». Совместимость учебных текстов – междисциплинарная категория, отражающая диалектический тип отношений между связностью и обособленностью, а также всеми выделенными дополнительными противоречиями, проявляющаяся при максимальной дихотомической мерности сложности, обусловленная задачами *высшего экономического образования*.

Новыми парными показателями анализируемой характеристики для письменной речи являются *индикаторы нелинейной связи*. Они компенсируют недостатки широко применяемого коэффициента корреляции Пирсона в случае нелинейной связи знаковых элементов. Другой показатель – *порядковая энтропия учебного текста*.

Она представляет собой параметр, отражающий степень неопределенности распределения знаковых образований.

Таким образом, учитывая те важнейшие обстоятельства, что объект исследования – учебный текст обладает особой, многомерной сложностью, имеет два вектора измерения – интенциональный и экстенциональный и в большой степени предопределяет достижение целей верхних уровней – качества знаний обучающегося, предполагается в статусе основной методики исследования использование программно-целевой версии междисциплинарного анализа.

Литература

1. Ананьин А.Г. Развитие системного подхода в теории воспитания // Образование и общество. – 2011. – № 3. – С. 42–46.

2. Деренчук О.В. Мотивационное программно-целевое обеспечение понимания студентами специального иноязычного текста в процессе обучения: Автореферат дис. ... канд. пед. наук / О.В. Деренчук; Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 22 с.

3. Клочков В.П. Системно-параметрический подход к анализу совместимости учебных текстов // Вестник ТПУ. Выпуск 7. Серия: Естественные и точные науки. Рубрика: Методика. – 1999. – С.71–74.

4. Клочков В.П., Васильева Н.О. Первый этап дихотомического анализа категории «совместимость» в гуманитарных науках // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2011. – № 5. – С. 56–64.

5. Концепция Федеральной программы развития образования на 2011–2015 годы. Распоряжение от 7 февраля 2011 г. № 163-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/on-line>.

6. Кузнецова А.Г. Методология системного подхода в отечественной педагогике. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК, 2003. – 152 с.

7. Кукелмелк Х.Б. Зависимость времени, затрачиваемого на усвоение учебного материала по реальным предметам, от характеристик текста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тарту, 1991. – 16 с.

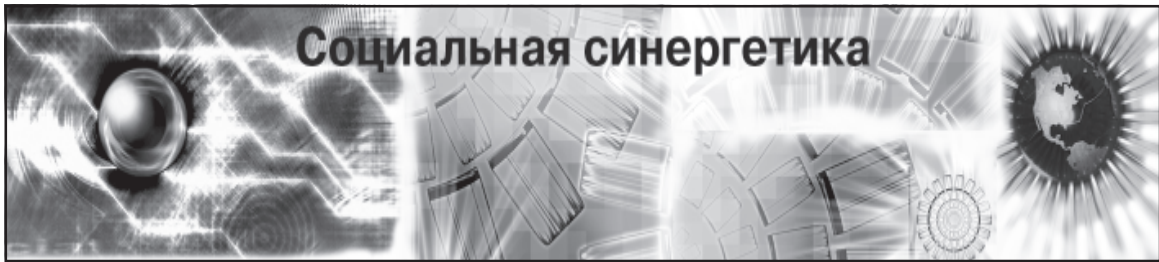
8. Ладенко И.С., Тульчинский Г.Л. Логика целевого управления. – Новосибирск: Наука, 1988. – 208 с.

9. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

9. Никин А.Д., Криони Н.К., Филиппова А.В. Информационная система анализа учебного текста // Телематика'2007. – СПб.: СПбГИТМО, 2007. – С. 463–465.

11. Пучков Н.П., Попов А.И. Подготовка учебной литературы: Учебно-методическое пособие. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2010. – 60 с.

12. Тураева З.Я. Лингвистика текста: Текст: Структура и семантика. – М.: Просвещение, 2009. – 144 с.



Социальная синергетика



Рубрику ведет Вячеслав Леонидович РОМАНОВ, доктор социологических наук, доктор медицинских наук, профессор кафедры управления социальными и экологическими системами Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, директор Центра инноватики социального управления, e-mail: vlromanov@mail.ru

Инновационное образование: основания принципа «упреждения реальности»

А.Е. Причинин, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, e-mail: aleksej-prichinin@ya.ru



Деятельность человека по преобразованию материального мира позволила «покорить» естественную природу, создать особый, не свойственный ей искусственный мир и обеспечить себе долговременное, надежное и стабильное существование. Однако вторая природа – техногенная среда (ТГС) – стала оказывать на людей доминирующее влияние. Наряду с преодолением неблагоприятных условий среды и повышением качества жизни (в связи с удовлетворением все возрастающих потребностей человека) человечество все сильнее ощущает на себе последствия собственной технологической деятельности. И если достижения людей в структуре второй природы очевидны (стали широко доступны блага, удобство и комфорт), то негативные проблемы непредсказуемы, они уже сейчас приводят к конфликтным ситуациям и создают угрозу существования цивилизации. Техногенная среда занимает все большее пространство (как внешнее, так и внутреннее) и из-за непредсказуемости последствий своего развития может привести к неустойчивости жизни каждого человека.

Существующая форма (модель) развития современной цивилизации может рассматриваться как ведущий фактор возникновения глобальных проблем. Взлет на вершину могущества достался дорогой ценой, и сейчас человечеству угрожают как природные, так и техногенные и экологические катастрофы. Экономические кризисы, истощение природных ресурсов, загрязнение окружающей среды, саморазрушение гигантских городов, эпидемии инфекционных заболеваний и терроризм, потеря управления международными системами телекоммуникации и другие глобальные опасности, нависшие над человечеством, не менее опасны, чем ядерная война. Этому посвящено множество работ таких исследователей, как О. К. Дрейер, В.И. Данилов-Данильян, П. Кууси, Ст. Лем, Х. Ленк, В. П. Овечкин, Э. Тоффлер, Б.Г. Юдин и др. [7, 8, 10].

Таким образом, ТГС превратилась в источник конфликтов, причина которых – в возрастающей разности темпов психофизиологической адаптации человека и взрывного расширения ТГС. Каждое новое поколение испытывает все большие трудности

в процессе приспособления к реально существующему, быстро трансформирующемуся социально-технологическому миру. Более того, даже в течение своей жизни человек вынужден неоднократно реадаптироваться к реальной действительности. В условиях неопределенности, переменчивости и неустойчивости он не всегда способен понять не только себя, но и других людей (В.П. Овечкин). Усиливающийся психологический дискомфорт ведет к стрессам, ранее не известным болезням и аномальным действиям, процесс идентификации человека существенно затрудняется [13].

Очевидно, что преобразовательная деятельность, осуществляемая в рамках существующей модели развития цивилизации, уже привела к некоторым необратимым последствиям в экологии, экономике, социуме, а также изменениям в психологии личности.

Поиски направлений, стратегий и механизмов выхода из сложившейся ситуации начались уже в начале XX века (В.И. Вернадский, Э. Леруа, П. Тейяр де Шарден, К.Э. Циолковский и др.) [3, 22]. Позднее это воплотилось в создании международных неправительственных научных организаций по изучению глобальных процессов на Земле, таких как Международная федерация институтов перспективных исследований, Римский клуб, Международный институт системного анализа, Всесоюзный институт системных исследований (СССР) и др.

Попытки найти выход из сложившейся ситуации продолжаются, но большинство известных направлений складывается в так называемую цивилизационную стратегию перехода к устойчивому развитию (УР).

В 1983 г. при ООН была создана Международная комиссия по окружающей среде и развитию, перед которой была поставлена задача разработки «Глобальной программы изменений». В докладе, подготовленном этой комиссией в 1987 г. под названием «Наше общее будущее», был принят новый принцип развития мировых производительных сил, получивший название «Sustainable development», который в русском переводе получил название «Устойчивое развитие» [9]. В дальнейшем термин был закреплен Второй Конференцией ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) и на Всемирном саммите по устойчивому развитию в Йоханнесбурге в 2002 г. Еще в докладе «Всемирная стратегия охраны природы» (1980), представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов, подчеркивалось, что для того, чтобы «развитие было устойчивым, следует учитывать не только его экономические аспекты, но и социальные и экологические факторы». Особенно широко в 1980-е гг. проблемы развития и экологии обсуждались в трудах ученых исследовательского института в США «Worldwatch» («Всемирная вахта»), в частности его директора Лестера Р. Брауна, а ЮНЕП (Программа ООН по окружающей среде) еще с середины 1970-х гг. широко использовала понятие

развитие без разрушения (development without destruction), а в дальнейшем использовалось понятие экоразвития (ecodevelopment) как экологически приемлемое развитие, т.е. стремящееся нанести «наименьшее негативное воздействие на окружающую среду». Уже в Декларации Первой Конференции ООН по окружающей среде (Стокгольм, 1972 г.) также была намечена связь экономического и социального развития с проблемами окружающей среды. В подобное понимание развития важный вклад внесли научные доклады Римского клуба, особенно доклад «Пределы роста» (1972), в которых формулировались идеи перехода цивилизации от экспоненциального экономического роста к состоянию «глобального динамического равновесия», от количественного к «органическому» (качественному) росту и «новому мировому экономическому порядку» [20].

Одним из основных моментов стратегии перехода к устойчивому развитию является принятый принцип предосторожности (упреждения). Принцип предосторожности (упреждения) является одним из основополагающих принципов экополитики Евросоюза. Он полностью отвечает концепции устойчивого развития, лежащей в основе современной программы развития Европейского союза.

В настоящее время этот принцип включен в многочисленные международные документы, такие как Брегенская европейская декларация (1990 г.), Декларация Рио-де-Жанейро (принцип 15), Конвенция по изменению климата (1992 г.) и многие документы Организации экономического сотрудничества и развития [12].

Реализация целей устойчивого развития должна сопровождаться определёнными управленческими решениями и действиями, которые должны приниматься опережающе (упреждающе) в условиях возрастающего риска и неопределенности. Управление должно исходить из декларируемого в Рио-де-Жанейро принципа упреждения (предосторожности).

Принцип предосторожности (упреждения) – принцип предосторожности в преобразовательной деятельности для предостережения от ее возможных неблагоприятных последствий, сходных с принципом «не навреди» в медицине. Этот принцип определяется в Декларации Рио-де-Жанейро следующим образом: «В тех случаях, когда существует угроза серьезных необратимых экологических нарушений, отсутствие полной научной определенности не должно использоваться в качестве основания для того, чтобы откладывать принятие экономически эффективных мер по предотвращению экологической деградации» [17].

Важным инструментом подготовки перехода современного общества к устойчивому развитию становится система образования. Система образования стала важной составной частью развития человечества и в существенной мере определила прогресс общества. Именно через существующую систему образования наука и технологии позволили человеческой цивилизации

стать могущественной силой на планете, обеспечив человеку достойные условия существования.

В то же время проблемы, с которыми человечество столкнулось в конце XX века, во многом обусловлены существующей системой образования, поскольку именно эта система обеспечивает подготовку соответствующих кадров. Сам термин «кризис образования» был предложен и впервые описан как феномен лишь в 60-х годах XX века в работах крупнейшего американского специалиста, директора Института планирования образования Ф. Кумбса. Он так констатировал ситуацию: «Сейчас мы наблюдаем мировой кризис образования, правда, не столь явно выраженный, как продовольственный или военный кризис, но чреватый серьезными опасностями. Ф. Кумбс выявил следующие обстоятельства, обусловившие всемирный кризис образования во второй половине XX в. [6]:

1. Большое количество желающих учиться.
2. Недостаток средств.
3. Консервативность системы образования, ее руководящих органов и учителей.
4. Инертность общества, безразличие к нуждам и проблемам образования.

Причина кризиса современного образования в том, что система образования в эпоху индустриального общества сложилась в рамках когнитивно-репродуктивной парадигмы, которая отражает ценностные смыслы утилитарного характера преобразовательной деятельности. В эпоху индустриального общества указанная парадигма в той или иной степени обеспечивала передачу следующему поколению именно этого «культурного штамма» [15].

Образование, как оно формировалось в XX веке (и в предыдущие столетия), связывалось, как правило, с передачей знаний, умений, навыков, опыта, культуры от одного поколения к последующим. Причем имелось в виду, что передаваемая информация в этом случае способствует как сохранению, так и прогрессу цивилизации. Но во второй половине XX века и особенно на рубеже второго и третьего тысячелетий стало понятным, что далеко не вся информация, передаваемая из поколения в поколение, способствует выживанию и прогрессу человечества. Возникший и обострившийся комплекс глобальных проблем свидетельствовал о мировом кризисе цивилизации по всем основным направлениям – технологическому, экономическому, социальному, демографическому, экологическому и т.д. Во всемирном докладе ЮНЕСКО по образованию 1998 года отмечается, что новое поколение вступает в мир, который претерпевает изменения в научно-технической, политической, экономической, социальной и культурной сферах. Возникновение общества «глобальной компетентности» изменяет как глобальную экономику, так и статус системы образования. В среде ученых, руководителей деловых кругов растет понимание того, что система образования, предназначенная для экономики, основанной на доминировании сельского хозяйства или промышленности, не

сможет сформировать знания и умения, которые позволят преуспеть в обществе XXI века [4]. Как отмечается в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, представленном ЮНЕСКО, система образования, и прежде всего школьная система, обвиняется в том, «что она застыла и целиком погружена в прошлое, использует устаревшие методы для передачи устаревших же знаний, вызывая тем самым скуку у школьников и студентов, а то и отвращение к учебе» [19].

Акцент на прошлом стал аксиомой педагогической деятельности: учебники, учебно-методические пособия, государственные образовательные стандарты, программы и т.д. ориентируются на «устоявшиеся» знания [19]. Отставание образовательных систем от реального развития общества отмечается в трудах Б.М. Бим-Бада, И.М. Ильинского, К.К. Колина, Ф.Г. Кумбса, В.П. Овечкина, К. Синкха, Э. Тоффлера, А.Д. Урсул, О. Флехтхайма, М. Хавелсруда и др. [19].

Так, Э. Тоффлер именуется современное образование «бездумным пережитком прошлого, так как оно не основано на каком-либо видении будущего, понимании, какие знания и навыки требуются, чтобы человек мог выжить в эпицентре изменений. Между тем программы разных учебных заведений содержат разделы, отражающие реальности исчезающего индустриального общества [18]. Основоположник футурологии О. Флехтхайм, говоря о курсах обучения тем или иным наукам в вузах, замечал, что все они заканчиваются годом, когда их преподают. Обучающийся (студент) обращен назад, а не вперед. Будущее, как бы изгнанное из класса, изгоняется и из его сознания. Для него будущего как будущего нет, не существует [2].

Однако если в индустриальном обществе динамика перемен обеспечивалась преимущественно за счет экстенсивной производственной деятельности, то в условиях постиндустриального общества динамика перемен обеспечивается за счет интенсивной (инновационной) проектной деятельности. Устойчивое существование и развитие общества в условиях информационного детерминизма могут быть обеспечены путем ускоренного выявления непрерывно возникающих и потенциально возможных социальных, технологических, экологических и иных проблем и создания нетрадиционных (не бывших ранее) решений, учитывающих последствия деятельности.

А это, в свою очередь, может быть обеспечено системой образования, ориентированной на формирование саморазвивающейся, самоопределяющейся личности, способной выявлять и прогнозировать проблемы, разрешать их и строить сценарии собственной жизнедеятельности (субъект культурно-технологического развития). Необходимо такое образование, которое позволит учащимся не только усваивать и запоминать информацию, использовать готовые алгоритмы для разрешения имеющихся проблем, но прежде всего подготовит учащихся к выявлению и осознанию проблемы, нахождению

исходной информации для ее решения, созданию более продуктивных идей, оцениванию альтернатив, решению сложных дилемм.

Особенности перехода к культурно-технологическому развитию в условиях постиндустриального общества проявляются в интеграции, глобализации, унификации культур и технологий. Развитие общества сопровождается высоким темпом перемен, нестационарностью принимаемых решений, характеризуется высокой степенью информационного детерминизма. При этом система образования может обеспечить устойчивость не столько на основе сохранения и количественного наращивания достигнутого состояния, но прежде всего в направлении возвышения культурных норм, ценностных приоритетов экосистемного типа и создания технологий деятельности, учитывающих и снижающих до безопасного уровня нежелательные последствия для человека, общества и природы.

Совершенствование образования всегда являлось непреходящей заботой общества. Однако результаты научно-практической педагогической деятельности при всем их многообразии и широте не удовлетворяют возрастающие и изменяющиеся образовательные потребности человека и общества. Поиски направлений, стратегий и механизмов совершенствования образования продолжают осуществляться в рамках сложившейся в индустриальном обществе когнитивно-репродуктивной образовательной парадигмы, в которой в качестве концептуального ориентира приняты научные знания, сложившиеся представления об опыте деятельности и ее культурных нормах. Эти традиционные концептуальные образовательные ориентиры не ведут к качественному изменению сущности технологической деятельности.

Стратегическая ориентация общества на качественное обновление обозначается в развитых странах и в России как инновационное развитие. В определенной мере можно считать, что не только наука, технология, социальные подсистемы, но и все общество становятся нестационарными и инновационными. В таком обществе человек может обрести успех и устойчивость только при наличии у него определенных качеств, адекватных состоянию, проблемам и тенденциям культуры и среды, которые в совокупности определяют стиль его жизни и деятельности – динамичный, направленный на новизну и позитивные перемены.

Основываясь на этом, в современной системе образования с неизбежностью должна выстраиваться иная образовательная парадигма, которая может быть условно (предварительно) названа как креативно-деятельностная (постклассическая). В этой парадигме ценностно-смысловой идей является прежде всего ориентация: на подготовку человека–творца устойчивой среды и культуры экосистемного типа; на новизну процесса и результата деятельности человека и культуры общества, а не только на традицию; на высшие культурные ценности, а не на ценности «массовой культуры». Креативно-деятельностная

парадигма может быть обозначена термином «инновационное образование», которое построено как непрерывно обновляемое (изменяемое) в контексте развития технологической среды и культуры в двух аспектах: 1) непрерывно обновляемые цель, результат и содержание образования; 2) непрерывно обновляемые процесс и средства образования (обучения, воспитания и развития) [11].

Установлено, что все мировое образование оказалось весьма консервативной системой, которая не удовлетворяет потребностей современного общества и в основном моделирует в существенно деформированном виде прошлое нашей цивилизации и ее науки [6].

Основное противоречие становления инновационного (постнеклассического) образования проявляется в том, что, с одной стороны, современная культурно-технологическая реальность может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени. Но, с другой стороны, результаты действия сложившейся исторически образовательной системы определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей неменяющейся (квазистационарной) культурно-технологической реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды. С одной стороны, от системы образования все в большей степени требуются упреждающие действия, которые бы позволили в условиях быстро меняющейся среды готовить необходимые кадры, с другой стороны, система образования все в меньшей степени действует упреждающе.

В связи с этим возникает необходимость в определении (выявлении) свойств и закономерностей существования и развития современной системы образования с учетом принципа «упреждения реальности» [11].

Характерным признаком нашего времени становится постоянное пребывание человека в состоянии все возрастающей внешней и внутренней неопределенности [21]. Это обстоятельство связано с развитием информационного пространства, усиливающаяся роль которого создает предпосылки для колоссальных социально-экономических и политических изменений, в частности смены технологического детерминизма информационным [14]. Их стремительность, глубина и непредсказуемость приводят к тому, что глобальной проблемой развития личности оказывается необходимость постоянного личностного роста, без которого невозможны успешная адаптация и выживание в условиях ежесекундно меняющейся среды обитания. Сегодня в рамках одной человеческой жизни присутствует опыт существования не только различных социально-экономических формаций (часто с диаметрально противоположными ценностными ориентирами), но и различных цивилизаций. При этом достижения науки, бесконечно расширившие человеческие возможности, все чаще ставят под сомнение неизменность биологических основ человеческого вида.

Проблемы пребывания и развития человека и общества в условиях неопределенности (нестационарной реальности) относятся к числу тех, решение которых во многом предопределяет общественный прогресс. Лишь в последнее время в научную терминологию не случайно стали включаться такие понятия, как «опережающее развитие», «фактор будущего», «исследование будущего», «опережающее информационное моделирование будущего», «опережающее образование» и др. Это обусловлено реальностью.

Актуальность проблемы, заявленной в заглавии статьи, следует из самой ситуации современности. Упреждение – одно из наиболее часто употребляемых на сегодняшний день слов не только в быденной, но и в научной и философской речи. Образование, по мнению ряда ученых, должно стать опережающим – введение фактора будущего в образование (процесс футуризации) позволит осуществить переход к устойчивому развитию (Б.М. Бим-Бад, И.М. Ильинский, К.К. Колин, В.П. Овечкин, К. Синкх, Э. Тоффлер, А.Д. Урсул, М. Хавелсруд и др.).

Идея создания «супериндустриального образования», способного оперировать альтернативными образами будущего, была высказана А. Тоффлером. Так, Тоффлер отмечает, что включение в образование опережающей информации ведет к повышению эффективности как образования, так и поведения индивида, улучшает его адаптацию к предстоящим переменам. И чем с большим ускорением идут эти перемены, тем больший временной горизонт необходим для осознания будущего и адаптации к нему. Речь также идет об установлении природы познавательных и эмоциональных умений и знаний, которые потребуются людям завтрашнего дня для того, чтобы перенести футурошок, адаптироваться к быстро приближающемуся будущему. С этой точки зрения ничто не должно быть включено в учебный план, если оно не оправданно с точки зрения будущего. Образование XXI века заключается как в опережающем развитии самого образования, так и в смещении акцентов в нем в сторону того «нормативного будущего», которое связывается с устойчивым развитием [18].

История развития человечества показывает, что каждый общественно-экономический уклад с учетом национальных особенностей имел соответствующую форму передачи знаний, умений и навыков, накопленных предыдущими поколениями. Эти образовательные структуры должны были удовлетворять общественные потребности в соответствующих кадрах. При нарушении данного соответствия всякий раз появлялась необходимость в инновациях, приводивших систему образования в равновесие с требованиями экономики. Такой механизм реагирования системы образования на происходящие

в обществе изменения можно назвать «догоняющим». В эпоху индустриального общества такой механизм обеспечивал экономику необходимыми кадрами, сейчас он не работает, так как реагирование любой системы, а в особенности системы образования, в условиях риска и неопределенности должно быть не «догоняющим», а «упреждающим» (опережающим). Система образования должна действовать с упреждением, только при этом условии она будет обеспечивать равновесие с требованиями экономики.

В то же время образовательная система, не в полной мере учитывая новые характеристики среды, не успевает адекватно реагировать на изменения. Более того, сохраняя в современных условиях традиционные подходы, она увеличивает неопределенность своего развития. В системе образования всегда было упреждение – всегда думали, что же будет в будущем, для чего нужны будут те или иные знания, однако если раньше изменения в реальности происходили эволюционно, то сейчас изменения происходят революционно. Таким образом, прежние регулятивы, использующие упреждение, нуждаются в



существенном пересмотре. Упреждение в образовании в современных условиях развития среды должно быть актуализировано.

В настоящее время во всех странах Европы проходят обсуждения проблем модернизации образования. Обсуждения и точки зрения во многом расходятся, однако для всех стран характерно признание значимости стратегии «обучение в жизненной перспективе».

В ведущих странах развитие образования непосредственно увязывается с прогнозируемыми потребностями современного общества, обусловленными характером и свойствами современной культурно-технологической среды, которая интенсивно «информатизируется», «технологизируется» и превращается в глобальное (общечеловеческое) пространство жизни и деятельности, одним из признаков которого является повышение роли упреждения (прогнозирования, предвидения будущего).

В различных философских построениях, культурологических, социологических, а также в

психологических и педагогических исследованиях и концепциях все острее обозначается проблема качественного реформирования образовательной системы общества и ее переориентации на подготовку самореализующегося субъекта деятельности, способного к адекватному взаимодействию с возникающей и изменяющейся нестационарной действительностью. В ряде стран с наиболее динамично развивающейся экономикой отмечается более резкое ускорение процессов производства и использования знаний, прежде всего за счет опережающего развития образования. Одним из свидетельств этого является тот факт, что такие страны, как Словения, Швеция, Норвегия, Дания, Финляндия, добились за последние годы существенного продвижения в сфере образования и инновационных технологий [1].

Фактически все крупные мыслители в области теории и философии образования считают, что образование на пороге третьего тысячелетия находится на коренном переломе стратегии своего развития. Будучи одним из самых масштабных социальных механизмов функционирования общества, образование должно таким образом изменить содержание и форму развития, чтобы обеспечить выживание цивилизации.

К числу наиболее известных концепций, подходов, высказываний и идей, направленных на реформирование образования в условиях кризиса цивилизации, могут быть отнесены [15]:

- концепции постиндустриального общества, основанного на знаниях и инновациях (Д. Белл, З. Бжежинский, Э. Тоффлер и др.);

- гуманизация образования и его ориентация на будущее и на «постматериальные» ценности (Ж. Аллак, В.Л. Иноземцев, Ф.Г. Кумбас, А.М. Новиков, В.П. Овечкин, А. Печеи, Э. Фромм и др.);

- построение образования на основе прогнозов развития общества, «школа будущего», «школа в социокультурной системе» (Ф. Ванискотт, Б.С. Гершунский, А.Д. Урсул, Т. Хюсен и др.);

- интеграция образовательных систем на межгосударственном уровне и международная координация и управление образованием (ЮНЕСКО);

- междисциплинарный характер содержания образования (Г. Войлер, К. Левин, Я. Лефстедт, В. Чинанах и др.);

- непрерывное образование и образование в течение всей жизни (Делор, Э. Фор и др.).

Большое внимание уделяют проблемам образования многие международные организации (ЮНЕСКО, Римский клуб, комиссии ООН и др.), в которых обозначаются общие принципы образования: гибкость и вариативность, преемственность и доступность, многоуровневость и согласованность интересов учебных заведений и производственных фирм, удовлетворение непрофессиональных образовательных потребностей, интеграция формального и неформального образования и др.

Все множество высказываемых и частично реализуемых подходов и идей можно разделить на три группы:

- аналитические суждения о состоянии и проблемах образования, «вскрывающие» недостатки;

- концептуальные идеи и системы высокого уровня обобщения, трудно реализуемые в практике;

- частные новшества, реализуемые в образовательной действительности, но не являющиеся частью единой системы.

Совершенно очевидно, что в отличие от классического образования, сформировавшегося в эпоху индустриальной цивилизации, постклассическое образование должно иметь опережающую стратегию – опережать преобразовательную деятельность человека. И не просто предвидеть и прогнозировать, но и выдавать даже в условиях риска и неопределенности грядущего упреждающие – «разрешающие» и «ограничивающие» – рекомендации. В этом процессе «футуризации» образования, смещения акцентов ее саморазвития с изучения прошлого на познание грядущего видится ее новая приоритетная роль в движении по пути опережающего развития.

Таким образом, неудовлетворенность современной системой образования находит все большее понимание в обществе. Декларации о подготовке «нового человека» звучат все громче, но целостной, сбалансированной концепции образования, отражающей проблемы и тенденции современного общества, его кризисное состояние и пути выхода из него, не создано. Возникает вопрос: каким должен быть современный человек, чтобы он успевал в таких условиях (нелинейности, неопределенности, неравновесности, открытости и сложности) в режиме реального времени оптимизировать свою деятельность, пережить, усвоить огромный экспоненциально возрастающий поток информации? [11].

Современные условия жизнедеятельности человека по праву называют экстремальными. Актуально высказывание Т.Г. Лешкевича, в котором отражены противоречия реальной жизни человечества: «Залог прочного мироустройства в принятии неопределенности бытия». Ситуация неопределенности (снижение чувства безопасности и защищенности, рост неуверенности в завтрашнем дне), которую Б. Вальденфельс называет «спонтанностью повседневности», становится все более привычным атрибутом действительности.

Длительное пребывание в таких условиях требует от человека постоянного пересмотра не только морально-этических, но и онтологических оснований. Главной составляющей успешного выживания становится готовность и способность к изменениям: «Речь идет... о качественных изменениях способов жизни, общения, сознания – причем изменениях весьма неоднозначных» [16].

Все более насущной в связи с этим становится задача модернизации российского образования в направлении повышения уровня его устойчивости в условиях неопределенности.

Так, исследователь В.П. Овечкин, анализируя существующую парадигму технологического образования, подчеркивает, что при проектировании содержания технологического образования может быть принят один из основополагающих принципов – принцип упреждения по времени [10, с. 135].

Однако данный принцип в настоящее время не нашел адекватного отражения в проектировании содержания технологического образования. Принцип упреждения, заявленный в докторской диссертации В.П. Овечкина как основополагающий, с теоретической позиции в исследованиях, касающихся развития технологического образования в нашей стране, представлен незначительно, не обобщен опыт практической его реализации.

Одним из препятствий на пути к устранению обозначенных противоречий является недооценка исследователями и практиками педагогической науки роли принципа упреждения, непонимание его продуктивного характера. Вместе с тем результаты действия исторически сложившейся образовательной системы перестали в полной мере соответствовать потребностям изменившегося общества, его приоритетам, проблемам и тенденциям. В современной реальности востребован «нестационарный» человек – готовый к упреждающим действиям, динамичный, мобильный, креативный, готовый к неопределенным переменам, подготовку которого пока не в полной мере обеспечивает российское образование.

Система образования сегодня имеет важную особенность, которая в настоящее время исследована не в полной мере – это отсроченность получаемого результата в условиях резкого изменения реальной среды жизнедеятельности. Отсроченность результата образовательной системы предполагает его прогнозирование с учетом упреждения. Характер и величина педагогического упреждения зависят от множества факторов. Развивая исследования Б.М. Бимбада, И.М. Ильинского, К.К. Колина, В.П. Овечкина, К. Синха, Э. Тоффлера, А.Д. Урсула, М. Хавелсруда и др., можно выделить следующие упреждения:

1. Истинные (расчетные). Зависят от исходного состояния обучающегося и той среды, в которой он находится, и будущего (предполагаемого) состояния. Разность между планируемым результатом и исходным и составляет истинное (расчетное) упреждение.

2. Видимые (очевидные). Видимые упреждения определяются опытом обучающего – того, кто и как организует процесс образования. Видимые упреждения осуществляются непосредственно в момент взаимодействия между участниками образовательного процесса.

3. Скрытые упреждения. Скрытые упреждения возникают вследствие того, что образовательная система – это сложная, большая система. Учет только расчетных и видимых упреждений недостаточно продуктивен, так как на систему действует множество не поддающихся учету факторов, как внешних, так и внутренних, оказывающих существенное влияние на планируемый результат (правда, эта связь не всегда осознается).

Таким образом, выявленные основания принципа «упреждения реальности» в образовании позволяют сделать следующие выводы:

1. Любое педагогическое действие должно осуществляться с упреждением.

2. Легче поддаются расчету истинные (расчетные) упреждения. Труднее всего учитывать скрытые упреждения.

3. Скрытые упреждения увеличиваются в общей доле упреждений, так как интеграционные процессы в обществе и (как его части) образовательной системе чрезвычайно динамичны.

4. Видимые упреждения существенно меняются в зависимости от опыта участников образовательного процесса.

5. Величина упреждения зависит от используемых педагогических технологий.

6. Величина упреждения зависит от будущей области деятельности обучающегося.

7. Реализация принципа «упреждения» в образовании позволит сделать акцент на «будущем знании», в то время как сейчас акцент делается на «прошлом знании» («устоявшееся» знание).

8. Принцип «упреждения» существенно трансформирует механизм отбора и передачи информации от науки в систему образования.

9. Принцип «упреждения» есть культурная норма современного общества и системы образования как его части.

10. Актуализация этого принципа в сфере образования обусловлена переходом общества в новую фазу социально-экономического развития.

11. Принцип «упреждения» является неотъемлемым компонентом структуры инновационного образования.

12. Устойчивое развитие системы образования в условиях неопределенности может быть обеспечено реализацией принципа «упреждения». Устойчивое развитие общества в свою очередь зависит от устойчивого развития системы образования.

13. Актуализация принципа «упреждения» как сущностной характеристики современного социума повышает ответственность субъектов образовательного процесса, так как актуализация принципа «упреждения» в образовательной системе позволит опережать другие сферы социальной активности.

14. Реализация принципа «упреждения» позволит снизить противоречие между интенсивно развивающейся средой и системой образования.

15. Реализация принципа «упреждения» позволит сформировать опережающее общественное сознание, которое сегодня отстает от социального бытия, особенно от преобразовательной деятельности человека, которая, стихийно развиваясь, все стремительнее губит естественную среду.

Обозначенные реалии и перспективы развития системы образования позволяют конкретизировать сущность принципа «упреждения реальности» в современном образовании, которая состоит в принятии следующих положений (предпосылок).

· Современное образовательное пространство является определяющим фактором устойчивого стратегического развития общества.

· Система образования должна основываться на упреждающей образовательной парадигме и строиться с учетом опережения других сфер социальной активности, решать задачи приобщения человека к будущей реальности, в которой ему предстоит продуктивно действовать через определенное время.

· Упреждение происходит через построение целей, содержания, методов, форм образования с учетом опережающего моделирования реальности, соответствующей ее прогнозируемому (желаемому) состоянию в той или иной области.

Таким образом, упреждение необходимо для системы образования. Сегодня эта проблема исследована недостаточно. Понятие упреждения, принцип «упреждения реальности» должны найти свое применение в теории и практике образования. В настоящее время проблемы сферы образования связаны во многом с ее отставанием от реальности, в то время как она, напротив, должна определять и направлять общественное развитие. Учет принципа «упреждения реальности» в образовании является условием устойчивого развития человечества в условиях неопределенности.

Литература

1. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицина А.П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. – СПб.: КАРО, 2007. – 144 с.
2. Ващекин Н.П., Мунтян М.А., Урсул А.Д. Стратегия устойчивого развития и концепция ноосферы // Некоммерческое партнерство «Научно-Информационное Агентство «НАСЛЕДИЕ ОТЕЧЕСТВА» [электронный ресурс]: http://www.nasledie.ru/global/17_1/postobsh/article.php?art=3
3. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. научн. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Всемирный доклад по образованию 1998 г.: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Барселона: ЮНЕСКО, 1998. – 176 с.
5. Карпичев В.С., Колесников Ю.В., Романов В.Л., Мельникова Н.С. Опережающее обучение государственных служащих // Образование и общество. – 2004. – № 1. – С. 72–79.
6. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. – М.: Прогресс, 1970. – 486 с.
7. Кууси П. Этот человеческий мир / Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. статья Э.А. Араб-Оглы. – М.: Прогресс, 1988. – 364 с.
8. Ленк Х. Размышления о современной технике / Пер. с нем.; Под ред. В.С. Степина. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 183 с.
9. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). – М.: Прогресс, 1989. – 376 с.
10. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования: Монография. – Москва–Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. – 220 с.
11. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде // Социальный мир человека: Мат. 3-й Всероссийской науч.-практ. конф. «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров». 24–25 июня 2010 г. – Вып. 3. – Часть 1: Направления социальной психологии; Под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 144–147.
12. Принуждение к инновациям: стратегия для России: Сборник статей и материалов / Под ред. В.Л. Иноземцева. – Москва: Центр исследований постиндустриального общества, 2009. – С. 142.
13. Причинин А.Е. Деструктивность человека в техногенной среде // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция: Мат. 2-й регион. науч.-практ. конф. 28–29 ноября 2003 г. Ижевск; Под ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой, Т.Н. Шикаловой. – Воткинск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2003. – С. 373–377.
14. Причинин А. Е., Овечкин В. П. Информационный детерминизм // Шестая Российская университетско-академическая научно-практическая конференция: Мат. докладов / Отв. ред. В.А. Журавлев. – Ижевск, УдГУ, 2003. – С. 161–162.
15. Причинин А.Е. Переход к креативно-деятельностной парадигме на основе ФГОС нового поколения // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики: Мат. Всероссийской науч.-практ. конф. 27–29 апреля 2011 г. / Под ред. О.А. Фиофановой. – Ижевск, 2011. – С. 93–98.
16. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / Под ред. Г.Л. Тульчинского и М.Н. Эпштейна. – СПб.: Алетейя, 2003. – 512. – (Серия «Тела мысли»). – С. 492.
17. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию: Принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию. Рио-де-Жанейро. 3–14 июня 1992 года [электронный ресурс]: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml
18. Тоффлер Э. Шок будущего / Пер. с англ. Э. Тоффлер. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 557 с.
19. Урсул А.Д. Образовательная революция XXI века в перспективе устойчивого будущего // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 2. С. 11–19.
20. Урсул Д.А. Устойчивое развитие // Глобалистика. Энциклопедия; Гл. ред. и сост. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. – М., 2003. – С. 1066–1068.
21. Фабер В.О. Проблема неопределенности в структуре философского знания (Онтологический, гносеологический, антропологический аспекты): Дис. ... канд. филос. наук. – Саратов, 2004. – 155 с.
22. Феномен человека: Сб. очерков и эссе / Пер. с фр. П. Тейяр де Шарден; Сост. и предисл. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 553 с.

Социосинергетический контекст моделирования феномена экстремизма



А.А. Гайворонская, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии НОУ ВПО «Смоленский гуманитарный университет», e-mail: aleksandra_gaivoronskaya@mail.ru

Синергетика предназначена для изучения общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации. Синергетический стиль научного мышления связан с вероятностным объяснением мира, а также потребностью в системных исследованиях. Существует большое количество теорий (теория катастроф Р. Тома, К. Зимана, теория диссипативных структур И.Р. Пригожина, теория детерминированного хаоса А. Пуанкаре, А. Н. Колмогорова), которые выражают концепции и идеи теории самоорганизации. Синергетика – это системная рефлексия, где разнообразные свойства выражают эту систему (нелинейность, целостность, устойчивость структуры, процессы становления и самоорганизации, системный «эффект сложения»).

Благодаря этому входящие в систему элементы зависят от целого, от координации с другими ее элементами. Важно отметить, что состояние системы зависит от системы в целом в конкретный момент времени. Процессы самоорганизации общественного сознания подчиняются общим закономерностям становления: когерентности, связности событий возникновения тех или иных общественных стереотипов и т.п. Следовательно, можно ожидать, что теории аттракторов и катастроф правомерно использовать для описания функционирования общественного сознания [9]. Методы синергетики междисциплинарны, полидисциплинарны и трансдисциплинарны, это означает кооперацию различных дисциплин в объяснении какого-либо явления (междисциплинарность), участие одновременно нескольких разных дисциплин (полидисциплинарность) и перенос когнитивных схем и моделей из одной области в другую (трансдисциплинарность). Синергетика исследует эволюцию любых сложных открытых, нелинейных, диссипативных динамических систем [14].

Рассмотрим в качестве примера синергетическую модель феномена экстремизма. В качестве единиц анализа будем использовать социальные представления, описывающие это явление.

В нашем исследовании мы опирались на положения социально-психологической концепции социальных представлений, разработанной французской психологической школой (С. Московичи, Ж.-К. Абрик, Д. Жоделе и др.). Перспективность обращения к теории социальных представлений объясняется рядом причин. С. Московичи полагал, что социальные представления – это ведущая характеристика и общественного, и индивидуального сознания [10]. Анализируя феномен социальных представлений, Д. Жоделе рассматривал их как специфическую форму знания, связывающую

субъект с объектом. Акт представления понимался как акт мышления, позволяющий субъекту приблизиться к объекту [16]. Ж. К. Абрик, рассуждая о природе социальных представлений, считал, что они помогают осмысливать реальность в системе личностных отношений и способствуют адаптации [15]. В отечественной психологии социальные представления рассматривались на основе субъектно-личностного подхода и концепции социального мышления (К.А. Абульханова, М.И. Воловикова, И.А. Джидарьян, Т.П. Емельянова, И.Б. Бовина). Например, К.А. Абульханова отмечала, что социальные представления, чтобы стать принятыми, требуют усилий личности, другие могут блокироваться, третьи – усваиваются автоматически, представления могут быть либо умозрительными абстракциями, либо выражать позицию, либо становятся основанием, опорой для личности [1]. Согласно Т.П. Емельяновой, социальные представления описывают, классифицируют и объясняют социальную реальность, которая воспринимается человеком сквозь призму собственных желаний и интересов [5]. На наш взгляд, социальные представления – это особая форма обыденного коллективного знания, выражающая отношение к социальной действительности, оказывают влияние на поведение личности, на построение жизненных стратегий и связаны с самоопределением и идентичностью.

Механизмами формирования и закрепления социальных представлений выступают категоризация, интерпретация, то есть трансформация информационных когнитивных элементов в «репрезентативно-образные», способствуя формированию социальной (групповой) идентичности [1]. Безусловно, система социальных представлений подвергается изменениям – *флуктуациям*, которые до определенного предела нейтрализуют саму систему (совокупность представлений), что способствует устойчивости

ее структуры в течение определенного времени. При превышении флуктуирующими параметрами критических значений наступает момент, когда изменение параметров приводит к скачкообразному переходу просто представлений в качественно иное состояние, на новую траекторию развития, например убеждения. Так наступает точка бифуркации – точка ветвления вариантов развития. Таким образом, в изменяющихся условиях эволюция системы представлений о данном феномене является последовательностью различных аттракторов, где переход происходит через неустойчивые состояния.



Феномен экстремизм в самом широком смысле принято определять как приверженность к крайним взглядам, мерам от лат. *extremus* – крайний. Крайний – это чрезвычайный, радикальный, превосходящий обычную меру, не такой, как обычно, исключительный, не предусмотренный обычным положением дел, вызванный исключительными обстоятельствами, максимальный. В психологических исследованиях экстремизм в его многоаспектной природе возникновения и многовариантными формами протекания в обществе исследуется как социально-психологический феномен, выраженный действиями групп, группировок и индивидов.

Л.В. Баева определяет экстремизм как крайнюю форму интолерантности, соединенную с агрессией и насилием. Это метод выражения непримиримости к Другому [6]. Л.Н. Аксеновская считает, что «экстремизм по результатам, по своим последствиям есть вид аутоагрессии социума, механизм самоуничтожения культуры и жизни в целом. Своего рода вид культурного и социального суицида» [2]. Для экстремистского стиля поведения, по мнению В.А. Соснина, характерны следующие моменты: стремление искажать реальность относительно своих представлений, избегание критического анализа убеждений и стремление взаимодействовать исходя из личного недоброжелательства к оппонентам и рационализации своих специфических интересов под предлогом общественного

благополучия [13]. В целом склоняясь к позиции автора, следует признать, что этот феномен связан с особенностями поведения авторитарной личности и отражает жизненные установки, способ взаимодействия с окружающим миром. Мы полагаем обозначить экстремизм как совокупность асоциальных установок сознания, вызывающих агрессивные образцы поведения. Исследование феномена экстремизма связано с наличием перманентно сталкивающихся необходимых и случайных явлений. Например, обуславливать экстремистскую деятельность может изменение системы ценностей и идеалов, повышение степени этнического разнообразия и культурных различий и др. Возникающие нестабильные, неустойчивые процессы приводят к тому, что задуманное и спланированное развивается совершенно иначе, подчиняясь каким-то своим самоорганизационным началам. На наш взгляд, изучение экстремизма относительно идеи нелинейности включает в себя многовариантность, альтернативность выбора путей эволюции (развития данного феномена) и его необратимость. Нелинейные системы испытывают влияние случайных, малых воздействий (недостаточная информированность о других наци-

ональностях, конфессиях), порождаемых неравновесностью, нестабильностью (влияние СМИ), выражающихся в накоплениях флуктуаций, бифуркациях (ветвлениях путей эволюции данного феномена), фазовых и самопроизвольных переходах, что и обуславливает явление – экстремизм.

Стратегическая цель нашего исследования – это создание синергетической модели феномена экстремизма. На данном этапе наша задача заключается в изучении того, как респонденты понимают данный феномен, к каким идеям и представлениям они апеллируют, предпринимая попытки объяснить феномен экстремизма, экстремистскую деятельность. Выбор молодежной возрастной группы для исследования объясняется тем, что для этой группы характерны неполнота социального статуса, неопределенность социальных идентификаций, маргинальность социальных позиций. Для молодежи, а именно студентов, свойственны следующие психологические особенности: максимализм, непримиримость, нигилизм, смысложизненные поиски, поиск идентичности и самоидентичности [4; 11; 12].

Актуальность данного исследования можно обосновать тем, что социальные представления об экстремизме отражают образ жизни, уровни толерантности (интолерантности), степень идентичности, гражданскую позицию. Также одна из причин, определяющая актуальность этого исследования, – это прикладной аспект данной проблемы, связанный с повышением

роли социально-психологических факторов в жизни общества. Интерес к данному исследованию связан с теми изменениями, которые происходят в социальной реальности в рамках социально-экономических и социально-политических преобразований в России.

В нашем исследовании мы использовали психосемантический метод субъективного шкалирования, с построением семантических пространств. Операциональной моделью сознания молодежи выступали семантические пространства, построенные по результатам «шкалирования» социальных представлений, выражающих понимание феномена экстремизма. Психосемантические методы позволяют моделировать пространственно базисных категорий сознания. Используемый при этом факторный анализ позволяет уменьшать исходный базис признаков описания, сводя их к неким обобщенным категориям-факторам, которые выступают координатными осями семантического пространства. Анализируемые объекты (описание экстремизма) задаются как координатные точки внутри полученного пространства. При этом величина проекции объектов на семантические оси показывает степень соответствия социального представления относительно феномена экстремизма, отражая смысл, заданным этим фактором [3]. Семантические пространства, представляя собой операциональную модель сознания, использовались нами для описания факторной структуры социальных представлений об экстремизме. Различные признаки данного феномена выступали координатными осями многомерного семантического пространства, где социальные представления – это точки в этом пространстве, при этом значения признаков этих объектов – это координаты или проекции точек на оси, а различия между социальными представлениями – это расстояния между точками [9].

В исследовании приняли участие 30 студентов в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся в вузах города Смоленска. Средний возраст молодых людей $M=21,4$ года, стандартное отклонение $SD=1,20$. Все испытуемые были отобраны на основе рандомизированного отбора. Женщины и мужчины были представлены равномерно (количественные различия статистически не значимы).

Испытуемым был предъявлен набор дескрипторов (социальных представлений), описывающих феномен экстремизма. Была предложена следующая инструкция: *Оцените, пожалуйста, в баллах, насколько, с Вашей точки зрения, то или иное определение может охарактеризовать экстремизм, экстремистскую деятельность. Вам предлагается шкала оценок в диапазоне 7 баллов (3; 2; 1; 0; -1; -2; -3;), где оценка 3 соответствует максимально-мудро согласно с утверждением, -3, если человек обладает противоположной характеристикой. Оценка 0 ставится, если не подходит ни одна, ни другая характеристика. Укажите Ваш пол, возраст.*

Проведенное исследование позволило выявить эклектичность и социальную детерминированность социальных представлений об экстремизме. Полученные данные показали

психологическое содержание основных видов социальных представлений об экстремизме у студенческой молодежи.

В результате заполнения бланка семантического дифференциала семантический профиль прошкалированного понятия экстремизм показывает, что высокие коэффициенты корреляции относительно профиля оценки понятия экстремизм были получены: «*действия против общества и агрессия*» (0,84) и «*насилие и бандитизм*» (0,79). Это объясняет экстремизм как осуществление действий против общества, создание социальной напряженности, развитие и обострение внутренних противоречий, проявляющихся в жестких формах существования общества.

Семантическая групповая универсалия данного понятия (*превосходство над другими, достижение личных выгод, пренебрежение к правилам поведения*) показывает экстремизм в проявлении эгоцентризма, а именно непонимании других точек зрения, противопоставлении своих интересов другим интересам и, как следствие, враждебности и взаимной агрессивности в отношениях.

Для факторного анализа пригодность имеющихся данных была подтверждена достаточным результатом теста Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) (0,78) и значимым уровнем теста сферичности Бартлетта ($p < 0,001$). К матрице была применена процедура факторного анализа методом главных компонент с последующим поворотом факторных структур по принципу Варимакс.

В результате было получено 8 факторов, объясняющих 82% дисперсии, где для содержательного анализа было выбрано пять значимых факторов. Рассмотрим веса этих факторов. Первый фактор объясняет 35% дисперсии элементов, второй фактор – 10% дисперсии, третий фактор – 9%, четвертый фактор – 7%, пятый фактор – 6% дисперсии.

Первый фактор униполярный, со скрытой неявной оппозицией, представляет собой классический фактор «силы», нами был обозначен как фактор «Насилие – толерантность». Ведущие содержательные: *насилие (0,91), бандитизм (0,83), фашизм (0,78)*. Насилие выражается агрессивной установкой. Агрессивные действия относятся к когнитивно-аффективному комплексу, что означает создание в психике образа врага как опасного и страшного. Для этого используются различные психологические механизмы: проекция, атрибуция, отрицательные гетеростереотипы, дегуманизация представителей другой национальности, разнообразных конфессий, а как следствие – возникновение бандитизма, фашизма.

Второй фактор представляет собой осгудовский фактор «оценка», он так же, как и первый фактор, униполярен. Исходя из содержания шкал дескрипторов: «*опасное явление*» (0,82), «*нехватка адреналина*» (0,77), «*отклонение от нормы*» (0,65), «*пренебрежение к правилам поведения*» (0,58), был обозначен нами как фактор «Риск». Риск – это действия, представляющие опасность для жизни. Это может быть обусловлено потребностью в новых и необычных впечатлениях, которые стимулируют интерес к экстремальным занятиям.

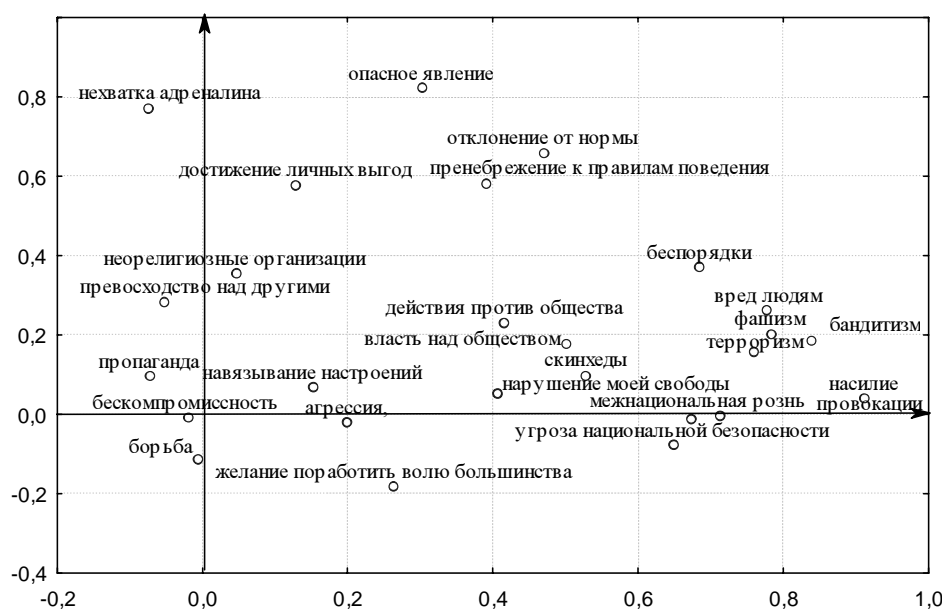


Рисунок 1. Семантическое пространство 1 и 2 факторов

В семантическом пространстве (рис. 1) первого фактора «насилие» образует склейку с дескрипторами «провокация», «бандитизм», что, вероятно, отражает подавление инакомыслия, отрицание прав и свобод, нетерпимость и дискриминацию по отношению к другим. Причина этого может быть обусловлена социальной или политической несправедливостью, т.е. молодые люди, сталкиваясь с негативными явлениями и жестокостью, благодаря недостаточно сформированной фрустрационной толерантности отвечают агрессией, бандитизмом. Использование насилия обусловлено категоричностью взглядов и суждений (конструкты «фашизм» в склейке с «терроризмом») в сочетании с нетерпимостью к инакомыслящим (конструкты «скинхеды», «власть над обществом»), пренебрежением к общепринятым нормам (конструкты «действия против общества», «скинхеды»), неприятием критики, даже доброжелательной (конструкты «пренебрежение к правилам поведения», «вред людям»).

Семантическое пространство второго фактора открывают лидирующие дескрипторы: «опасное явление» в склейке с «нехваткой адреналина», «отклонением от нормы» и немного дальше – «пренебрежением к правилам поведения». На наш взгляд, это выражает экстремальное поведение, стремление к экстриму. Интересно отметить, что увлечение экстримом связано с немедленным получением удовольствия или сиюминутного удовлетворения желаний. В ряде случаев экстремальное поведение может являться проявлением аутоагрессии (конструкты «отклонение от нормы», «пренебрежение к правилам поведения»). Можно полагать, что различные формы экстремизма отражают проявление максимализма в поведении.

Третий фактор (по-осгудовски) «активность» включает в себя основные содержательные: «агрессия» (0,90), «действия против общества» (0,79), «желание поработить волю большинства» (0,63).

Объединяющее значение по данному фактору – «конфронтация», выражает противоборство целей, столкновение взглядов, интересов, убеждений и определяет проблемы, связанные с взаимоотношениями, стремление к открытым и/или скрытым (до времени) конфликтам в разнообразных сферах жизнедеятельности (конструкты «навязывание настроений», «беспорядки»).

Четвертый фактор обозначен как фактор «Пропаганда», отражает следующие шкалы: «пропаганда» (0,84), «нарушение свободы» (0,64), «международная рознь» (0,34), «пренебрежение к правилам поведения» (-0,36). Пропаганда представляет собой совокупность медиасредств, занимающихся разъяснением идей, учений, знаний, навязывается позиция превосходства над жертвами, оправдывается жестокость, обуславливается появление негативных стереотипов, ставящих знак равенства между фундаментализмом и терроризмом.

В семантическом пространстве (рис. 2) третьего фактора проявляются ведущие конструкты: «агрессия», «действия против общества», затем конструкты «превосходство над другими» в склейке с конструктом «беспорядки». Вероятно, так осуществляется противоборство, столкновение взглядов, признание своего мнения как единственно верного, в результате – возникновение состояния фрустрации, сопровождаемого раздражением и утратой доверия к себе и к другим (конструкты «отклонение от нормы», «беспорядки»). Как следствие, отрицание идей, мнений, разделяемых общественным сознанием, принятых общественных норм и возникновение отчуждения, самоотчуждения.

Семантическое пространство четвертого фактора содержит ведущие содержательные: «пропаганда», «нарушение свободы», «международная рознь», «пренебрежение к правилам поведения». Интересно отметить биполярность конструктов «пропаганда» и «пренебрежение к

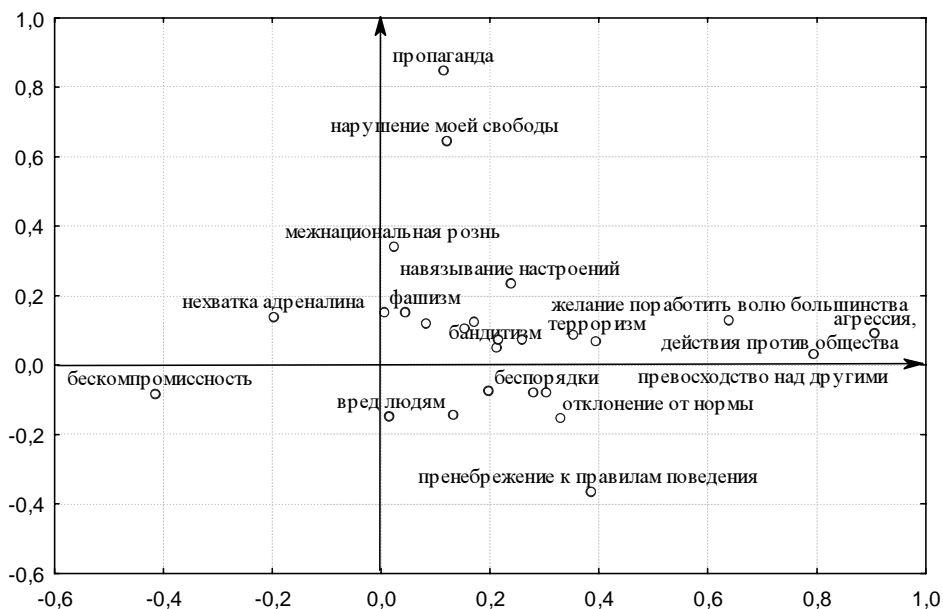


Рисунок 2. Семантические пространства 3 и 4 фактора

правилам поведения – уважение к правилам поведения». На наш взгляд, только тогда возможно осуществление манипуляционного воздействия, когда исполняешь основные правила поведения. Содержательные, входящие в этот фактор, объясняют появление негативных стереотипов, убеждений, оправдывают жестокость и деструктивность проявлений данного феномена. Свободные информационно-коммуникационные медиасредства могут нести деструктивные идеи конфронтации и агрессии, проявляясь мощным моделирующим средством, и оказывают влияние на формирование коллективного сознания, управляя поведением людей. Структурируя и кодифицируя реальность, пропаганда может создавать образцы культурных норм и ценностей, осуществлять межличностное и межсоциальное взаимодействие и влиять на культуру современного общества.

Пятый фактор назван нами как фактор «нигилизм». Ведущие содержательные: «превосходство над другими» (0,53), «провокации» (0,36), «достижение личных выгод» (0,23), «власть над обществом» (-0,63). Содержательные этого фактора отражают отрицание традиционных норм и ценностей, паттернов поведения, общения.

В семантическом пространстве (рис. 3) пятого фактора проявляется синкретическая склейка содержательных: «превосходство над другими», «провокации», «достижение личных выгод». Вероятно, в отрицании ценностей, традиций, правил поведения проявляется отсутствие преемственности поколений, разрыв в передаче социального опыта от старшего поколения к младшему. В склейке находятся конструкты «беспорядки» и «отклонение от нормы».

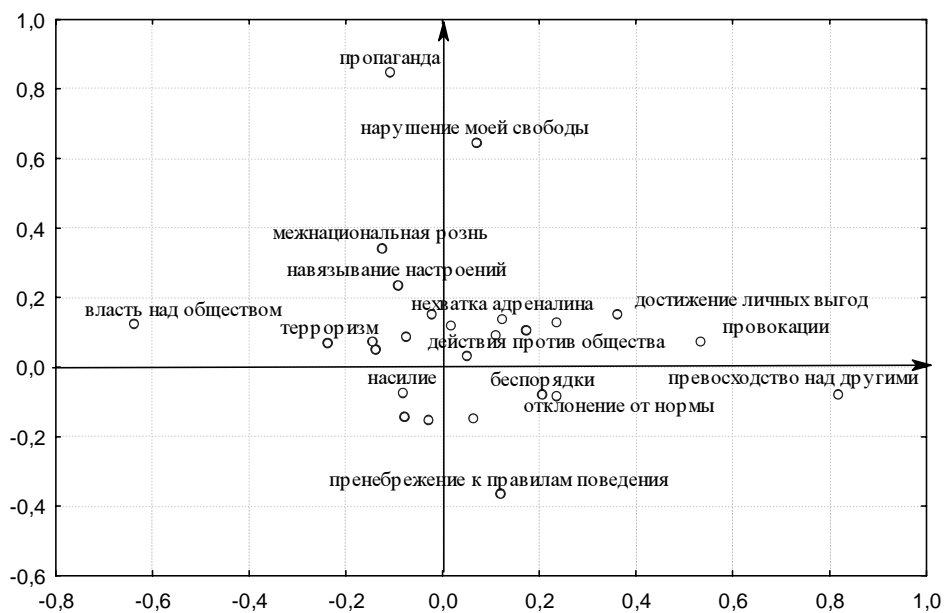


Рисунок 3. Семантические пространства 4 и 5 факторов

Представленная нами синергетическая модель молодежного экстремизма показывает вероятностную модель данного феномена, а именно такие факторы измерения, как *насилие, риск, конфронтация, пропаганда и нигилизм*. Содержание данных факторов отражает субъективные, эмоционально-смысловые представления молодежи о феномене экстремизма, и, конечно, данные представления могут лишь отчасти моделировать это явление. Разрабатываемые в рамках синергетики понятийные и математические средства открывают для



методологии новый формальный аппарат, позволяющий описывать феномен экстремизма как частный случай комплексной динамической системы. Экстремизм как явление определяется социально-групповыми особенностями сознания молодежи, а формы его проявления связаны со спецификой ее социального поведения. Данное исследование показывает, что совокупность социальных представлений образуются под влиянием различных социально-психологических характеристик и обуславливает поведенческие паттерны молодежной группы. Возможность моделирования представлений о феномене экстремизма, в том числе и в молодежной сфере, в терминах теории самоорганизации означает, что синергетическому описанию вполне доступно понимание и описание данного феномена в сложной социальной динамике.

Литература

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности. Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. – М.: ИПРАН, 2002. – С. 88–103.
2. Аксеновская Л.Н. Экстремизм: смысл и результат (ордерный аспект). Экстремизм и средства массовой информации: Мат. Всерос. науч.-

практ. конф. / Под ред. В.Е. Семенова. – СПб.: Астерион, 2006. – 360 с.

3. Асланов Л.А. Культура и власть. – М.: ИТРК, 2001. – 496 с.

4. Демаховская М. Е. Психологические факторы риска экстремистского поведения у подростков: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 24 с.

5. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 6. – С. 39–47.

6. Баева Л.В. Проблема противостояния молодежному экстремизму в современной России // Информационное сопровождение геополитической безопасности территорий Юга России и Прикаспийского региона: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань: «Астраханский университет», 2010. – С. 26–33.

7. Исаева М.А. Предпосылки и источники молодежного экстремизма // Власть. – 2007. – № 12. – С. 38–43.

8. Князева Е.Н. Синергетика как направление универсализма в современном научном знании // Синергетика, философия, культура. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – С. 9–19.

9. Митина О.В., Петренко В.Ф. Синергетическая модель динамики политического сознания // Синергетика и психология: Тексты. Вып. 1. Методологические вопросы. – М., 1997. – С. 334–361.

10. Московичи С. Методологические и теоретические проблемы психологии // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 3–14.

11. Петранюк А.И. Психологические аспекты смысложизненных поисков студенческой молодежи. Психологические проблемы смысла жизни и акме: Мат. XI симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. 2006. <http://hpsy.ru/public/x2734>

12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.

13. Соснин В.А. Психология современного терроризма. – М.: Форум, 2010. – 160 с.

14. Стёпин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.

15. Abric, J-C. A Structural Approach to Social Representations // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / Eds. by K. Deaux, G. Philogine. – Oxford: Blackwell Publishers, 2001. – P. 42–47.

16. Jodelet D. Les reprйsentations sociales. – Paris: Presses Universitaires de France, 1984. – P. 187–203.



Социология образования



Рубрику ведет Александр Михайлович ОСИПОВ, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, член правления Российской социологической ассоциации, член-корреспондент Международной академии наук высшей школы, член Международной социологической ассоциации.

Особенности социологической культуры государственных гражданских служащих

Н.В. Проказина, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и психологии управления Орловского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», e-mail: nvprokazina@mail.ru



Вряд ли нужно ставить под сомнение благие намерения людей, принимающих социально значимые решения, но этими благими намерениями без научного обоснования может быть выложена дорога в социальный ад. Принимая то или иное значимое решение, человек или группа лиц, облеченных властью, преследуют самые благие цели, хотя как лучше, а получается как всегда или намного хуже. Чтобы не получилось «как всегда», а намного лучше, необходимо опираться на прогноз социологии о возможном результате принимаемого решения, необходима социологическая экспертиза...

Г.В. Осипов [1]

Социологическая культура государственных гражданских служащих – система ориентаций и установок относительно восприятия социологии, совокупность социологических взглядов, знаний, убеждений и социологическое воображение, проявляющиеся в практической деятельности.

Система ориентаций и установок относительно восприятия социологии, социологических исследований и социологов в целом характеризует культуру восприятия социологической информации государственными гражданскими служащими и влияет на формирование социологических взглядов, знаний, убеждений.

Считаем целесообразным сформировать модель социологической культуры по аналогии со структурой системы политических ориентаций, предложенных Г. Алмондом и С. Вербой [2, с. 110]. Модель социологических ориентаций и установок государственных гражданских служащих включает в себя:

1) «Когнитивную ориентацию» – знание о социологии, социологах, социологических исследованиях. Совокупность ценностей, принципов, мировоззренческих установок и знаний в отношении общества и его структурных элементов, личности и проблем взаимоотношения общества и личности. Когнитивная ориентация находит свое воплощение в социологическом компоненте сознания. Основными показателями когнитивной ориентации выступают информированность о деятельности социологов,

социологических организаций, представления о цели деятельности, образе социологов и об основных видах деятельности социологов, о целях проведения социологических исследований. Особое место занимает такой показатель, как информированность о взаимодействии организации с профессиональными социологами.

2) «Аффективная ориентация» включает в себя эмоционально окрашенные представления или чувства относительно социологических исследований, деятельности социологов, положительном отношении и признании результатов деятельности социологов. Одним из значимых показателей аффективной ориентации выступает заинтересованность в информации о результатах опросов общественного мнения, в получении социологической информации. Существенное значение приобретают и эмоционально окрашенные представления относительно социологических исследований и деятельности социологов.

3) «Оценочная ориентация» – убеждения и мнения относительно социологических исследований, деятельности социологов, значимости их деятельности для выполнения профессиональных обязанностей, для жизни общества и государства [3, с. 123–125]. Для анализа оценочных ориентаций используем такие индикаторы, как доверие деятельности социологов и оценка целесообразности проведения социологических исследований и привлечения социологов в деятельность органов государственного управления.

Для формирования объективных представлений и верификации теоретических конструкций модели социологической культуры государственных гражданских служащих было проведено два авторских социологических исследования государственных гражданских служащих: анкетирование «Социологическая культура государственных гражданских служащих», май – июнь 2010 (n=333), проведенное в двух субъектах ЦФО; анкетирование «Социологическая культура государственных гражданских служащих в Орловской области», май–июнь 2011 (n=194). Для определения особенностей социологической культуры государственных гражданских служащих было проведено авторское анкетирование «Образ социологии в общественном мнении г. Орла» в июне 2011 (n=627).

Анализируя представления государственных гражданских служащих и сравнивая полученные данные с результатами опроса населения, следует признать, что в большей степени сформированы представления о деятельности социологов именно в среде государственных гражданских служащих. Однако государственные гражданские служащие в большей степени нацелены на теоретическую (объяснение сложившейся ситуации, поиск ее основных причин) и рефлексивную деятельность социологов (описание общества и его проблем). Население пусть и в незначительной, но в большей степени уверено в том, что деятельность социологов связана с аналитической (понимание, интерпретация, толкование событий) и социально-технологической (изменение и преобразование общества и его структурных элементов) направленностью.

В целом государственные гражданские служащие признают, что деятельность социологов непосредственно связана с изучением общества и его структурных элементов. Однако треть государственных гражданских служащих убеждена в том, что социологи занимаются сбором информации для предоставления ее органам власти. Этот показатель позволяет говорить об открытости органов власти результатам социологических исследований и об опыте использования социологической информации в профессиональной деятельности государственных гражданских служащих. Коммерческие исследования и преподавательская деятельность не рассматриваются как ведущие виды деятельности социологов (таблица 1).

Образ социолога (таблица 2), сформированный у государственных гражданских служащих, позволяет сделать вывод о том, что во всех социальных группах образ социолога в первую очередь связан с собирателем данных об общественном мнении. В Орле в меньшей степени в среде государственных служащих сформированы представления о том, что социолог собирает информацию для властных структур. Социолог в представлениях государственных гражданских служащих г. Орла скорее методолог и теоретик.

Следовательно, целесообразно организовывать работу по «социологическому просвещению» государственных гражданских служащих на

Таблица 1

Представления государственных гражданских служащих о ведущих видах деятельности социологов

Виды деятельности социологов	Процент наблюдений (ранг)	
	Орел	Брянск, Липецк
Проведение социологических исследований по актуальным проблемам общества	78,9% (1)	73,5% (1)
Изучение общественного мнения	40,7% (3)	50,0% (2)
Проведение социологических исследований по изучению электорального поведения	37,6% (4)	40,7% (3)
Сбор социологической информации для предоставления ее органам власти	34,5% (5)	39,8% (4)
Изучение общества и его структурных элементов	50,2% (2)	38,6% (5)
Коммерческие исследования	7,7% (6)	12,0% (6)
Преподавательская деятельность	3,1% (7)	8,1 (7)

Образ социолога в представлениях государственных гражданских служащих и населения

Образ социолога	Процент наблюдений (ранг)		
	ГГС Брянск Липецк	ГГС Орел	Население Орел
С профессионалом, собирающим информацию для властных структур	39,3% (2)	21,2% (5)	20,0% (4)
С профессионалом, собирающим информацию для коммерческих структур	21,1% (6)	7,3% (7)	9,7% (6)
С профессионалом, разрабатывающим теорию и методологию	34,1% (4)	28,0% (3)	12,2% (5)
С социальным работником	6,6% (7)	11,4% (6)	33,9% (2)
С социальным реформатором	3,05% (8)	2,6% (9)	7,5% (9)
С собирателем статистических данных о человеческом поведении	31,1% (5)	30,1% (2)	22,7% (3)
С беспристрастным наблюдателем, манипулирующим людьми	3,0% (8)	5,7% (8)	3,7% (8)
С собирателем данных об общественном мнении	61,3% (1)	73,1% (1)	37,1% (1)
С профессионалом, изучающим предвыборное поведение	35,6% (3)	21,8% (4)	8,7% (7)
Другое	1,8	-	2,7

региональном уровне. Необходимо расширять представления о возможностях социологии и социологов в процессе привлечения к профессиональной деятельности государственных гражданских служащих.

Интересными являются представления о социологе как социальном работнике. Государственные гражданские служащие отчетливо разграничивают представления о социологах и социальных работниках. Однако треть населения объединяют представления о социологе и социальных работниках.

В представлениях государственных гражданских служащих социологи собирают информацию об актуальных общественных проблемах, изучают общественное мнение, предоставляют эту информацию органам власти. Вся деятельность социологов в целом, согласно представлениям служащих, направлена на описание общества и сложившейся ситуации. В меньшей степени деятельность социологов в представлениях государственных гражданских служащих связана с изменением и преобразованием общества и его структурных элементов.

Негативный образ социолога как беспристрастного наблюдателя, манипулирующего людьми, не сформирован ни в среде государственных гражданских служащих, ни у населения.

Анализ информированности государственных гражданских служащих о деятельности организаций, занимающихся социологическими исследованиями, позволяет сделать вывод о недостаточном уровне информированности и об отсутствии выраженной потребности получать и использовать полученные результаты в практике своей деятельности. Среди пользующихся относительной популярностью можно назвать такие социологические организации, как: ВЦИОМ – 11,9%, Фонд «Общественное мнение» – 10,3%, Левада-центр – 3,6%.

Следовательно, очень незначительная группа государственных гражданских служащих интересуется результатами социологических исследований.

Информированность государственных гражданских служащих о взаимодействии организации с профессиональными социологами достаточно низкая. Треть респондентов затруднились высказать мнение о том, взаимодействует ли организация с профессиональными социологами. Около 40% респондентов скорее отрицают факт взаимодействия с профессиональными социологами и факт привлечения социологов в деятельность органов государственного управления. И только около четверти опрошенных убеждены в том, что организация взаимодействует с профессиональными социологами. Следовательно, необходимо развивать технологии, обеспечивающие информирование сотрудников организации о взаимодействии с социологами и о привлечении социологов в деятельность органов государственного управления.

Таким образом, анализ когнитивных ориентаций государственных гражданских служащих относительно социологии и социологических исследований позволяет сделать вывод о фрагментарности представлений о социологии, деятельности социологов и возможностях социологии в профессиональной деятельности государственной гражданской службы.

Характеристика аффективной ориентации государственных гражданских служащих непосредственно связана с заинтересованностью информацией о результатах опросов общественного мнения.

В среде государственных гражданских служащих заинтересованность информацией о результатах социологических исследований в целом выше, чем у населения. Подавляющее большинство государственных гражданских служащих

показывают высокий уровень заинтересованности социологической информацией (83,5% и 71,2%).

Наибольший интерес социологическая информация вызывает у помощников и советников (94%), чрезвычайно заинтересованы в результатах опросов общественного мнения и руководители (85%). Специалисты, обеспечивающие специалисты в меньшей степени заинтересованы в социологической информации. Однако и их уровень заинтересованности является достаточно высоким (74% и 76%). Можно констатировать, чем выше категория и группа должности, тем выше уровень заинтересованности государственных гражданских служащих.

Эмоционально окрашенные представления относительно социологических исследований и деятельности социологов были оценены методикой, заимствованной в разработках исследовательской группы ЦИРКОН¹. Три суждения описывают деятельность социологов в позитивных тонах, три – в негативных, одно сформулировано нейтрально (таблица 3). Наибольшее согласие респонденты выразили с высказыванием «Проведение социологических исследований помогает узнать мнение простых людей о положении в их городе, области, стране, чтобы власти могли учесть мнение народа при решении наиболее острых проблем» (73,9%). Свое несогласие с суждением противоположного содержания «Большинство опросов проводится для того, чтоб выпытывать у людей информацию об их личной жизни и имуществе, чтобы потом использовать эту информацию в корыстных целях» выразили 80,2% государственных гражданских служащих.

Роль социологических исследований в формировании научных представлений об обществе признает чуть меньше половины опрошенных. Так, согласие с суждением «Проведением социологических исследований в основном занимаются ученые с целью научного познания общества» высказали 41,1%. Противоположное суждение, характеризующее опросы как исключительно

коммерческую деятельность («Большинство организаций просто зарабатывают на этом деньги, выполняя определенный заказ»), получило практически такую же оценку (42,9%).

Таким образом, нельзя говорить об устойчивом отношении государственных гражданских служащих к социологическим исследованиям ни с позиции научной, ни с позиции коммерческой деятельности. Однако научной деятельности признается в большей степени (36,9% не согласившихся с оценкой научного статуса), чем коммерческая (28,8% не согласных с высказыванием о коммерческой направленности). Следует отметить и высокий процент тех, кто затруднился выразить свою степень согласия и несогласия с данными высказываниями (21,9% – о научной направленности деятельности, 28,2% – о коммерческой составляющей).

Государственные гражданские служащие в большинстве соглашались с высказыванием о том, что результаты социологических исследований используются органами власти, политиками, предпринимателями для повышения эффективности своей деятельности (64,6% выразивших согласие, 17,4% – несогласие; 18% затруднившихся ответить). Однако треть респондентов не согласилась и затруднилась с общей оценкой использования результатов исследований для повышения эффективности своей деятельности (17,4% – несогласие; 18% затруднившихся ответить). Противоположное суждение о том, что результаты социологических исследований часто являются сфабрированными и публикуются в СМИ, чтобы оказывать влияние на людей, склоняя их к определенному поведению, разделило опрошиваемых на три практически равные группы (35,1% выразили свое согласие; 36% – несогласие; 28,8% затруднились ответить).

Следовательно, упрощенное и потребительское отношение к социологии, характерное для современной России, когда прагматично используются определенные методики в надежде

Таблица 3

Эмоционально окрашенные представления о деятельности социологов и социологических исследованиях

Образ социолога связан	Процент наблюдений (ранг)		
	ГГС Брянск Липецк	ГГС Орел	Население Орел
С профессионалом, собирающим информацию для властных структур	39,3% (2)	21,2% (5)	20,0% (4)
С профессионалом, собирающим информацию для коммерческих структур	21,1% (6)	7,3% (7)	9,7% (6)
С профессионалом, разрабатывающим теорию и методологию	34,1% (4)	28,0% (3)	12,2% (5)
С социальным работником	6,6% (7)	11,4% (6)	33,9% (2)
С социальным реформатором	3,05% (8)	2,6% (9)	7,5% (9)
С собирателем статистических данных о человеческом поведении	31,1% (5)	30,1% (2)	22,7% (3)
С беспристрастным наблюдателем, манипулирующим людьми	3,0%(8)	5,7% (8)	3,7% (8)
С собирателем данных об общественном мнении	61,3% (1)	73,1% (1)	37,1% (1)
С профессионалом, изучающим предвыборное поведение	35,6% (3)	21,8% (4)	8,7% (7)
Другое	1,8	-	2,7

получить функциональный результат, некорректно используются и искажаются результаты социологических исследований, сформировало определенный стереотип восприятия социологической информации. Отметим, что в последнее время происходят достаточно позитивные изменения, но общественное сознание достаточно инертно, и требуется длительный благоприятный период развития социологии для изменения сложившихся негативных стереотипов.

Определенную обеспокоенность вызывает и большое количество затруднившихся оценить степень своего согласия или несогласия с нейтральным суждением «Социологические исследования не приносят ни пользы, ни вреда, поскольку на них все равно никто не обращает внимания» (25,8%). Около половины опрошенных выразили свое несогласие (53,5%), а 20,7% государственных гражданских служащих согласились с ним. Таким образом, пятая часть государственных гражданских служащих не оценивает значимость результатов социологических исследований для своей профессиональной деятельности.

Анализ аффективных ориентаций свидетельствует о низкой оценке научного статуса, относительно затруднениях в оценке использования результатов социологических исследований для повышения эффективности и недостаточном осознании значимости результатов социологических исследований для повышения эффективности своей деятельности. Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что сегодня необходимо осуществлять целенаправленную, последовательную и системную деятельность по формированию и развитию социологической культуры государственных гражданских служащих.

Изучение степени доверия результатам опросов показывает: подавляющее большинство респондентов говорят о том, что результаты частично отражают, и только около 15% государственных гражданских служащих абсолютно убеждены в достоверности результатов исследования. Существует ряд факторов, снижающих абсолютный уровень доверия государственных гражданских служащих результатам социологических исследований. Основным из них является, во-первых, расхождение собственных оценок и представлений с полученными результатами социологических исследований. Это обусловлено тем, что результаты эмпирических исследований дают усредненную картину социальной действительности, в которой представлены и индивидуальный опыт, и отношения в целом. Во-вторых, недостаточный уровень развития социологического воображения, которое не позволяет выйти за пределы осмысления и восприятия собственного опыта. В-третьих, уровень оценки государственными гражданскими служащими профессионализма социологов. Категории руководителей, помощников и советников отличается более высокая степень доверия результатам социологических исследований. Лица, занимающие младшие группы должностей, напротив, демонстрируют низкую степень доверия.

Государственные гражданские служащие в подавляющем большинстве убеждены в целесообразности проведения социологических исследований (91,2%) в отличие от населения, четверть которого затрудняется ответить на вопрос о целесообразности социологических исследований. Несмотря на высокую оценку государственными гражданскими служащими целесообразности проведения социологических исследований, следует отметить, что только около половины респондентов говорят о целесообразности привлечения государственных гражданских служащих в деятельность органов государственного управления (58,8%).

Особенности социологической культуры государственных гражданских служащих проявляются в том, что прослеживается фрагментарность, несистемность в представлениях государственных гражданских служащих о социологии и результатах социологических исследований. Анализ проведенных социологических исследований показал, что потребность в получении информации о результатах социологических исследований, а следовательно, об актуальных характеристиках и особенностях развития российского общества у государственных гражданских служащих выражена слабо. Современными информационно-коммуникативные возможности с целью получения социологической информации используются достаточно слабо. Все это свидетельствует о необходимости организации просветительской деятельности в среде государственных гражданских служащих с целью формирования и развития потребности в получении и использовании социологической информации. Таким образом, актуализируется целесообразность «социологического просвещения» государственных гражданских служащих с целью формирования и развития социологической культуры.

Литература

1. Осипов Г.В. Российская социология в XXI веке. – М., 2003.
2. Политический процесс: Основные аспекты и способы анализа: Сборник учебных материалов / Под ред. Е.Ю. Мелешкиной. – М.: Издательский дом «ИНФРА-М», Изд-во «Весь мир», 2001. – С. 110.
3. Проказина Н.В. Структурная модель социологической культуры // Аспирантский вестник Поволжья. – 2010. – № 5–6. – С. 123–125.
4. Социологические исследования в России: осведомленность и отношение населения. Аналитическая записка по результатам опросов общественного мнения. – М., 2005. URL://<http://www.789.ru/new/projects/050315.pdf> (дата обращения: 14.12.2009)

¹ Социологические исследования в России: осведомленность и отношение населения. Аналитическая записка по результатам опросов общественного мнения. – М., 2005. URL://<http://www.789.ru/new/projects/050315.pdf> (дата обращения: 14.12.2009)



Философия образования



Рубрику ведет Яков Семенович ТУРБОВСКОЙ, доктор педагогических наук, профессор, председатель Совета директоров школ стран СНГ, член Общественной палаты по образованию г. Москвы, президент Академии творческой педагогики, заслуженный учитель России, e-mail: jakov@psk-net.ru

Возрождение ценностей отечественного образования как фундаментальная основа обеспечения его конкурентоспособности в условиях глобализации

Я.С. Турбовской, e-mail: jakov@psk-net.ru

В последние годы особую актуальность приобрела проблема исторически успешного развития системы отечественного образования. Естественно, что педагогическая мысль не может не выявлять источники и пути вариативного решения столь сложной проблемы. Особое место в создаваемом поисковом пространстве все больше занимает системная совокупность идей, связанных с обращением к прошлому как фундаментальной основе не только самой возможности целенаправленного использования великого наследия, но и возвращения в мир современного образования тех ценностей, без которых само понятие «отечественное образование» лишается и исторической достоверности, и реальных перспектив судьбоносного для страны и народа развития в условиях глобализации.

Ставя перед собой задачу выявления путей и возможностей возрождения системы отечественного образования, мы тем самым создаем особую гносеологическую ситуацию, требующую ответов на системную совокупность органично взаимосвязанных вопросов, основными из которых являются:

- Что произошло и продолжает происходить с образованием в современном мире, обуславливающее необходимость обращения к проблеме возрождения?
- С каких исходных методологических позиций подходить к поискам требуемых ответов?
- Какими могут быть априори пути и средства удовлетворения потребностей современного образования, основанные на фундаментальных ценностях категории «возрождение»?

Постановка проблемы

Исследовательское признание актуальности проблемы возрождения убедительно и предельно объективно раскрывает возникшую необходимость обращения с позиций настоящего к прошлому для решения двуединой задачи:

- выявления в этом обращении потенциальных возможностей повышения конкурентоспособности отечественного образования, требуемой происходящими в мире глобализационными процессами;
- устранения возникшего и при этом исторически недопустимого разрыва между настоящим и прошлым как научно осмысленной целостности реально протекавших этапов развития отечественного образования.

Неотложность постановки и решения такой задачи настолько необходима и остра, что любые промедления в ее осуществлении выводят – из-за откровенно возникающих угроз

государству и обществу – далеко за пределы узко понимаемого учебно-воспитательного процесса, сводимого к привычным умениям, навыкам и компетенциям.

Столь острое проявление возникшего разрыва между настоящим и прошлым заявляет о себе не только и не столько даже на идеологическом и политическом уровнях, сколько на реальном общественном развитии, фундаментальной основой которого, как бы это ни показалось странным и парадоксальным, является образование. И причем – *только образование*.

Как самолет и автомобиль являются концентрированным выражением системной комплексности достигнутого уровня развития, не только технологического, но и всестороннего, включающего культуру, науку, искусство, мудрость и прозорливость государственного прогнозирования, реальную во всех ее проявлениях жизнь людей, так и образование вбирает в себя и выражает собой сконцентрированное проявление государственного и общественного отношения народа к себе, своим ценностям, своему настоящему, будущему, к человеческой жизни вообще и к каждому человеку.

Именно в образовании, в отношении к нему, как ни в чем другом, проявляется прямая, буквальная математически просчитываемая зависимость между целями, значимыми для общества, и реальной, не сводимой к бесконечному сколь угодно красноречивому декларированию о значении образования как такового. Что и означает – между настоящим и будущим. Образование, образно говоря, это ребенок, рождаемый и возвращаемый обществом и государством, и только он – и ничто другое – способен воплотить в жизнь их мечты и цели. И чем гармоничнее взаимодействуют «родители», чем больше проявляется общественная роль и озабоченность и, естественно, чем больше государство осознает свою ответственность за состояние вверенного ему образования, тем не только эффективнее его функционирование и развитие, но и несравненно плодотворнее складывается и протекает жизнь этого государства и общества. Развитие образования, понимаемое как совместно объединенная деятельность общества и государства, способно и исторически призвано стать системообразующей основой и самой приоритетной задачей, с позиций которой может – и будет! – наиболее продуктивно, исторически оптимально решаться основная совокупность социально и исторически возникающих проблем.

Но сколь угодно убедительные доводы всегда натываются и, наверное, будут натекать на сложности и жесткие противоречия реальной действительности. И собственно научное осознание актуальности той или иной проблемы не всегда и тем более не во всем тождественно существующему на разных уровнях отношению к ней. В таких условиях, особенно когда неотложность решения проблемы представляется жизненно необходимой, перед наукой возникает задача не только найти пути ее решения, но и раскрыть и доказать это и широкой общественности, и

государственным структурам, от которых это зависит.

В этой связи особую роль может сыграть системный анализ реально сложившейся в образовании ситуации, раскрывающий любому непредвзятому взгляду настоятельную необходимость обеспечения требуемой неотложности. А ситуация такова, что, с одной стороны, раздается беспрецедентная по своей уникальности критика системы отечественного образования, которую во многом трудно опровергнуть, и при этом не со стороны широкой общественности, не семьи, не того или ученого и т.д., к чему мы все привыкли и что никого особо не может взволновать, а непосредственно Министерства образования РФ, т.е. органа, призванного по определению управлять, а значит – нести ответственность за все, что с системой образования происходило и происходит; с другой же – что для всех нас очевидно – возникновение исторической необходимости обеспечения требуемой происходящими глобализационными процессами конкурентоспособности системы отечественного образования, что также по определению не может быть достигнуто без устранения недостатков, ввергающих ее в ситуацию не преодолеваемого в течение многих лет кризиса.

Причем сложность преодоления сложившейся ситуации во многом возрастает из-за того, что в течение этих лет то же министерство не сидело сложа руки, а предпринимало колоссальные и даже чрезмерные усилия, далеко выходя за рамки своих функциональных обязанностей, тем самым не только ввергая систему отечественного образования в непрерывное реформирование и модернизацию, но и включая для этого массовую практику в беспрецедентные по своим масштабам эксперименты. Да и массовая практика, используя возможности сложившихся в образовании условий, все время стремилась использовать творческий потенциал не только педагогических коллективов, но и отдельных учителей, участвующих в бесчисленных конкурсах, олимпиадах, соревновательной борьбе за многочисленные гранты. Инновационная устремленность, всемерно поддерживаемая административными органами управления образованием, сопровождалась не менее мощными управленческими усилиями, направленными на поиски и применение всякого рода измерителей, индикаторов, критериев, позволяющих максимально эффективно отражать и оценивать достигаемую при этом результативность. При этом столь беспрецедентная и повсеместно проявляемая активность учебных учреждений постоянно и неотступно увязывалась с непрерывно официально проводимой аккредитацией, сертификацией и бесконечно проводимыми структурными преобразованиями, изначально направленными на стимуляцию инновационного развития системы образования.

И что, казалось бы, при такой уже проявленной и органами управления образованием, и непосредственно каждым региональным субъектом образования, и каждым округом, и каждым

учебным учреждением, и если не каждым, то десятками тысяч учителей активности, что еще, кроме известного призыва «еще лучше работать», можно предложить? Ведь проводилась даже огромная работа по вовлечению школ непосредственно в научно-исследовательский поиск, отраженный не только в привычных отчетах, но и в теоретических концепциях, на основании которых многочисленные экспертные комиссии определяли реальную значимость опыта и эффективности достигнутых результатов.

Чего же нам, предпринимаемым нами, нашим Министерством образования усилиям еще не хватает? Что мы упускаем из виду, стремясь решать выдвигаемые перед системой образования задачи, и из-за чего нам жизненно необходимо не только найти ответы на эти вопросы, но и видеть в них возможность действительного решения проблемы конкурентоспособного развития отечественного образования?

И мы действительно поставлены перед необходимостью искать ответы на эти вопросы и ищем их в контекстном увязывании их с проблемой возрождения. Ведь именно призыв «к возрождению» в последнее время стал чем-то близким панацее, призванной и способной по возникшему в общественном сознании убеждению решать не только проблемы образования, но и всей совокупности проблем, стоящих перед страной.

Так только одно, да и то неполное и откровенно беглое, перечисление прямых обращений к проблеме возрождения позволяет понять, какой оно приобрело масштабный характер. Здесь и надежда на то, что «возрождение России начнется с возрождения образования», и настоятельно отстаиваемая необходимость обеспечения возрождения традиций и ценностей, и настойчивость призывов к возрождению известных в прошлом зарубежных и отечественных авторских школ, и даже создание специальных организационных структур типа «Лига образования», ставящих перед собой системные проблемы возрождения прошлого, и возрождение всякого рода этнических и конфессиональных учебных учреждений, призванных по замыслу авторов возродить духовность и нравственность, и, наконец, директивное требование Президента России возродить систему дошкольного образования. И эта нескрываемая безграничность системного обращения к проблеме *возрождения* неопровержимо свидетельствует не только об интересе к прошлому и не столько о том, что недопустим разрыв между ним и настоящим, сколько задаче, стоящей в современных условиях, исследовательская предназначенность которой в необходимости раскрытия возможностей использования методологически обоснованных извлечений из опыта прошлого как потенциальной основы продуктивного поступательного развития системы отечественного образования.

Но очевидность тематического разброса исследовательских интересов, связанных с проблемой возрождения, с одной стороны, свидетельствует о повсеместном осознании необходимости

обращения к ней как источнику и основе эффективного развития современной системы образования, с другой – о такой же очевидности стремления обращаться к опыту прошлого для решения несомненно актуальных, но разнородных и откровенно фрагментарных задач.

Но, учитывая сложность и противоречивость исторического опыта прошлого, трудно, а может быть, и невозможно рассчитывать на успех в каждой из таких исследовательских попыток без методологического раскрытия условий, благодаря которым может быть достигнут положительный результат. И это требование тем более значимо, что уже существует множество негативных фактов, когда его нарушение неопровержимо доказывает несостоятельность научного не обеспеченного обращения к прошлому и всему тому, что связано с возрождением.

Проявляя обеспокоенность отечественным образованием, поиском путей обеспечения его конкурентоспособности в условиях глобализации, ведя об этом бесконечные споры, мы не можем не задуматься над одним, самым исходным и не знающим исключения методологическим правилом – договориться о терминах. А это значит – понимаем ли мы одинаково их смысловую предназначенность. И вот с этого, пусть не во всем, но начинаются наши никуда продуктивно не ведущие разногласия, ибо у категории «образование» есть, чего мы, как правило, не учитываем, два – в данном контексте особо значимых – принципиально разных смысла. Первый в основном сводится к тому, что «образование – результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду»¹. Смысловые различия трактовки понятия «образование» приобретают принципиальный характер, когда при его употреблении имеется в виду действие, направленное на достижение цели. К примеру, «образование почки, корней», «образование партии, команды» и т.д., т.е. когда образование понимается как целенаправленный процесс.

Содержательную основу такой трактовки определяет признание существования за ним определенной предназначенности, суть которой в образовании личности. И с этих позиций личность не является природной данностью, а *возникает, создается*, образуется в определенных условиях. Существенное различие между этими двумя смысловыми трактовками категории образование особенно активно обсуждалось в XIX веке не только педагогической, но и общественной мыслью.

Ведь одно дело – пытаться ответить на вопрос «Каким мы хотим видеть человека?» и, очевидно, совсем другое – «Чему его научить?». Но истины ради надо признать, что в беспрестанных попытках ответить на каждый из них протекло историческое развитие человеческого общества, что нашло свое дидактическое, ставшее повсеместно разделяемым обоснование, выраженное в методологическом императиве – «образование воспитывает».

С этих позиций современное состояние образования в мире и в нашей стране может

рассматриваться как существующее и заявляющее о себе противостояние трех основных тенденций, каждая из которых, имея свою исторически причинную обусловленность, влияла и с разной степенью эффективности продолжает оказывать свое влияние. Причем принципиально разное влияние.

Первая порождена исторически чрезвычайно важной, может быть, даже самой важной и впервые проявленной заботой о человеке, ибо направлена на обязательность формирования религиозной личности. Пробиваясь к внутреннему, духовному миру человека, религия тем самым стремилась помочь ему выстоять в том страшном, раздираемом конфликтами, несчастьями, бедами, рабской эксплуатацией мире и сохранить, не смотря ни на что и вопреки всему, самое главное – свой образ человека, осуществив тем самым основную предназначенность своей жизни на Земле. В контексте существующего разнообразия религиозных представлений суть образования – в его изначальной формирующей предназначенности.

Но неотступное философское осмысление развития общества, изменений, не только происходящих с человеком, но и во многом зависящих от человека и позволяющих, как ничто другое, понять и разобрататься в сущности понятия «человек», обусловленно привело к тому, что связано с его становлением и развитием как личности. Развитие общественных отношений, в контексте которых проявляется вся совокупность связей между государством, обществом и каждым человеком, позволило выявить и обосновать не только отсутствие такой фатальной зависимости от общественного бытия, но и благодаря этому раскрыть реальные возможности самого человека относиться ко всему происходящему, как он – лично! – считает для себя важным и нужным.

С момента декартовского утверждения «Я мыслю, следовательно, я существую!» вовсю заявила о себе тенденция, с позиций которой утверждалась вера человека в самого себя, в свой разум, свою готовность осуществлять свой выбор, принимать решения и лично, ни на кого не перекладывая, нести за него ответственность. Утверждалось: я призван стать личностью, способной рассуждать, сомневаться, ставить перед собой цели, подчиняя все для этого необходимое своей воле. Такая трактовка сущности человека, его становления как личности стала методологической основой для принципиально другого, отличного от религиозного понимания духовности. Последняя, как отмечалось, и стала отражать веру человека в самого себя, свой разум и лично осознаваемую ответственность за самостоятельно сделанный выбор. Формирование такой личности как цели образования также изначально не могло быть сведено к сколь угодно полному набору знаний, умений и навыков. Вся предлагаемая совокупность дидактических решений и используемых методов могла быть средством, подчиняющимся этой цели и только поэтому ведущим к ней.

Но наряду с этими тенденциями на разных исторических этапах, в тех или иных социальных

условиях, оказывающих влияние на развитие систем образования, все громче и настойчивее стали заявлять о себе откровенно прагматические установки, с позиций которых программная совокупность знаний, умений и навыков стала не только рассматриваться как некое содержание, которое должно быть усвоено, но и как цель и результат учебно-воспитательного процесса.

Прагматизм как идеология общественного бытия, в сути своей понятная каждому, в XX веке достиг в образовании своего апогея, не только поддержав, но и сделав своим основным союзником сциентистскую гипертрофию научных достижений. С позиций господствующего прагматизма произошли в научном и общественном сознании удивительные метаморфозы, благодаря которым ничего сложного и особенного в мире образования нет. Все достижимо и решаемо. И жесткая интенсификация учебного процесса, сжимающая учебное время с 4-х лет обучения до 3-х, и невероятная усложненность содержания и методов преподавания, и полное рассогласование между структурными звеньями системы образования, и гипертрофированное отношение к принципу адаптации, и недопустимое игнорирование принципов природосообразности и преемственности стали откровенным выражением педагогического прагматизма.

В результате самая основная опасность прагматизма в образовании – в его эмпирической убедительности. Ведь каждому из нас никуда не деться от бесконечно возникающей в реальной действительности череды проблем, которые надо практически решать. А прагматизм тем и убедителен, что он во главу угла ставит именно задачу не только предложить, найти, но и организационно обеспечить требуемое практическое решение.

Должен каждый ученик выполнять программные требования по каждому предмету – должен; должны органы управления образованием иметь возможность проконтролировать реальный уровень усвоенных знаний – должны; должна ли система образования решать проблему подготовки кадров с позиций социальных потребностей – должна. И таких долженствований может быть и существует бесчисленное множество. И каждое из них не только имеет право на официальное признание, но и должно быть реально признано.

Принципиальная значимость проблемы только в том, в каком контексте, с каких позиций и на какой методологической основе ставится и определяется каждое из таких долженствований. И именно этот аспект проблемы достаточно содержательно проявлен в заявлении министра образования РФ А. Фурсенко: «У нас идет борьба с ЕГЭ – все только и говорят, что дети перестанут самостоятельно и творчески мыслить... Скажу жестко, но рабочий на конвейере не должен рассуждать, он должен делать то, чему его научили для получения конкретного результата. К сожалению, в нашей жизни, в нашей экономике «конвейеров» больше, чем творческой работы»².

Самым удивительным в этом высказывании министра образования является не то, что у нас в

стране творческой работы намного меньше, чем широко распространенной «конвейерной», а то, что перед школой жестко и прямо ставится задача «научить не мыслить», ибо мыслящий человек по определению не способен выполняемую работу доводить «до конкретного результата». Наш министр образования почему-то не хочет привлечь во внимание, что общество, не согласное с такой постановкой вопроса, именно поэтому и восстает против ЕГЭ.

Позитивистские устремления управленцев, обладающие порой жизненной убедительностью, в действительности и по определению не могут приводить к положительным результатам, потому что игнорируют объективные закономерности, определяющие эффективность и качество учебно-воспитательного процесса. Сколь угодно изощренные формы контроля авторитарно навязываемых целей, даже системно методически раскрытых, не могут пробуждать и тем более развивать познавательный интерес и активность ребенка, а, наоборот, будут являться и являются разрушителями самого фундаментального основания эффективности образования – его личностного отношения к учебному процессу. И только изживающей себя логику подхода к образованию как совокупности определенных знаний и умений, которой должен овладеть ученик, ее недопустимо низкой продуктивностью во многом можно объяснить интерес, проявляемый к проблеме возрождения.

И поэтому при всем возможном разнообразии подходов, связываемых с обращением к опыту прошлого, наиболее актуальным в современных условиях является тот, с позиций которого можно высветить и определить, что из этого опыта может и должно быть возрождено и благодаря чему система отечественного образования сможет не только выстоять в жесткой конкурентной борьбе, но и достойно представить миру систему отечественного образования, исторически ориентированного на выявление путей использования духовных и нравственных ценностей прошлого, достижений педагогического опыта как фундаментальной основы формирования личности в современных условиях.

И когда в условиях глобализации, ставящих нас перед необходимостью выдерживать жесткие и прямые столкновения с мировыми стандартами, возникает историческая необходимость решать проблему *возрождения* отечественного образования, то речь идет, а точнее, *должна идти* не о повторении прошлого и не о механическом копировании заимствованного опыта, а о наследовании тех духовных и нравственных ценностей, с позиций которых может быть сформировано не абстрактное большинство вступающих в жизнь поколений, а каждый ребенок, которого мы к этим «подрастающим поколениям» отнесем. И нам должно хватить ума, здравого смысла, знаний, культуры и – обязательно – профессиональной компетентности, чтобы с необходимой мерой уважения и критичности отнестись к оставленному отечественному образованию в наследие великому опыту.

И осознание недопустимости при решении проблемы возрождения какой бы то ни было механистичности использования своего исторического опыта, в свое время найденных решений и тем более копирования и переноса существующих образцов зарубежного опыта может стать – по своей фундаментальной значимости – действительной основой обеспечения оптимального развития системы отечественного образования в современных условиях.

Но есть еще одна опасность, без устранения и избавления от которой нам не решить по-настоящему продуктивно проблемы возрождения отечественного образования, исходя из его исторической предназначенности. И связана эта опасность с очень неявной и для общественных наук, и для общественного сознания проблемой. Суть ее в прямом переносе антропологической категории «человек» на образование. В данном случае нет особой необходимости специально останавливаться на исторической обусловленности осознания значения этой действительно гуманистической, по сути, преобразовавшей жизнь цивилизованного человечества категории. Но реальная жизнь человека, общества и государства изначально нуждается не только в понятиях и категориях, призванных отражать в абстрактных обобщениях сущностные проявления человеческого бытия, ценностей и отношений, но и во всем том, что касается и относится к отдельному человеку, его индивидуальности, состоянию, потребностям и запросам. И с этих позиций образование и педагогика не могут, а точнее, не должны ни при каких обстоятельствах пользоваться понятием «человек», отождествляя его с понятием «ребенок». И не потому, что одно понятие исключает другое, а потому, что педагогика по определению исключает возможность абстрактного отношения к ребенку. Ибо ребенок не есть маленький взрослый, и каждый его возрастной период характеризуется принципиально разными сенситивными особенностями. Образование по своей сущности исключает такие категории, как «большинство», «меньшинство». Для него есть только одно изначально необходимое понятие – каждый. И тот факт, что мы еще не во всем умеем добиваться эффективной индивидуализации образования, органично увязывая категорию «качество образования» со всей совокупностью критериев, вытекающих именно из этого понятия, не только не должен перечеркивать достижения такой цели, а, наоборот, всемерно стимулировать нашу активность в ее достижении. Нет и не может быть, когда речь идет об образовании, ее конкурентоспособности в современных условиях, более значимой и приоритетной ценности, чем ребенок. И именно осознание ребенка как приоритетной ценности наряду с другими гуманистическими ценностями великого наследия прошлого может и призвано стать фундаментальной основой исторически продуктивного возрождения и развития отечественного образования.

¹ СЭС. – М., 1989. – С. 920.

² //Итоги. – 21 октября 2008 г.



Образование и право



Рубрику ведет Анатолий Владимирович ОВЧИННИКОВ, доктор педагогических наук, заместитель директора по научной работе, заведующий лабораторией истории отечественной педагогики Института теории и истории педагогики РАО, e-mail: anatovch@pisem.net

Актуальные вопросы механизма выборов главы муниципального образования

Н.М. Верижникова, аспирант кафедры конституционного и муниципального права Юридического института ФГБОУ ВПО «Госуниверситет – УНПК», e-mail: nadezhda2007-16@mail.ru



По действующему федеральному законодательству о местном самоуправлении глава муниципального образования является выборным должностным лицом местного самоуправления, избранным населением или представительным органом местного самоуправления из своего состава [1, с. 43]. Таким образом, глава муниципального образования в настоящее время выделен из числа других муниципальных должностей и квалифицируется как высшее должностное лицо муниципального образования [6, с. 159].

Вместе с тем Федеральный закон от 6 октября 2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» предусматривает, что наличие в структуре органов местного самоуправления главы муниципального образования является обязательным [10]. При этом, как отмечалось в определении КС России от 21 февраля 2002 г., местное сообщество может вообще не предусматривать в своем уставе должность главы муниципального образования – выборного должностного лица, так как из Конституции РФ (ст. 130, ч. 1) вытекает обязательность наличия лишь выборных органов местного самоуправления муниципальных образований; иные органы и должностные лица местного самоуправления образуются в соответствии с уставами муниципальных образований [13].

Представляется уместным изучить зарубежную практику избрания главы муниципального образования. В зарубежной практике известны следующие способы избрания должностного лица, среди которых можно выделить такие:

1. В некоторых странах мэр (бургомистр, градоначальник) избирается самим населением. Это определяет его сильные позиции в системе местного самоуправления и порой создает серьезные проблемы во взаимоотношениях с депутатами.

Такой вид избрания мэра действует, например, в Бразилии, где население муниципалитетов (это единственный уровень местного самоуправления в данной стране) напрямую избирает префекта (мэра). В ряде муниципалитетов Германии (земли Бавария, Саксония) предусмотрено также избрание населением бургомистра, который

осуществляет руководство административным аппаратом и является председателем муниципального совета. Непосредственно населением избираются и многие мэры муниципалитетов Канады, США [4, с. 105].

2. В некоторых странах мэр избирается из числа депутатов городского совета самими же депутатами. Срок полномочий совета часто превышает срок полномочий мэра, причем число возможных переизбраний одного и того же лица на пост мэра может ограничиваться.

Избрание советом мэров характерно для таких стран, как Австрия, Дания, Франция, Чехия, Испания. Данная практика получила распространение и в латиноамериканских странах (Мексика), а также в некоторых государствах Африки (Египет, Тунис) [9, с. 23–24].

3. В отдельных странах способ избрания главы муниципального образования (советом или же населением) зависит от количества жителей на соответствующей территории. В Венгрии, например, главы муниципальных образований – бургомистры – избираются представительными органами в административно-территориальных единицах, население которых насчитывает более 10 тыс. человек (в остальных – непосредственно населением).

4. Практика назначения глав муниципальных образований вышестоящим уровнем публичной власти не характерна для развитых демократических государств и встречается в основном в странах Востока. Правда, есть исключения: так, в Бельгии, Голландии мэр (бургомистр) назначается главой государства – монархом по предложению соответствующего муниципального совета [2, с. 42].

Что касается Российской Федерации, то п. 2 ст. 16 действующего Федерального закона и п. 2 ст. 36 Закона от 6 октября 2003 года, определяя порядок выборов главы муниципального образования, предусматривают два способа его избрания – либо непосредственно населением на муниципальных выборах, либо представительным органом муниципального образования – Советом (Думой) из своего состава². Действовавшее ранее федеральное законодательство предусматривало аналогичные способы избрания главы муниципального образования.

Следует отметить, что законы субъектов Российской Федерации, регулирующие выборы главы муниципального образования, как правило, содержат нормы, регулирующие только избрание главы муниципального образования непосредственно населением. В Томской области дополнительно принят закон об избрании главы муниципального образования представительным органом местного самоуправления [12].

Таким образом, Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления» предусматривает как прямое, так и косвенное избрание главы муниципального образования, то есть закрепляется альтерна-

тивный порядок избрания мэра.

Анализ уставов муниципальных образований позволяет сделать вывод о том, что в РФ на практике можно выделить следующие особенности выборов главы муниципального образования:

– если население местного сообщества непосредственно избирает главу муниципального образования, то обычно он в соответствии с уставом является высшим должностным лицом и одновременно возглавляет администрацию, либо входит в состав представительного органа муниципального образования с правом решающего голоса и является его председателем, либо одновременно руководит представительным и исполнительным органами местного самоуправления. Это характерно для таких муниципальных образований, как Челябинск, Екатеринбург, Пермь, Новосибирск и т.д. В целом же по России, по данным А.В. Иванченко, глава муниципального образования избирался населением примерно в 2/3 муниципальных образований [5, с. 4–7];

– если глава муниципального образования избирается представительным органом из числа депутатов, то он является председателем представительного органа муниципального образования. Таким способом глава муниципального образования избирался примерно в 1/3 муниципальных образований [14, с. 120].

Таким образом, на практике в большинстве муниципальных образований (2/3) остается такая система формирования местной власти, когда глава муниципального образования избирается непосредственно населением, и по мере возрастания размеров муниципальных образований становится доминирующей. Так, в 84 % городов–центров субъектов и 91% городов-миллионеров глава муниципального образования избирался населением [7, с. 46].

В числе основных преимуществ прямых выборов глав муниципальных образований можно назвать следующие:

а) более высокий уровень легитимности, как политической, так и моральной, обеспечивающий более четкое разделение властей между представительным и исполнительным органами местного самоуправления;

б) более высокий уровень участия населения в осуществлении местного самоуправления, что способствует росту информированности населения о концепции местного самоуправления в целом, а соответственно и развитию гражданского общества на основе демократических принципов;

в) более высокий уровень ответственности. Процедура прямых выборов создает ясную систему политической ответственности, а также возлагает на главу муниципального образования прямую ответственность перед населением за все его действия или в связи с его бездействием [3, с. 10].

Кроме того, в Европейской Хартии местного самоуправления, ратифицированной Российской

Федерацией 11 апреля 1998 года, заложен принцип выборности органов местного самоуправления и непосредственного участия населения в осуществлении местного самоуправления. То есть население делегирует свои полномочия лицу, которого оно избирает на выборах.

Спорным в науке конституционного права является вопрос об избрании главы муниципального образования представительным органом из своего состава. Некоторые ученые вообще высказываются против такого пути избрания главы муниципального образования, так как он «должен опираться на население района и только ему быть подотчетен, а в таких условиях народ как бы в стороне, глава муниципального образования же ориентирован только на мнение депутатов», он «не подотчетен населению, а только представителю органу» [8, с. 36].



Разделяю позицию тех ученых, которые полагают, что наиболее эффективный путь – это избрание главы местного самоуправления. В качестве основного аргумента в пользу данного утверждения стоит отметить, что организационная независимость является неременным условием самостоятельности органов местного самоуправления. Механизмы взаимодействия государственных и муниципальных органов не должны выражаться в решении кадровых и организационных вопросов.

Вместе с тем существует еще один спорный вопрос правовой регламентации выборов глав муниципальных образований. Некоторые законы субъектов Российской Федерации и уставы муниципальных образований, определяя статус главы муниципального образования, содержат нормы следующего содержания: статьей 2 Закона

«О статусе главы муниципального образования Ханты-Мансийского автономного округа» от 12 марта 1997 г. предусмотрено, что «главой местного самоуправления может быть избран гражданин Российской Федерации, постоянно проживающий на территории автономного округа не менее одного года». Аналогичные положения содержат уставы г. Североморска и г. Ялуторовска. Среди иных требований к кандидатам, содержащихся в уставах, можно назвать также возрастную ценз (минимальный предельный возраст для претендента на должность главы муниципального образования), ценз, требующий обязательного наличия высшего образования, ценз, связанный с политико-правовыми особенностями личности (гражданство Российской Федерации, запрет иметь двойное гражданство).

Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления» содержит следующее положение:

– граждане Российской Федерации осуществляют местное самоуправление посредством участия в местных референдумах, муниципальных выборах, посредством иных форм прямого волеизъявления, а также через выборные и иные органы местного самоуправления. Иностранные граждане, постоянно или преимущественно проживающие на территории муниципального образования, обладают при осуществлении местного самоуправления правами в соответ-

ствии с международными договорами Российской Федерации и федеральными законами (ч. 1 ст. 3) [10].

Также Федеральный закон «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» закрепляет:

– ограничения пассивного избирательного права, связанные с нахождением места жительства гражданина на определенной территории Российской Федерации, включая требования к продолжительности и сроку проживания гражданина на данной территории, устанавливаются только Конституцией Российской Федерации (ч. 5 ст. 4);

– дополнительные условия реализации гражданином Российской Федерации пассивного избирательного права, не позволяющие одному

и тому же лицу занимать должность главы муниципального образования более установленного количества сроков подряд, согласно федеральному законодательству могут устанавливаться уставом муниципального образования (ч. 6 ст. 4);

– Конституцией (уставом), законом субъекта Российской Федерации могут устанавливаться дополнительные условия реализации гражданином Российской Федерации пассивного избирательного права, связанные с достижением гражданином определенного возраста.



Устанавливаемый минимальный возраст кандидата не может превышать 21 года на день голосования на выборах в органы местного самоуправления. Установление максимального возраста кандидата не допускается (ч. 8 ст. 4) [11].

Таким образом, по результатам проведенного исследования проблемных аспектов выборов глав муниципальных образований можно сделать следующие выводы.

Процедура назначения глав муниципальных образований не соответствует доктрине местного самоуправления. Наиболее оптимальный путь замещения должности главы муниципального образования – его избрание без участия органов государственной власти. В данном случае механизмы взаимодействия государственных и муниципальных органов не должны выражаться в решении кадровых и организационных вопросов.

В большинстве муниципальных образований (65 %) действует такая система формирования местной власти, при которой избрание главы муниципального образования осуществляется непосредственно населением.

Содержание уставов муниципальных образований целесообразно дополнить следующими положениями: общие требования по отношению к кандидату на должность главы муниципального образования; количество сроков, на которые может избираться одно и то же лицо; правила проведения выборов; порядок и (или) условия вступления

в должность, а также иные процедурные вопросы реализации активного и пассивного избирательного права на выборах главы муниципального образования.

Литература

1. Белякова Н. Глава муниципального образования обязан соблюдать ограничения, установленные для муниципальных служащих // Законность. – 2004. – № 11. – С. 43.

2. Васильев А.В. Местное самоуправление: опыт, проблемы и перспективы. – М., 2002. – С. 42.

3. Гетманская М. Муниципальный управляющий: за и против // Муниципальная власть. – 2005. – № 2. – С. 10.

4. Евдокимов В.Б., Старцев Я. Ю. Местные органы власти зарубежных стран: правовые аспекты. – М., 2001. – С. 105.

5. Иванченко А.В. Местное самоуправление в Российской Федерации: особенности формирования // Право и экономика. – 1998. – № 6. – С. 4–7.

6. Колюшин Е.И. Муниципальное право России. – М., 2008. – С. 159.

7. Максимов В.П. Развитие современных моделей организации органов местного самоуправления // Становление и развитие местного самоуправления в Челябинской области: мат. конференции. – Челябинск, 2002. – С. 46.

8. Модин Н.А. Муниципальное право РФ: Гражданско-правовые аспекты. – Смоленск, 2001. – С. 36.

9. Незнамова Е.А. О формировании исполнительного звена муниципальной власти в отечественной и зарубежной практике // Государственная власть и местное самоуправление. – 2003. – № 5. – С. 23–24.

10. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2003. – № 40. – Ст. 3822.

11. Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации: Федеральный закон от 12 июня 2002 г. № 67-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 24 (17 июня). – Ст. 2253.

12. О порядке избрания глав муниципальных образований представительными органами местного самоуправления (в ред. от 27 июня 2001 г.): Закон Томской области от 27 декабря 1996 г. № 391.

13. Определение КС РФ от 21 февраля 2001 г. № 26-О // Вестник Конституционного суда Российской Федерации. – 2002. – № 4.

14. Слюсаренко Т.В. Правовой статус главы муниципального образования: Дис. ...канд. юрид. наук. – Челябинск, 2006. – С. 120.



Экономика образования



Рубрику ведет Оксана Петровна ОВЧИННИКОВА, доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе и дополнительному образованию, заведующая кафедрой экономики и финансов Орловский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», e-mail: oovchinnikova@yandex.ru

Финансово-экономические аспекты управления образованием в системе подготовки кадров высшей квалификации

С.В. Лаптев, доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и финансов Липецкого филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы, e-mail: laptev5552@mail.ru



Проводимая в стране образовательная реформа связана в первую очередь с тем, что происходит существенное изменение акцентов в образовательном процессе. Ориентация последнего на усвоение определенной суммы знаний уступает место ориентации на приобретение образовательных общекультурных и профессиональных компетенций. Главным в подготовке бакалавров и магистров становятся умения и навыки решения конкретных практических задач – создания продуктов и услуг или управления этими процессами.

Такая переориентация системы образования на потребности практики требует создания адекватных условий для действия и использования определенных финансово-экономических механизмов. Кажется очевидным, что в условиях рыночной экономики именно рынок труда должен формировать потребности в определенной структуре и качестве рабочей силы. Но спрос на рабочую силу произведен от спроса на товары и услуги, для производства которых она используется. В России же преобладающая часть бизнеса отнюдь еще не сформировала инновационной динамики производства товаров и услуг, поэтому она и не испытывает потребностей в инновационных изменениях в системе образования.

Скорее наоборот – она заинтересована в свертывании и ограничении системы высшего образования для того, чтобы удовлетворить потребности в лицах наемного труда в основном низкой квалификации, то есть начального профессионального образования. В настоящих условиях рыночный сектор не в состоянии сформировать адекватный спрос на рабочую силу, который будет соответствовать потребностям формирующейся инновационной экономики, тем более что подготовленная для такой экономики рабочая сила высшей квалификации поступит на рынок образовательных услуг с временным лагом 4–6 лет. В структуре производимых товаров и услуг, формируемой с таким же лагом, присутствует значительный

элемент неопределенности, тем более что подготовка рабочей силы высшей квалификации для бизнеса практически ничего не стоит. Структура бизнеса, который будет доминировать на рынках через 4–6 лет, существенно отличается от сегодняшней структуры, которая совсем скоро уйдет в прошлое. Если рынок не может самостоятельно сформировать социальный заказ на подготовку рабочей силы высшей квалификации с необходимой поправкой на модернизационные процессы, то государству следует самому спрогнозировать потребности в подготовленных специалистах высшей профессиональной квалификации.

В ближайшие годы не следует ожидать, что именно спрос на рабочую силу высшей квалификации определит структуру государственного заказа на подготовку бакалавров и магистров. Но тогда закономерно предположить, что и оценку качества образовательных услуг бизнес самостоятельно выработать пока не в состоянии. Руководители российского бизнеса пока не обладают необходимыми знаниями и накопленным опытом для того, чтобы четко сформулировать необходимые квалификационные требования к выпускникам российских вузов в области умений и навыков, которыми они должны обладать в различных областях профессиональной деятельности.

Это и нашло отражение во ФГОС третьего поколения. Если бы представители бизнеса смогли сформулировать в структуре образовательных компетенций навыки и умения достаточно конкретно и определенно, тогда бы представители вузовской и академической науки достаточно легко и определенно смогли бы по этим требованиям определить содержательные требования к системе знаний, которыми выпускники должны обладать, чтобы приобрести требуемые навыки и умения. В нынешних ФГОС третьего поколения более или менее четко прописаны навыки и умения, чего не было в стандартах второго поколения. Однако компонент знаний в структуре образовательных компетенций в стандартах третьего поколения представлен не систематически, а скорее эпизодически, в то время как в стандартах второго поколения система требуемых знаний была четко отражена в наборе дидактических единиц. Преемственность последних двух поколений стандартов не сохранена, не обеспечена.

Возьмем для примера отдельные профессиональные компетенции из ФГОС ВПО подготовки бакалавра по направлению 081 100 «Государственное и муниципальное управление»:

умение выявлять проблемы, определять цели, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения (ПК-3);

способность принимать решения в условиях неопределенности и рисков (ПК-4).

Ту и другую компетенции можно содержательно оценить как некоторую совокупность навыков и умений. В первом случае это очевидно:

набор умений просто перечислен. Во втором случае очевидно, что способность принимать решения в условиях неопределенности и рисков состоит из способности принимать решения вообще и способности, принимая решения, учитывать в должной мере фактор риска. Очевидно, что навыки и умения выявлять проблемы, определять цели, оценивать альтернативы, принимать решения, представленные в ПК-3, еще не достаточны для того, чтобы решения были действительно наилучшими. При разных знаниях нередко набор альтернатив может оказаться разным. Соответственно при недостаточном уровне знаний выбор лучшей альтернативы из тех, которые могут быть определены при этом уровне знаний, не гарантирует не только лучшего, но даже верного решения. Аналогично «способность принимать решения в условиях неопределенности и риска» (ПК-4) еще не гарантирует, что принимаемые решения будут верными, если необходимая область знаний не будет определена адекватно.

Следует признать, что подготовленные ФГОС по многим образовательным направлениям во многих, если не в большинстве случаев, как правило, ограничиваются характеристикой умений и навыков. Однако без связанной характеристики состава и уровня знаний, необходимого для формирования навыков и умений, составляющих содержание той или иной компетенции, характеристика компетенции будет неполна и малосодержательна. Она будет мало пригодной для оценки уровня знаний, полученных обучающимся. Соответственно ориентация на подобные абстрактные, то есть недостаточно конкретные, компетенции приведет к формированию существенных различий в уровне подготовки бакалавров и магистров одинаковых направлений в разных вузах страны, поскольку фактическое наполнение знаний не определяется непосредственно сформулированными компетенциями.

Следует признать, что по крайней мере в некоторый переходный период в российской системе высшего образования оценку качества образования невозможно будет построить на основе минимальных требований бизнеса к характеру и качеству навыков и умений, необходимых для осуществления образовательных компетенций в практической сфере деятельности выпускников. Для того чтобы качество образования в этот период не снизилось, вузы-лидеры по определенным направлениям и профилям подготовки должны сформулировать конкретный перечень требований к уровню знаний в пределах каждой образовательной компетенции и сделать свои формулировки доступными для остальных вузов.

Концепция формирования образовательных профилей на базе наборов вариативных дисциплин, не указанных в стандарте, вносит немало элементов неопределенности в состав представлений о содержании профильной подготовки. Доля вариативных дисциплин, за счет которых может быть реализована собственно подготовка обучаемых к избранной профессии, в общем

объеме подготовки относительно невелика. Соответственно если в рамках крупных направлений, таких, например, как «Экономика», объединено достаточно большое количество профилей подготовки бакалавров и магистров, то необходимая профилизация подготовки не произойдет. Выпускник не будет обладать необходимыми наборами навыков конкретных профессий. Но тогда идея ориентации реформы высшего образования на потребности практики, на конкретные наборы компетенций, востребованные на практике, останется нереализованным лозунгом. Все это не способствует тому, чтобы формируемая в ходе обучения система образовательных компетенций обеспечивала качественную и доступную образовательную подготовку обучаемых той или иной профессии или группе профессий.

Чтобы этого не произошло, необходимо слишком крупные направления обучения, такие как «Экономика», дробить на более мелкие, в рамках которых могут объединяться родственные профили. Это сделано частично на уровне подготовки магистров, где из направления «Экономика» выделены профили «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит», «Государственный аудит» и преобразованы в отдельные направления подготовки. Но то же необходимо сделать и на уровне подготовки бакалавров. Например, из направления «Экономика» следует выделить в отдельные направления, как минимум, подготовку финансистов и бухгалтеров. Головному вузам по соответствующим направлениям подготовки целесообразно предоставить право делить крупные направления подготовки, объединяющие много профилей, на более мелкие, в рамках которых объединяемые профили будут более однородными. Благодаря этому качество профессиональной подготовки студентов возрастет.

Но что должно принять государство в качестве ориентира для формирования образовательного заказа на бюджетные места в вузах? Очевидно, что расчет потребности в выпускниках вузов различных направлений и профилей обучения в модернизируемой экономике. Государство должно прогнозировать и планировать процессы модернизации, поддерживать эти процессы различного рода комплексными программами и стимулами. Попытки Министерства образования и науки чисто административными методами формировать потребность в специалистах технических специальностей, сокращая плановый бюджетный набор на гуманитарные, экономические и юридические направления и профили подготовки, неэффективны. Во многих случаях абитуриенты готовы платить за свой выбор, предпочитая платные места по своему желанию бесплатным местам на технические, естественнонаучные направления и профили подготовки. «Рынок высшего образования формируется не столько потребностями регионального рынка труда, сколько спросом абитуриентов, который часто является следствием моды или завышенных ожиданий. Высшее образование рассматривается

выпускниками средних школ как обязательная степень достижения жизненного успеха» [5, с. 75].

Когда зарплата выпускников вузов в большинстве случаев одинаково невысокая и откровенно низкая независимо от профилей подготовки, выбор определяют личные пристрастия обучаемых. Чтобы их выбор определялся действительными потребностями рынка, они должны по окончании вуза получать рыночную зарплату. Именно через зарплату бизнес должен сигнализировать обучаемым о своих предпочтениях. Такого рода сигналы понятны всем. Если бизнес по-настоящему нуждается в бакалаврах и магистрах технических и естественнонаучных профилей больше, чем в специалистах гуманитарных, экономических и юридических профилей, он должен создавать соответствующие понятные для всех предпочтения в заработной плате. Тогда не потребуются никакие административные меры для стимулирования спроса на образовательные услуги в нужном направлении.

Для того, чтобы реально заработал рынок образовательных услуг в качестве инструмента формирования структуры образовательных услуг, необходимо радикальное совершенствование рынка рабочей силы, в том числе рынка труда высококвалифицированных специалистов. Низкий уровень заработной платы в стране, при котором заработная плата значительных категорий работников оказывается ниже прожиточного минимума, а у остальных она оказывается не зависимой от предельной производительности труда, связан с целым рядом факторов. В их числе: статусное распределение доходов – по положению и власти, а не по результативности деятельности; неэффективное распределение и использование доходов от экспорта сырья; свертывание после начала рыночных реформ производства конечных продуктов из сырья, производимого в России; отсутствие эффективной и честной конкуренции в большинстве отраслей экономики; преобладание монополизма и административных барьеров в составе факторов среды бизнеса. Планомерная работа государства над этими ограничениями создаст настоящий рынок труда, а эффективный рынок труда формирует рациональную структуру заказа на квалифицированную рабочую силу с высшим образованием.

При этом нельзя допустить нарастающего увеличения доли платных образовательных услуг в структуре образовательной подготовки основного (первого) образования. Это сделает не только доходы, но и образование статусным, а следовательно, неконкурентным и неэффективным. При существующем уровне оплаты труда платные образовательные услуги явно не входят в состав предметов и услуг, определяющих стоимость рабочей силы. А потому качественное, но платное образование будет недоступно для действительно способных выпускников школ. Качество платного образования в России повсеместно ниже, чем финансируемого из бюджета. Чтобы сохранить высокий уровень и конкурентоспособность

российского образования, необходимо обеспечить финансирование из бюджета не менее половины от общего количества обучаемых студентов по каждому направлению и профилю подготовки.

Компетентностный подход в системе образования и воспитания обучаемых не может быть реализован только внутри самой системы образования. По существу он составляет суть модернизации образования, которая является составной частью модернизации общества. Но что такое модернизация? – «Модернизация предполагает, что существуют некие общие для всего мира тенденции, закономерности, благодаря которым традиционные общества превращаются в современные» [4, с. 31].

Для того чтобы образовательная реформа действительно стала инструментом модернизации образования, формируемая вузом система компетенций должна стать подвижной, динамичной, сориентированной на потребности развития экономики и социальной сферы. Инструментом же такой ориентации образования на потребности практики должен стать эффективный рынок труда. Практико ориентированная подготовка студентов в вузах будет в полной мере востребована лишь тогда, когда в самом обществе будут ускорены процессы модернизации, когда экономические отношения и социальные процессы будут все в большей степени ориентироваться на поддержку экономического развития, роста благосостояния общества, когда отношения распределения будут ориентированы на процессы роста производительности использования экономических ресурсов. «В модернизированном обществе существуют имманентные механизмы, которые обеспечивают постоянное возобновление экономического роста, несмотря на любые кризисы, его порождающие» [4, с. 38]. Важнейшей составной частью этих механизмов являются отношения распределения. Сильная мотивация участников производства к его росту обеспечивается увязкой распределяемых долей продуктов и доходов с результативностью использования экономических ресурсов.

В настоящее время распределение в России в основном осуществляется по социальному статусу, а не по производительности соответствующего носителя статуса. Социально-экономические отношения в обществе в первую очередь направлены на фиксацию или укрепление положения тех, кто обладает главными полномочиями в распоряжении экономическими ресурсами. Поэтому положение тех, у кого мало полномочий (собственности либо управления), относительно ухудшается.

Сложившиеся в обществе отношения распределения не обеспечивают нормального воспроизводства рабочей силы. Заработная плата рядовых работников и низовых управленцев не соответствует стоимости их рабочей силы. Зато доходы самых богатых людей никак не соответствуют их вкладу в создание общественного богатства. Напротив, высокие доходы отдельных лиц в нашей стране связаны, как правило, с присвоением

природной ренты, которая является общенародным достоянием. Экономические, финансовые механизмы в нашей стране настроены в первую очередь на перераспределение доходов в пользу тех, кто концентрирует в своих руках высшие полномочия собственности и власти.

Модернизация экономики и общества, то есть их переориентация на процессы развития, предполагает в первую очередь увязку доходов работников и управленцев с их вкладом в экономические результаты производства. Для этого необходимо реформирование системы оплаты труда и социального страхования. Причем минимальный уровень заработной платы работников и управленцев низового уровня должен обеспечивать нормальное воспроизводство рабочей силы. Тогда у обучаемых студентов возникнет устойчивый интерес к овладению именно практическими навыками применения знаний, от которого напрямую будет зависеть вклад работника или управленца в конечный результат производства. Ускоренный переход к накопительной системе пенсионного страхования за счет частичного использования средств Фонда будущих поколений и Резервного фонда обеспечит усиление мотивации к производительному труду и совершенствованию навыков и умений работников и специалистов.

Если последовательно проводить идею перестройки распределительных отношений в плане совершенствования увязки доходов агентов экономики с производительностью выполняемых ими функций в процессе реализации стратегии модернизации, то и сама модернизация, и образовательная реформа получат дополнительные стимулы и поддержку населения.

В западноевропейских странах модернизация произошла в индустриальную эпоху и опиралась на революционные изменения в сознании, которые заложили предпринимательскую этику, сформировали предпринимательские формы поведения. В свою очередь основы предпринимательской этики, предпринимательских форм поведения начали формироваться еще в эпоху реформации, как показал М. Вебер в своей работе «Протестантская этика и дух капитализма» [2].

В России же ничего подобного церковной реформации не было, и еще накануне октябрьской революции сознание большинства образованных людей не было готово к восприятию предпринимательского образа жизни. Традиционные формы мышления, представления в сфере гуманитарного и экономического знания и образования связаны с тем, что русская интеллигенция в конце XIX–начале XX в. «всегда охотно принимала идеологию, в которой центральное место отводилось проблеме распределения и равенства, а все творчество было в загоне» [1, с. 26].

Отношение к предпринимательству как к долгу, как к служению было чуждо большинству российских образованных людей до революции 1917 г. В значительной степени такое отношение сохранилось и теперь. В обществе преобладает

отношение к предпринимательству как к способу легкого обогащения, а к политической деятельности – как способу реализации властных амбиций. Проведенная в стране номенклатурная приватизация укрепила отношение народа к очень богатым людям – предпринимателям и чиновникам – как к беспринципным дельцам, способным на все ради больших денег. В такой компании честному и талантливому человеку вроде бы и находиться неприлично по этическим соображениям.



Моральные ограничения сдерживают честных и талантливых, зато не мешают беспринципным и бесталанным занимать ключевые места в бизнесе и во властных структурах. Элементы недоверчивого и неодобрительного отношения к власти и бизнесу со стороны населения мешают налаживанию конструктивного взаимодействия власти, бизнеса и общества ради достижения конечных целей модернизации. Отсутствие прочных и одобряемых большинством населения устоев, основ предпринимательской этики и предпринимательского поведения, а также устоев этики преданных делу и честных государственных служащих не позволяет совершить кадровую перестройку власти и бизнеса в соответствии с потребностями модернизации.

Проводимая в стране образовательная реформа должна исправить этот недостаток. У нее должна-таки появиться вразумительная и одобряемая обществом идеология. Для того чтобы модернизировать экономику и общество, необходимо в первую очередь четко провозгласить и последовательно добиваться утверждения и одобрения в обществе морали и этики честного, социально ответственного, профессионального и креативного предпринимательства, преданного интересам государства, заботящегося об интересах населения, делового, ответственного и совестливого чиновничества. Именно такого рода идеология должна найти адекватное отражение в содержании образовательных стандартов третьего поколения.

Плохо, что такого рода идеология пока еще не вполне адекватно представлена во ФГОС

третьего поколения. Однако существующий порядок не препятствует тому, чтобы вузы самостоятельно сформулировали дополнительные компетенции и включили их в программы подготовки бакалавров и магистров. Было бы хорошо сформулировать такие дополнительные компетенции в рамках системы учебно-методических объединений вузов.

Отсутствие должного морально-нравственного, ценностного акцента при проведении образовательной реформы, в частности, вытекает из осмысления роли образования в обществе только как сферы формирования интеллектуального потенциала. Типично высказывание: «Экономическая роль образования сводится к формированию интеллектуального потенциала, фундаментального ресурса неоинституциональной экономики, способностей творческого объединения и преобразования ресурсов» [3, с. 289].

На самом деле нравственно-воспитательная, ценностная роль современного образования в России не просто велика. Она велика настолько, что без нее эффективная и последовательная модернизация экономики и общества просто не произойдет. С точки зрения прагматического подхода морально-нравственные ориентиры образования, поскольку они направлены на формирование этики эффективного и социально ответственного предпринимателя или этики по-государственному мыслящего, ответственного, профессионально подготовленного государственного или муниципального служащего, имеют огромное практическое значение. Эти ориентиры, будучи воплощены в соответствующих общекультурных и профессиональных компетенциях, способны существенно повлиять на эффективность экономики и на достижение социальных целей общества.

Литература

1. Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909 г. – М.: Молодая гвардия, 1991.
2. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Избранные произведения; Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
3. Носков В.А., Болгова Е.В. Экономическая роль и экономические функции образования в кластере региональной экономики // Экономические науки. – 2010. – № 5 (66). – С. 289–292.
4. Травин Д., Маргания О. Европейская модернизация: В 2-х кн. Кн. 1. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; СПб.: Terra Fantastica, 2004. – 672 с.
5. Уварова В.И. Высшее образование и региональный рынок труда. Проблема взаимодействия // Образование и общество. – 2011. – № 4. – С. 68–75.

Подготовка экономистов учреждениями профессионального образования: современные методологические подходы

Л.Д. Медведева, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры финансов и кредита НОУ ВПО «Сибирская академия финансов и банковского дела», г. Новосибирск, e-mail: lusim@f117.ru



Вектор развития российского общества на интеграцию и политический курс вхождения в мировую экономику усилил роль человеческого фактора. Появилась необходимость подготовки специалистов к профессиональной деятельности на глобальном рынке с высоким уровнем конкуренции. Чтобы «покорить» такой рынок и обеспечить конкурентные позиции национальной экономике, требуются новые продукты с высоким качеством производства и реализации. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года ведущим направлением выступает инновационная направленность. Эти факторы предопределили ключевую задачу всей системы профессионального образования: подготовить специалистов, способных к инновационной профессиональной деятельности. Специалисты экономического профиля работают во всех отраслях национального хозяйства и находятся на переднем рубеже международного взаимодействия, поэтому их готовность к профессиональной деятельности в новых условиях является мощным ресурсом развития национальной экономики. Поскольку названная выше задача в профессиональном образовании ставится впервые, то актуальной проблемой является поиск методологических подходов, адекватных перспективам инновационного общественного развития.

Философские и педагогические начала мировоззренческой позиции исследования рассматривали такие ученые, как В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Б.С. Гершунский, Э.Г. Юдин и др. В их трудах «подход» раскрывается через совокупность принципов, ориентирующих на достижение идеальной цели. Опираясь на исследование и проведя анализ семантических сущностей в области профессионального образования, мы определяем понятие подхода как *совокупность современной педагогической парадигмы, синтагмы, прагматики и механизмов их реализации для выбора стратегии и построения в прогнозируемых условиях перспективной модели профессиональной подготовки*. Методологическое значение подхода заключается в возможности выбора стратегии решения исследуемой проблемы. В исследованиях ученых указано, что ни один подход не может обеспечить полноту исследования проблемы без поддержки других подходов. Поэтому при изучении сложных систем, к которым относятся образовательные системы, требуется совокупность подходов в определенной иерархии, соответствующей современной методологии.

Учитывая эти обстоятельства, архитектуру подготовки экономистов (ПЭ) определяют системный, экзистенциально-деятельностный и компетентностный подходы. Системный подход служит общенаучной основой нашего исследования и определяет содержание и специфику ПЭ, но для построения теории представления об абстрактных свойствах изучаемого предмета

недостаточно, поэтому логическим дополнением станет экзистенциально-деятельностный подход, позволяющий раскрыть процесс профессиональной подготовки с точки зрения влияния деятельности на личностно-профессиональное развитие, а его результаты раскроет компетентностный подход. Рассмотрим названные подходы в соответствии с их значимостью для научного исследования ПЭ.

Выражением системного подхода является процесс личностно-профессионального развития, который протекает в педагогической системе. Педагогические системы рассматривались педагогами и психологами (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, П.Я. Третьяков, Н.В. Кузьмина и др.), но, несмотря на значительность для педагогики, общепризнанного определения этого понятия нет. Для наших целей мы опираемся на исследование Б.С. Гершунского, представившего *педагогическую систему* как «упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном (для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» [2, с. 54]. В своем определении Б.С. Гершунский называет компонентный состав, но не уточняет качества педагогической системы. Исследовательские изыскания заставили нас в качественной характеристике ПЭ выделить

целостность профессиональной подготовки, достигаемой посредством интеграции. Целое ПЭ формирует субъектный состав (субъекты сфер образования и профессиональной практики) и собственные элементы из наличных элементов среды (цели; содержание и формы взаимодействия; средства). Целое детерминировано закономерностями и принципами. Целостность структур проявляется в свойстве когерентности (лат. *cohaerens* — «находящийся в связи») развития элементов системы.

Конкретизируя эти позиции в области нашего научного изыскания, мы выделяем следующие общие положения:

- ПЭ является сложной системой, целостной по своей природе, не ограничивающейся сферой профессионального образования и включающей сферу профессиональной деятельности, а ее ядром является педагогическая система;

- составляющие компоненты ПЭ представляют социально разнородные (образование, профессиональная деятельность), но функционально однородные части (в образовательном процессе выполняют только те действия, которые предусмотрены процессом формирования личности специалиста), объединены общей педагогической целью;

- развитие ПЭ детерминировано инновационным характером национальной экономики и свойствами открытой системы, передающей импульсы педагогической системе, обуславливающей формирование личности конкурентоспособного специалиста;

- значение профессиональной подготовки заключается в том, что в условиях ПЭ индивид овладевает собственной технологией профессиональной деятельности, приобретает опыт инновационной деятельности и тем самым обеспечивает собственную готовность к самореализации в профессии;

- готовность к самореализации представляет сложную психологическую систему совокупности мотивационно-волевых, когнитивных, технологических и рефлексивно-коммуникативных начал, позволяющих выпускнику успешно осуществлять профессиональную деятельность в инновационной экономике.

Представленные положения позволяют утверждать, что ПЭ – это реальная система, социальная, сложная, открытая, динамическая и целеустремленная. Кроме общих системных признаков рассматриваемая образовательная система обладает специфическими особенностями, к которым относятся:

а) существование и взаимодействие в ее структуре формализованных структур разных социальных сфер с определенным функционалом и педагогическим взаимодействием их субъектов;

б) структурная иерархичность профессиональной подготовки, обуславливающая включенность подсистемы в более крупную систему и наличие внутренних уровней;

в) гибкость перестройки системы за счет внутреннего потенциала под влиянием изменения внешних условий;

г) инновационная направленность образовательного процесса и синергетическое системное взаимодействие.

Системный подход как общенаучная основа отражает специфику ПЭ, а взаимодействующие субъекты гетерогенных социальных сфер имеют единую цель, и их усилия направлены на максимизацию результата. В процессе совместной деятельности субъектов появляется синергетический эффект, обусловленный следующими факторами:

- стратегическое повышение эффективности использования ресурсов, когда ресурсы, аккумулируемые в одной части системы, используются одновременно и другими ее частями. К ресурсам, потенциально способным к синергетическому эффекту, относятся как материальные, так и активы, основанные на информации;

- оптимизация субъектного состава участников создания инновационных продуктов;

- перенос в рамках системы научных, профессиональных, управленческих и инновационных компетенций;

- совершенствование стратегии деятельности и профессиональной культуры, объединение способностей команды, принадлежности к обществу.

Системный подход, таким образом, характеризует диалектическое единство части и целого, сущности общего и органическое вплетение отдельной части в общее. Он позволяет методологически целесообразно выстроить проблемное поле изучения, а также раскрыть системные характеристики. Однако без характеристики внутреннего процесса, протекающего в системе, он не является полным для исследования такого феномена, как подготовка специалистов. Поэтому необходимо обратиться к теоретическим исследованиям личностно-профессионального развития.

Особая функция образования, по утверждению В.И. Загвязинского, в том, что оно должно быть тем, что помогает человеку обрести не только социальный, но и индивидуальный, собственный смысл жизни [3]. Соответствие профессионального образования личностно ориентированной парадигме обуславливает тот факт, что независимо от индивидуальных особенностей необходимо общее основание, позволяющее реализовать личностно-профессиональное развитие каждого обучающегося. Таким основанием нам видится экзистенциально-деятельностный подход, соединяющий в себе сущностную направленность личности будущего специалиста с механизмом ее развития через учебно-профессиональную деятельность.

Экзистенциализм (от позднелат. *Existentia* – существование) – группа учений, которые отрицают объективные всеобщие ценности и считают, что личность сама вырабатывает ценности в своей деятельности путем полного проживания каждого момента бытия. Центральное понятие – экзистенция (человеческое существование); постигая себя как экзистенцию, человек обретает свободу, которая есть выбор самого себя, своей сущности, накладывающей на него ответственность за все

происходящее в мире [5, 323]. Следовательно, ценности не существуют вне человека и могут не признаваться им, поскольку субъект сам определяет, что есть ценности.

В психолого-педагогических и философских исследованиях от Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Я. Коменского до представителей нового времени М. Монтеня, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского и др. присутствует идея об изначальной позитивности и конструктивности человеческой психики и ориентации на позитивное психическое развитие. Каждому человеку изначальным свойственно гуманистическое начало и стремление к позитивному взаимодействию с другими людьми, своему развитию и самореализации в социуме [там же].

В экзистенциальной философии Ж.П. Сартра отмечается путь становления личности и, в частности, сказано, что «...человек рождается «индивидом», а в жизненном процессе, под воздействием различных факторов становится личностью. Человеческая сущность возникает в экзистенциальных ситуациях. Человек становится человеком в опыте жизни и в перипетиях судьбы» [4]. Когда речь идет о профессиональной подготовке, то и «экзистенциальные ситуации», а также «опыт жизни» и «перипетии» судьбы конкретного индивида возникают в профессионально ориентированной образовательной среде. Последняя субъективно оценивается индивидом с точки зрения возможности реализовать свое позитивное человеческое начало в системе профессиональных ценностей, которые должны соотноситься с представлениями о добре, справедливости, ответственности, о праве и обязанности, о силе человеческого духа, честности и других позитивных категориях. Преодоление затруднений в учебной деятельности, коммуникации, саморефлектирование сопутствуют процессу создания экзистенции, которую можно рассматривать как стержневую основу личности будущего специалиста.

Деятельность как фактор личностного развития отражается в научных работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. Учеными обоснована формирующая роль деятельности в обучении. Учитывая экзистенцию как сущностную основу личности специалиста и методологическое значение деятельности в процессе его развития, выделим положения, которые будем использовать в ПЭ:

- профессиональные субъективные ценности создаются в опоре на позитивную человеческую сущность и важную роль экономической профессии в современном общественном развитии;
- процесс личностно-профессионального развития реализуется в учебной деятельности, осуществляемой в сферах профессионального образования и экономической практики;
- деятельность субъектов, включенных в педагогический процесс, носит системный, целенаправленный, творческий характер; включает субъектное взаимодействие; учитывает индивидуальные

особенности обучающихся; детерминирована социально-экономическими условиями жизнедеятельности;

- проектируемая деятельность в процессе подготовки экономистов основывается на общедидактических принципах и направлена на максимальное развитие творческих способностей обучающегося как потенциала для инноваций в профессиональной деятельности;

- содержание предметной деятельности подготовки специалистов характеризуется системным предъявлением знаний с элементами моделирования профессионального взаимодействия;

- формирование профессиональной компетентности основывается на активной позиции обучающегося в организованном образовательном процессе и самоорганизации собственной учебной, научной и профессиональной деятельности.

Учитывая эти положения, а также методологические возможности экзистенциально-деятельностного подхода, рассмотрим главные моменты его реализации.

В философском энциклопедическом словаре понятие «деятельности» определяется как: 1) специфически-человеческий способ отношения к миру; 2) процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая себя тем самым деятельным субъектом, а осваиваемые природные явления – объектом своей деятельности [8]. В экзистенциально-деятельностном подходе объединены обе стороны, когда деятельность выступает в позитивном ключе отношения к миру, профессии, взаимодействиям, – условия, в которых и происходит становление личности специалиста.

В педагогическом энциклопедическом словаре «деятельность» рассматривается с позиции активного взаимодействия с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [5]. В структуре материальной и духовной деятельности присутствуют элементы: мотивы, цели, средства, действия и результат [там же, с. 69]. Переносим эти определения в исследуемую нами область, можно уверенно сделать вывод о деятельностно-экзистенциальной природе профессиональной подготовки в силу того, что подготовка экономистов:

- является формой человеческой активности с позитивной энергией созидательной направленности на обновление;
- по содержанию представляет собой действия всех ее субъектов;
- имеет мотив и заданную цель;
- реализуется посредством специфических методов с привлечением средств;
- процесс действий требует творчества;
- результат носит преобразующий обновленный характер.

Деятельностными характеристиками являются цель, объект, субъект, методы, средства и результаты деятельности.

Цель как идеальное представление конечного результата педагогической деятельности

сводится к подготовке будущих экономистов, способных к инновационной профессиональной деятельности. Инновационная характеристика отражает позитивный характер нововведений и преобразований, требующий экзистенции инноватора.

Объект деятельности – это то, на что направляется деятельность субъектов. В деятельности по подготовке экономистов объектом выступает процесс личностно-профессионального развития, которое обеспечит самореализацию личности в профессии и эффективную профессиональную деятельность в актуальных условиях.

Субъект деятельности – активно действующая личность; в ПЭ к субъектам деятельности относятся студенты, обучающиеся на разных ступенях квалификации, преподаватели, специалисты научной сферы, специалисты экономической деятельности.

Методы деятельности – способы достижения цели; важными для поставленной цели являются методы с элементами проблемного обучения, педагогического моделирования, инновационного проектирования, анализа, самоанализа и самооценки, диагностика результатов, их коррекция и другие.

Средства деятельности – материальные, информационные и интеллектуальные объекты реальности для ее осуществления; нормативно-правовые и регламентирующие документы (законы, лицензии, положения, стандарты, указания, инструкции, рекомендации и пр.), технические и программные устройства для обучения, информационно-правовые системы, литературные и информационные источники, ключевые положения педагогической, психологической и экономической теорий и др.

Результаты деятельности – то, что получено при ее выполнении; результат подготовки можно рассматривать как приближение процесса формирования личности выпускника к заданным в методологии инновационной деятельности характеристикам будущего экономиста.

С точки зрения теории познания деятельность и познание – две взаимосвязанные стороны единого процесса. Знания, добытые в процессе деятельности, становятся базой теоретического и практического обучения, формирующего новые знания. В теоретическом обучении у индивида преобладает процесс интериоризации, ответственный за накопление теоретических знаний. В практической деятельности преобладающим становится процесс экстериоризации, позволяющий использовать теорию в предметной деятельности на широкой базе компетенций специалиста, и, как отмечает Б.Г. Ананьев, на определенных уровнях усвоения экстериоризация сама начинает влиять на процессы усвоения, выступая в качестве фильтра усваиваемых знаний и действий, необходимых для творчества [1, с. 270]. Деятельность тем самым оказывает многостороннее влияние на развитие личности в силу того, что:

- деятельность – это цель познания, ибо оно осуществляется не ради любопытства, а чтобы

использовать знания для удовлетворения потребностей людей и улучшения их жизни;

- деятельность – необходимый элемент механизма познания и форма развития личности; позитивная деятельность вызывает адекватный отклик при формировании личностных подструктур;

- деятельность – движущая сила профессиональной подготовки, она пронизывает все стороны, формы и ступени познания с начала и до конца процесса становления специалиста и его последующего развития;

- деятельность мотивирует прагматичность профессиональной подготовки, направляя ее в русло потребностей рынка труда.

Парадигма личностно ориентированного обучения (В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская и др.) и направленность на самостоятельную работу (В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков и др.) непосредственно опираются на деятельность субъектов профессиональной подготовки по достижению цели ПЭ. Так, новые социально-экономические условия общественного развития и свободная конкуренция на рынке труда привносят в деятельность обучающихся личностно-смысловой контекст. В педагогических исследованиях обоснована необходимость включения образовательного процесса в сферу жизненных интересов, желаний и мотивов обучающихся, когда эффективность обучения существенно повышается. Учитывая эти аспекты и опираясь на общенаучную основу нашего исследования, которую воплощает системный подход, содержательно-смысловое наполнение деятельности в ПЭ обеспечит личностно-профессиональное развитие соответственно заданной цели при выполнении ряда позиций, а именно:

- 1) введение образовательного процесса в сферу интересов и мотивов субъектов сфер экономического образования и профессиональной деятельности, включенных в педагогическую деятельность по подготовке экономистов;

- 2) акцентуация на ценности профессионального сообщества и опыт совместной деятельности;

- 3) в содержание предметной деятельности включаются проблемные вопросы, инициирующие творчество и поиск инноваций;

- 4) активная субъектная позиция и самостоятельная деятельность в организованном процессе профессиональной подготовки;

- 5) диверсифицированное обучение, ориентированное на индивидуальные и коллективные способы переработки и усвоения информации;

- 6) обеспечение процесса рефлексирования деятельности и взаимодействий;

- 7) создание условий всем субъектам профессиональной подготовки для непрерывного совершенствования своей деятельности.

Таким образом, экзистенциально-деятельностный подход позволил развернуть исследуемый феномен с позиций созидательной деятельности ее субъектов. Для технологического перехода к педагогической практике необходимо создать представление о результатах профессиональной подготовки, которые раскрывает компетентностный подход.

Анализ научных исследований педагогов и психологов (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.), тенденции инновационного общественного развития и направления реформирования профессионального образования актуализируют результаты профессиональной подготовки на формирование компетентности специалиста как основы его инновационной деятельности.

Динамика изменений в российском обществе за последние десятилетия привела к ситуации, когда рынок труда выполнил роль локомотива. В усложняющихся условиях профессиональной деятельности, не ограничиваясь одномерной оценкой



качества специалиста по его знаниям и умениям, рынок требовал профессиональной пригодности в особом качестве слияния знаний и умений с личностными свойствами. Успешность решения сложных профессиональных задач требует от специалиста не только его предметной подготовленности, но и личностного отношения к своей профессиональной деятельности – речь идет о профессиональной компетентности. И, несмотря на внедрение в практику профессионального образования стандартов третьего поколения, в которых обозначены компетенции выпускников, проблема, связанная с профессиональной компетентностью и ее оценкой как результата образовательного процесса, остается по-прежнему актуальной.

Формирование компетентности детерминировано отраслевой спецификой профессий и инновационным характером общественного развития. Так, при подготовке педагогов каждый обучающийся развивается в среде своей будущей профессиональной деятельности. В своем статусе он может изучать инновационные решения педагогов и создавать свои ментальные модели инновационной деятельности. Реальный экономический процесс в своей предметной специфике, к которой мы отнесли документальный характер и коммерческую тайну конкурентной среды, для обучающегося остается закрытым.

Гипотеза нашего исследования связана с положением о том, что развитие компонент профессиональной компетентности возможно реализовать в едином образовательном пространстве при объединении сфер профессионального образования и экономической деятельности. При этом нами учитываются следующие основные положения:

- общенаучная основа компетентностного подхода, заложенная системным подходом, предопределяет взаимосвязь педагогического и экономического процессов и сопрягается с меняющимися потребностями рынка труда глобализирующейся экономики;

- профессиональная компетентность – это открытая динамическая система, вектор которой устремлен к обновлению как в профессиональной деятельности, так и в личностном развитии;

- компетентность соотносится с уровнем личностного и профессионального развития, формируется в процессе учебной, научной и практической деятельности, ориентированной на потребности инновационного развития общества и национальной экономики.

Раскрывая результаты профессиональной подготовки, мы опираемся на исследование Дж. Равена, впервые разработавшего модель компетентности и

поведения [6]. По мнению Дж. Равена, элементами компетентной деятельности человека являются: его главные *ценности*; *виды компетентностей*, проявляемые в стремлении к значимым целям; *восприятие общества*, в котором человек работает; ожидаемые им *реакции других людей* на его поведение [6, с. 32]. Автор приводит следующую классификацию качеств компетентного человека:

1. *Человеческие ресурсы*; виды компетентности, связанные с системой ценностей. Сюда входят: инициатива, лидерство, склонность к анализу работы организации и общества в целом и способность использовать свои выгоды при выборе стратегии собственного поведения.

2. *Восприятия и ожидания*, связанные у людей со способами функционирования общества и со своей собственной ролью в этой структуре. К ним относятся: восприятие людей самих себя, их способ анализа работы организаций, своей роли в них и роли других людей, адекватные представления об организационном климате, который способствует инновациям, ответственности и развитию, способность управлять своим поведением.

3. *Адекватное понимание* смысла целого ряда терминов, описывающих отношения между людьми внутри организации, таких как лидерство,

принятие решений, демократия, равенство, ответственность, подотчетность и делегирование ответственности [там же, с. 74].

Переносимые представленные характеристики в область экономической деятельности, профессиональная компетентность экономиста охватывает:

- систему личностных ценностей в инновационном движении общества;
- представления о значимости профессии и сущности экономической деятельности;
- способность управления поведением и адекватное построение коммуникаций в процессе профессиональной деятельности.

В системе личностных ценностей важным компонентом является инициатива, которая по определению имеет внутреннюю мотивацию. Выбрав профессию, индивид включается в профессиональное сообщество, осознает его ценности, присваивает их. Ценностный компонент вбирает идеалы личности; склонность анализировать и полностью прояснять ощущения, свидетельствующие о проблеме или о зарождении творческой идеи; склонность к анализу экономических и политических систем, к анализу работы организаций; способность справляться с тревогой, когда предпринимается нечто новое для личности.

Представления о значимости профессии и сущности экономической деятельности включают понимание механизма функционирования, взаимосвязей в профессии, перспектив развития экономики, экономического субъекта, в котором осуществляется профессиональная деятельность специалиста; своей роли; представление об инновационной направленности профессиональной деятельности и развития общества в целом, о профессиональной культуре и коммуникациях; владение компетенциями, требуемыми в профессии.

Способность управления поведением и адекватное построение коммуникаций в процессе профессиональной деятельности предполагает успешность построения стратегии и тактики технологических коммуникаций при выполнении профессиональных задач соответственно своим представлениям и ориентирам, разделяя при этом общие ценности, ожидания и способы восприятия, принятые профессиональным сообществом.

Каждое из этих направлений в процессе подготовки наполняется личностными качествами и свойствами, обогащая психику человека. Обогащение психики будущего специалиста является не суммативным, а интегрированным, образующим новое качество в результате изменения всех компонент структуры личности.

В мотивационно-целевом компоненте формируются новые мотивы, связанные с профессиональными потребностями, интересами, достижениями, обуславливающие новые цели того или иного этапа подготовки будущего специалиста. Совершенствуются способы отбора, переработки и усвоения информации, обуславливающие развитие когнитивного компонента в

структуре личности. Чередование теоретического и практического обучения развивает технологический компонент, полисубъектное межличностное взаимодействие – оценочный компонент структуры личности.

Новое качество знаний, умений и свойств личности в содержании компетентности Дж. Равен представляет образно через следующую химическую реакцию: «Окись меди в среде, содержащей медь и соляную кислоту, после реакции дает хлорид меди и воду» [7, с. 33]. Переводя аналогию в русло формирования профессиональной компетентности, можно сказать, что целенаправленная деятельность связана с актуализацией у индивида знаний ряда предметов, умений их использовать в эмоциональном позитивном процессе субъектного взаимодействия. В процессе деятельности на психическом уровне происходит новообразование сложных структур, их костелляция, приводящие к новому качеству профессиональной деятельности – профессиональной компетентности, уровень которой растет по мере накопления опыта профессионального труда. Творческий характер решаемых профессиональных задач способствует формированию компонент инновационной способности в структуре профессиональной компетентности.

Таким образом, компетентностный подход как практико ориентированная тактика, представляющая описание результата образовательного процесса, завершает методологическую конструкцию перспективной модели подготовки экономистов.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под редакцией А.А. Бодалева и др. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 230 с. Т. 2. – 287 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных концепций – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
4. Попова О.В. Н.А. Бердяев и Ж.П. Сартр: два полюса экзистенциальной философии (<http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Popova>).
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство магистр», 1997. – 224 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.



История образования



Рубрику ведет **Виталий Григорьевич БЕЗРОГОВ**, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования, член-корреспондент РАО, e-mail: v_bezrog@rambler.ru

Образовательные реалии провинциальной России накануне реформ 1860-х годов: духовный и светский аспекты (на материалах губерний Верхнего Поволжья)*

О.А. Монякова, кандидат исторических наук, директор Ковровского историко-мемориального музея, старший научный сотрудник Центра изучения региональной казуальной истории Шуйского государственного педагогического университета, e-mail: museum-kovrov@mail.ru



Анализ состояния народного образования в провинциальной России накануне модернизационных реформ 1860-х гг., коренным образом впоследствии изменивших экономический и социокультурный облик России, следует начать с характеристики грамотности ее населения. В статье «Суеверие и правила логики» в 1859 году Н.Г. Чернышевский писал: «По самым щедрым расчетам предполагается, что из 65 или 70 миллионов жителей Русской империи людей, умеющих читать, набирается до 5 миллионов. Но эта цифра, по всей вероятности, слишком велика. Большинство грамотных людей сосредоточено в городах; в селах едва ли набирается половина того, сколько находится в городах. Но и в городах гораздо больше половины жителей еще не знают грамоты. Судя по этому, едва ли мы ошибемся, положив число грамотных людей в России не превышающим 4 миллионов»¹. Образное высказывание публициста и революционера-демократа подкрепляет данными источников советский историк А.Г. Рашин, соглашаясь с ним в том, что «для всей дореформенной эпохи характерно огромное различие в степени распространения образования в городе и деревне»².

Так, например, в Костромской губернии при населении 1 033 800 чел. грамотные составляли только 89 тысяч (8,6%)³. При этом грамотных в 1867 году среди сельского населения было 8,6%, из них мужчин – 16,2%, женщин – 2,1%, а в городах – 36,8%, в т.ч. мужчин – 49,1% и женщин – 24,9%⁴.

Аналогичную картину состояния грамотности можно было наблюдать и в других центральных губерниях Европейской России – Владимирской, Тверской, Ярославской, общим объединяющим признаком которых в их экономической характеристике являлось значительное распространение разнообразных отхожих промыслов среди

* Работа выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы». ГК № П 563 от 17 мая 2010 г.

населения по сравнению с другими губерниями. Зависимость уровня грамотности населения от экономических факторов подтверждают и данные по грамотности рекрутов: в среднем среди принятых рекрутов грамотных в 1867–1869 гг. насчитывалось 9–10%⁵ со значительными различиями по губерниям. Показательно, что губернии с более развитой промышленностью и значительным отходом на заработки выделяются сравнительно более высоким процентом грамотных, при этом самый высокий процент грамотных среди рекрутов в Ярославской губернии – 37,8%, в Тверской – 21,8%, Костромской – 20,6% и ниже всех среди губерний Верхнего Поволжья – во Владимирской губернии – 20,1%.

Уровень грамотности населения находился в прямой зависимости от степени развития системы образования в стране, в первую очередь начального, на получении которого в подавляющем большинстве завершался цикл обучения для представителей низших сельских и городских сословий. Хотя термин «система» вряд ли в данном случае подошел бы по причине того, что в России на тот момент не было еще правильно организованного народного образования. По мнению известного педагога Н.Х. Весселя, «русская школа исторически создавалась под воздействием случайно выдвигавшихся на первый план потребностей, вследствие чего не предусматривалась работа всей системы школ как целого»⁶. Тем не менее все это разнообразие учебных заведений различных ведомств можно разделить на две основные группы: светские или гражданские и духовные. Задачей данной работы является анализ организации этих двух главных образовательных структур в предреформенный период в российской провинции и механизма их взаимодействия.

Организация практически всех звеньев светского образования в России на тот момент регулировалась одним общим документом – «Уставом гимназий и училищ уездных и приходских» 1828 года, который определял назначение каждого учебного заведения: самое низшее звено образования – приходские училища – для детей «самых нижних состояний» (§ 4); затем следующий уровень – уездные училища – для детей «купцов, ремесленников и других городских обывателей» (§ 46); средние учебные заведения – гимназии (исключительно мужские) – для детей дворян и чиновников, но не запрещалось за плату учиться и другим детям, кроме детей крепостных и казенных крестьян (§ 134). Устав предоставлял право создавать училища для государственных крестьян за счет их же средств. При этом отменялась преемственность между уездным училищем и гимназией. Приходские и уездные училища стали школами законченного типа.

Помимо учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения с 1830 г. под именем волостных училищ стали получать распространение сельские училища ведомства Министерства государственных имуществ и уделов с чисто специальной целью – готовить способных

волостных и сельских писарей. В этой схеме совершенно отсутствует звено, которое обеспечивало хотя бы минимальное образование для детей крепостных крестьян. Для этого и существовали не поддающиеся учету и не охваченные законом школы, где обучали только азам грамотности, созданные помещиками в имениях для крепостных крестьян, местными грамотеями или священниками при церквях, которые дореволюционные исследователи истории образования называли «неорганизованными» или «элементарными» школами.

Согласно Положению об учебных округах Министерства народного просвещения, все светское образовательное пространство было поделено на 9 учебных округов, которые составлялись из нескольких губерний (§ 1) и управлялись попечителем учебного округа⁷. Все светские учебные заведения в пределах округа: лицеи, гимназии и училища – подчинялись попечителю данного округа. Интересующие нас верхневолжские губернии были все включены в Московский учебный округ. На местах были организованы дирекции училищ той или иной губернии. Им подчинялись все училища на территории губернии, включая частные и женские. А вот средние учебные заведения напрямую подчинялись попечителю учебного округа.

В принципе в каждой губернии наблюдался одинаковый набор учебных заведений: высшим типом являлась мужская гимназия в губернском городе, затем уездные училища в некоторых наиболее крупных уездных городах и приходские училища в уездных городах и крупных поселках и селах. Отличия существовали только количественного плана внутри каждой группы училищ. Подтверждением сказанному является ситуация с образовательными учреждениями в каждой из исследуемых нами верхневолжских губерний. Например, во Владимирской губернии к началу 1865 года источники фиксируют наличие следующих учебных заведений: мужская гимназия (1804), 8 уездных училищ и 36 городских и сельских (казенных и общественных) приходских училищ ведомства Министерства народного просвещения; в Костромской губернии функционировали: мужская гимназия (1804), 9 уездных училищ и 24 приходских и других начальных училищ; в Тверской губернии к 1865 году имелись такие учебные заведения, находящиеся в ведении Министерства народного просвещения: мужская гимназия (1804), 12 уездных училищ и 23 приходских и других низших училищ; наконец, в Ярославской губернии картина с образовательными учреждениями была таковой: Демидовский лицей в Ярославле, учрежденный под именем Ярославского училища высших наук 28 января 1805 года, Ярославская мужская гимназия (1805), 6 уездных и 19 низших училищ⁸.

Приведенные статистические данные подтверждают тезис об унифицированной безвариативной схеме устройства системы светского образования в провинции, имевшие место различия являлись следствием местных исторических и

◆ История образования

социально-экономических особенностей той или иной губернии или уездов и волостей внутри губерний. Высшим типом учебного заведения в провинции являлась мужская казенная гимназия в губернском городе. Здесь выделяется только древний Ярославль, в котором в 1805 году было открыто училище высших наук, переименованное в 1833 году в лицей, получивший имя известного в России предпринимателя П.Г. Демидова⁹.

В целом во всех вышеназванных учебных заведениях обучалось: во Владимирской губернии – около 2400 чел., в Костромской – приблизительно 1500 чел., в Тверской – около 2500 чел., в Ярославской – 1600 чел. В процентном соотношении с общей численностью населения губерний картина получается следующей: Владимирская – 0,19%, Костромская – 0,14%; Тверская – 0,17%, Ярославская – также 0,17% населения было охвачено учебными заведениями ведомства Министерства народного просвещения¹⁰, и большинство этого населения проживало в городах.

Духовное образование было организовано аналогичным образом, но, в отличие от светского, сохраняло преемственность между своими учебными заведениями. В 1808–1814 гг. была проведена реформа духовного образования, и Особым комитетом по усовершенствованию духовных училищ составлены уставы, по которым духовные учебные заведения делились на 4 разряда: духовные академии, семинарии, уездные и приходские училища. В административном отношении низшие училища были подчинены высшим в последовательном порядке. Каждая академия была поставлена во главе своего учебного округа. К началу 1860-х гг. их в России было четыре: Московский, Санкт-Петербургский, Казанский и Киевский. Самым низшим звеном духовного образования, так же как и светского, стали приходские училища. К 1860

году система духовного образования в России выглядела следующим образом: в 4 духовных академиях обучался 351 студент, в 50 духовных семинариях – 14 630 слушателей, в 185 уездных училищах – 37 670 учеников, а в 15 приходских училищах – 1124 ученика¹¹. В принципе структура духовного образования мало чем отличалась от светской: наверху академии вместо университетов, в провинции роль гимназий выполняли духовные семинарии, духовные училища коррелировались с уездными училищами, а самым низшим звеном в обеих системах являлись приходские училища. Существенное отличие, как уже отмечалось выше, заключалось в том, что светская система состояла из изолированных друг от друга звеньев, а структура духовного образования представляла собой единую, неразрывную цепь с последовательной преемственностью ее участков.

Порядок устройства духовного образования в провинции был одинаков для всех епархий, которые по своим географическим параметрам равнялись губерниям: семинария в губернском городе, духовное и приходское училище в уездном городе. Таким образом, отличие одной епархии от другой состояло лишь в количестве учебных заведений низшего звена, т.е. духовных и приходских училищ, что зависело преимущественно от субъективных факторов (табл. 1)¹².

Если сравнить степень охвата православного населения исследуемых губерний светским и духовным образованием, то мы не увидим существенных различий, что видно из представленной ниже таблицы, составленной на основании наших подсчетов.

Данный паритет достигался многолюдностью духовных учебных заведений по сравнению со светскими, что также видно из составленной нами таблицы.

Таблица 1

Духовные учебные заведения верхневолжских епархий в 1861 году

Название епархии	Семинарии		Уездные училища		Приходские училища		Всего учащихся
	число	уч-ся в них	число	уч-ся в них	число	уч-ся в них	
Владимирская	1	522	5	1389	–	–	1911
Костромская	1	329	5	1109	–	–	1438
Тверская	1	497	9	1696	–	–	2193
Ярославская	1	420	4	989	–	–	1409

Таблица 2

Охват населения верхневолжских губерний светским и духовным образованием

Название губернии	Светская школа		Духовная школа	
	число учащихся	% к православному населению	число учащихся	% к православному населению
Владимирская	2400	0,19	1911	0,15
Костромская	1500	0,14	1438	0,13
Тверская	2500	0,17	2193	0,15
Ярославская	1600	0,17	1409	0,15

Соотношение учащихся в светских и духовных учебных заведениях

Название губернии	Среднее число учащихся в одном светском учебном заведении	Среднее число учащихся в одном духовном учебном заведении	Соотношение
Владимирская	53,3	318,5	6,0
Костромская	44,1	239,7	5,4
Тверская	69,4	219,3	3,2
Ярославская	61,5	281,8	4,6

Завершая обзор состояния «организованного», по определению дореволюционной историографии, светского и духовного образования в провинциальной России накануне реформ, мы должны констатировать идентичность его системообразующей структуры и сравнительно одинаковый уровень охвата им населения.

В это время начинает активно развиваться по сравнению с первой половиной XIX века и так называемая «неорганизованная школа», и светская, и церковная, которая в структуре образования занимает низшую ступень и которая была наиболее доступна основной массе населения провинции. Как правило, это были школы для не охваченных государственной системой образования помещичьих крестьян. Они возникали, как правило, по частной инициативе светских или духовных лиц или по желанию крестьянского общества. Это как раз и были школы, которые стали заполнять пустовавшее до сих пор культурное пространство сельской России. А так как центром его на тот момент был местный храм, то открывались эти школы, как правило, при церквях, независимо от того, кто являлся инициатором их создания – светское или духовное лицо или ведомство. Например, в с. Суходол Владимирской губернии помещик А.И. Воронов открыл школу в доме священника, которому и доверили образование детей. В школу набрали до 40 мальчиков, бесплатно раздали им буквари¹³.

Несомненно, что ускорили рост таких школ меры, принятые Св. Синодом в 1860–1861 гг., а именно два его указа: «О предоставлении архиереями сведений о лицах духовного звания, с особым усердием относящихся к преподаванию, или о самих заводящих у себя школы» 1860 г. и указ от 26 июня 1861 г. «О доставлении ежемесячных сведений об успехах народного образования». Именно после принятия данных указов наблюдается резкий скачок вверх количества низших учебных заведений, открываемых при церквях. Критическое отношение к сведениям, подаваемым духовным ведомством, присутствовало практически на всех уровнях – и правительственном, и общественном. Но один значительный фактор дает действительно повод к сомнениям в достоверности сведений, сообщаемых церковным ведомством по народным школам, – это неимение четкого механизма подсчета в связи с отсутствием статистической службы на тот период. Например, по Ярославской губернии отмечается, что некоторые из училищ упоминаются и

в отчетах Ярославской дирекции училищ, и в списке школ духовного ведомства, и в сведениях о школах временнообязанных крестьян¹⁴.

С момента освобождения крестьян правительством также были предприняты меры к открытию как можно большего количества школ. Циркулярно в лице МВД оно предписывало мировым посредникам «принять меры в устройстве сельских школ советами, разъяснением крестьянам пользы от обучения грамоте». Само же открытие и устройство в селениях школ ставилось в зависимость от усмотрения крестьянского общества. Отсюда происходили такие явления: школы открывались целыми массами, но обеспечение их и постановка дела преподавания в них зависели от случайных обстоятельств. Или само общество под влиянием воздействия на него со стороны мирового посредника решало открыть школу; или «просвещенный помещик принимал на себя расходы по оборудованию школы»; или частные лица, преимущественно из молодежи, да, наконец, и духовенство в лице лучших своих представителей обучали детей в школе грамоте. Но там, где выше перечисленных обстоятельств не складывалось, школы часто числились лишь на бумаге¹⁵.

Тем не менее мы не можем отрицать наличие тенденции роста школ низшего звена и что эти школы сделали свой вклад в повышение образовательного уровня многочисленного крестьянского населения провинциальной России, только что получившего освобождение от крепостной зависимости.

Одновременно именно эти школы явились камнем преткновения в споре о том, кому руководить народным образованием, разгоревшемся сразу же после отмены крепостного права: духовенству или светскому ведомству. Церковное ведомство категорически протестовало против передачи всех народных школ в ведение Министерства народного просвещения. Оно настаивало на том, чтобы право управлять и руководить начальным народным образованием было предоставлено ему, как ведомству, имеющему на то основания, что оно является первым и надежным воспитателем и охранителем народной нравственности, а также потому, что большинство первоначальных школ, в которых обучаются дети, принадлежит духовенству, им создано и на его средства содержится. Александр II в целях устранения возникшего спора 18 января 1862 года предписал: «учрежденные

◆ История образования

ныне и впредь учреждаемые духовенством народные училища оставить в заведовании духовенства, с тем чтобы Министерство народного просвещения оказывало содействие преуспеваемости их по мере возможности. Оставить на обязанности Министерства учреждать по всей Империи, по соглашению с подлежащими ведомствами, народные училища, которые и должны оставаться в ведении сего Министерства, причем Министерству следует пользоваться содействием духовенства во всех случаях, когда оно признает это нужным и когда духовенство найдет возможным оказать ему содействие»¹⁶.

Предреформенные годы стали также временем, откуда началось активное развитие такого важного сектора образовательного пространства, как женское образование, причем оба ведомства, и гражданское и духовное, проявили

свой интерес к образованию женского сословия практически одновременно: в 1855 году начали действовать Устав светских женских учебных заведений и Устав училищ для девиц духовного звания, находящихся под Августейшим покровительством Ее Величества государыни императрицы Марии Александровны.

Женские учебные заведения как светского, так и духовного ведомств, подобно мужским, распались на три категории — низшие, средние и высшие. Наглядный пример тому находим в губерниях Верхнего Поволжья, данные по которым мы систематизировали в таблицу¹⁷.

Таблица показывает, что в основном женские учебные заведения открывались в провинции в 1858–1861 годах и что чисто женские учебные заведения — это явление больше городское, чем сельское.

Таблица 4

Женские учебные заведения в верхневолжских губерниях в 1865 году

Наименование учебного заведения	Год основания	Количество и состав учащихся					Основной источник содержания
		Двор. и чинов.	Духов.	Город. сосл.	Сельс. сосл.	Всего	
Тверская Марьинская гимназия	1858	51	9	49	–	110 (иностр. – 1)	Ведомство имп. Марии
Ярославское училище 1-го разряда	1861	39	1	13	–	54 (иностр. – 1)	Город. Дума
Владимирская губерния							
Муромское 2-го разряда	1860	10	5	89	–	104	Смешанный
Шуйское 2-го разряда	1860	7	4	64	1	76	Смешанный
Александровское 2-го разряда	1860	8	1	25	–	34	Частный капитал
Вязниковское 2-го разряда	1862	8	6	35	5	54	Частный капитал
Тверская губерния							
Осташковское 2-го разряда	1861	8	8	176	–	192	Город. общество
Кашинское Марьинское 2-го разряда	1859	2	2	41	–	48	Ведомство имп. Марии. Здание пожерт. част. лицом
Новоторжское Марьинское 2-го разряда	?	7	4	45	–	56	Ведомство имп. Марии. Здание пожерт. част. лицом
Костромская губерния							
Чухломское 2-го разряда	1861	11	1	22	–	34	Казна
Кологривское 2-го разряда	1859	8	2	2	–	12	Город. общество
Ярославская губерния							
Ростовское 2-го разряда	1861	23	17	118	11	169	Смешанный

Мы специально выделили в таблице графу об источниках содержания женских училищ, чтобы показать первостепенное значение общества в деле становления женского светского образования в российской провинции в любом проявлении: будь то общественная инициатива или индивидуальное частное пожертвование.

Что касается женских учебных заведений духовного ведомства в провинции, то, во-первых, их следует отнести к учебным заведениям среднего звена, а во-вторых, к середине 1860-х гг. учебные заведения для дочерей православного духовенства условно подразделялись на две категории. Первую категорию составляли училища,



находившиеся под покровительством императрицы, вторую – училища, работавшие под управлением епархиального начальства и при попечительстве местного духовенства. Они отличались по целям, форме организации, учебным планам и программам, сословному составу, правам должностных лиц и материальному обеспечению. Училища первой категории ставили перед собой цель дать девицам духовного звания воспитание, соответствующее их назначению – жены и помощницы священнослужителя, а также матери и хозяйки дома. Это были строго закрытые учебные заведения, куда принимались только дочери духовенства. В процессе их обучения использовались программы и планы Царскосельского женского училища девиц духовного звания. Должностные лица таких училищ считались на государственной службе, пользовались правами на пенсию и получали фиксированную заработную плату. Среди училищ второй категории одни предназначались для девочек-сирот и носили благотворительный характер, другие обучали девочек разных сословий, осуществляли те же цели, что и училища первой категории, но отличались от них организацией, имели разные учебные планы, программы и уставы. Училища второй категории в 1868 году стали постепенно преобразовываться в епархиальные женские училища¹⁸. Следует отметить, что содержание среднего духовного образования по своему уровню соответствовало образцам средних светских женских учебных заведений, обеспечивая

воспитанницам полноценную подготовку к семейному поприщу и впоследствии, как покажет время, к педагогической деятельности.

Характеристика образовательного пространства российской провинции в дореформенное десятилетие будет незавершенной, если не сказать о том вкладе, который внесли в образование населения частные школы.

До середины XIX столетия развитие системы частных школ определялось Положением о частных учебных заведениях от 12 января 1835 года. 17 января 1857 г. постановление Главного правления училищ отменило прежнее положение об ограничении числа частных пансионов и школ в Москве и Петербурге, а буквально через год 5 июня 1858 г. вышло распоряжение министра народного просвещения, предоставившее право открытия частных учебных заведений попечителям учебных округов¹⁹. Так как процедура открытия частных учебных заведений была упрощена, это послужило толчком к их развитию. Только в Москве с 1857 по 1865 г. их количество возросло с 35 до 52²⁰.

Движение по открытию частных учебных заведений замечено в этот период и в провинции. Заметим, что в России к частным учебным заведениям относились практически все заведения, открытые вне участия государства и официальной Церкви, будь то заведения, организованные отдельным лицом, светским или духовным, или общественными структурами, а позднее земствами. Например, в Костромской губернии в дореформенное десятилетие в разное время существовало 8 частных учебных заведений разного уровня. Это: частное училище С. Шкотт в Костроме (1843–1858) для детей привилегированных сословий; школы Васильевой в г. Солигаличе (1850–1855), Шубиной в г. Кологриве (1849–1853), Приоровой (1847–1852) и Юрьевой (1854) в Костроме, священника Дроздова в с. Верховье Солигаличского уезда (1838–1858), священника Соболева в с. Мироханове Чухломского уезда (1837–1858), школа дьякона Козырева, позднее перешедшая к священнику Разумовскому, в с. Клусиеве Чухломского уезда²¹. В перечне этих школ обращают на себя внимание два обстоятельства. Первое – в открытии частных школ участвовали как представители гражданского общества, так и деятеля Церкви. Во-вторых, школы, заведенные священнослужителями, как правило, были в сельской местности и оказались долговечнее школ, открытых в городах светскими лицами. На этот факт обратили внимание и дореволюционные исследователи образования, отметив, что «те селения, где существовали разные частные школы или работали «солдаты», «старухи», «девочки» и проч., первые обогащаются и организованными школами». Так, первой школой, открытой в Солигаличском уезде Костромской губернии на местные крестьянские средства в 1862 году, была Бурдуковская школа, где до этого занималась с

учениками местная жительница Степанида Григорьева²².

В 1865 г. в России работало 1107 частных учебных заведений различных типов, в которых обучалось 10 722 мальчика и 14 100 девочек²³. А всего в Российской империи на этот год было 3531 различных учебных заведений в подчинении Министерства народного просвещения, следовательно, частные школы составляли почти третью часть от их количества, а учащихся в них было 12,5 % от общего числа. Такой невысокий процент учащихся объясняется в первую очередь малочисленностью таких школ, частным лицам трудно было содержать школы с большим количеством учеников. Обращает на себя внимание и то, что в частных школах число обучающихся девочек значительно превышало количество мальчиков, так как для последних были открыты государственные, ведомственные и церковные школы. Если мальчики составляли в частных школах 6,8% от всех обучающихся лиц мужского пола, то доля занимающихся в частных учебных заведениях девочек была на порядок выше и составляла почти 33%. Отсюда следует вывод, что фактически в отсутствие государства на образовательном пространстве Российского государства в первой половине XIX века потребность населения в образовании в основном удовлетворяли частные учебные заведения, особенно эта тенденция просматривается на примере женского образования. Причем в организации частной школы активное участие принимали не только представители гражданского общества, но и духовенство, основным поприщем деятельности которого была сельская местность с многомиллионным безграмотным крестьянским населением.

Заканчивая анализ образовательной составляющей культурно-образовательного пространства российской провинции накануне реформ 1860-х гг., мы должны в первую очередь отметить, что в этот короткий период общественного подъема наблюдался рост количества образовательных учреждений в провинции в основном за счет школ низшего звена для простого народа, которые медленно начали заполнять пустующее до того сельское культурно-образовательное пространство. Тем не менее пока развитию образования был свойствен больше городской, чем сельский, характер.

В формировании образовательного пространства принимали участие и гражданское, и церковное ведомства в одинаковой мере, хотя мы не можем отрицать наличия соперничества между ними, особенно на уровне элементарного образования народа. Но при этом нужно признать, что в провинции, на местах, в процессе решения конкретных задач организации школы этот спор уходил на второй план, он, как правило, являлся прерогативой «верхов». Самой распространенной и доступной для крестьянского общества комбинацией для организации у себя школы была следующая схема: церковь давала бесплатное помещение и бесплатного учителя в лице местного священника или другого члена причта, а общество или какой-либо местный предприниматель или помещик выделяли средства на обзаведение, содержание здания и приобретение учебных принадлежностей и пособий.

И еще мы должны отметить идентичность организационной структуры светского и духовного образования в провинции, схожесть учебных программ и сравнительно одинаковый уровень охвата светским и духовным образованием населения провинции.

¹ Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. Т. IV. – СПб., 1906. – С. 556.

² Рашин А.Г. Грамотность и народное образование в XIX и XX вв. // Исторические записки. Т. 37. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – С. 57.

³ Материалы для статистики Костромской губернии / Под ред. В. Пирогова. – Кострома. Вып. 1, 1870; Вып. 2, 1875.

⁴ Рашин А.Г. Грамотность и народное образование в XIX и XX вв. // Исторические записки. Т. 37. – С. 39, 49.

⁵ Военно-статистический сборник. Вып. 4. – СПб., отд. II. – С. 35–36.

⁶ Вессель Н.Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Сост. проф. В.Я. Струминский. – М.: Госучпедгиз, 1959. – С. 25.

⁷ Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – СПб., 1865. – С. 46–51.

⁸ Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – С. 191, 209–211, 291–292, 297–303, 301, 379–390, 402–417.

⁹ Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – С. 191.

¹⁰ Здесь и далее подсчитано нами по: Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год; Извлечение из Всеподданнейшего отчета обер-прокурора Святейшего Синода графа Д. Толстого по ведомству православного исповедания за 1867 год. – СПб.: Синодальная типография, 1868. Приложения.

¹¹ Извлечение из отчета по ведомству православного исповедания за 1860 год. – СПб., 1862. – С. 41–56.

¹² Извлечение из отчета по ведомству православного исповедания за 1861 год. – СПб.: Синодальная типография, 1864. – С. 70–71, 78–81.

¹³ РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 13. Л. 10–10 об.

¹⁴ ЖМНП. – 1863. – № 1. – С. 155–156.

¹⁵ Колпенский В. Сельская школа после Крестьянской реформы // Архив истории труда в России, выпускаемый Ученой Комиссией по исследованию истории труда в России. Вып. 5. – Пг.: Изд-во культурно-просветительного отдела Петроградского губернского Профсоюза, 1922. – С. 37–41.

¹⁶ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. – СПб., 1902. – С. 445.

¹⁷ Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – С. 473–474, 482–483.

¹⁸ Андреева Е.А. Возникновение и развитие епархиальных женских училищ в России, середина XIX – начало XX века: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Смоленск, 2000. – 26 с.

¹⁹ Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – С. 139.

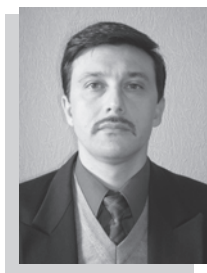
²⁰ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – С. 146–149.

²¹ Очерк развития народной школы в Костромской губернии. – Кострома: губернская типография, 1913. – С. 16.

²² Очерк развития народной школы в Костромской губернии. – С. 11.

²³ Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – С. 583–584.

Институт штатных смотрителей уездных училищ в системе образования Тобольской губернии XIX в.



И.В. Неупокоев, кандидат исторических наук, старший преподаватель Курганского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»,
e-mail: neupokoev_i_v@mail.ru

В представленной статье рассмотрим решение проблемы управления народным образованием в дореволюционной России на примере одного из длительно просуществовавших институтов штатных смотрителей уездных училищ. Впервые о создании должности смотрителя училищ заявлено в Уставе народным училищам в Российской империи от 5 августа 1786 г. На смотрителя данный правовой акт возлагал обязанность осматривать малые народные училища и следить за посещением учеников, оказывать учителям и училищу помощь через обращение в Приказ общественного призрения, присутствовать при ученических испытаниях [1, с. 656–657]. В 1803 г. «Предварительные правила народного просвещения» вносили добавление, что смотрители уездных училищ состоят в 9 классе, подчиняются губернскому директору, определяются стоящим во главе учебного округа университетом непосредственно или по представлению директора [2, с. 438].

Новый Устав 1804 г. уточнил, что смотритель подчиняется директору училищ, в его ведении (в том числе и хозяйственном) кроме уездного училища находятся городские и сельские приходские училища уезда, он «должен быть деятелен, благовремен, знать цену воспитания и иметь совершенные сведения» в преподаваемых в уездном училище науках. Кроме того, в Уставе Казанского университета 1804 г. было указано, что смотрителей уездных училищ «университет избирает и определяет непосредственно или по представлению Губернских Директоров Училищ» [3, с. 623].

И, наконец, уже самым подробным образом этот статус конкретизировал Устав 1828 г. Согласно ему штатный смотритель является непосредственным начальником уездного училища и надзирает за всеми училищами уезда (обязан посетить их не менее 2 раз в год). Он избирается из учителей уездного училища, отличившихся «ревностно к службе, хорошим поведением и знаниями», а затем по представлению директора его в этом звании утверждает университет. Он обязан быть и для учителей, и для учащихся примером хорошего поведения и «безпорочной» нравственности. Штатный смотритель должен жить в самом здании уездного училища и распорядиться всей хозяйственной частью уездного училища, в том числе и финансами (получает всю штатную сумму по третям года вперед), имея право расходовать на мелкие нужды в течение года не более 50 рублей. Удостоверившись в нравственных качествах и поведении, определяет в учителя приходских училищ людей всякого состояния, доказавших на испытании в уездном училище, что «имеют нужные для сего знания и способности обучать». Он также должен

следить за поступками своих учителей и учеников и др. [4, с. 1100–1104].

Первоначально определение в должность, перемещение и увольнение смотрителей училищ Тобольской губернии осуществлялось Училищным комитетом Казанского университета. Именно им первым смотрителем Курганского уездного училища был назначен К.С. Сосунов (1817–1820 гг.), а далее Е.М. Кочурин (1820–1828 гг.). Устав 1828 г. внес следующее изменение в эту процедуру: «По затруднениям иметь Казанскому Университету надзор за учебными заведениями, в Сибирских губерниях состоящими, подчинить сии заведения Начальству тамошних Гражданских Губернаторов, состоя по сей части в непосредственном отношении к Министру Просвещения» [5, с. 1099]. В 1834 г. министр народного просвещения предложил выбор смотрителей училищ осуществлять «преимущественно из отличнейших учителей уездных же училищ и что только в случае неимения в виду учителей с требующимися по Уставу качествами могут быть назначаемы в смотрители лица, служившие в других ведомствах и имеющие во всех отношениях достаточная к сему званию способности» [6, с. 1654]. Именно благодаря этому состоявший на службе в Тобольском губернском казначействе Я. Мазуркевич был назначен в 1873 г. смотрителем туринских училищ. С 1859 г. право назначения смотрителей было передано генерал-губернатору Западной Сибири (по представлению главного инспектора училищ) [7, с. 336–337]. Так, в 1861 г. согласно его приказу в связи со смертью был исключен из списков смотритель курганских училищ Немцов, а на его место назначен учитель

этого же училища коллежский асессор Летешин. В 1874 г. смотритель ялуторовских училищ коллежский асессор Пешехонов перемещен смотрителем туринских училищ; в 1880 г. смотритель курганских училищ коллежский асессор Н. Пушкарев перемещен на такую же должность в г. Тара; в 1881 г. учитель русского языка Тюменского уездного училища коллежский асессор К. Пономарев был назначен смотрителем туринских училищ. В 1882 г. должность генерал-губернатора Западной Сибири была упразднена. Управление же учебной частью в Тобольской губернии временно поручалось главному инспектору училищ Западной Сибири. А с учреждения Западно-Сибирского учебного округа в 1885 г. кадровые перемещения смотрителей училищ стали прерогативой попечителя учебного округа. Так, в 1889 г. приказом попечителя помощник классных наставников Тобольской гимназии надворный советник З. Борш был назначен смотрителем Ялуторовского уездного училища; в 1890 г. учитель арифметики и геометрии Курганского уездного училища губернский секретарь Л. Петров назначен смотрителем Березовского уездного училища. Однако следует отметить, что смотрители училищ осуществляли кадровые перемещения не только в границах учебного ведомства. Например, в 1895 г. смотритель Ялуторовского уездного училища коллежский асессор Н. Палопеженцев был перемещен на службу по ведомству МВД.

В первую очередь, осуществление функций штатного смотрителя есть разновидность гражданской государственной службы. Это означает право на чинопроизводство, мундир, жалованье от казны, пенсию, награды. Как уже сказано, смотрители училищ состояли в 9 классе. В январе 1822 г. высочайше утвержденным мнением Государственного Совета был установлен 4-летний срок выслуги по учебной службе в классном чине. Так, в 1875 г. за выслугу лет в следующий чин коллежского асессора были произведены смотритель курганских училищ Фоянков, ишимских – Сорокин, ялуторовских – Мельков. Проявлением чинопочитания выступала соответствующая форма титулования, что можно проследить на примере рапорта учительницы Мостовского сельского приходского училища от 15 мая 1897 г.: «Его Высокоблагородию, Господину Штатному Смотрителю Курганских училищ» [8, л. 96]. Наглядным выражением принадлежности к государственной службе выступала и форменная одежда, которая впервые для Министерства народного просвещения была введена 28 августа 1810 г. Смотрители училищ и после увольнения со службы получали официальное право носить мундир: в 1862 г. – смотритель тобольских училищ коллежский асессор Костя, в 1876 г. – смотритель березовских училищ коллежский асессор Кожевников. Форменную одежду многих смотрителей украшали ордена, получение которых обычно сокращало срок выслуги следующего чина. Подтверждением этому является пожалование ордена Св. Станислава 3-й степени в 1874 г. смотрителю тюменских училищ Баршу, а в 1889 г.

– смотрителю туринских училищ Силину. В 1875 г. орденом Св. Анны 3-й степени был награжден смотритель тарских училищ Колесников. Смотритель курганских училищ надворный советник Кулаков имел орден св. Анны 3-й степени, орден Св. Станислава 3-й степени и медаль в память царствования императора Александра III. Формой поощрения также служили и денежные награды. В 1873 г. таковая в размере 100 рублей «за отлично-усердное и ревностное исполнение обязанностей службы» была назначена смотрителю курганских училищ Фоянкову.

С 1805 г. все чиновники уездных училищ после 20-летней службы получали право на пенсию в размере одной трети жалованья, после 25 лет – две трети и после 30 – полное жалованье. В Уставе 1828 г. это соотношение было изменено: штатные смотрители «награждаются за 20 лет безпорочной службы половинными, а за 25 полными, против получаемого ими оклада, пенсиями». Затем в 1834 г. за каждые 5 лет службы после 25-летней выслуги была положена увеличение пенсии на «одну пятую долю оной». Поскольку годовое содержание смотрителя согласно штатам уездных училищ от 1859 г. составило 450 рублей (за исключением смотрителя училищ самого северного Березовского уезда, которому с 1889 г. назначено жалованье в 900 рублей), то одна пятая прибавка от этой суммы равнялась 90 рублям. В 1892 г. после 30 лет выслуги смотритель тюменских училищ коллежский асессор Софонов был оставлен на службе и в дополнение к получаемой им пенсии 540 руб. получил уже вторую прибавку также в размере 90 рублей. Кроме того, с 1836 г. Положение о преимуществах службы в Сибири было распространено на училищных чиновников и учителей. Это означало в том числе и право на прибавку к жалованью через каждые 5 лет. В 1889 г. на этом основании прибавочное жалованье было назначено смотрителю тарских училищ Харченко.

Штатный смотритель «по делам подведомственным им училищ имеет право относиться к градской и земской Полициям, к Уездному Предводителю и вообще к местным начальствам» [9, с. 1109], и, т.об., он взаимодействовал с широким кругом органов власти и чиновников: главным инспектором училищ Западной Сибири, попечителем учебного округа, городской Думой и городской управой, Омской контрольной палатой, Тобольской казенной палатой, окружным казначейством, окружным исправником, чиновником по крестьянским делам, градоначальником и др. Кроме того, в 1888 г. попечитель Западно-Сибирского учебного округа предписал штатным смотрителям обязательно представляться епархиальным архиереям и начальникам губерний при посещении ими уездных городов. Из материалов фонда Курганского уездного училища следует, что взаимодействия часто выходили за рамки делового характера: смотритель К.С. Сосунов был в ссоре с городничим Никифоровым из-за расхождений о покупке специального здания для училища, а у смотрителя Кочурина был также конфликт с городничим Степановым

(причина не объясняется) [10, л. 21-об]. В октябре 1898 г. смотритель курганских училищ обратился к чиновнику по крестьянским делам 5 участка с просьбой распечатать и разослать по училищам округа «Временные правила для устройства и ведения садов и огородов при начальных училищах». Постоянным субъектом для профессиональных контактов выступал и окружной исправник, с которым согласовывались такие вопросы, как выписка книг для сельских училищ и учебных пособий, поведение и нравственность учителей, дата экзаменов и др. В октябре 1878 г. смотритель курганских училищ уведомил окружного исправника о том, что он дал знать сельскому училищу села Сычево о назначении на 21 сентября выпускного экзамена в этом училище. В 1880 г. он же просил исправника предписать волостным правлениям доставить все необходимые для начального обучения пособия и классную мебель [11, с. 76-об].

Следует подчеркнуть, что значительная часть времени смотрителя тратилась на повседневную переписку. На эту специфику деятельности особо обращало внимание Министерство народного просвещения, указывая, что в других ведомствах имелись бухгалтеры, казначеи и писцы, а вот смотритель училища «в одном лице своем соединяет все сии должности, а сверх того обязанности учителя» [12, с. 556]. Но тем не менее в «Правилах о хранении и уничтожении решенных дел по Министерству Народного Просвещения» от 1861 г. вновь особо подчеркивалось, что производителями дел в уездных училищах следует считать штатных смотрителей [13, с. 365]. И в первую очередь это переписка с непосредственным начальником – директором училищ. Директор информировался о кадровых перемещениях в уездных училищах, о расходах и доходах приходских училищ, о кандидатах на должность почетного блюстителя уездного училища, о постановлениях педагогических советов и т.д. Директору училищ сообщалось обо всех, в том числе и о самых незначительных, происшествиях. К примеру, в 1859 г. смотритель ялуторовских училищ донес, что капитанша А. Попова «пожертвовала на подклад для платьев бедным ученицам Ялуторовского девичьего училища кусок миткаля, а сотник Н. Петров кусок линкорту и 6 р. с. денег на сделание бедным ученицам пелеринок и фартучков» [14, с. 175]. И, кроме того, необходимо было своевременно реагировать на многочисленные рапорты учителей. Так, в майском 1899 г. прошении сельской учительницы Невской говорилось: «Желая провести вакационное время – июнь, июль и август в г. Тобольске, покорнейше прошу уволить меня на означенный срок в названный город для свидания с родственниками» [15, л. 34].

На смотрителях училищ лежал большой объем организационной работы по проведению экзаменов. Необходимо было определить сроки и села в качестве места проведения экзамена, а также информировать об этом волостные правления и училища. В 1881 г. смотритель ишимских и тюкалинских

училищ сообщал, что «для испытания на льготу 4 разряда назначены пункты с указанием времени испытания в следующих училищах Ишимского округа: в Земляновском – 18 июня, Малышевском – 19, Устьламенском – 21, Ишимском (сюда же должны быть ученики Боровского, Безруковского, Локтинского и Ларихинского училищ) – 22, Ильинском – 25, Частоозерском – 26, Утчанском (сюда должны быть ученики Петуховского училища) – 27, Абатском (сюда должны быть ученики Тушнолобовского и Челноковского училищ) – 30. Тюкалинского округа: в Камышевском – 1 июля, Тюкалинском – 2, Лесковском – 4, Большепесчанском – 6, Боженевском – 7, Битеинском – 8, Черноозерском – 9, Еланском – 10, Юдинском – 13». 11 мая 1887 г. Утятский волостной старшина сообщил законоучителю Шмаковского сельского училища, что штатный смотритель курганских училищ будет производить испытания ученикам, желающим получить свидетельство на льготу о воинской повинности в селе Утятском 22 мая [16, л. 577]. При таком массовом социальном взаимодействии неизбежно возникали различные трудности. Например, смотритель курганских училищ информировал Сычевское сельское училище о назначении выпускного экзамена на 21 сентября 1878 г. Но по приезде в село Сычевское законоучителя священника Родионова не застал, ждал все 21 сентября и 22 до обеда, не принял экзамена и отправился в с. Елошанское на следующий экзамен [17, л. 540-об, 541].

Штатные смотрители выступали председателями экзаменационных комиссий и по итогам экзамена подписывали соответствующий протокол. В одном из таких протоколов от 10 мая 1897 г. было зафиксировано, что «Экзаменационная комиссия под председательством Господина Штатного Смотрителя Курганских училищ М.А. Фомина, в составе членов – законоучителя священника И. Наумова и учителя С. Зудилова, производила испытания в знании курса начальных училищ учеников Марайского сельского училища: Василия Гилева, Куминова Никифора, Сивизьянова Александра и Кузнецова Константина». И далее шло описание содержания испытания и постановление комиссии об итогах [18, л. 70–71-об].

«Главная и важнейшая обязанность смотрителя есть блюсти за поступками учителей... Учителю ему обязаны повиновением во всем, что не противно общим узаконениям или предписаниям высшего Начальства. Нерадеющим о должности или строптивым по характеру он делает надлежащие замечания, ... в случае неисpravления доносит о сем Директору» [19, с. 1107]. Необходимость осуществления контроля за учителями часто приводила к конфликтным ситуациям. Так, в 1830 г. ссора между смотрителем курганских училищ Гальстрем и учителем арифметики этого же училища Эрн закончилась вызовом последнего к директору училищ в Тобольск и «за непохвальное поведение» переводом в Тюменское уездное училище. Смотритель курганских училищ Каренгин и учитель этого училища Лукин занимали казенные квартиры на одном дворе. Каренгин делал

замечания Лукину, «чтобы он вел себя сообразно званию им носимому... не предавался часто-временному употреблению горячительных напитков и времени напрасно не терял в игре законом недозволенной». Видя в квартире Лукина товарищей по гимназии, Каренгин заметил, что если встретит еще когда-нибудь подобных гостей, то «по праву, предоставленному ему, он отправит их в полицию». Арбитром в разрешении конфликта опять выступил директор училищ, который потребовал от Лукина исправиться и в случае отказа «производить вычет из жалованья». В 40-е годы смотритель курганских училищ так характеризовал своих коллег: «Учитель русского языка Рихтер к должности усерден, но поведение его во многом становится предосудительным и даже противным наставнику юношества», «учитель арифметики и геометрии Воронов обязанности свои отправляет со знанием дела, но, будучи вспыльчив и строптив, мало успевает в искусстве преподавания. Склонен затевать ссоры. Любит уклоняться от службы под предлогом болезни». Совершенно позитивный характер носит отзыв об учителях смотрителя тюменских училищ за 1838 г.: «ни один из них не подал повода к неприятным о себе отношениям» [20, л. 122-об].

Следует особо отметить, что со временем количество обязанностей смотрителей училищ все возрастало. С 1844 г. это присутствие на специальном испытании в классный чин для лиц гражданского ведомства, принадлежащих по происхождению к третьему разряду. В 1858 г. министр внутренних дел утвердил членами-корреспондентами Тобольского губернского статистического комитета смотрителей уездных училищ: Тюменского – Неугодникова, Ишимского – Маршалова, Тарского – Суворова, Березовского – Аристова, Курганского – Костю, Ялуторовского – Крестьянова, Туринского – Столова. Кроме того, с 1860 г. на штатных смотрителей училищ возлагалось председательство в педагогических советах женских училищ, а с 1870 г. – женских гимназий или прогимназий. Смотрителю училищ как председателю педагогического совета стало принадлежать главное руководство учебной и воспитательной частью женской гимназии или прогимназии. Решения педагогического совета и другие вопросы смотритель сообщал попечительному совету. Таковыми применительно к Курганскому женскому училищу (затем прогимназии) являлись: рекомендации о приобретении руководств и учебных пособий, расписание экзаменов, о присланных из тобольской дирекции книгах, об остатках сумм, о назначении главным инспектором училищ Западной Сибири учительниц, о страховании здания, об уплате денег за книги в книжный магазин, о потере аттестата учительницы, о выдаче прогонных денег, о составлении списка исключенных из библиотеки книг, время и дата начала классных занятий, отчет о состоянии училища. На основе одного из таких отношений смотрителя, «в котором он рекомендует приобрести для женского училища учебное пособие при преподавании арифметики под названием

«Базар», как развивающее в детях соображение...», члены попечительного совета Курганской женской прогимназии своим решением от 2 марта 1872 г. постановили приобрести указанное пособие. Отсутствие оплаты за эту новую дополнительную функцию вынудило в 1889 г. смотрителя курганских училищ Фомина просить Курганскую городскую управу поставить перед городской Думой вопрос «о выдаче ему единовременного вознаграждения за исправление обязанности председателя педагогического совета» в течение 3-х с половиной лет из средств города. В ответ Дума постановила просить попечительный совет использовать для этого деньги, которые ежегодно остаются из отпускаемых городом сумм на содержание прогимназии [21, л. 116–116-об]. Всего же к 1889 г., смотрители состояли председателями педагогических советов Курганской, Ишимской, Тарской, Туринской и Ялуторовской женских прогимназий.

С 1884 г. в империи и Тобольской губернии началось системное создание церковно-приходских школ, во главе которых становился епархиальный училищный совет и его уездные отделения. В «Правилах об уездных отделениях епархиальных училищных советов» 28 мая 1888 г. было зафиксировано, что членом уездного отделения епархиального совета состоит «местный инспектор народных училищ или другое лицо учебного ведомства, по назначению попечителя учебного округа» [22, с. 196]. Т.о., с этого времени штатные смотрители стали представителями МНП в уездных отделениях епархиальных училищных советов Тобольской епархии: в Тюмени – смотритель тюменских училищ коллежский асессор М. Софонов; в Ишиме – смотритель ишимских училищ титулярный советник М. Орестов; в Таре – смотритель тарских училищ титулярный советник Н. Харченко; в Ялуторовске – смотритель ялуторовских училищ Н. Кизеров; в Туринске – смотритель туринских училищ титулярный советник М. Силин; в Кургане – смотритель курганских училищ коллежский асессор М. Фомин; в Березове – смотритель березовских училищ коллежский асессор В. Рачинский, в Тобольске – смотритель тобольских училищ коллежский асессор Я. Мазуркевич.

Ну и, конечно, одна из самых основных обязанностей смотрителей – это надзор за всеми училищами уезда. Причем в одном из писем директору училищ вступающий в 1880 г. в должность смотритель курганских училищ вновь потребовал на это официального подтверждения: «...видя, что управление сельскими училищами двоятся и делится между окружным исправником и штатным смотрителем ...прошу указать мне, насколько сельские учителя и училища поставлены в зависимость от смотрителя училищ и насколько он в свою очередь ответствен за них» [23, л. 13]. Нередко на время поездок по сельским училищам уезда свои функции по досмотру учебных заведений города смотрители возлагали на законоучителей уездных училищ. С 1847 г. смотрители получили допуск к осмотру училищ при церквях и монастырях, однако приступить к

этому удалось далеко не сразу. В одном случае миссионер Березовского края игумен Арсений просто не допустил смотрителя училищ Абрамова к проверке остоящих училищ. В другом случае, когда смотритель Курганского округа 22 мая 1848 года прибыл в с. Кривинское ревизовать церковное училище, то учеников не обнаружил по причине их роспуска на полевые работы. Чтобы в будущем визит смотрителя не был неожиданным, церковные школы стали об этом извещать заранее. Так, например, благочинный священник Н. Наумов в октябре 1848 г. рекомендовал причту села Чинеевского: «...вызвать учеников поселянских детей в училище при церкви, так как Г. смотритель курганских уездных училищ в 1-х числах ноября обещался прибыть для испытания учеников»; или в октябре 1856 г. благочинный священник Н. Розанов сообщал служителям своего благочиния, что смотритель М. Костя собирается «отправиться для ревизования сельских училищ. Поэтому предписываю Вам немедленно собрать мальчиков и девочек для обучения грамоте, если до сих пор еще не собраны» [24, л. 454]. В дальнейшем штатные смотрители получали информацию непосредственно и от духовного ведомства. Например, в ноябре 1863 г. Курганское духовное правление предписало благочинному священнику А. Преображенскому доставить смотрителю «нужные сведения о числе сельских церковных училищ, с обозначением в них числа учащихся и преподавателей отдельно по каждому училищу». В другом примере штатный смотритель курганских училищ 6 октября 1872 г. сам напрямую потребовал от Черемуховского церковного училища доставлять к 15 января полугодовые, а к 1 июня годовые сведения об успехах учеников [25, л. 424].

Итоги своей ревизии школ при церквях штатные смотрители записывали в журналы обозрения. В них заносились сведения о количестве учеников и их успехах, учителях, школьном помещении, учебных пособиях, общие замечания. Эти сведения Тобольская духовная консистория передавала в свои окружные правления и далее благочинным. Так, в 1850 г. в письме из Курганского духовного правления на имя благочинного Доброхотова сообщалось: «... при сем препровождаем к Вам копию с журнала обозрения с сельских приходских училищ, находящихся при церквях, полученную от штатного смотрителя курганских училищ» [26, л. 4]. Кроме осмотра и сбора информации штатные смотрители требовали от священников активизировать образовательную деятельность. Так, в 1849 г. штатный смотритель Ялуторовского уездного училища писал служителям Мокроусовской Троицкой церкви, что указанная ими причина обучения детей во второй половине 1848 г. не может быть уважительной. Поскольку при церкви состоит 12 служителей, то можно выделить хотя бы одно лицо, «которое может безпрепятственно заниматься обучением детей грамоте». На основе отношения смотрителя курганских училищ в июне 1854 г. благочинный священник Иваницкий

сделал указание церковнослужителям с. Могилевского, чтобы они «озаботились расположить прихожан своих к обучению детей их грамоте и устройству для сего училищ». В ряде случаев оказывалась непосредственная помощь, о чем свидетельствует безвозмездная отправка смотрителем курганских училищ в январе 1872 г. в Чинеевское церковное училище нескольких учебных пособий, в том числе 26 экз. букварей [27, л. 15].

Журналы обозрения школ при церквях и монастырях анализировались в Тобольской духовной консистории, которая, в свою очередь, тем или иным образом реагировала на действия причта. В 1853 г. на основании такого журнала смотрителя курганских училищ Каренгина было принято решение «наградить некоторых наставников за усердие их в обучении крестьянских мальчиков»; или в 1859 г. консистория предписала благочинным, чтобы они «озаботились об устройстве при церквях приличных помещений для учеников и должного порядка между учащими и учащимися» [28, л. 113].

В 1842 г. указом Николая I на Министерство государственных имуществ была возложена обязанность учреждать училища в селениях казенных крестьян. В 1847 г. министр народного просвещения С.С. Уваров потребовал от штатных смотрителей, «чтобы они, при осмотре вверенных управлению их учебных заведений, обозревали непременно лежащие на пути, или уже находящиеся в близком от оною расстоянии сельские приходские училища ведомства Министерства государственных имуществ и сообщали о последствиях таковых обозрений». Постепенный рост числа училищ и, таким образом, увеличение расстояния между ними все более затрудняли задачу надзора как во временном, так и в материальном аспекте. В августе 1880 г. смотритель училищ Курганского уезда писал: «По штатам уездных училищ, Высочайше утвержденных в 1859 году, штатному смотрителю уездного училища назначено на разъезды ... для обозрения сельских училищ 60 руб. в год. В это время ... сельских училищ в сибирских губерниях почти совсем не было или же было самое ничтожное количество ..., а стоимость всех необходимых в жизни продуктов была по крайней мере в 4 раза меньше... для осмотра сельских училищ Курганского округа предстоит следовать 1303 версты вперед и столько же обратно, а всего около 2606 верст» [29, л. 13–14]. В 90-е годы смотритель Тобольского уездного училища заведовал 23 школами, из которых между крайней северной и крайней южной было расстояние в 633 версты, ишимский смотритель заведовал 58 школами, курганский – 57 [30, с. 32]. Кроме того, смотрители в период своих длительных поездок по уезду испытывали и массу неудобств. Например, из отчетов за 1889–1890 гг. следует, что при посещении Тавдинского училища смотритель лично убедился в грубости квартирной хозяйки, а при посещении Алымского училища от сильного жара железной печи не смог находиться в классе

более половины часа. Понимание данной проблемы нашло свое отражение в статистическом отчете по образованию за 1896–1897 гг., составленном делопроизводителем Тобольского губернского управления Е.Ф. Соколовым. Он предлагает ввести институт инспекторов, так как «штатные смотрители училищ, обремененные своими сложными обязанностями по городским учебным заведениям и получающие жалованья по должности только 450 руб. в год, положительно не в силах руководить учебно-воспитательным делом в сельских министерских училищах, имея в своем ведении до 100 школ... при таком количестве школ смотритель в течение года не имеет возможности посетить все училища своего района» [31, с. 33].

Несомненно, что осуществление своих многочисленных обязанностей смотрителями зависело от их личностных качеств. Из материалов фонда Курганского уездного училища следует, что при смотрителе К.С. Сосунове училищные суммы «хранятся и расходуются небрежно». Там же сохранилась основанная на слухах и не подтвержденная доказательствами запись об обстоятельствах его смерти в 1820 г.: якобы, будучи в гостях у окружного стряпчего, он проиграл в карты училищные деньги и поэтому утопился в колодеце. Смотритель Гольстрем «за небытием того или иного преподавателя» занимался сразу в двух классах, от «сильных занятий» заболел чахоткой и вынужден был уволиться. Смотритель Каренгин «в отношении своих обязанностей был чрезвычайно исполнителен: чистота и порядок у него всегда были на первом плане, этого он требовал и от своих подчиненных, как от преподавателей так и от учащихся» [32, л. 5-об, 6-об, 33]. В 1859 г. смотритель ялutorовских училищ коллежский ассессор Крестьянов принес в дар фундаментальной библиотеке Тобольской гимназии 4 названия книг в 10 томах, за это исполняющий должность гражданского губернатора Тобольской губернии выразил ему «признательность за означенное пожертвование». В этом же 1859 г. при открытии в г. Тара женского училища смотритель Суворов «принял на себя труд заниматься с детьми ежедневно, без возмездия, до тех пор, пока будет возможность иметь особого учителя» [33, с. 162].

С 1 января 1900 г. в Тобольской губернии был учрежден институт инспекторов народных училищ, и поэтому смотрители уездных училищ освобождались от обязанностей по надзору за народными училищами. А с 1902 г. начался процесс преобразования уездных училищ в городские по Положению 1872 г. Вместе с этим институт штатных смотрителей прекращал свое существование. Просуществовав в течение XIX в., он сыграл значительную роль в развитии всех элементов системы образования Тобольской губернии. Часть смотрителей, как, например, коллежский ассессор В. Куминов, получили должности учителей-инспекторов теперь уже городских училищ и применяли свои знания и опыт в новых условиях.

Литература

1. Устав народным училищам в Российской Империи. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года – ПСЗРИ. Т. XXII. – СПб., 1830.
2. Предварительные правила народного просвещения. ПСЗРИ с 1649 года. Т. XXVII. – СПб., 1830.
3. Устав Императорского Казанского Университета. ПСЗРИ с 1649 г. Т. XXVIII. – СПб., 1830.
4. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. III. – СПб., 1830.
5. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. III. – СПб., 1830.
6. Об уездных училищах ведомства Министерства Народного Просвещения. Настольная книга по народному образованию. Т. III. – СПб., 1904.
7. Положение об Управлении гражданскими учебными заведениями Западной Сибири. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. XXXIV. – СПб., 1861.
8. ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 5.
9. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. III. – СПб., 1830.
10. ГАКО. Ф. И-147. Оп. 1. Д. 1.
11. ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 2.
12. ГАКО. Ф. И-117. Оп. 1. Д. 13.
13. О Правилах отчетности по Министерству Народного Просвещения. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. V. Отделение второе. – СПб., 1831.
14. Благодарность начальства // Тобольские губернские ведомости. – 1859. – № 25.
15. ГАКО. Ф. И-77. Оп. 1. Д. 7.
16. ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 9.
17. ГАКО. Ф. И-34. Оп. 1. Д. 26.
18. ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 5.
19. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. ПСЗРИ. Собрание второе. Т. III. – СПб., 1830.
20. ГАТО (Государственный архив Тюменской области). Ф. И-78. Оп. 1. Д. 1.
21. ГАКО. Ф. И-63. Оп. 1. Д. 34.
22. Правила уездных отделений Епархиальных Училищных Советов // Тобольские епархиальные ведомости. – 1888. – № 17–18.
23. ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 2.
24. ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 1.
25. ГАКО. Ф. И-78. Оп. 1. Д. 41.
26. ГАКО. Ф. И-112. Оп. 1. Д. 24.
27. ГАКО. Ф. И-112. Оп. 1. Д. 47.
28. ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 16.
29. ГАКО. Ф. И-91. Оп. 1. Д. 2.
30. Маляревский Г.Я. Очерк истории и современного состояния народного образования в Сибири // Народное образование. – 1896. – № 6.
31. Соколов Е.Ф. Положение начального народного образования в Тобольской губернии за 1896–1897 учебный год. – Тобольск, 1898.
32. ГАКО. Ф. И-147. Оп. 1. Д. 1.
33. Из Тары // Тобольские губернские ведомости. – 1859. – № 14.

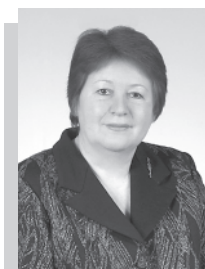
Образование и культура



Рубрику ведет Анатолий Дмитриевич ЖАРКОВ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурно-досуговой деятельности МГУ культуры и искусств, e-mail: a_jarkova@pochta.ru

Культурно-образовательное пространство: новые возможности библиотек и музеев региона

А.А. Лабейкин, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и психолого-педагогических наук ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт искусств и культуры»



И.А. Ивашова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры библиотечно-информационной деятельности, проректор по научной работе ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт искусств и культуры», e-mail: ogiiknorg@mail.ru

В современном обществе библиотеки и музеи становятся активными участниками культурных, национальных и политических процессов, органично входят в культурную среду региона и влияют на ее сохранение и качественное преобразование. В них сосредоточен самый большой пласт информации о духовных ценностях всех поколений. Они собирают, хранят, предоставляют в общественное пользование документные ресурсы. Библиотеки и музеи являются практически единственными учреждениями – хранилищами социальной памяти.

Музейная и библиотечная деятельность в современных условиях приобретает большое социокультурное значение, возрастает роль библиотек и музеев в сложных процессах социальной адаптации. Они становятся центрами образования, коммуникаций, творческих инноваций. Библиотеки и музеи являются именно теми институтами, которые способны обеспечить беспрепятственный доступ к культурному наследию, способствовать формированию информационной культуры граждан.

В условиях формирующегося информационного общества социальные институты переживают существенные трансформации. Современная социокультурная ситуация побуждает библиотеки и музеи к необходимости объединения усилий по формированию единого информационного и интеллектуального пространства. Проблемы взаимодействия библиотек, музеев, развитие их функций, организация и распространение

документированного знания в условиях информационного общества являются предметом внимания профильных наук и практики [8].

Вопросы интеграции библиотек и музеев, а также других подобных социокультурных институтов прочно вошли в круг проблем, обсуждаемых в профессиональной печати, на научных конференциях. Специалисты библиотек, музеев, архивов, информационных организаций, высших учебных заведений обращаются к проблемам развития культуры в условиях информационного общества, выявляют задачи социокультурных институтов в современной образовательной инфраструктуре.

Развитие взаимосвязей библиотек и музеев особенно актуально на региональном уровне. В исследовании данной проблемы ярко проявляется неразрывность библиотечковедения, музееведения и практической деятельности, эффективность взаимодействия образовательных учреждений и организаций гуманитарного профиля.

Одной из научных площадок в области изучения процессов, влияющих на трансформацию культуры в новых интеграционных условиях, выступают региональные вузы искусств и культуры. Данные учебные заведения имеют статус центра образования, науки и культуры региона. Они успешно решают важные социокультурные задачи, осуществляют непрерывный поиск оптимальных методов подготовки специалистов, востребованных отечественной культурой, в том числе библиотеками и музеями. Интеграция библиотек и музеев – одно из современных направлений гуманитарных исследований; оно является приоритетным в научной деятельности вузов искусств и культуры [6, 4, 7].

Исследование общности библиотек и музеев показывает библиотечковедение и музееведение как родственные науки, родство музейных и библиотечных документов, существование единого документного пространства и его активное освоение, совпадение социальных функций, общие процессы в технологии формирования, сохранения и использования информационных ресурсов. Все это дает основания для усиления взаимодействия библиотек и музеев и представляется важным с теоретической точки зрения, поскольку ведет к сближению соответствующих наук – музееведения и библиотечковедения.

За последние годы сложились устойчивые партнерские связи библиотек и музеев. Они позволяют реализовать интересные научные проекты, влияющие на культурную среду региона, ее сохранение и развитие. Примером может служить региональное исследование «Усадебные библиотеки и домашнее чтение дворян как образец книжной культуры России XX в.». Сложность работы заключалась в отсутствии полномасштабных научных исследований по проблемам семейного чтения с использованием опыта предшествующих поколений. Тематика научного исследования позволила изучить особенности формирования усадебных библиотек, выявить специфику приобретения навыков книжной культуры в дворянской семье и научно обосновать рекомендации для

развития семейного чтения в современных условиях.

Практическим результатом интеграции библиотек и музеев является внесение существенных изменений в содержание и организацию библиотечно-музейного пространства. Так, теоретическое описание состава документных фондов на примере литературных музеев Орловщины подтвердило важность проблемы сохранности информационных ресурсов как для музеев, так и для библиотек. В этих учреждениях сформированы фонды и коллекции, представляющие поистине национальное культурное достояние, являющиеся частью историко-культурного наследия России. Для обеспечения сохранности и безопасности документных фондов библиотек и музеев необходим комплекс государственных мероприятий, создание интегративных национальных программ сохранения информационных ресурсов данных учреждений [5, с. 92–94].

Большой интерес представляют региональные исследования, раскрывающие библиофильскую деятельность писателей. Ряд личных библиотек писателей-орловцев хранится в фондах Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева. До настоящего времени существует проблема научного описания мемориальных библиотек. Изучение личных библиотек писателей-орловцев позволяет ввести их библиофильские собрания в научный оборот, проследить развитие книгоиздательских и книготорговых традиций, выявить взаимовлияние личных и публичных библиотек [7, с. 99–103].

Сотрудничество информационных институтов отличается многовариантностью. Анализ опыта работы муниципальных библиотек Орловской области показывает примеры их активного обращения к музейной деятельности. В ряде библиотек созданы музеи, выделены музейные экспозиции историко-краеведческого, мемориального характера. Такие библиотеки успешно функционируют, меняют политику формирования библиотечных фондов, привлекают пользователей своими документными ресурсами и инновационными формами работы. Они активно участвуют в сохранении народных традиций, в формировании библиотечно-музейного пространства региона.

В настоящее время высокая актуальность проблемы организации музейной деятельности в библиотеках предполагает разработку нормативно-регламентирующей документации для региональных библиотек в целях определения их роли и места в современном информационном пространстве.

Музейная деятельность библиотек осуществляет связь времен, способствует сохранению культурного наследия региона, воспитанию патриотизма. В этой связи, как отмечают орловские исследователи, происходит интенсификация краеведческих исследований, возрастает интерес к историко-культурным проблемам. В современных условиях библиотеки активно взаимодействуют с музеями и другими социальными институтами,

обеспечивающими сбор, хранение и использование информационных ресурсов краеведения. Содружество библиотек и музеев в развитии краеведческих библиографических ресурсов – одна из проблем региональных исследований [3]. При этом специалисты этих учреждений успешно сотрудничают в создании краеведческих библиографических ресурсов. В настоящее время региональные библиотеки и музеи располагают разнообразными информационными ресурсами, созданными в содружестве. Это подтверждает объединение информационного потенциала библиотек и музеев, что является залогом их дальнейшей успешной деятельности и инновационного развития.

Результатом интеграции двух информационных систем являются музейные библиотеки. Современное общество не в состоянии обходиться без системы библиотечного обслуживания в рамках музеев. Задачи музейных библиотек тесно взаимосвязаны с функциями музея как социального института. Они обеспечивают информационную поддержку основных видов музейной деятельности: фондовой, экспозиционной, экскурсионной, научно-исследовательской и при этом в различной степени используют библиотечные формы и приемы работы. Без музейной библиотеки немислимо успешное функционирование любого музейного подразделения.

В настоящее время наметилась тенденция к переосмыслению роли музейной библиотеки. Примеры подобных исследований есть и в Орловской области. Вопросы развития музейных библиотек, неразрывно связанные с изучением фондов, были подняты молодыми учеными Орловского государственного института искусств и культуры. Особое внимание уделено терминологическому аспекту проблемы. Предметом исследования стали вопросы: «является ли музейный предмет документом» и «вправе ли музейные предметы именоваться музейными документами» [4, с. 98–99].

Библиотеки и музеи региона становятся все более открытыми для посетителей, известными широкой аудитории, развивают связи с различными учреждениями науки, культуры и образования, поддерживают местные издательские проекты, уверенно вошли в пространство Интернета. Информационная среда дает возможность музеям и библиотекам получить и продвинуть информацию на более высокие функциональные уровни, участвовать в формировании позитивного имиджа, обеспечить приток новых заинтересованных пользователей.

Действующие проекты и программы «Развитие единой информационно-образовательной среды», «Культура России», «Стратегия развития информационного общества в России до 2015 года», «Информационное общество 2011–2012 годов», региональные проекты, такие как «Электронная Орловщина», активизируют совместную деятельность библиотек, архивов и музеев.

Региональные электронные ресурсы культурно-образовательной сферы (библиотек, музеев, архивов, информационных центров, образовательных

учреждений и служб) получили целостное рассмотрение в диссертационном исследовании [1]. Исследование позволило выявить ряд условий для их эффективной интеграции. Среди них: устранение межведомственных барьеров; организация координационного центра; рациональное распределение функций и технологических процессов между участниками интеграционных процессов; наличие в электронном документном пространстве культурно-образовательной сферы общих информационных потоков, технологий, информационных потребностей пользователей. В ходе исследования разработана модель регионального информационно-ресурсного центра в целях обеспечения интеграции информационных ресурсов культурно-образовательной сферы Орловской области.

С появлением сети Интернет разработан и реализован ряд проектов, которые представляют информационные массивы, сосредоточенные в социальных институтах. Представление информационных ресурсов часто происходит на основе сложившихся парадигм библиотечной и музейной деятельности. Поэтому в диссертационных исследованиях ставится актуальная проблема формирования информационного пространства, культуры региона, объединения региональных информационных ресурсов библиотек и музеев на основе интеграции электронных каталогов. Решение этой проблемы, по мнению специалистов, позволит обеспечить качественный доступ к документным ресурсам как реальным пользователям, так и виртуальным [4, с. 418–421].

В условиях формирования и развития единого информационного пространства возрастают требования к уровню профессиональной подготовки специалистов музейного и библиотечного дела. Вузы искусств и культуры реализуют образовательные программы по подготовке кадров для документально-коммуникационных систем, в том числе для библиотек и музеев. Для информационных систем ведется подготовка по направлениям: Культура и искусство (специальности – библиотечно-информационная деятельность; музеология и охрана объектов культурного и природного наследия), Гуманитарные науки (специальность – документоведение и архивоведение). Педагогическая деятельность вузов предполагает освоение студентами гуманитарных ценностей, направлена на профессиональное, общекультурное, духовное и личностное развитие обучаемых, на компетентность в области информационных ресурсов, в вопросах создания и поиска информации, сохранения историко-культурного наследия. В вузе этому способствует целый ряд учебных дисциплин интеграционного, общепрофессионального и специального характера. Модернизация системы социокультурного образования предполагает подготовку специалистов как субъекта реализации культурной политики региона, хранителя национально-культурных традиций.

Научная деятельность вуза, проводимая совместно с учреждениями культуры, образования,

реализуется в рамках таких научных проектов, как: «Электронное информационное пространство для науки, культуры, образования», «Современные проблемы музееведения», «Духовные ценности и нравственный опыт русской цивилизации в контексте третьего тысячелетия». Вопросы, касающиеся музейной деятельности библиотеки и статуса библиотеки в музее, неоднократно поднимались на различных научно-практических конференциях и семинарах. К проблеме развития интеграции библиотек и музеев обращаются аспиранты вуза в диссертационных исследованиях: «Новые информационные технологии в выставочном пространстве библиотек и музеев», «Интеграция электронных каталогов библиотек, архивов и музеев региона», «Фонды музейных библиотек: современное состояние и перспективы развития», «Документные фонды литературных музеев в составе национального библиотечного фонда РФ как часть историко-культурного наследия», «Библиофильская деятельность писателей-классиков во второй половине XIX–XX вв. (на примере личных библиотек писателей-орловцев)».

Итак, сегодня вуз искусств и культуры является образовательным, научным центром региона и активно занимается исследованием информационного, музейно-библиотечного пространства.

Литература

1. Грибков Д.Н. Региональные электронные информационные ресурсы культурно-образовательной сферы: методологические проблемы интеграции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.

2. Демченко Ю.В. Историко-теоретические и организационные аспекты функционирования библиотек, осуществляющих музейную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 18 с.

3. Крылова Т.Д. Региональные издательства и библиотеки: развитие совместных проектов (из опыта орловского издательства «Вешние воды») // Мир библиографии. – 2011. – № 1. – С. 9–12.

4. Музеи, архивы и библиотеки в современном информационном обществе: Сб. науч. статей V Междунар. музейных чтений «Современные проблемы музееведения» (12–13 мая, г. Орел). Вып 4. / Гл. ред. Н.А. Паршиков. – Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры, 2011. 420 с.

5. Непрерывное социокультурное образование в современном российском обществе: проблемы и перспективы развития: Мат. Всероссийской науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и соискателей. Орел 14–16 февраля 2011 г. / Науч. ред. Н.А. Паршиков. – Орел: Горизонт, 2011. – 258 с.

6. Роль вуза искусств и культуры в формировании и развитии культурного пространства: Мат. Всероссийской (с международным участием) науч.-практ. конф. / Гл. ред. Н.А. Паршиков; науч. ред. и сост. И.А. Ивашова. – Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры, 2011. – 210 с.

7. Современная наука и музеи, библиотеки, архивы: Сб. науч. статей / Гл. ред. Н.А. Паршиков. – Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры, 2010. – 343 с.

8. Столяров Ю.Н. Документный ресурс: Учеб. пособие. – М.: Либерея-Бибинформ, 2009. – С. 73–150.

Народная празднично-обрядовая культура в инновационных подходах к воспитанию

В.В. Белозерова, доцент кафедры режиссуры театрализованных представлений ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт искусств и культуры», e-mail: belozvv@yandex.ru



Современные народные праздники по праву являются носителями духовного опыта, наследниками его лучших традиций, которые формируют позитивное отношение к сельскому образу жизни, активно участвуют в создании привлекательного образа конкретной местности, в которой проживает современный человек. Праздники утверждают социальные нормы, художественные и нравственные идеалы, приобщают общество к традициям. Будучи по природе своей нацеленными «на обновление, на будущее», они всегда находятся «в оппозиции к той же традиции, способствуя ее развитию и обогащению», – пишет А.Ф. Некрылова [7]. По мнению О.Л. Орлова, праздники приобщают к «высокой и серьезной духовности» [8]. К. Жигульский утверждает, что они сохраняют, пропагандируют и обновляют ценности культуры [2, с. 72]. В настоящее время потребность в их проведении оказывается более устойчивой, чем первоначальная идея, вызвавшая их к жизни [там же, с. 86].

В Орловском регионе положительный опыт организации и проведения народных праздников отражает современный механизм функционирования духовного наследия прошлого: с одной стороны, он увеличивает возможности учреждений культуры в этнохудожественном образовании и воспитании молодежи, с другой – обогащает комплекс форм социально-культурной деятельности. Народные праздники связаны с религиозным культом, фольклором, народными обычаями, обрядами, ритуалами, играми и развлечениями, потреблением и растратами. Они являются важным компонентом традиционной художественной культуры региона. Появившись в одни исторические эпохи, они вступают в контакт с настоящими, получают новую интерпретацию и раскрываются в своем неисчерпаемом богатстве. Мы не будем останавливаться на эволюции развития народных праздников на протяжении столетий, отметим лишь, что они выступают убедительным примером последовательного заимствования духовного опыта. Народные праздники включены в художественный процесс: в них прослеживаются качества, связывающие их с прошлым, и обновления, рожденного настоящим. Они немыслимы без органической и тесной взаимосвязи традиций и новаторства.

Символическое решение современных народных праздников придает им самобытность и эмоциональность. Анализируя их содержание, мы можем заметить то общее, что составляет их традиционное сценарно-режиссерское ядро. В сценариях народных праздников используются аллегорические персонажи. Интерес вызывают включение в театрализованное действие низших мифологических персонажей, адаптация и трансформация мифологических образов Весны, Зимы, различных персонажей фольклорного театра, воплощающих в себе нравственные и социальные черты. В празднично-обрядовых программах в центре образного решения выступают герои русских народных сказок, русская Березка, Осень. Активно используются сатирические персонажи. Из истории народных праздников роль всеразрушающего смеха – носителя общественного мнения известна очень широко. В современных народных праздниках и обрядах он нашел выразительное проявление в форме комического, уродливо-смешного, жалкого и побежденного. Интересным является декоративно-художественное оформление – украшенные снопы и наряженные деревья, гирлянды шаров, венки из травы и веток, сказочные избушки, снежные горки, ростовые куклы и пр.

В настоящее время востребованы новейшие технические средства, различные сценические конструкции, фейерверки и др. Использование в постановке народного праздника на открытых площадках системы звукоусиления, фонограмм, специфических средств выразительности: сельскохозяйственной техники, огня и воды, пиротехники, возможностей пространственной среды – помогает создать зрелищное эмоционально-художественное действие. Можно с уверенностью сказать,

что современные технические средства выступают важным условием развития народных праздников. Они усиливают воспитательный эффект этнокультурных традиций, содействуют пропаганде фольклорного искусства, существенно «подстегивают» фантазию режиссеров-постановщиков в области сценографического решения, расширяют сферу их творческих возможностей, являются важным импульсом обновления «режиссерского языка».

Организация и проведение современных народных праздников показывает, что в культурно-массовой практике они являются не только «памятниками», «фрагментами» наследия прошлого, но и «участниками» художественного процесса. Их возрождение и развитие в регионе – процесс в основном сознательный и целенаправленный [9]. Творческие искания работников культуры и образования опираются на предыдущий опыт их организации и проведения. Избирательный подход к духовным ценностям – существенная сторона сценарно-режиссерской деятельности специалистов.

Позитивную роль в сохранении традиций народной празднично-обрядовой культуры играют выпускники Орловского государственного института искусств и культуры. Оставляя за рамками нашей статьи обсуждение качества сложившейся в области системы профессиональной подготовки, остановимся на положительном опыте этнохудожественного образования и воспитания студентов кафедры Режиссуры театрализованных представлений.

Как известно, формирование будущих специалистов является чрезвычайно важной задачей всех вузов, обучение в которых является своеобразной стартовой площадкой для дальнейшего развития личности, совершенствования ее профессионального мастерства. Этнохудожественное образование и воспитание студентов, способных в будущем подготовить и провести современный народный праздник, невозможно вне историко-культурного контекста, без обнаружения его связей с народными праздниками прошлого. Актуализация их духовно-символического потенциала приобщает молодое поколение к историко-культурному прошлому, помогает освоению народных традиций, способствует их трансляции. Педагогические усилия должны быть направлены на то, чтобы подготовить не только высокообразованных специалистов, но и воспитать сознательную личность в культурно-нравственном аспекте.

Целенаправленное обучение будущего носителя культурных ценностей, «духовно-творческое становление личности» [10] требуют поиска оптимального минимума спецдисциплин, разработки новых программ, тесного единства теоретических знаний и практической деятельности студентов с первых шагов в учебном заведении. Следует подчеркнуть, что ни один учебный план не способен в полном объеме обеспечить этнохудожественное образование и воспитание студентов, сформировать необходимые теоретические

знания о народной празднично-обрядовой культуре. Возможностями решения данной проблемы обладает введение в учебный план специальности 070209.65 Режиссура театрализованных представлений и праздников спецкурса «Традиции, праздники, обряды». (Выбор данной специальности был обусловлен увеличением роли выпускников кафедры, которую они играют в организации и проведении современных народных праздников.) Актуальность спецкурса определена инновационными процессами в системе профессионального образования и культурной жизни общества. Спецкурс соответствует требованиям высшей школы в области качественной подготовки специалистов, способствует развитию и углублению интереса к духовному наследию конкретного региона, самостоятельному изучению этнографической и научной литературы, несет максимальную нагрузку в процессе этнохудожественного образования и воспитания студентов. Основная цель профилирующей дисциплины – формирование глубоких этнохудожественных знаний, которые помогут в будущей профессиональной деятельности.

Одним из условий целесообразности спецкурса является установление его координации с кругом вопросов, рассматриваемых в цикле других специальных дисциплин: «Теория и практика современной режиссуры театрализованных представлений», «Учебно-практические занятия по сценарному мастерству», «Теоретические аспекты и особенности режиссуры театрализованных представлений», «Игры и развлечения», «Учебно-практические занятия по освоению специфических особенностей режиссуры праздников». Главным системообразующим элементом в процессе подготовки будущих режиссеров народных праздников является его программа, содержание которой отражает один из основных аспектов подготовки специалиста высшего звена, предусмотренного квалификационной характеристикой.

Важную роль в этнохудожественном образовании и воспитании студентов играет научно-творческая лаборатория «Живая старина». (В 1994 г. по инициативе автора статьи на кафедре Социально-культурной деятельности был создан студенческий клуб «Живая старина».) В настоящее время факт ее общественного признания рассматривается как механизм стимуляции ее дальнейших поисков. В научно-творческой лаборатории созданы необходимые условия для формирования этнохудожественного сознания студентов. Она играет важную роль в развитии профессионально-творческого потенциала, способствует активной реализации умений и навыков в организации и проведении народных праздников и обрядов. Научно-творческая лаборатория помогает осознать личную ответственность в деле их возрождения и развития, ответственность за их дальнейшую судьбу. Подлинное понимание и оценка народных традиций происходит в том случае, когда студенты сами активно участвуют в разработке сценариев, реконструкции и моделировании народных праздников и

обрядов. Включение студентов в коллективное творчество по воплощению сценариев, изготовление различных символических предметов: венков на Троицу, костюмов и символической куклы на Масленицу, масок ряженных на «Святочные игрища», пирога на Пасху, жаворонков на «Сороки» – дает возможность наиболее эффективно решать весь комплекс взаимосвязанных педагогических задач.

Необходимо подчеркнуть, что в организации и проведении народных праздников и обрядов активно используются русские народные игры. В процессе контакта студентов с игровым фольклором они стали понимать его как существенную часть традиционной художественной культуры, первостепенное средство активизации участников, особенно молодежной аудитории.

Следует подчеркнуть, что в деятельности научно-творческой лаборатории «Живая старина» активно используются материалы учебного пособия «Традиционная культура Орловского края», получившего гриф УМО по образованию в области народного художественного творчества, социально-культурной деятельности и информационных ресурсов. (Оно было издано в 2005 г. объемом 24,6 п.л.) Учебное пособие написано автором статьи на основе широкого круга опубликованных источников и рукописей, хранящихся в фондах Орловского областного архива. Материал относится к разному времени, но он дает ясное представление о славянской мифологии, праздниках и обрядах конкретного региона. Изучение мифологических истоков, народных традиций, фольклора и обычаев исследуемого региона существенно влияет на будущую профессиональную деятельность, на обновление индустриальных, традиционных и специфических средств выразительности, сценарно-режиссерских приемов и др.

Известно, что народные праздники и обряды не могут перейти в современность без изменений. Во-первых, потому, что не существует абсолютно полных источников их описания. Во-вторых, исчезли условия жизни людей, явившиеся основой их зарождения. В настоящее время «перенесение» традиционных элементов в культурно-массовую практику требует творческой интерпретации, возможно, и модернизации. Они теряют свой ценный педагогический потенциал, если используются в драматургической основе народных праздников «механически», при помощи простого «оприходования» старого культурного наследия. Эффективность этнохудожественного воспитания современной молодежи зависит от конкретно-исторического анализа: выяснения того, что взять из драгоценного фонда народной празднично-обрядовой культуры и бережно сохранить, а что следует изменить или решительно отбросить. Немаловажным вопросом является, как использовать духовные ценности, созданные в далекое историческое время. Постановка данных вопросов является актуальной методологической проблемой современного режиссерского искусства.

В связи с этим этнохудожественное образование и воспитание студентов направлено на формирование и развитие «чувства исторической преемственности» в их духовном становлении. Оно предполагает признание и оценку высших человеческих ценностей, является важным фактором, исключая пренебрежительное к ним отношение. Познавая традиционные формы народной празднично-обрядовой культуры, студенты глубже проникают в ее истоки, учатся



бережно относиться к их самобытности. Включение этнокультурных традиций в драматургическую основу современных народных праздников преследует педагогические цели. Поэтому сегодня со всей принципиальностью встает проблема формирования у будущих режиссеров народных праздников и обрядов не только «чувства преемственности», но и «чувства ответственности за подлинно научную оценку каждого феномена культуры» [5]. Избирательный творческий подход к духовным элементам историко-культурного прошлого обеспечивает дальнейшее развитие самих народных традиций. В сокровищнице народной празднично-обрядовой культуры необходимо отыскивать этнически окрашенные, подлинно духовные ценности, органично вписывающиеся в современную жизнь, удовлетворяющие духовные потребности молодежи.

Важным фактором этнохудожественного образования и воспитания студентов являются научные знания, под влиянием которых формируются потребности в освоении народных традиций, убеждения в необходимости их возрождения, сохранения, дальнейшего обогащения и передачи новым поколениям. Темы исследований определяются выпускающей кафедрой с учетом интересов и индивидуальных способностей студентов. На кафедре проводится секция «Современные народные праздники: традиции и новаторство» и «круглые столы»: «Народная празднично-обрядовая культура: современное состояние и тенденции развития», «Историко-культурные традиции как содержательная основа современных народных праздников и обрядов» и др. Наиболее интересные тезисы докладов публикуются в специализированных сборниках. Научные знания воздействуют на интеллектуальные качества студентов, на

формирование их ценностных ориентаций, этнокультурного сознания.

Одним из критериев этнохудожественного образования и воспитания будущих режиссеров народных праздников является качественное выполнение выпускных квалификационных работ. Все они определены заявками управлений культуры и социально-культурных учреждений не только Орловской области, но и других регионов России, проходят апробацию и получают высокую экспертную оценку.

Таким образом, введение в учебный план спецкурса «Традиции, праздники, обряды», дисциплина специализации «Режиссура народного праздника», а также многолетняя деятельность научно-творческой лаборатории (в прошлом студенческого клуба «Живая старина») играют определяющую роль в формировании этнохудожественного мировоззрения будущих специалистов. Студенты умеют создавать сценарии зрелищно-игровых, карнавальных и других форм народной празднично-обрядовой культуры; грамотно применять этнохудожественные знания; владеют технологией изучения и отбора народных традиций, навыками работы с этнографическим и фольклорным материалом. Их профессиональные компетенции соответствуют требованиям государственного образовательного стандарта и способствуют дальнейшему развитию творческих способностей молодых специалистов, их социальной мобильности и востребованности на рынке труда.

Литература

1. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969. – 294 с.
2. Жигульский К. Праздник и культура. – М., 1985. – С. 72.
3. Иконникова С.Н. Диалог о культуре – Л., 1987. – 203 с.
4. Каиров В.М. Традиции и исторический процесс. – М., 1994. – 154 с.
5. Культурный прогресс: философские проблемы / Отв. ред. А.И. Арнольдов. – М.: Наука. 1984. – С. 111.
6. Народная культура: Учебное пособие / Отв. ред. Н.Г. Михайлова. – М., 2000. – 219 с.
7. Некрылова А.Ф. Традиции русской культуры в массовых праздниках // Традиционная народная культура / МК РФ; ГИВЦ. – М., 1995. – С. 36.
8. Орлов О.Л. Генетические корни праздничной культуры. – СПб.: Остров, 2001. – С. 25.
9. Соловьева Е.З. Трансформация традиционного обряда в практике работы учреждений образования и культуры Орловской области // Формирование специалистов сферы культуры и искусства в условиях региона: новые подходы: Мат. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Орел. 25–26 марта 2010 г. / Гл. ред. Н.А. Паршиков. – Орел: ОГИИК; ООО «Горизонт», 2010. – С. 87–91.
10. Ярошенко Н.Н. Духовно-творческое становление личности в процессе подготовки в вузе культуры: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1991. – 18 с.

Специфика формирования художественной картины мира студента-художника

Лю Ган, аспирант ФБГОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: binglengcike@163.com



Развитие художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» имеет свои особенности. Прежде всего следует отметить, что этот процесс происходит в контексте творческой учебно-профессиональной деятельности студентов-художников и его результат влияет на эффективность самого обучения. Л.С. Выготский назвал искусство общественной техникой чувств и орудием общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны человеческого существа [4]. Становится очевидным, что творческое развитие и творческая зрелость невозможны без личного развития и духовной самореализации художника.

Процесс духовной художественно-творческой самореализации и самоактуализации в высшей степени индивидуален. Он подчеркивает неповторимость жизненного пути человека. Искусство само по себе открывает путь уникального единичного развития, так как в нем отсутствуют какие-либо готовые рецепты самовыражения и поиска своего стиля. Вместе с тем путь создания произведения искусства указывает человеку путь к размышлению о смысле жизни и поиску самостоятельной дороги свободного развития.

В художественной картине мира человек находит обобщенное выражение духа времени, его ритм, эмоциональный тонус, а также свое творческое мироощущение. Его развитие влияет, с одной стороны, на духовную культуру человека, а с другой – на реализацию его творческих задатков.

Развитие художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» включено в целостный процесс передачи от поколения к поколению общечеловеческих ценностей, при восприятии и воспроизведении которых происходит нравственное и творческое саморазвитие субъекта. Оно направлено на формирование культуры восприятия окружающего мира, на развитие способности личности к преобразованию себя и действительности, на умение видеть мир во всем многообразии его форм, явлений, красок.

Особенности развития художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» реализуются через развитие *общей потребности в самоактуализации*, развитии *потребности в художественно-творческой деятельности* и, наконец, развитии *художественно-эстетической потребности*.

Остановимся более подробно на психолого-педагогическом явлении потребностно-мотивационной сферы человека.

С.Б. Каверин рассматривает следующие ее существенные признаки:

– потребность есть психологическое состояние личности,

– потребность есть противоречие,
– потребность есть движущая сила поведения [6].

Понятие потребности определяется как субъективное отношение личности к явлениям и объектам окружающей среды, в котором переживается некое противоречие, выступающее источником активности. Данное противоречие проявляется между достигнутым и потенциально возможным в освоении ценностей – в случае духовных потребностей или между наличными и необходимыми ресурсами жизнедеятельности – в случае материальных.

Структура потребностей личности включает духовные (эстетические, нравственные, творческие, познавательные) и материальные потребности.

Духовную потребность рассматривают как относительно устойчивое психическое состояние личности, характеризующееся влечением к вещам и явлениям, переживаемое как необходимое условие существования личности. При этом под духовностью понимается сущностная, интегральная и динамичная характеристика личности, которая находит свое выражение в уровне свободы, ответственности, осознания смысла жизни, любви, стойкости, влияния и трансценденности личности.

Определение понятия духовности обнаруживает существование системной связи между такими психологическими характеристиками личности, как духовность и нравственность. Данные категории не тождественные, однако имеют некоторые общие основания.

Нравственность личности и ее духовность проявляются через ценностные установки и поведенческие стереотипы во взаимодействии с другими личностями. И нравственность, и духовность формируются через взаимодействие с культурой семьи, общества, с культурным наследием человеческого общества (Б.С. Братусь, Н.А. Коваль, Б.В. Ничипоров, В.В. Рыжов).

Духовно-нравственная сфера личности характеризует базовую культуру личности. В этой сфере особенно четко определяется взаимосвязь

потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивной, межличностно-социальной, экзистенциально-бытийной и действенно-практической активности человека.

Эта взаимосвязь отчетливо прослеживается в проявлении духовных способностей человека. По мнению В.Д. Шадрикова, духовные способности человека представляют собой сплав его интеллектуальных способностей и духовного состояния [11].

Развитие духовных способностей способствует появлению новых системных качеств продуктивной деятельности, о чем свидетельствуют исследования духовности в искусстве П.М. Ершова [5], исследования художественной энергетики Е.Я. Басина [2].

Включение духовного состояния студентов в процесс художественно-творческой деятельности сопутствуют гармонизация личности, устранение противоречий с окружающей средой или их блокирование, сосредоточение на познавательной проблеме, на постижении истины, достижение внутреннего равновесия и обретение позитивного взгляда на жизнь, достижение высокой концентрации устремлений, а также усиление воли и ее контроля со стороны личностного «Я».

Таким образом, можно говорить о роли духовных способностей в проявлении разноуровневых взаимосвязей между познавательной, творческой и технической активностью личности в процессе художественно-творческой деятельности.

Индивидуальный путь развития художественной картины мира проявляется в особенностях реализации развития потребности в самоактуализации студентов в учебно-профессиональной деятельности в вузе. Оно связано с самопознанием студентов в процессе создания произведения изобразительного искусства, реализации их личностных смыслов и опыта.

А.Г. Асмолов характеризует самоактуализацию как самоосуществление «иных культур», имеющих своим источником преобразование норм данной культуры и творение в ходе контакта с миром новых норм, т.е. нормотворчество [1].

Процесс самоактуализации в художественно-творческой деятельности студентов неразрывно связан с развитием их личностных качеств. А. Маслоу выделил 15 основных черт в характерном комплексе психологических особенностей самоактуализирующихся людей [9].

Эти черты свидетельствуют о наличии у них более адекватного восприятия действительности, интереса к неизведанному, принятия себя и других такими, какие они есть. Самоактуализирующейся личности присущи сознательный конформизм на уровне внешнего поведения, деловая направленность, автономия и независимость от окружения. Самоактуализирующимся людям свойственны свежесть восприятия, демократичность в отношениях, устойчивые внутренние моральные нормы, чувство юмора, креативность, критичность [9].

Студенты отделения «Изобразительное искусство» с высоким уровнем потребности в самоактуализации имеют высокую потребность в познании и достижении творческих высот, они

открыты новым впечатлениям, уверены в себе и относятся с доверием к миру, имеют хорошо осознаваемую позитивную Я-концепцию.

В процессе творческой деятельности студенты-художники, стремящиеся в полной мере к духовной самоактуализации, полностью погружены в творение предмета изобразительного искусства, раскрывающего их внутренний мир, чувства, интуицию, волю, знание. В этом процессе студенты-художники самоутверждаются, понимают значимость своей профессии.

Характерные особенности художественно-эстетической потребности как одного из видов духовной потребности рассмотрены в работах И.И. Джидарьян, В.Н. Банникова, П.М. Якобсона, О.А. Куревинной, А.А. Мелик-Пашаева, А.В. Запорожца.

Развитие художественной потребности предполагает активное изучение студентами (совместно с преподавателями и самостоятельно) художественных произведений различных видов искусств, посещение театров, выставок и концертов, чтение книг по искусству.

Вместе с тем развитие художественно-эстетической потребности связано с активизацией интереса студентов к творчеству современных художников, актеров, поэтов, участием в различных творческих встречах с деятелями искусства и культуры. Так, в деятельном общении реализуется один из принципов развития художественно-эстетической потребности.

Развитие художественно-эстетической потребности студентов расширяет их профессиональный кругозор, активизирует интерес к изобразительному искусству, личности художника к своей профессии.

Развитие потребности в художественно-творческой деятельности активизируется через стимуляцию интереса студентов к проблемам взаимосвязи художественных и психолого-педагогических аспектов произведений изобразительного искусства, через осознание личностной значимости художественно-творческой деятельности.

Результатом развития данной потребности студентов является высокий уровень дисциплинированности и заинтересованности студентов: исключение опозданий на занятия, отсутствие пропусков занятий без уважительных причин, подготовленность к занятиям, выраженное желание заниматься на уроках, желание выполнять творческие работы по специальности в большем объеме, участвовать в выставках.

Следующая особенность развития художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» проявляется в том, что движущей силой и одновременно результатом этого процесса является сформированное эстетическое отношение к окружающему миру, художественно-творческой деятельности, творческому взаимодействию с педагогом и другими студентами.

Развитие эстетического отношения предполагает освоение модели созидательного, художественно-творческого отношения к миру в целом,

которое может быть выражено средствами художественно-творческих видов деятельности.

В процессе изобразительной деятельности студенты выражают авторское отношение к миру средствами художественных образов. Одновременно происходит гармонизация самих себя и создание своего неповторимого индивидуального мира, реализация целостной личности. В этом процессе органично связаны процессы познания мира, его эстетического осмысления и авторского самовыражения.

Можно сказать, что развитие художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» основывается на воспитании у них целостного эстетического отношения к действительности. Согласно мнению А.А. Мелик-Пашаева, эстетическое отношение человека к миру — это свойство воспринимать неповторимый чувственный облик предметов и явлений как выражение их внутренней жизни, родственной самому человеку, которой он глубочайшим образом сопричастен. Благодаря этому человек соприкасается «с иным уровнем самосознания и самоощущения, с реальностью своего высшего, творческого Я» [10].

В качестве объектов эстетического отношения выступают:

- природные либо искусственные явления, созерцание которых требует активной духовной деятельности человека;

- продукты целесообразной деятельности людей (технические объекты, целесообразные вещи), эстетическая ценность которых сопутствует их утилитарной полезности, выходя, однако, за ее пределы (в том числе дизайн);

- социальное поведение людей, человеческие поступки, оцениваемые не только по их эффективности, но и в соотношении с эстетическим идеалом;

- внутренний духовный мир человека как предмет авторефлексии и самовыражения, а также соучастия по отношению к духовному миру «другого»;

- художественное произведение, обладающее «принудительной» силой эстетического внушения, заложенной в него предшествующей художественной деятельностью;

- сама жизнь как источник смыслопорождения и вечной красоты.

Развитие художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» через воспитание эстетического отношения к действительности активизирует художественно-эстетическое мышление и художественное сознание студентов.

Работа художественного сознания связана с познанием культурного смысла сочинения через самопознание, самоактуализацию личности. С помощью художественного сознания, выражающего особого рода отношение субъекта к произведению искусства, осуществляется перевод ценностей духовной культуры в индивидуальную систему ценностей, имеющих личностный смысл.

Проблема художественного сознания в контексте философских исследований нашла освещение в работах М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева, М. Хайдеггера, К. Ясперса. Данный феномен охарактеризован также в работах искусствоведов Д.Д. Благого, Ю.М. Лотмана. Психолого-педагогические исследования в этой области предприняты А.Г. Асмоловым, Л.С. Выготским, Г.Д. Гачевым, Е. П. Крупником, В.Г. Ражниковым.

В работах современных авторов художественное сознание понимается как художественное, эстетическое отношение к искусству [7]. Модель художественного сознания личности является сложным, динамичным взаимодействием художественных пространств и смысловых полей личности.

Рассматривая природу художественного сознания, обнаруживают зафиксированные в произведениях искусства личностные смыслы действительности, которые становятся вектором формирования ценностей общества.

Осмысление человеком действительности предполагает соединение полученного опыта с мироощущением в художественных образах и отношениях и передачу его последующим поколениям. При этом человек усваивает новые смыслы, производит переоценку ценностей.

Важным компонентом ценностно-смыслового контекста художественного сознания, по мнению М.М. Бахтина, является необходимость вживания в предмет художественного видения изнутри [3].

Процесс развития эстетического отношения студентов отделения «Изобразительное искусство» сопряжен с формированием их художественного вкуса средствами изобразительного искусства.

Развитие художественного вкуса студентов представляется, таким образом, как целостный педагогический процесс, предполагающий последовательные прогрессирующие количественные и качественные изменения его структурных компонентов, обеспечивающие адекватность восприятия и оценки произведений изобразительного искусства и выражение личностного отношения к ним.

В психологии проблема развития художественного вкуса рассматривается не только как способность к созерцанию, но прежде всего как способность к активному творчеству. Об этом свидетельствуют исследования В.В. Давыдова, Е.П. Крупника, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, М.Н. Скаткина.

Следующей особенностью развития художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство» является то, что она связана с развитием художественно-образного мышления студентов, предполагающего умение мыслить художественными образами, выявлять эти образы в произведении искусства и создавать их в своей собственной художественно-творческой деятельности.

Художественный образ — обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления. Как отмечает А.Н. Леонтьев, художественным образом называют также любое

явление, творчески созданное артистом, художником, писателем [8].

В художественном образе как форме мышления сосредоточена огромная информация о природе, обществе, отношениях, истории, научных знаниях. С помощью образов-представлений осуществляется не только мышление, но и хранение информации. Развитие образного мышления может идти от восприятия цельного образа как единичного явления к пониманию образов-обобщений, содержащихся в нем, к раскрытию их внутреннего глубокого смысла.

Отражение действительности в художественных образах является специфической особенностью существования художественной картины мира студентов отделения «Изобразительное искусство». Образность, в которой воссоздается богатство окружающего мира и эмоциональное отношение к нему художника, неотделима от художественности.

Под художественностью понимается специфическая особенность отражения действительности в искусстве, основывающаяся на способности человека образно отражать и моделировать мир. На основе образного моделирования действительности формируется искусство как образная картина мира.

Художественность в искусстве выступает как наглядное воплощение действительности в форме образов и произведений. Реальные картины жизни, как и их метафорические изображения, несут в себе образную идею, выражают понимание и оценку явлений действительности художником.

Однако человек способен не только образно отражать действительность, но и образно ее преобразовать. Если на основе образного отражения складывается художественная деятельность, то на основе образного преобразования – художественно-утилитарная деятельность.

В последнем случае художественность означает степень эстетического совершенства произведения или изображения. В этом смысле принято говорить о произведениях высокохудожественных, малохудожественных и нехудожественных.

Таким образом, нами была рассмотрена специфика развития художественной картины мира студентов-художников отделения «Изобразительное искусство» в процессе художественного образования.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл; Академия, 2002. – 416 с.
2. Басин Е.Я. Двумикий Янус (о природе творческой личности). – М.: Магистр, 1996. – 172 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
5. Ершов П.М. Духовность в творчестве // Происхождение духовности. – М.: Наука, 1989. – С. 266–316.
6. Каверин С.Б. Акмеологическая теория потребностей. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 297 с.
7. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999. – 240 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
9. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. – М.: Педагогика, 1994. – С. 38–51.
10. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 271 с.
11. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимосвязи разных видов искусства

Р.Н. Лаушкина, аспирант кафедры эстетического воспитания ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», старший преподаватель кафедры хорового дирижирования ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт искусств и культуры», e-mail: laushkina.r@yandex.ru



Сегодня важнейшей задачей дошкольного образования является формирование личности ребенка в нестабильных условиях современной жизни. Особая роль в решении этой сложной задачи принадлежит музыкальному воспитанию дошкольников. Именно музыка в силу своей специфики является одним из наиболее благоприятных факторов, способствующих развитию самых значимых качеств личности ребенка: любви, доброты, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. Данная статья посвящена изучению состояния практики развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимосвязи разных видов искусства.

В современной научной литературе эмоциональная отзывчивость рассматривается по-разному: как устойчивое свойство индивида, выражающееся в умении эмоционально откликаться на красоту явлений окружающей жизни и произведения искусства [2]; как социально значимое качество личности человека, проявляющееся в его способности эмоционально воспринимать события из жизни других людей [3]; как способность личности к смысловой рефлексии [1]; как переживание смысла музыки и главный признак музыкальности [4, 5].

Актуальность и важность проблемы развития эмоциональной отзывчивости на музыку подчеркивается в научных работах известных педагогов-исследователей: Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, И.А. Ветлугиной, И.В. Груздовой, И.А. Дзержинской, А.Н. Зиминной, Д.Б. Кабалевского, О.П. Радыновой. Опираясь на их труды, заметим, что формирование эмоциональной отзывчивости на музыку следует начинать с периода дошкольного детства, когда органы чувств ребенка наиболее восприимчивы, а самые сильные музыкальные впечатления остаются в памяти надолго. Особенно сензитивным для развития эмоциональной отзывчивости на музыку является старший дошкольный возраст, так как в это время у ребенка отчетливо наблюдается эволюционный переход от неустойчивых, быстро гаснущих чувств к более сложному, тонко дифференцированному состоянию эмоциональной сферы. Кроме того, к 6–7 годам резервуар детской эмоциональности значительно расширяется, стремительно увеличивается количество стимулов, вызывающих у дошкольников эмоции.

Большую эмоциональную отзывчивость вызывает у ребенка восприятие образцов разных видов искусства: музыки, живописи, литературы. Образующиеся таким образом чувства имеют способность накапливаться в личном тезаурусе дошкольника, оживать и обогащаться благодаря силе художественно-образного воздействия произведений искусства, потому что в них, как в сокровищнице, хранится огромное богатство плодов человеческой деятельности.

Музыка из всех видов искусства наиболее близка эмоциональной натуре дошкольника. Звучание музыки пробуждает у детей выражение чувств и понимание смысла, заключенного в музыкальных произведениях. Иначе говоря, эмоциональная отзывчивость на музыку подразумевает осмысление ребенком несложного и понятного ему музыкального содержания и переживание эмоций во время восприятия данного содержания.

Значимость эмоционально осознанного переживания содержания музыки определила в нашем исследовании идею «включения» механизмов взаимосвязи разных видов искусства с целью развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили, что восприятие, переживание и сопоставление художественных образов и выразительных средств трех видов искусства – музыки, живописи и литературы – может облегчить ребенку овладение сложным

музыкальным языком и положительно повлиять на характер эмоционально-музыкального воздействия и динамику развития осознанных процессов во время слушания музыки.

В дошкольной педагогике взаимосвязь разных видов искусства изучалась в самых разных аспектах: как социально-культурный фактор формирования личности ребенка (Р.М. Чумичевой); как средство художественно-эстетического развития старших дошкольников (О.А. Вепревой, В.В. Домогацких); как условие успешного развития музыкального восприятия детей старшего дошкольного возраста (Т.Г. Рубан). Однако анализ многих научных работ показал, что взаимосвязь разных видов искусства как средство развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста исследователями еще не рассматривалась. Это позволило нам предпринять экспериментальное изучение данной проблемы, включающее несколько этапов.

На первом этапе проводилось анкетирование музыкальных руководителей детских садов г. Орла. В анкетировании приняли участие 50 человек. Анкета состояла из 12 вопросов. Отвечая на эти вопросы, педагоги смогли показать собственное видение исследуемой проблемы, высказать свои представления о возможности использования взаимосвязи разных видов искусства для развития эмоциональной отзывчивости на музыку, о признаках ее проявления у детей, о педагогических условиях, способствующих развитию эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста.

Данные анкет показали, что все музыкальные руководители (100%) считают исследуемую проблему достаточно актуальной на сегодняшний день. Из них 23 человека (46%) утверждают, что развитие эмоциональной отзывчивости на музыку оказывает положительное влияние на приобщение ребенка к музыкальной культуре. 11 человек (22%) отмечают, что эмоциональная отзывчивость как центр музыкальности имеет большое значение для формирования комплекса музыкальных способностей дошкольников. Незначительная часть педагогов – 7 человек (14%) – подчеркивают необходимость развития эмоциональной отзывчивости на музыку с целью обогащения музыкального опыта детей. 5 человек (10%) отмечают, что развитие эмоциональной отзывчивости на музыку стимулирует у дошкольников желание заниматься музыкой. Четыре педагога (8%) считают эмоциональную отзывчивость на музыку социально значимым качеством личности ребенка, чрезвычайно важным для его всестороннего развития.

Анкетирование выявило, что больше половины педагогов – 36 человек (72%) – внимательно относятся к развитию у детей эмоциональной отзывчивости на музыку. 13 человек (26%) не уделяют обозначенной проблеме достаточно внимания. Один из опрошенных педагогов (2%) признался, что не занимается развитием у детей эмоциональной отзывчивости на музыку.

Большая часть педагогов – 31 человек (62%) считает, что период от одного года до трех лет наиболее благоприятен для развития у детей эмоциональной отзывчивости на музыку. Четыре человека (8%) отдадут предпочтение возрасту от трех до пяти лет. По мнению 15 музыкальных руководителей (30%), лучшим временем для развития эмоциональной отзывчивости является старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет).

Среди признаков проявления эмоциональной отзывчивости на музыку педагоги чаще всего выделяют стремление ребенка высказать свои впечатления о музыке (48 человек – 96%), наличие у детей любимых музыкальных произведений (39 человек – 78%), дисков, кассет (38 человек – 76%). Некоторые музыкальные руководители связывают проявления эмоциональной отзывчивости на музыку с предпочтениями детей классической или народной музыке (32 человека – 64%), музыкальным радио- и телепередачам (29 человека – 58%).

Реже педагоги видят проявления эмоциональной отзывчивости в детском творчестве: сочинении песенок (18 человек – 36%), рисовании (23 человека – 46%), движениях (28 человек – 56%), игре на детских музыкальных инструментах (27 человек – 54%). Причина такого явления заключается в том, что в настоящее время в методической и научной литературе исследуемая проблема подробно не раскрывается. Поэтому представления многих педагогов о проявлениях эмоциональной отзывчивости на музыку мало отражают понимание сущности данного качества и не связываются с участием детей в активной творческой деятельности.

Среди других признаков эмоциональной отзывчивости на музыку педагоги называют «заинтересованность музыкой», «желание слушать музыку, ее исполнять», «запоминать музыку». В целом проявления эмоциональной отзывчивости на музыку понимаются музыкальными руководителями правильно.

Анкетирование показало, что для развития у детей эмоциональной отзывчивости педагоги используют следующие методы: метод беседы о музыке – 88% (44 человека); метод контрастного сопоставления и уподобления характеру звучания музыки – 76% (38 человек); метод творческих заданий – 62% (31 человек); игровые методы – 96% (48 человек).

Анализ анкет выявил, что 82% музыкальных руководителей (41 человек) не смогли указать другие методы развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Возможно, педагоги не задумываются о путях развития эмоциональной отзывчивости на музыку, недооценивают или не признают значения обозначенной проблемы в формировании личности ребенка-дошкольника. Это еще раз доказывает актуальность нашего исследования.

В незначительной части анкет (18%) все же приводились примеры одного-двух методов развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Педагоги называли «метод сопереживания музыке»,

«проблемный метод», «метод наблюдения музыки», «применение наглядных художественных средств», «сопоставление музыкальных произведений с произведениями литературы и изобразительного искусства», «эмоционально-образные характеристики музыкальных произведений», «знания о музыке», «выразительное исполнение музыкального произведения».

Большинство музыкальных руководителей считают, что для развития эмоциональной отзывчивости на музыку лучше использовать такие типы музыкальных занятий, как традиционные занятия (40 человек – 80%) и комплексные занятия (45 человек – 90%). У некоторых педагогов предпочтение получили тематические (19 человек – 38%), музыкально-тематические (14 человек – 28%) и доминантные (3 человека – 6%) типы музыкальных занятий. Анализ анкет показал, что большая часть опрошенных музыкальных руководителей выразили мнение о целесообразности использования комплексных занятий для развития эмоциональной отзывчивости на музыку.

На вопрос о возможности использования взаимосвязи разных видов искусства (музыки, живописи, литературы) для развития у детей эмоциональной отзывчивости на музыку все педагоги (100%) ответили утвердительно.

По мнению многих музыкальных руководителей, наиболее эффективными с точки зрения развития эмоциональной отзывчивости на музыку оказались следующие условия: накопление опыта восприятия музыки (38% из числа опрошенных), применение соответствующих методов и приемов обучения (52% из числа опрошенных) и использование на музыкальных занятиях произведений разных видов искусства (78% из числа опрошенных). Значительная часть педагогов придает большое значение созданию для ребенка среды, богатой эмоционально-ценностным общением (72%), постижению детьми эмоционально-образного содержания музыкального произведения (68% из числа опрошенных). Высказывались мнения о том, что развитие эмоциональной отзывчивости на музыку невозможно без применения вариативных форм организации детской музыкальной деятельности (56% из числа опрошенных). Отмечались и такие условия, как доступность репертуара и учет психолого-педагогических особенностей ребенка-дошкольника (8% из числа опрошенных).

47 музыкальных руководителей (94%) указали на недостаточность теоретического и методического материала, необходимого для развития эмоциональной отзывчивости на музыку, 28 педагогов (56%) выразили пожелания усовершенствовать программы по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста, 24 человека (48%) предложили разработать новые программы, методические пособия, конспекты музыкальных занятий, 12 музыкальных руководителей (24%) хотели бы улучшить не только методическое, но и техническое оснащение процесса музыкального воспитания в детском

саду. Высказывались пожелания с просьбами выпустить новые нотные сборники с классическим и современным песенным репертуаром (6 человек – 12%), аудиозаписи с произведениями для слушания музыки детьми дошкольного возраста (2 человека – 4%), книги с интересными рассказами о музыке (1 человек – 2%).

Результаты анкетирования показали, что педагоги дошкольных образовательных учреждений считают актуальной проблему развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Большинство из них отмечают, что взаимосвязь разных видов искусства оказывает благоприятное влияние на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку. Опрошенные подчеркивают эффективность определенных условий, способствующих развитию эмоциональной отзывчивости на музыку у детей дошкольного возраста. Однако возможности использования взаимосвязи разных видов искусства при проведении комплексных музыкальных занятий были отмечены далеко не всеми музыкальными руководителями. Анализ анкет выявил довольно приблизительные представления педагогов о проявлениях эмоциональной отзывчивости на музыку и об особенностях ее развития у детей дошкольного возраста. Наблюдалась также ограниченность в применении методов и приемов, направленных на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку. Все это свидетельствует о том, что в современной педагогической практике данной проблеме уделяется недостаточно внимания.

Второй этап экспериментальной работы был посвящен выявлению уровней развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимосвязи разных видов искусства. На базе дошкольного образовательного учреждения № 5 г. Орла было организовано диагностическое обследование, в котором приняли участие две группы детей 6–7 лет: экспериментальная (22 человека) и контрольная (25 человек).

Критериями развития эмоциональной отзывчивости на музыку являлись:

- 1) способность адекватно воспринимать эмоциональный характер музыкального произведения;
- 2) способность выражать изобразительными и аффективно-двигательными средствами собственное эмоциональное состояние, вызванное воздействием музыки;
- 3) способность определять в вербальной форме эмоционально-смысловое содержание музыкального произведения.

Сформированность каждого критерия определялась с помощью показателей, соотнесенных с тремя уровнями: высоким, средним и низким. Оценка качественных проявлений эмоциональной отзывчивости на музыку осуществлялась по 3-балльной шкале.

В зависимости от суммы набранных баллов дети старшего дошкольного возраста были разделены на три уровня по качественным проявлениям развития эмоциональной отзывчивости на музыку:

- 1-й уровень – низкий – от 12 до 20 баллов;
- 2-й уровень – средний – от 21 до 29 баллов;
- 3-й уровень – высокий – от 30 до 35 баллов.

Методика проведения диагностического эксперимента представляла собой три серии тестовых заданий.

Цель первой серии заданий – выявление уровня адекватности восприятия эмоционального характера музыкальных произведений детьми старшего дошкольного возраста.

В первом задании детям предлагалось прослушать на выбор одну знакомую пьесу из «Детского альбома» П.И.Чайковского. С этой целью были подобраны три музыкальных произведения, различные по характеру и жанровой принадлежности («Марш деревянных солдатиков», «Старинная французская песня» и «Вальс»).

Обследование проводилось следующим образом. После прослушивания трех музыкальных произведений, отобранных нами из «Детского альбома» П.И.Чайковского, каждому ребенку предлагалось выбрать ту пьесу, которая ему больше всего понравилась, и прослушать ее еще раз. При выполнении первого задания внимание обращалось на наличие у детей желания слушать музыку и умение сосредоточивать внимание во время ее звучания.

Во втором задании детям было предложено прослушать две разнохарактерные музыкальные пьесы («Попрыгунья» Г.В.Свиридова и «Грустная песенка» В.С. Калиникова). Перед восприятием музыкальных произведений каждому ребенку говорили: «Послушай внимательно музыку и подумай, какая она – веселая или грустная? Попробуй передать настроение музыки мимикой лица, движениями тела, рук или ног». При выполнении второго задания фиксировались проявления у детей двигательной активности при звучании музыки, наличие изменений в мимике лица и их соответствие эмоциональному характеру музыкального произведения.

Анализ данных, полученных при выполнении первой серии заданий, позволил сделать вывод, что лишь немногие дети (4 человека (8%) экспериментальной группы, 4 человека (18,2%) контрольной группы) адекватно и эмоционально воспринимали образы музыкальных произведений, показав высокий уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку. 12 детей (48%) в экспериментальной группе и 9 детей (40,9%) в контрольной группе, отнесенные к среднему уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку, недостаточно ярко выражали эмоции во время звучания музыки. И, наконец, 10 человек (40%) экспериментальной и 9 человек (40,9%) контрольной группы не совсем адекватно воспринимали характер музыкальных произведений, продемонстрировав низкий уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку.

Анализируя полученные результаты, мы предположили, что у старших дошкольников недостаточно накоплен опыт музыкального восприятия. Однако у них наблюдается желание понять содержание музыки, язык ее выразительных средств,

что указывает на необходимость выполнения следующей серии заданий.

Целью второй серии диагностического эксперимента было выявление уровня осмысления содержания музыкальных произведений в невербальной форме.

В первом задании второй серии детям предлагалось прослушать три разножанровые музыкальные пьесы («Выходной марш» из кинофильма «Цирк» И.И. Дунаевского; русская плясовая мелодия «Полянка»; «Лирический вальс» Д.Д. Шостаковича).

Перед восприятием музыки каждому ребенку давалась следующая инструкция: «Двигайся под музыку так, как она тебе подсказывает! Если будет звучать марш – маршируй. Если заиграет плясовая – пляши. А если зазвучит вальс, то выполняй вальсовые движения». Музыкальные произведения звучали без перерыва, одно за другим. Прослушивая пьесы, дети подбирали соответствующие жанру и характеру музыки движения на основе имеющихся у них умений и навыков.

При анализе выполнения этого задания внимание обращалось на проявление у детей самостоятельности и активности при передаче содержания музыкального образа в движениях, на наличие творческих действий и их адекватность эмоционально-смысловому содержанию музыкального произведения.

Во втором задании второй серии детям предлагалось прослушать две разнохарактерные музыкальные пьесы («Балет невылупившихся птенцов» из фортепианного цикла «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского; П.И. Чайковский, «Баба Яга» из фортепианного цикла «Детский альбом»).

Перед восприятием музыки ребенку говорили: «Давай сыграем с тобой в музыкальную игру! Внимательно послушай и попробуй определить, какое настроение она у тебя вызывает, что ты представляешь себе во время ее звучания?»

После прослушивания каждого музыкального произведения ребенку предъявлялись картинки с изображениями страшного, веселого и спокойного выражений лиц, после чего дошкольник должен был выбрать один из трех рисунков, соответствующий настроению прозвучавшей музыки. Выбранный вариант изображения ребенку нужно было дорисовать и раскрасить по своему усмотрению. При выполнении второго задания учитывалось умение детей использовать в рисовании выразительные средства, адекватные характеру музыкального произведения, оригинальность замысла передаваемого образа.

Проведение второй серии диагностических заданий показало, что только 4 ребенка (16%) в экспериментальной группе и 3 ребенка (13,6%) в контрольной группе смогли правильно отобразить эмоционально-смысловое содержание музыкальных произведений в невербальной форме. Эти дети показали высокий уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку. 10 детей (40%) в экспериментальной группе и 10 детей (45,5%) в контрольной группе не сразу могли найти адекватные способы передачи

эмоционально-смыслового содержания музыкальных произведений в рисунке и в движениях и были отнесены к среднему уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку. 11 детей (44%) в экспериментальной группе и 9 детей (40,9%) в контрольной группе продемонстрировали низкий уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку, так как не смогли справиться с предложенными заданиями.

Полученные данные позволили нам предположить, что у детей старшего дошкольного возраста имеются предпосылки, необходимые для выражения эмоциональной отзывчивости на музыку в движении и рисовании. Опираясь на результаты, мы пришли к выводу, что поиск детьми способов передачи музыкальных эмоций в движении и в рисунке может углубить осмысление содержания музыкальных произведений в невербальной форме.

В третьей серии диагностического эксперимента была поставлена цель – определить уровень осмысления содержания музыкального произведения в вербальной форме.

В первом задании третьей серии ребенку предлагали рассмотреть репродукцию картины «Праздник сбора винограда» К.П. Брюллова. После этого его просили прослушать два музыкальных произведения («Марш», «Тарантелла» из фортепианного цикла «Детская музыка» С.С. Прокофьева) и сравнить их с изображением на картине.

Педагог задавал детям следующие вопросы: «Какой характер у первого музыкального произведения? А у второго? Кого художник изобразил на переднем плане картины? Что делают эти люди? Под какую музыку они могут танцевать? Так какое из двух музыкальных произведений ты выберешь? Почему?». Если возникали затруднения, то предлагались следующие вопросы: «Музыка в первом произведении веселая, громкая, быстрая, маршевая, а во втором тоже веселая, быстрая, но более легкая, танцевальная. Мы видим, что на картине люди танцуют. Подумай, какое музыкальное произведение ближе картине – первое или второе? Почему?».

Опираясь на родство образов произведений музыкального и изобразительного искусств, детям было необходимо объяснить свой выбор той или иной пьесы, раскрыв ее эмоционально-смысловое содержание.

При выполнении этого задания внимание обращалось на самостоятельность определения эмоционально-смыслового содержания музыкального произведения, на активность словесных высказываний о музыке.

Во втором задании третьей серии для прослушивания детям предлагалось музыкальное произведение Э. Грига «Весной» без объявления его названия.

После восприятия пьесы каждому ребенку читали два стихотворения и предлагали сравнить их с прозвучавшей музыкой:

1	2
Травка зеленеет.	Скучная картина.
Солнышко блестит.	Тучи без конца.
Ласточка с весною	Дождик так и льется.
В сени к нам летит.	Лужи у крыльца.

Уровни развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей экспериментальной и контрольной групп

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	число детей	число в %	число детей	число в %
Высокий	4	16	3	13,6
Средний	8	32	9	40,9
Низкий	13	52	10	45,5

Детям необходимо было определить, какое из предложенных стихотворений помогает им лучше понять содержание музыкального произведения, почувствовать его эмоциональный тон.

При выборе детьми соответствующих произведений педагогом задавались следующие вопросы: «Что можно себе представить, слушая эту музыку?», «Как звучала музыка?», «Подумай, какое стихотворение может рассказать тебе об этой музыке».

При выполнении этого задания внимание обращалось на сформированность словесных оценок о музыке и умение находить соответствующую зависимость между выразительными средствами и эмоционально-смысловым содержанием произведения.

Дети давали собственную оценку своего выбора, поясняя, почему произведение «Весной» Э. Грига по своему характеру и содержанию наиболее близко одному из стихотворений.

Данные, полученные в результате проведения третьей серии диагностических заданий, зафиксировали, что 4 ребенка (16%) в экспериментальной группе и 2 ребенка (9,1%) в контрольной группе принадлежат к высокому уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Эти дети смогли правильно определить эмоционально-смысловое содержание музыкальных произведений. 12 детей (48%) в экспериментальной группе и 9 детей (40,9%) в контрольной группе не сразу смогли выполнить диагностические задания и продемонстрировали средний уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку. 9 детей (36%) в экспериментальной группе и 11 детей (50%) в контрольной группе не смогли выявить родство между образами разных видов искусства и правильно определить эмоционально-смысловое содержание музыкальных произведений.

Анализ результатов диагностического эксперимента позволил не только определить уровни развития эмоциональной отзывчивости на музыку, но и выявить несущественные различия в ее развитии у детей экспериментальной и контрольной групп. Об этом свидетельствуют данные, представленные в таблице 1.

Таким образом, в процессе эксперимента было выявлено, что обследуемые дети не всегда адекватно воспринимали эмоциональный характер музыкальных произведений. Они с желанием соглашались послушать музыку, но во время ее звучания концентрировали свое внимание

эпизодически. Мимические и двигательные проявления у детей были выражены не слишком ярко, часто не соответствовали характеру музыкальных произведений или полностью отсутствовали.

Данные эксперимента показали, что дети старшего дошкольного возраста не всегда могли найти адекватные средства для того, чтобы выразить эмоциональную отзывчивость на музыку движениями и в рисовании. У многих дошкольников проявлялась самостоятельность и активность, однако их действия, как правило, носили подражательный характер. Дети нередко затруднялись при определении эмоционально-смыслового содержания музыкальных произведений. Они старались активно высказываться о музыке, но обычно ограничивались одним-двумя словами. Дошкольники не всегда выявляли сходства и различия между произведениями разных видов искусства. Они часто испытывали затруднения, устанавливая связь между средствами музыкальной выразительности и эмоционально-смысловым содержанием музыкального произведения.

Анализ полученных результатов позволил нам наметить некоторые пути работы по усовершенствованию развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста. С нашей точки зрения, взаимосвязь разных видов искусства представляет огромные возможности для реализации поставленной цели, этому и будет посвящено наше дальнейшее исследование.

Литература

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М. и др.: Питер, 2004. – 473 с.
3. Общая психология / Сост. Е.И. Рогов. – М., 1995. – 448 с.
4. Радынова О.А., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М. – Л.: Издательство АПН РСФСР, 1947. – 334 с.

Профессиональная подготовка депутатов как условие совершенствования региональной законотворческой деятельности

С.Н. Косарецкий

Статья посвящена проблеме профессионализма депутатов. Эта проблема подтверждается результатами социологического исследования депутатского корпуса Орловского областного Совета народных депутатов. В ходе социологического исследования выяснилось, что депутаты испытывают необходимость в получении дополнительных знаний и навыков для осуществления законотворческой деятельности. В статье перечислены виды помощи (информационная, юридическая, техническая, консультационная), которую хотели бы получить депутаты от аппарата областного Совета. Автором предложена программа профессиональной подготовки депутатов.

Ключевые слова: законодательный орган власти, профессиональная подготовка депутатов, законотворческая деятельность, депутатский корпус.

Training of deputies as a condition for improvement of the regional legislative activity

S.N. Kosaretskiy

The article is devoted to the problem of professionalism of deputies. This problem is confirmed by the results of sociological research of Orel Oblast Council of People's Deputies. In the course of the survey it is revealed that MPs have a need for additional knowledge and skills to carry out legislative activities. The article enumerates the types of assistance (information, legal, technical, and consulting) that the deputies would like to receive from the Regional Council. The author offers a program of the professional training of deputies

Keywords: legislative power, the training of deputies, legislative activities, the deputy corps.

Социальная профессиональная адаптация студентов технических вузов через внеучебную деятельность и приобщение к корпоративной культуре

А.Б. Денисова

В статье рассматривается понятие «адаптация» в рамках образовательного учреждения высшего профессионального образования в нескольких основных аспектах: социальном и профессиональном – как приспособление к новым условиям, формам обучения, к коллективу и будущей профессиональной деятельности. Все эти ракурсы адаптации связаны с формированием корпоративной компетенции, фиксирующей факт присвоения личностью ценностно-нормативной шкалы профессионального сообщества и детерминирующей процесс профессионализации в целом. Вовлеченность студентов во внеучебную деятельность, создание оптимального сочетания ее с учебной являются базой для формирования личностных установок и адаптивного поведения студентов, способствующих гармоничному развитию, разносторонней подготовке к послевузовской деятельности и появлению корпоративности – идентификации себя с будущей профессиональной группой.

Ключевые слова: адаптация, корпоративная культура, внеучебная деятельность.

Social adaptation of vocational technical high schools students through extracurricular activities and introduction to the corporate culture

A.B. Denisova

This article discusses the notion "adaptation" within the educational institution of higher education in several key areas: social and professional - as an adaptation to new conditions and forms of training to the staff and future careers. All of these perspectives relate to the adaptation of corporate competence, documenting the individual assignment of values and norms of the scale of the professional community and determining the process of professionalization in general. The involvement of students in extracurricular activities, creating an optimal combination of its training with a basis for the formation of personal attitudes and adaptive behavior of students, promoting harmonious development, comprehensive preparation for post-graduate work and the emergence of corporatism - identify themselves with their future professional group.

Keywords: adaptation, corporate culture, extracurricular activities.

Система образования – анализ тенденций развития

А.В. Исаев

В статье рассмотрены проблемы, связанные с необходимостью синхронизации системы образования с динамикой рынка труда. Выделены основные тенденции развития современной Российской системы образования, в числе которых названы: индивидуализация образовательных траекторий – вариативность содержания и интенсивности обучения, реализация асинхронного обучения, применение современных информационных технологий – увеличение информативности и технологичности учебного процесса.

Ключевые слова: система образования, подготовка специалиста, процесс обучения, рынок образовательных услуг

System of education: analysis of elaboration trends

A.V. Isaev

The article discusses the problems associated with the need for synchronization of the education system with the dynamics of the labour market. The main trends in modern Russian educational system are highlighted, among which individualization of educational trajectories – variability and intensity of training, the implementation of the asynchronous learning, application of modern information technology to increase information and manufacturability of the educational process are named.

Keywords: education system, the training of specialists, process training, educational services market

Оценка социальной эффективности управления профессиональным выбором учащихся

Э.И. Забнева

Рассмотрен профессиональный выбор молодежи как управляемый социальный процесс. Выделены критерии и показатели социальной эффективности управления профессиональным выбором учащихся. Представлены

◆ АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

результаты аналитического сравнительного социологического исследования эффективности вузовской модели управления профориентацией молодежи. Предложены управленческие действия, позволяющие формировать профессиональный выбор, адекватный личностным и общественным потребностям.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональный выбор учащихся, социальная эффективность управления, критерии и показатели эффективности управления профессиональным выбором учащихся.

Evaluation of social performance management of professional choice of students

E.I. Zabneva

The vocational choice of youth as a managed process is considered in this article. Criteria and indicators of youth vocational choice management efficiency are marked out. Analytical comparative sociological research results of vocational guidance management model in the system of higher education are offered here. Management activities to develop professional choice according to the personal and social needs are offered in this abstract.

Key words: professional guidance, professional choice of students, social management effectiveness, criteria and indicators of youth vocational choice management efficiency.

Опытная работа по проектированию инновационной деятельности старшекласников в образовательной среде лица

T.B. Жукова

В статье рассматривается инновационная деятельность старшекласника и как один из видов этой деятельности – деятельность проектно-исследовательская. Отражены особенности исследовательской деятельности старшекласников. Определена проблема личности старшекласника как субъекта проектировочной деятельности.

Также в статье уделено внимание проблеме качественных личностных характеристик современного выпускника школы – каким он должен быть и как на это влияет проектно-исследовательская деятельность. Раскрыто одно из направлений модернизации современного образования, связанное с усилением инновационного компонента образовательной деятельности учащихся. Описаны опытная работа по проектированию инновационной деятельности, этапы формирующего эксперимента.

Ключевые слова: инновационная деятельность; этапы проектирования инновационной деятельности; инновационные педагогические технологии.

Experimental work on the design of innovative activity in the educational environment of the Lyceum

T.V. Zhukova

In article innovative activity of the senior pupil, and as one of kinds of this activity – activity design-research is considered. Features of research activity of senior pupils are reflected. The problem of the personality of the senior pupil as subject of designing activity is defined

In the article the attention is also paid to a problem of qualitative personal characteristics of the modern school graduate – what it should be and how it is influenced by design-research activity. One of the directions of modernization of modern formation, connected with strengthening of an innovative component of educational activity of pupils, is revealed. Results of the research in the sphere of innovative activity are defined, stages of forming experiment are described.

Keywords: innovative activity; design stages of innovative activity; innovative pedagogical technologies.

Формирование процесса декодирования текстового сообщения у младших школьников с недоразвитием речи

A.C. Володина

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования у младших школьников с недоразвитием речи комплекса когнитивно-семантических операций, лежащих в основе механизма декодирования речевого высказывания. Раскрывается последовательность и содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие рецептивно-реконструктивной и рецептивно-репродуктивной деятельности в процессе декодирования ими текста. Сравнительный анализ результативности выполнения основных заданий контрольного эксперимента позволил обнаружить положительную динамику функционирования процесса декодирования текстового сообщения у детей, прошедших курс специального обучения, что свидетельствует об эффективности комплекса предложенных нами коррекционно-педагогических мероприятий.

Ключевые слова: декодирование текста, общее недоразвитие речи, когнитивно-семантические операции, рецептивно-реконструктивная деятельность, рецептивно-репродуктивная деятельность.

Forming of the text decoding process of junior school pupils with general speech retardation

A.S. Volodina

This article deals with the development of receptive-reconstructive and receptive-reproductive speech activity at junior school pupils with general speech retardation. The article reveals the sequence and content of remedial developmental work aimed at developing receptive, reconstructive and reproductive activity in the process of decoding the text. Comparative analysis of the impact of implementation of the basic tasks of a control experiment allowed to detect the positive dynamics of the functioning of the process of decoding a text message to the children who have undergone special training, which indicates the effectiveness of our proposed set of remedial educational activities is revealed.

Key words: text decoding, general speech retardation, cognitive-semantic operations, receptive-reconstructive activity, receptive-reproductive activity.

Модель управления развитием поликоммуникативной образовательной среды

M.B. Мизандронцева

Статья освещает актуальную проблему необходимости управления формированием и развитием личности учащихся на уроках через создание учителем поликоммуникативной образовательной среды – сферы продуктивного, интенсивного межличностного взаимодействия. В статье обоснована необходимость коммуникативной состоятельности учащихся в связи с приоритетными направлениями нового Федерального государственного

образовательного стандарта. В представленной статье дано определение понятию «поликоммуникативная образовательная среда», рассматривается её структура. Также выявлены организационно-педагогические условия, способствующие формированию поликоммуникативной образовательной среды на учебных занятиях. Особый интерес представляет разработанная с позиции системного подхода и теоретически обоснованная модель управления развитием поликоммуникативной образовательной среды, включающая в себя три компонента: концептуальный, содержательный, технологический. Особенностью подхода М.В. Мизандронцевой к построению данной модели является идея ориентации всех её характеристик на заданный государством образ выпускника. Сформулированы принципы построения модели. Автором рассмотрены и предложены практические подходы к организации системы управления развитием поликоммуникативной образовательной среды, базирующейся на личностно ориентированном аспекте современной модели образования, на приоритетной роли воспитания в учебном процессе, на важности коммуникативной компетенции и методическом мастерстве самого учителя – организатора и участника поликоммуникативной образовательной среды.

Ключевые слова: поликоммуникативная образовательная среда, личность выпускника, модель управления.

Model development management of polycommunicative educational environment

M.V. Mizandrontseva

The article covers an actual problem of necessity of management of formation and development of the personality of pupils at lessons through creation by a teacher of the polycommunicative educational environment – spheres of productive, intensive interpersonal interaction. In article necessity of a communicative solvency of pupils in connection with priority directions of the New Federal State Educational Standard is proved. In presented article definition of the notion «the polycommunicative educational environment» is worked out, its structure is considered. The organizational-pedagogical conditions promoting formation of the polycommunicative educational environment on studies are also revealed. The particular interest represents the developed with a position of the system approach and theoretically well-founded model of management of development of the polycommunicative educational environment, including three components: conceptual, substantial, technological. Feature of the approach of M.V. Mizandrontsevov to construction of the given model is the idea of orientation of its characteristics for the image of the graduate set by the state. Principles of construction of model are formulated. The author considers and offers practical approaches in the organization of a control system by development of the polycommunicative educational environment which are based on personality-oriented aspect of modern model of formation, on a priority role of education in educational process, on importance of the communicative competence and methodical skill of the teacher – the organizer and the participant of the polycommunicative educational environment.

Keywords: the polycommunicative educational environment, the person of the graduate, management model.

Естественнонаучная компетентность и субъектная модальность к природным объектам как результат интегрированного экологического образования

В.И. Савченков

В настоящей статье рассматриваются методы школьного интегрированного экологического образования, позволяющие наряду с формированием экологического сознания развивать естественнонаучную компетентность учащихся, их способность применять полученные в школе естественнонаучные знания и умения в жизненных ситуациях.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое сознание, межпредметные связи, естественнонаучная компетентность, субъектная модальность к природным объектам.

Naturalistic competence and subjective modality to natural features as a result of an integrated environmental education

V.I. Savchenkov

This article considers the methods of school integrated ecological education, which make it possible together with the forming of the ecological consciousness to develop natural-science competence of the students, their ability to put into practice natural-science knowledge and skills acquired at school.

Keywords: sustainable development, interdisciplinary connections, natural-science competence, subject modality of natural objects.

Закономерности лингвопрофессиональной подготовки студентов

И.Ю. Скибицкая

Приведены определения «закон» и «закономерности». Установлены лингводидактические закономерности лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов. Показаны принципы, которые являются основополагающими для разработки дидактической модели и влияют на организацию лингвопрофессиональной подготовки студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: закон, закономерности, лингводидактика, лингводидактические закономерности, модель.

Linguistic Patterns of training student

I.Yu. Skibitskaya

In the article the author gives definitions of “law”, “laws and principles” concepts and sets some laws and principles in the linguistic training of students of nonlinguistic universities. The author also demonstrates the fundamental principles which are applied to the development of the didactic model and effect linguistic training of students of nonlinguistic universities.

Key words: law, laws and principles, linguistic didactics, principles, model.

Информационно-аналитическая деятельность в управлении образовательным учреждением в современных условиях

Л.П. Барылкина, Р.А. Лопатина, О.А. Попова

Задача руководителя школы любого типа и вида состоит в том, чтобы увидеть свое образовательное учреждение как некую модель для обеспечения качественного образования обучающихся, уметь хорошо ориентироваться во внутреннем строении, осознавать все ее функциональные компоненты.

◆ АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Интересным представляется опыт аналитической деятельности администрации МОУ лицея № 5 городского округа г. Воронежа по выявлению и преодолению профессиональных затруднений педагогического коллектива на основе использования проблемно ориентированного анализа.

Ключевые слова: школа, учитель, инновационный подход, современные информационно-коммуникационные технологии, МОУ лицей № 5 г. Воронежа.

Information and analytical activities in the management of an educational institution in modern conditions

L.P. Barulkina, P.A. Lopatina, O.A. Popova

The task of the head of the school of any type and form is to see their institution as a kind of model to provide qualified education of students, to be able to orient in the internal structure, to realize all of its functional components.

The analytical experience of the administration of Voronezh Lyceum № 5 to identify and overcome the difficulties of professional teaching staff through the use of problem-oriented analysis is of real interest.

Keywords: school, teacher, innovative, modern information and communication technologies, Voronezh Lyceum № 5.

Использование сети Интернет в культуротворческих ситуациях развития исследовательских качеств личности старшеклассника

Г.В. Макотрова

В статье рассмотрена сущность культуротворческих ситуаций, описан моделирующий эксперимент по использованию научно-популярных текстов сети Интернет в культуротворческих ситуациях и представлены его результаты, показаны проявления закономерностей использования сети Интернет в развитии научного потенциала личности старшеклассников. Культуротворческие ситуации позволяют реализовать психологические и педагогические условия, закономерности использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников. Полученные системообразующие характеристики компонентов культуротворческой ситуации дают возможность понять способы их конструирования и применения.

Ключевые слова: культуротворческие ситуации, моделирующий эксперимент, сеть Интернет, закономерно-сти, научно-популярные тексты, старшеклассники.

The Use of the Internet in situations of cultural development of research qualities of the senior pupil's personality

G.V. Makotrova

The article presents the essence of situations of cultural development, modeling experiment of the use of popular scientific Internet texts in situations of cultural development and its results, and the laws of the Internet use in the development of scientific potential of the senior pupil's personality. Creation of cultural situation allows to realize psychological and pedagogical conditions and mechanism of usage of the Internet in senior students' scientific potential development. Obtained systematic characteristics of components of cultural situation give an opportunity to understand the ways of their formation and application.

Key-words: situations of cultural development, modeling experiment, Internet network, the laws, science-fiction texts, senior pupils.

Формирование информационной компетентности иностранных студентов

Л.В. Паринава, М.И. Гусева

В исследовании авторов статьи определено, что информационная компетентность выступает как системный объект, в структуру которого включены когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-аксиологический и рефлексивно-оценочный компоненты информационной компетентности.

В ходе опытно-экспериментальной работы был разработан алгоритм оценки сформированности информационной компетентности студентов-иностранцев. Оценивание проводилось посредством разработанных критериев, таких как уровень информационной подготовки, мотивация и эффективность информационно-компьютерной деятельности, и их показателей.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационно-компьютерная деятельность, студенты-иностранцы.

Formation of the information competency of foreign students

L.V. Parinova, M.I. Guseva

In the authors' study it is determined that the information competence serves as a system object, the structure of which includes: cognitive, operationally-activity, motivational and axiological and reflexive components of information competency evaluation.

During the experimental work estimation algorithm of formation of the information competency of foreign students was developed. Evaluation was carried out by the developed criteria, such as the level of awareness training, motivation and effectiveness of information and computer activities, and their performance.

Keywords: information competency, information and computer activities, foreign students.

Программно-целевой подход к анализу совместимости текстов учебников вузов

Н.О. Васильева

В статье обосновывается своевременность и объективная возможность программно-целевого анализа текстов вузовских учебников. Приводится обзор применения программно-целевого метода в педагогических науках, а также некоторые положения предлагаемой автором программно-целевой версии междисциплинарного анализа совместимости текстов.

Ключевые слова: программно-целевой подход, высшее образование, учебник, текст.

Target-oriented approach to the analysis of the compatibility of university textbooks

N.O. Vasileva

In article timeliness and objective possibility of the target-oriented analysis of texts of high school textbooks is proved. The review of application of a target-oriented method in pedagogical sciences, and also some positions of the target-oriented version of the interdisciplinary analysis of compatibility of texts offered by the author is revealed.

Keywords: target-oriented approach, higher education, textbook, the text.

Иновационное образование: основания принципа «упреждения реальности»

A.E. Prichinin

В статье показано, что в современном образовании не рассматривается и не в полной мере учитывается принцип «упреждения реальности». Выявлены основания принципа «упреждения реальности» в образовании в контексте развития техногенной среды, стратегии перехода общества к устойчивому развитию, реформирования образования в условиях перехода от индустриального к постиндустриальному обществу. Предложено выделить расчетные, видимые и скрытые упреждения.

Ключевые слова: инновационное образование, принцип «упреждения реальности», основания принципа «упреждения реальности» в инновационном образовании.

Innovative Education: The foundation of the principle of «preemption of reality»

A.E. Prichinin

The article shows that modern education the principle of «preemption of reality» is not considered and is not fully take into account. Basics of the principle of «preemption of reality» in education is worked out in the context of man-made environment, a transition strategy towards sustainable development, education reform in the transition from an industrial to a postindustrial society. It is suggested to identify current, visible and hidden pre-emption.

Keywords: innovative education, the principle of «preemption of reality», the grounds of the principle of «preemption of reality» in innovative education.

Социосинергетический контекст моделирования феномена экстремизма

A.A. Gayvoronskaya

В рамках теории социальных представлений С. Московичи было предпринято исследование синергетической модели социальных представлений студентов об экстремизме. Цель исследования – это изучение оснований синергетического подхода к моделированию феномена экстремизма, используя мнения респондентов о данном феномене, выявляя, к каким идеям и представлениям они апеллируют в попытках объяснить феномен экстремизма, экстремистскую деятельность. Полагаем, что описание этого феномена в рамках понятийных и математических средств социосинергетики позволяет рассмотреть его как частный случай сложной динамической системы. Данное исследование показывает, что совокупность социальных представлений образовывается под влиянием различных социально-психологических характеристик и обуславливает поведенческие паттерны молодежной группы.

Ключевые слова: синергетическая модель, социальные представления, экстремизм, экстремистская деятельность, психосемантические методы, аутоагрессия социума.

Sociosynergistic context of modeling the phenomenon of extremism

A.A. Gayvoronskaya

In the framework of the theory of social representations of S. Moscovichi study synergetic model of social representations of students on extremism was undertaken. The purpose of the study is a study of the foundations of the synergetic approach to the modeling of the phenomenon of extremism, using the respondents' opinions about this phenomenon, revealing what ideas and concepts they appeal to in an attempt to explain the phenomenon of extremism and extremist activities. We believe that the description of this phenomenon in the conceptual and mathematical tools sociosynergetics allows us to consider it as a special case of a complex dynamic system. This study shows that the set of social representations is formed under the influence of various socio-psychological characteristics, behavioral patterns and causes of youth group.

Keywords: synergetic model, social representations, extremism, extremist activities, psychosemantic methods, autoaggression society.

Особенности социологической культуры государственных гражданских служащих

N.V. Prokazina

В статье проанализирована система ориентаций и установок, характеризующая культуру восприятия социологической информации государственными гражданскими служащими. Теоретическая модель социологической культуры, разработанная автором, верифицирована результатами социологических исследований. Проведенный анализ позволил выделить особенности социологической культуры государственных гражданских служащих.

Ключевые слова: государственные гражданские служащие, социологическая культура, ориентации и установки, социология, социологические исследования.

Peculiarities of sociological culture of civil servants

N.V. Prokazina

The article analyzes the system of orientations and adjustments which characterizes the culture of the perception of sociological information by state civil servants. Theoretical model of sociological culture, developed by the author, is verified by the results of sociological research. The analysis allowed identifying features of sociological culture of civil servants.

Keywords: Civil servants, sociological culture, orientation, and installation, sociology, sociological research.

Актуальные вопросы механизма выборов главы муниципального образования

Н.М. Верижникова

Глава муниципального образования – одна из ключевых фигур в системе местного самоуправления. В статье рассматриваются вопросы, связанные с избранием главы муниципального образования. Отражены особенности организации и проведения муниципальных выборов. Проанализированы нормы законодательства о способах и порядке избрания глав муниципальных образований. В связи с обязательностью с 2006 г. главы муниципального образования в структуре органов местного самоуправления необходимо обратиться к вопросу механизма выборов данного должностного лица, так как от порядка выбора главы муниципального образования зависит и его правовой статус.

Ключевые слова: муниципальные выборы, глава муниципального образования, местное самоуправление.

Actual problems of the mechanism of elections of the head of municipal entity

N.M. Verizhnikova

The municipal entity is one of the key figures in the system of local self-government. This article covers the questions of elections of the head of municipal entity. The features of realization of municipal election are reflected in this article. The norms regulating the methods and the order of elections of the head of municipal entity are also analyzed here. Because of the obligation of municipal entity in the structure of local government since 2006 year, it is necessary to apply to the question of mechanism of the elections of this local official as the status of municipal entity depends on the order of the elections.

Keywords: municipal elections, head of the municipal entity, local self-government.

Финансово-экономические аспекты управления образованием в системе подготовки кадров высшей квалификации

С.В. Лаптев

Ориентация высшего образования на потребности хозяйственной и социальной практики требует формирования действенного рынка труда, в том числе труда высококвалифицированных специалистов. Своеобразие этого рынка в настоящее время состоит в том, что он не может самостоятельно сформировать образовательные компетенции, адекватные потребностям бизнеса социальный заказ на подготовку высококвалифицированных специалистов. Такой заказ должно формировать государство на основе планирования и стратегического управления процессами модернизации. Головные вузы и УМО призваны компенсировать ограниченные способности бизнеса формировать компонент знаний в структуре образовательных компетенций.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные компетенции, социальный заказ на подготовку квалифицированных специалистов, модернизация экономики и образования.

Financial and economic aspects of management of education in the training of highly qualified staff

S.V. Laptev

The orientation of higher education to the needs of economic and social practice requires the formation of an effective labor market, including highly skilled staff. The peculiarity of this market at present is that it can not generate its own educational competence, adequate to the needs of business social order for the preparation of highly qualified professionals. The order form must state on the basis of strategic planning and management processes of modernization. Head high schools are summoned to compensate for the limited ability of businesses to form a component of knowledge in the structure of educational competencies.

Key words: high education, educational competences, social order for preparing of high qualified specialists, modernizing of economic and education.

Подготовка экономистов учреждениями профессионального образования: современные методологические подходы

Л.Д. Медведева

Подготовка экономистов в новых условиях социально-экономического развития российского общества и национальной экономики требует поиска новых методологических подходов, соответствующих современным реалиям. В статье представляются системный, экзистенциально-деятельностный и компетентностный подходы, которые в совокупности могут составить базу для построения перспективной модели профильной подготовки.

Ключевые слова: экономическое образование, специалист, профессия, инновационное развитие, система, целостность, подход, профессиональная деятельность, компетентность.

Training of economists by institutions of professional education: contemporary methodological approaches

L.D. Medvedeva

Training of economists in new conditions of social and economic development of the Russian society and national economy demands search of the new methodological approaches corresponding to modern realities. The article presents a systemic, existential-activity and competence approaches, which together can form the basis for building a promising model of professional preparation.

Keywords: economic education, an expert, a trade, innovative development, system, integrity, approach, professional work, competence.

Образовательные реалии провинциальной России накануне реформ 1860-х годов: духовный и светский аспекты (на материалах губерний Верхнего Поволжья)

О.А. Монякова

Главной задачей данной работы является комплексный анализ образовательной составляющей культурно-образовательного пространства российской провинции, как светской, так и духовной, накануне реформ 1860-х гг. на

материалах губерний Верхневолжского региона. Рассматриваются все типы образовательных учреждений обоих ведомств, присутствовавшие на тот период в провинции, включая женские и частные.

Отмечается идентичность организационной структуры светского и духовного образования, ее безвариативный характер, схожесть учебных программ и практически одинаковый уровень охвата светским и духовным образованием населения провинции.

Анализ проведен на широком спектре общероссийских и региональных источников.

Ключевые слова: духовное образование, светское образование, провинция, семинария, гимназия, взаимодействие, культурно-образовательное пространство.

The educational realities of provincial Russia before the reforms of the 1860s: the spiritual and secular aspects (on the materials of the provinces of Upper Volga Region)

O.A. Monyakova

The main objective of this work is a comprehensive analysis of the educational component of the cultural and educational space of the Russian province both secular and spiritual, on the eve of the reforms of the 1860s on the materials of Upper Volga Region. We consider all types of educational institutions of both agencies that were presented at that time in the province, including women and private institutions.

There is an identity of the organizational structure of the secular and religious education, its invariable nature, similarity of training programs and almost the same level of coverage of the secular and the spiritual formation of the provincial population. The analysis is carried out on a wide range of national and regional sources.

Keywords: religious education, secular education, province, the seminary, a gymnasium, communication, cultural and educational space.

Институт штатных смотрителей уездных училищ в системе образования Тобольской губернии XIX в.

И.В. Неупокоев

Настоящая статья посвящена специфике деятельности дореволюционного института штатных смотрителей уездных училищ как одного из важнейших субъектов образовательного процесса в рамках такого исторического пространства, как Тобольская губерния. На основе генезиса нормативных актов, а также многочисленных и ранее не использованных архивных исторических фактов дается подтверждение многофункциональности и сложности указанного статуса.

Ключевые слова: штатный смотритель, уездное училище, директор народных училищ, педагогический совет женской гимназии, инспектор народных училищ.

Institution of full-time supervisors of Tobolsk Province district schools in the system of education in XIX century

I.V. Neupokoev

The present article is devoted the specifics of the pre-revolutionary institution of supervisors of district schools as one of the most important subjects of the educational process within the framework of such historic space as Tobolsk Province. Based on the genesis of the legislation, as well as many previously unused archival historical facts we give evidence to the versatility and complexity of the mentioned status.

Keywords: full-time supervisor, district school, headmaster of public schools, pedagogical council of women gymnasium, inspector of public schools.

Культурно-образовательное пространство: новые возможности библиотек и музеев региона

А.А. Лабейкин, И.А. Ивашова

Интеграция библиотек и музеев – одно из современных направлений гуманитарных исследований; оно является приоритетным в научной деятельности вузов искусств и культуры. Авторы статьи анализируют современную социокультурную ситуацию, побуждающую библиотеки и музеи к необходимости объединения усилий по формированию информационного и интеллектуального пространства, отмечают многовариантность сотрудничества социальных институтов. Они приводят примеры активного обращения библиотек к музейной деятельности, показывают тенденции к переосмыслению роли музейных библиотек, проблемы музейного и библиотечного образования. В заключение авторы отмечают, что в современном обществе библиотеки и музеи становятся активными участниками культурных, национальных и политических процессов, органично входят в культурную среду региона и влияют на ее сохранение и качественное преобразование. Проблема взаимодействия библиотек и музеев является предметом внимания профильных наук и практики.

Ключевые слова: интеграция библиотек и музеев, научная деятельность регионального вуза искусств и культуры, научные проекты, музейно-информационное пространство, музейная деятельность библиотек, музейные библиотеки, документные ресурсы, музейное образование, библиотечное образование.

Cultural and educational space: new opportunities of libraries and museums in the region

A.A. Labeikin, I.A. Ivashova

The integration of libraries and museums is one of the modern trends of Humanitarian Studies; it is a priority in the research activities of universities of arts and culture. The authors analyze the contemporary socio-cultural situation, which encourages libraries and museums to the need for joint efforts to develop informational and intellectual space. They note the multivariance of co-operation of social institutions. They set examples of active references of libraries to museum work; show the tendency to rethink the role of the museum library, the problems of museum and library education. In conclusion, the authors denote the fact that in the modern society libraries and museums have become active participants in cultural, national and political processes, organic part of the cultural environment of the region and impact on its preservation and qualitative transformation. The problem of interaction between libraries and museums is the subject of attention of profile sciences and practice.

Keywords: integration of libraries and museums, scientific activity of regional university of arts and culture, scientific projects, museum and information space, museum activity of libraries, museum libraries, document resources, museum education, library education.

Народная празднично-обрядовая культура в инновационных подходах к воспитанию

В.В. Белозерова

В статье дан краткий анализ современного состояния народных праздников Орловского региона. Исследование показывает, что некоторые из них слабо связаны с историко-культурным прошлым края. Происходит это потому, что в их содержании не всегда используются местные народные традиции. Важным условием решения обозначенной проблемы является совершенствование этнохудожественного образования и воспитания будущих специалистов.

Ключевые слова: народные праздники, традиции и новаторство, студенты, научно-творческая лаборатория, спецкурс, этнохудожественное образование и воспитание.

The folk festively ritual culture in innovational approaches to upbringing

V.V. Belozerova

The analysis of modern state of folk holidays of Orel region is given in the article.

The research shows that some of them are poorly connected with historical and cultural past of the land. It takes place in such a way because in their content the local folk traditions are not always used. The main decision of the problem is the perfection of ethnoartistic education and upbringing of future specialists.

Keywords: folk holidays, traditions and innovations, students, research and creative laboratory, a special course, ethnoartistic education and upbringing.

Специфика формирования художественной картины мира студента-художника

Лю Ган

В статье рассмотрены особенности развития художественной картины мира студентов-художников, изучены процессы формирования художественного сознания и художественно-образного мышления студентов в процессе художественно-творческой деятельности в вузе, которые проявляются в связи с реализацией потребности в самоактуализации и художественно-эстетической потребности в контексте целостного духовно-творческого развития личности студентов.

Ключевые слова: художественная картина мира, потребностно-мотивационная сфера человека, самоактуализация, эстетическое отношение человека к миру, художественность.

The specificity of formation of the artistic picture of the world of the student-artist

Lyu Gan

The article considers the features of development of artistic picture of the world of the students-artists, the processes of formation of artistic consciousness and artistic and creative thinking of students is studied in the process of artistic-creative activities in high school which appear in connection with the realization of the need for self-actualization and artistic and esthetic requirement in the context of complete, spiritual and creative development of the personality of students.

Keywords: artistic picture of the world, requirement-motivational of the sphere of a person, self-actualization, the esthetic relation of the person to the world, the artistry.

Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста на основе взаимосвязи разных видов искусства

Р.Н. Лаушкина

В статье отражено изучение состояния практики развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования взаимосвязи разных видов искусства. Большое внимание уделяется освещению содержания экспериментальной работы. Рассматриваются результаты анкетирования музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений г. Орла. Подробно излагается методика диагностического эксперимента, анализируются данные, полученные в результате его проведения. Выявляются уровни развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста. Статья содержит диагностический материал для педагогов детских садов.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость на музыку, качество личности, развитие, взаимосвязь разных видов искусства, переживание, музыкальное содержание, осознание.

Development of emotional responsiveness to music for children of preschool age through the relationship of different types of art

R.N. Lauskina

In the article the close study of the practice state of development of emotional responsiveness to music for children of preschool age in the process of usage of intercommunication of different kinds of art is investigated. The great attention is paid to interpretation of the content of experimental work. The results of questionnaire of musical instructors of preschool age establishments of Orel are examined. The methods of diagnostic experiment are given and the results, turned out in its process, are analyzed. Different levels of development of emotional responsiveness of preschool children on music are shown. The article contains the diagnostic material for the teachers of kindergartens.

Keywords: emotional responsiveness on music, the quality of personality, development, the inter-communication of different kinds of art, an experience, the music content, realization.