

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.В. Алтунина
кандидат экономических, доцент
ректор Института «Европейская бизнес-школа»
г. Калининград
valtunina@rambler.ru

Особенности компетентностно-ориентированного обучения в Европе

Уточняются понятия, используемые в стандартах третьего поколения, рассматривается и анализируется опыт европейских стран в обучении, основанном на компетентностном подходе

Ключевые слова: компетенция, квалификация, профессиональное образование.

Глобализация и модернизация делают мир всё более разнообразным и насыщенным информационными сетями и технологиями. Для того, чтобы понимать этот мир и хорошо в нём ориентироваться, люди должны разбираться в технологических изменениях, больших объёмах информации и разумно их использовать. Компетенции, которые нам сегодня необходимы для достижения поставленных целей, должны быть комплексными, а именно владение несколькими отдельными способностями и исполнительскими навыками является недостаточным.

Разделение компетенций на две группы – важных для успешной профессиональной и социальной деятельности в целом и для выполнения конкретных профессиональных функций (видов деятельности), - заложенное в стандарты (проекты стандартов), характерно как для отечественной, так и для зарубежной теории и практики.

В зарубежных публикациях в качестве понятий, соотносящихся с понятием «универсальные компетенции», применяются термины : key skills key competence[7], core skills [5], base skills[6], transferable competences [8], meta-competences [9]. В отечественных – «ключевые» или «общие» компетенции [1;3]. Как результаты образования, компетенции этой группы определяются как «освоенные способы деятельности, универсальные в отношении объекта воздействия» [2].

Стремление отделить результат образования от присущего личности интегративного свойства приводит к разделению терминов «компетентность» (как результат образования) и «компетенция» (как свойство субъекта, выражающееся в его готовности аккумулировать внутренние и внешние ресурсы для определения и достижения цели в той или иной ситуации)[2].

Анализ литературы, посвящённой проблемам профессионального образования, свидетельствует о том, что используемый в отечественных разработках понятийный аппарат в значительно меньшей степени, чем подходы, принятые в странах Западной Европы и США, ориентирован на запросы мира труда. Многие исследователи стремятся определять компетенции не как образовательные результаты, а как многогранные характеристики работников, данные не с позиции его функций (для этого используется термин «квалификация»), а с позиции его личностных качеств и потенциала. Существующие на сегодняшний день точки зрения [4] можно разделить на три группы, в которых профессиональные компетенции определены как:

- свойства личности, базирующиеся на общей подготовке и ценностях, задающих мотивационную сферу;
- интегрированный результат образования (знания, умения, навыки, присвоенные технологии деятельности, применимые к определённой совокупности объектов воздействия и классу ситуаций), позволяющий успешно осуществлять профессиональную деятельность в том или ином её аспекте;
- подготовленность специалиста, выражающаяся в успешности решения им профессиональных задач, в том числе нестандартных, т.е. таких, к решению которых его прямо и непосредственно не готовили.

Процесс выявления компетенций и результатов обучения в ведущих странах Европейского Союза представляет особый интерес для отечественной высшей школы. Решающей для ориентации на результаты обучения является согласованность разработки курсов подготовки и модулей, которая проходит через определённые формы обучения, выбор методов оценки результатов и ведёт к квалификационной цели – компетенции. Компетенции могут часто подтверждаться в вузовской среде лишь опосредованно.

Проконтролированы могут быть результаты обучения, являющиеся индикаторами для компетенций, поэтому важное значение для качества выпускников имеет компетентностноориентированное подтверждение результатов. Кроме того, необходимо проанализировать достигнуты ли результаты обучения или что ещё должно быть улучшено.

Важным моментом при формировании компетенций (квалификационных целей) в образовательных программах европейских вузов является следующее:[7]

- какие результаты обучения подходят в качестве индикаторов ожидаемых компетенций
- с помощью каких форм обучения учащиеся лучше всего овладевают этими результатами обучения
- какие критерии оценки подходят к избранным формам обучения и результатам обучения и компетенциям
- когда целесообразна обратная связь, чтобы как преподаватель, так и студент могли вносить коррективы в учебный процесс.

Однако могут возникнуть существенные трудности при конкретной операционализации формирования результатов обучения, если это не будет сведено к пустой формальности, а будет стоять задача отражения учебного опыта, а также результатов обучения. Отсюда вытекают следующие вопросы и проблемы:

1. Результаты обучения существенно зависят также от уже имеющегося личного багажа учащегося. Таким образом, результаты обучения зависят от субъекта, а не только от вуза или курса подготовки.

2. Результаты обучения в количественном выражении очень различаются по разным курсам подготовки. Например, есть курсы подготовки, по которым преобладает формирование специальных знаний, и курсы, по которым формируются главным образом наддисциплинарные компетенции.

3. В европейских масштабах можно сравнивать только дисциплины, которые так или иначе представлены во всех странах.

4. Насколько точным должно быть описание, с тем, чтобы оно было выразительным, и насколько открытым, чтобы обеспечить развитие и гибкость курсов подготовки? Что из этого следует для возможностей сопоставимости результатов обучения?

Для примера рассмотрим немецкие особенности компетентностного подхода в обучении. При формировании компетенций и результатов обучения с учётом ожиданий рынка труда немецкие вузы, с одной стороны, выходят за рамки пожеланий рынка труда, с другой – отстают от них. При формировании результатов обучения по специальным дисциплинам и по специализации немецкие вузы зачастую превосходят современные требования профессиональной сферы, между тем для них непосредственная профессиональная пригодность предпочтительнее, чем задача рынка труда.

Формируемые вузом результаты обучения в области методических компетенций и специальных знаний обеспечивают долговременные способности, востребованные рынком труда, способствуют вкладу в жизненную и трудовую биографию своих выпускников.

Согласно С.Адаму, предполагаемое значение компетентностного подхода относится минимум к 3-м уровням: институциональный (локальный), национальный и международный уровень. На институциональном уровне компетенции – когда они правильно применяются – способствуют лучшему пониманию того, что ожидается (как для преподавателей, так и для студентов). На этом уровне наиболее очевидна связь с прозрачностью перспектив профессии и работодателей. На национальном уровне компетенции могут рассматриваться как строительные кирпичики национальной структуры (рамок) квалификаций (*qualifications framework*).

Обучение само по себе не может вывести специалиста на самые высокие уровни квалификационной рамки. Помимо формального образования для приращения квалификаций здесь требуются опыт профессиональной деятельности, различные формы профессионализации, дополнительное формальное и неформальное образование, в том числе самообразование.

Неудивительно, что в странах, работающих с Единой европейской рамкой квалификаций, понятие «образование в течение всей жизни» превратилось из лозунга в образ действий, при котором специалист регулярно выходит из сферы профессиональной деятельности в сферу образования и возвращается в мир труда, изменив своё качество как человеческий ресурс.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе//Педагогика.2003.№10. с. 8-14.
2. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования//Вопросы образования.2007.№2. с. 20-43.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня.2003.№5. с.34-42.
4. Ильязова М.Д., Байбекова Г.П., Бусурина Л.Ю. Особенности представлений преподавателей вузов о профессиональной компетентности будущих специалистов.URL: <http://www.zpu-journal.ru>.
5. Gibbons-Wood D.,Lange T. (2000) Developing core skills: Lessons from Germany and Sweden//Education+Training. Vol.42.No.1.P. 24-32.
6. Hyland T. (1992) Meta-competence, metaphysics and vocational expertise// Competence and Assessment.No.20.Sheffield:Employment Department.P.22-24.
7. Mitteilung der Kommission “Die Rolle der Universitat in Europa des Wissens”//Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)/ под науч. ред. В.И.Байденко.М.,2004.
8. Nabi G.R., Bagley D. (1999) Graduates perceptions of transferable personal skills// Education+Training.Vol.41.No.4.P.4-10.
9. Shaw S. (1998) Development of core skills traning in the partner countries.ETF.

О.С. Бычкова
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры теории
и методики профессионального образования,
докторант БГАРФ
olga3065@mail.ru

Психолого-педагогическая составляющая подготовки аспирантов технического вуза

*Рассматривается практика подготовки аспирантов технического вуза
к педагогической деятельности*

Ключевые слова: психология и педагогика высшей школы; преподавательская деятельность; подготовка аспирантов

Сегодня особые надежды возлагаются на усиление психолого-педагогической подготовки магистрантов, аспирантов, в том числе технической направленности, что соответственно предполагает введение психолого-педагогических дополнительных дисциплин, таких как: «Психология и педагогика», «Психология и педагогика высшей школы», «Психологические основы профессионального развития» и др.

В технических вузах традиционно сложилась практика привлечения к педагогической деятельности выпускников кафедр этого же вуза, получивших высшее образование в определенной предметной области по специальности, как правило, не связанной с преподавательской деятельностью. При этом широко распространенным явилось мнение о том, что фундаментальная специальная и общенаучная подготовка, полученная в студенческие годы, более чем достаточна и успешно заменяет педагогические и методические знания.

Наличие ученой степени рассматривается как свидетельство высокой научной квалификации, с одной стороны, и как необходимый критерий получения звания доцента, профессора, то есть квалификационных подтверждений педагогической компетентности, с другой стороны. Предполагается и допускается, что:

- предметно-дисциплинарная, научная компетентность является достаточной для преподавательской деятельности в высшей школе;

- программы обучения в аспирантуре, докторантуре нацелены на научную, предметно-дисциплинарную подготовку;

- педагогическая деятельность преподавателя не имеет специфики и не требует отдельной подготовки.

Следствием такой ситуации является опора молодого специалиста в преподавательской деятельности, по большей части, на свой опыт, приобретенный во время учебы, и на мнение коллег. Преподаватель сам решает, на основе каких принципов подбирать материал, как организовать занятия, как установить взаимоотношения со студентами.

Общеобразовательная направленность программ курсов психолого-педагогического блока обосновывается тем, что большая часть выпускников магистратуры и аспирантуры, проходящих подготовку в технических вузах, должна получать некоторый четко очерченный объем педагогических знаний. Даже в том случае, когда указанные знания оказываются невостребованными в практической деятельности в утилитарном смысле, они полезны для общего развития. Некоторые фрагменты психолого-педагогической подготовки могут оказаться необходимыми и в деятельности, не связанной непосредственно со сферой образования, начиная с семьи и кончая организационно-воспитательными проблемами будущей профессиональной деятельности. Помогая строить отношения с окружающими, они практически расширяют профессиональную подготовку. И, будучи освоены в период аспирантской подготовки, способствуют повышению запаса устойчивости выпускников, дают возможность с меньшими затратами получить дополнительное образование при изменении конъюнктуры на рынке интеллектуального труда» [1].

Данный подход апеллирует к следующему полаганию: поскольку всем людям в жизни приходится занимать время от времени педагогическую позицию, поэтому педагогические знания всегда пригодятся, поскольку они помогают организовать практику. Очевиден тот факт, что педагогические знания нужны не только профессиональным педагогам, т.к. специалист в повседневной и профессиональной деятельности периодически вынужден выступать в роли педагога и поэтому ему необходимо знать педагогические законы, точнее принципы, вытекающие из них, и применять их в практической деятельности» [2].

Соответственно рамкам данного подхода реализуются образовательные цели общего характера. Например: «повышение общей и психолого-педагогической культуры, формирование целостного представления о психологических особенностях человека как фактора успешности его деятельности, умение самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий, самостоятельно учиться и адекватно оценивать свои возможности, самостоятельно находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей» [3].

С другой стороны, определяем подход, ориентированный на подготовку непосредственно к практике преподавания в высшей школе. Предполагается не только более полный объем дисциплин, обеспечивающий будущему преподавателю минимальную современную грамотность в этой области, но и конкретизация педагогической профессиональной подготовки за счет ориентированности на вполне определенные виды деятельности. Последнее подразумевает расширение психолого-педагогической составляющей, и может реализовываться посредством индивидуальных образовательных программ или через курсы по выбору [4].

Сегодня «Педагогику и психологию высшей школы» рассматривают как ключевую дисциплину, необходимую для подготовки к преподавательской деятельности в техническом вузе. Как самостоятельная дисциплина, она сложилась и в системе дисциплин Института профессиональной педагогики Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота.

Цель системы психолого-педагогических дисциплин: комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка к научно-педагогической деятельности в высшем учебном заведении. Профессиональная подготовка по данной квалификации предполагает реализацию основных образовательных программ и учебных планов высшего профессионального образования на уровне, отвечающем государственным образовательным стандартам; разработку и применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии преподавания и целей обучения, создание творческой атмосферы образовательного процесса; выявление взаимосвязей научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использование результатов научных исследований для совершенствования образовательного процесса; формирование профессио-

нального мышления, воспитание гражданственности, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности; проведение исследований частных и общих проблем высшего профессионального образования.

Одной из технологий обучения аспирантов технического вуза, реализующей подготовку к педагогической деятельности является курс «Психологические основы профессионального развития». Курс органично входит в учебный план программы «Преподаватель высшей школы» в раздел специальных дисциплин «Дополнительные психолого-педагогические дисциплины по психологии и педагогике высшей школы». Прохождение курса представляется одним из принципиальных компонентов фундаментальной подготовки по основной образовательной программе послевузовского профессионального образования для аспирантов, соискателей, магистрантов по направлению 13.00.08. - теория и методика профессионального образования.

Целью курса является получение психологических знаний, необходимых в профессиональной деятельности специалистов, взаимодействующих с людьми.

Коммуникативные знания и навыки особенно важны в подготовке преподавателей, чья профессия относится к разряду социономических, т.е. тех, само содержание работы которых заключается в общении и взаимодействии с другими людьми. Учебный курс призван создать мотивацию к овладению знаниями, способствовать процессу профессионального самоопределения, развития и личностной рефлексии, что является составляющей профессиональной компетентности.

Содержание курса включает теоретическую часть, дающую общее представление о закономерностях психологических основ профессионального развития; цикл практических занятий (тренингов) направлен на повышение коммуникативной компетентности, умения работать с аудиторией, умения распознавать и преодолевать барьеры в массовой коммуникации, на повышение эффективности управления процессами коммуникации в различных аудиториях; на обретение новых практических навыков в профессиональном развитии и успешной социализации.

К требованиям освоения содержания курса относятся

- *Учебные умения:* оперирование базовыми понятиями и категориями «Психологических основ профессионального развития», усвоение основных тем и проблем дисциплины, понимание движущих сил и механизмов развития личности, владение категориальным аппаратом курса.

- *Специальные (практические) умения* предполагают применение полученных знаний в профессиональной деятельности, а именно:

- уметь управлять своим поведением в сложных и критических ситуациях;

- уметь ориентироваться в возможностях и методах эмоциональной саморегуляции;

- иметь навыки рационального, эффективного поведения;

- приобрести опыт организации взаимодействия и профессионального общения.

Литература

1. Исаев Е.И. Теоретико-методологические основы разработки содержания психологического образования педагога [Текст] / Е.И. Исаев // Психологический журнал. Российская академия наук, 2000. – №6 – С.57-65.
2. Примерная программа дисциплины «Психология и педагогика». – Министерство образования РФ. ГНИИ ИТТ «Информика». – М., 2000г
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
4. Матушанский Г.У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г.У. Матушанский, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С.

Л. С. Глушкова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Балтийского федерального университета им. И. Канта

Стратегии устойчивого развития в экологическом воспитании России

Рассматриваются историко-культурологические и психолого-педагогические аспекты проблемы поиска стратегий формирования индивидуальной устойчивости. Представлены педагогические системы, обеспечивающие изменения индивидуального сознания и характера деятельности человека в социально-природной среде. Охарактеризованы показатели экологической воспитанности высокого уровня в различных сферах индивидуальности, содействующей устойчивому развитию общества

Ключевые слова: Концепция устойчивого развития; индивидуальная устойчивость; сферы индивидуальности; экологическая воспитанность

На современном этапе развития общества степень его воздействия на природу достигла таких масштабов, что окружающая среда оказалась не в состоянии компенсировать разрушительное воздействие человека.

Нарастающие экологические противоречия в системе «общество - природа», признание неизбежности экологического кризиса в планетарном масштабе предлагают искать пути выхода из сложившейся ситуации в идеях концепции устойчивого развития [1].

В широком смысле «устойчивое развитие» трактуется как процесс, обозначающий новый тип функционирования цивилизации, основанной на радикальных изменениях ее исторически сложившихся параметров (экономических, социальных, экологических, культурологических и др.) [6].

Таким образом, речь идет о реализации стратегии жизнедеятельности общества совместимой с естественным развитием биосферы планеты, что предполагает осуществление ряда условий. Это, не только предотвращение стихийного воздействия людей на природу, разработка новых экономических и социальных путей сознательного целенаправленного планомерно развивающегося взаимодействия с ней, но и поиск эффективных педагогических путей изменения стиля жизни, направленности, стремлений и потребностей [7].

Российская народная педагогика с ее богатым многовековым опытом, своеобразными методами регуляции взаимоотношений человека и окружающей среды, общества и природы - уникальное культурно-историческое явление. Это одна из ярчайших страниц в духовной биографии российских народов, на протяжении веков живших в согласии с природой и бесценный опыт, не потерявший актуальность для современного экологического воспитания.

Анализ исследований по народной педагогике показывает, что большая их часть посвящена описанию различных сторон природно-воспитательной практики тех или иных этносов. В основе подобных исследований лежат изучение традиций, обычаев, культуры разных народов по произведениям устного народного творчества, памятникам письменности [5]. Историко-этнографический материал, сказки, легенды, песни, эпос многих народов, населявших Россию, дают основания полагать, что наши предки осознавали свою неразрывную связь с природой на личностно-индивидуальном уровне.

Быт и жизнь семьи регулировались исторически сложившимися обычаями и традициями, передаваемыми из поколения в поколение, нацеленными на воспитании детей в духе бережного отношения к окружающей среде и сохранение природы.

Считалось, что каждая река, озеро, лес, гора не только «дают благо, пользу, добро», но и оберегают людей и люди должны заботиться о них. Надлежало соблюдать чистоту и тишину в лесу, бережно относиться к растениям. Срубить без причины дерево, значит, укоротить жизнь себе и потомкам.

Образ человека воспринимали схожим со стволом дерева, увенчанного головой-кроной, впитывающего солнечные лучи и тепло. Испокон веков землю, дающую урожай, на Руси звали уважительно «земля-кормилица, Матушка», ухаживали, заботились о плодородии. Трепетно и трогательно относились наши предки к Байкалу. Люди обожествляли его, считали священным и великим морем. На его берегу не произносили грубые слова, не говоря уже о брани, ссоре. Также они считали за великий грех селиться вблизи вершин, ключей. На святых местах – на горе, у подножия горы, на берегу реки, озера люди часто просили у высших сил Природы благополучного года, урожая, травостоя, умножения скота, счастья в семьях. Всегда это были конкретные, личные и глубоко индивидуальные обращения и надежды.

Стратегии современного российского экологического воспитания ориентируют на вооружение детей практическими умениями взаимодействия с природными объектами (А.Я. Герд); раскрытие законов целесообразности в природе (Д.Н. Кайгородов); расширение круга духовных потребностей и нравственности личности (В.В. Половцев), формирование экологического сознания (Д.Н. Кавтарадзе); развитие психических состояний, обеспечивающих осознание себя частью природы (Б.Т. Лихачев); формирование субъективного отношения к природе (В. А. Ясвин) и др.

Обобщая вышеизложенные стратегии, можно констатировать, что ведущими идеями российского экологического воспитания, содействующими устойчивому развитию, являются педагогические системы, обеспечивающие изменения индивидуального сознания и характера деятельности в социо-природной среде конкретного человека.

Индивидуальная устойчивость, по нашему мнению, достижима при наличии в каждом человеке достаточного высоко уровня экологической воспитанности, формирование которой сможет изменить существующую потребительскую этику поведения [4].

Зададимся вопросом, при каких условиях возможно экологическое воспитание людей, которые по доброй воле готовы себя менять, ограничивать в интересах будущих поколений? Традиции народной педагогики ориентируют на необходимость учета неразрывной связи человека с природой на личностно-индивидуальном уровне.

Концепция педагогики индивидуальности, авторами которой являются О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк [3], рассматривает формирование индивидуальности, характеризующейся определенным уровнем развития внутреннего психического мира человека, и позволяет рассмотреть вопросы о многоструктурной модели формирования экологической воспитанности с раннего детства и на протяжении всей жизни.

Под развитием индивидуальности понимается развитие комплекса сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и саморегуляции; при этом экологическое воспитание – процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в социо-природном мире в различных видах деятельности [2].

Определим, что будет являться показателями экологической воспитанности высокого уровня в различных сферах индивидуальности. Как известно, **интеллектуальную сферу** составляют качества ума, познавательные процессы, мыслительные операции, познавательные умения, учебные умения, предметные и внепредметные знания и способы действий.

Показателями экологической воспитанности в интеллектуальной сфере являются: объем, глубина, действенность, системность знаний об основных экологических ценностях, законах, понятиях и представлений о месте человека в мире природы, о долге по защите и охране природы, об экологической ответ-

ственности не только за себя, но и за все живое, развитые познавательные умения, гибкость ума (гуманность, умеренность, дальновидность).

В ценностно-смысловых образованиях содержится экологическое значение социальных природных явлений, ориентиры поведения и отношений в системе "общество - природа", которые выступают основаниями экологических и нравственных оценок.

Благодаря им регулируется и организуется поведение и деятельность личности. Такие качества, как сообразительность и гибкость ума, особенно важны для решения проблем устойчивого развития в системе "общество - природа", так как способствуют самовыражению и самораскрытию, умению и желанию принять экологическую ответственность на себя, предвосхищая возможное течение реальных событий.

Мотивационная сфера включает всю совокупность побуждений - потребностей, мотивов и желаний человека. Мотивация экологической воспитанности входит составляющей частью в мотивацию поведения и деятельности, поэтому и рассматривается нами как нарушающая или поддерживающая их. Следовательно, от присутствия в составе экологической воспитанности деструктивных для поведения и деятельности мотивов и сформированности конструктивных также зависит отношение к экологическим нормам, стремление их соблюдать или нарушать.

Осознанность мотивов поведения и деятельности, направленных на соблюдение экологических норм, позволяет индивиду целенаправленно строить взаимоотношения с социальным и природным окружением. Эти взаимоотношения характеризуются стремлением к бережному отношению ко всему в природе (в том числе, к человеку), к сочетанию личных и общественных интересов, к жизни в согласии и гармонии с природой; экологическими установками на прагматическое взаимодействие с миром природы; ориентацией на экологические цели жизни - сохранение оптимальных качеств среды обитания человеческой цивилизации; признанием не только самоценности человеческой жизни, но и уникальности жизни вообще как меры вещей, как смысла жизни; ответственным отношением к своим обязанностям, потребностью в субъективном характере восприятия природных объектов.

В состав *эмоциональной сферы* мы включаем эмоции, чувства, самооценку, тревожность. Характер и глубина экологических переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов в отношениях человека к природе, способствуют формированию в экологической деятельности людей таких чувств, как радость, осторожность, бережливость, умеренность, забота и др.

Восприятие природных объектов, относимых к сфере "человеческого", равного по самоценности, и взаимодействие с ними могут вызывать жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, уважение, любовь ко всему живому, самолюбие, эмпатию, децентрацию, стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удается сочетать требовательность и доброту.

В то же время не следует забывать, что эмоции и чувства могут вызывать и соответствующую практическую деятельность по отношению к природе, создавать положительный экологический фон природопользования. Конструктивное выражение экологического подхода к развитию эмоциональной сферы, заключается в том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами, а не влечется за ними. И здесь важное для индивида место занимает воля.

В волевой сфере доминирующим компонентом является цель. Поэтому нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации экологических поступков при оптимизации отношений в системе "человек - общество - природа": твердость, самостоятельность, мужество, смелость, упорство, принципиальность в отстаивании экологических ценностей. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей.

Принятие решений - это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять экологически целесообразную деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Именно в той деятельности, за осуществление которой индивид целиком берет на себя ответственность, происходит развитие личности.

В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в ситуациях неуспеха, неподкрепления. В этих случаях вступает в действие сфера саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам субъект и его субъективные параметры оценки.

Сфера саморегуляции характеризуется прежде всего свободой выбора целей и средств деятельности, поведения. Конкретные поступки и даже в целом жизненная линия поведения определяется возможностями данной сферы. Педагогическая практика, по сути дела, не формирует эту грань индивидуальности. Поэтому необходимо предусмотреть формирование правомерности экологического выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, умение соотнести свое поведение с экологическими требованиями, добровольное и свободное соблюдение экологических требований, добропорядочность, самоконтроль, рефлекссию и др.

В соответствии с выделенными психологами различными "образами "Я" (М. Розенберг, К. Роджерс и др.) считаем правомерным формирование позиции "Эко-Я", обладающей эгоцентрическим типом экологического сознания.

В основе образа "Эко-Я" лежат следующие положения и качества:

1. Человек является одним из компонентов сложной системы экологических взаимосвязей, поэтому любое его действие может вызвать непредсказуемые последствия (стремление быть экологически осторожным).

2. Все законы функционирования экосистемы являются для человека обязательными (экологическая умеренность).

3. Природа является не только источником материальных ресурсов, но и фактором духовного развития (реализация духовного потенциала).

4. Необходимо воздействовать на других людей, учреждения с целью организации экологически целесообразной их деятельности (экологическая активность): нужно начинать себя ограничивать, менять себя и свой образ жизни, уменьшать затраты энергии и природных ресурсов.

Предметно-практическая сфера включает способности, поступки, умения в различных сферах деятельности и общения. Сформированность системы экологических умений и навыков по осуществлению практической экологической деятельности рассматривается нами в качестве эффективного средства самовоспитания.

Развитая предметно-практическая сфера позволяет личности совершать нравственные экологические поступки, проявлять ответственное отношение к социоприродной среде; оценивать с нравственных позиций собственные экологические поступки; оценивать поведение современников с точки зрения экологических норм. Грамотное использование всего полученного арсенала качеств дает возможность индивиду с пользой для себя, а также всего общества и без вреда окружающей природной среде решать возникающие противоречия.

Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром социальным и природным, определяют суть его *экзистенциальной сферы*. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентации.

Показателями экологической воспитанности, по нашему мнению, могут выступать наличие позитивной концепции Эко-Я и самоуважения; способности чуткого и уважительного отношения к людям, ко всему живому в природе; принятие в качестве меры вещей уникальности жизни (биоцентризм); сформированность навыков социального взаимодействия с целью сохранения природной среды и ее дальнейшего развития при ограниченных ресурсных возможностях планеты; согласование потребностей человека с экологическими требованиями (эко-императив); признаки плодотворной прагматической ориентации во взаимодействии с природой.

Таким образом, искомыми основаниями стратегии формирования индивидуальной устойчивости будут являться содержательные показатели экологической воспитанности: изменения, новообразования сфер индивидуальности в совокупности со сформированными экологически значимыми чертами личности.

Литература

1. Алексеев С.В. и др. Образование для устойчивого развития в Санкт-Петербурге. Санкт-Петербург, РОО СЭО «АсЭко-Санкт-Петербург», 2002.
2. Глушкова Л.С. Международное сотрудничество в целях формирования экологических компетенций преподавателя. / Формирование профессиональной компетентности

специалиста в условиях непрерывного образования. / Мат. междунар. научно-практ. конф. – Калининград, Балтийский институт экономики и финансов, 2007.

3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000.

4. Концептуальные основы образования для устойчивого развития: Сборник материалов «Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения» // Вып. XIII. – М.: Изд-во МГИДА, 2002.

5. Павлова Г.М. Народные традиции как основа современного экологического воспитания // Опыт традиции этнического преобразования природопользования в Байкальской Сибири. - Улан-Удэ, 2001.

6. Learning to change our world. International consultation on education for sustainable development, Goteborg, Sweden, 4-7 May 2004. Print Elanders Berlings AB, Malmo, 2004.

7. Umweltschutz mit Augenmaß: Realistische und sinnvolle Lösungen für die Zukunft von Hubert Suter von Buch & Media, 2008.

С.М. Конюшенко
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
БФУ им. И. Канта
sm_intel@mail.ru

С.В. Кузьмин
аспирант кафедры педагогики и психологии
БФУ им. И. Канта
ISOT.Kuzmin@gmail.com

О сетевых интерактивных средствах обучения

В работе раскрыто содержание понятия сетевые интерактивные средства обучения. Описан механизм организации интерактивного образовательного взаимодействия между субъектами учебного процесса в вузе

Ключевые слова: интерактивность; средства обучения; сервисы Интернет; дидактическое пространство; информационно образовательная среда; блог

Переход вузов на стандарты третьего поколения привел к необходимости модификации процесса подготовки будущих учителей, к пересмотру роли преподавателя в целом и определил направления преобразования позиции студентов в процессе обучения. Стандарт разработан на основе компетентностного подхода, реализация которого предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. [1].

В исследованиях отечественных психологов и педагогов (А.А. Андреев, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Л.Г. Сандакова,

А.Н. Тихонова, А.Ю. Уварова и др.) в области применения информационных и коммуникационных технологий в образовании особое внимание уделялось возможности организации интерактивного образовательного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в вузе на разных информационных платформах.

Проблема интерактивного образовательного взаимодействия может быть решена, если будут разработаны методы и средства обучения, использующие современные возможности изменяющейся информационно образовательной среды.

В данной работе мы представим результаты исследования по разработке инструмента для организации интерактивного образовательного взаимодействия между студентами и преподавателями в вузе.

Основные задачи такого взаимодействия определялись нами как:

- совершенствование информационно образовательной среды обучения;
- организация процесса обмена информацией;
- развитие фасилитационного вида деятельности преподавателя;
- выявление индивидуальных точек зрения студентов.

В современной информационно образовательной среде вуза студенты все больше проявляют себя активными создателями и пользователями сетевых информационных ресурсов. На наш взгляд, мотивация и вовлеченность их на занятиях может быть повышена за счет использования сетевых интерактивных средств обучения.

В педагогике под средствами обучения понимают разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за меньшее время достигаются поставленные цели обучения.

С педагогической точки зрения взаимосвязи средств обучения (СО) с остальными компонентами дидактической системы отличаются следующими характерными, наиболее значимыми, особенностями:

- для педагога СО – инструмент педагогического труда, позволяющий усилить реализацию его функций;
- для обучающегося СО – средство познания и одно из средств реализации учебных функций;
- по отношению к содержанию образования СО – способ передачи содержания и организации его усвоения;
- по отношению к методам учебно-воспитательного процесса и формам организации обучения СО – способ их разнообразия и совершенствования, один из вариантов разработки и применения новых сочетаний компонентов педагогической коммуникации;
- по отношению к СО цель играет общую ориентирующую роль при их создании и применении, при этом СО должны взаимодействовать достижению результата, который, в свою очередь, может определяться с их помощью [2].

Главное дидактическое назначение средств – ускорить процесс усвоения учебного материала, то есть приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам.

В последние годы в вузовском образовании особенно активно стали использоваться информационные средства обучения. При этом под информационными средствами обучения (ИСО) понимались электронные средства хранения, обработки и передачи учебной информации с помощью компьютеров, которые в обучении выполняют многие функции преподавания. [3].

Эти средства служат источником учебной информации, способствуют развитию познавательную активность студентов и их интереса к изучаемой дисциплине, оценивают результаты обучения, оказывают персональную консультационную помощь, дают возможность через систему гиперссылок получить дополнительную информацию по изучаемой теме, тем самым поддерживают положительные творческие начала обучающихся. В работе А.Ф.Меняева представлена классификация видов ИСО, которые используются в школе:

1. Персональный компьютер учащегося (ПК).
2. Информационная управляющая система учителя (сервер), к которой
 1. подключены ПК учащихся.
 2. Электронная доска, заменяющая меловую в классе.
 3. Электронный учебник.
 4. Электронная почта.
 5. Обучающие компьютерные игры.
 6. Чат – переписка учащихся с учителем и друг с другом.
 7. Система оперативного общения.
 8. Электронные журналы: научные, научно-популярные, методические, классные и др.
9. Видеоконференции со звуковым и мультимедийным сопровождением.
10. Файловые архивы для повторения, закрепления и расширения знаний учащихся, а также для хранения личных дел учащихся.
11. Доска объявлений, регистрационные формы.
12. Навигация по сети Интернета.
13. Обучающие услуги сети Интернета.

Как показывает практика, в вузе эти виды ИСО применяются в основном для организации коммуникации между субъектами образовательного процесса. До последнего времени основной дидактической функцией сети Интернет как средства обучения была функция обеспечения участников учебного процесса дополнительной учебной информацией при выполнении разнообразных творческих заданий. Эта функция осуществлялась через поисковые сервисы сети Интернет и при этом сеть Интернет не имеет никакого отношения к обучению. Педагогическая роль сети Интернет заключается в предоставлении участникам образовательного процесса возможности продолжения образования, профессиональной ориентации и т.п.

Отличительной особенностью ИСО от других средств обучения является их способность

- по новому организовать восприятие учебной информации, более комплексно, системно, многоаспектно;
- стимулировать познавательный интерес обучающихся, поддерживать мотивационное поле обучения и его эмоциональный настрой;
- организовывать текущий, оперативный, итоговый и самоконтроль результатов обучения.

В учебном процессе с использованием ИСО возможна реализация различных моделей обучения и что особенно важно для студентов это возможность обучаться по индивидуальной программе без снижения уровня требовательности к результатам обучения.

Информационные средства обучения становятся неотъемлемой частью учебного процесса. Однако информационные и коммуникационные технологии развиваются значительно активнее, чем темпы их применения в системе образования. Некоторые эксперты дают такую оценку данной ситуации: порядка 5% современного потенциала ИКТ используется в системе образования [4].

Такой разрыв можно объяснить проявлением проблем человеческого фактора и сложностью адаптации участников образовательного процесса к изменениям. Такая ситуация никого не устраивает и необходимо искать ответ на вопрос – как максимально быстро и эффективно освоить потенциал ИКТ для нужд образования? Очевидно, что современные возможности ИКТ необходимо сначала освоить, а затем обучить их использованию. Тогда имеющийся потенциал ИКТ будет использоваться эффективно и способствовать повышению качества образования в целом, так как все новое приходит в общество только через образовательный процесс.

Современные технологии Интернет позволяют строить образовательное взаимодействие между преподавателем и студентом удобным, быстрым, непрерывным и психологически комфортным, чтобы студент имел широкий доступ к информации, мог самостоятельно осваивать в интерактивном режиме учебно-практические материалы, обмениваться информацией и участвовать в обсуждении по изучаемой проблеме с другими участниками образовательного взаимодействия, получать поддержку и консультацию преподавателя, проходить различные формы контроля знаний. Все это в значительной степени ускорит процесс освоения учебного материала и повысит эффективность учебного процесса в целом.

Использование технологий Интернет сделало возможным построение дидактического пространства для осуществления интерактивного взаимодействия со студентами в процессе изучения того или иного предмета.

При этом под дидактическим пространством в педагогике понимается специально организованная дидактическая среда, структурированная система дидактических факторов и условий становления обучающегося. Характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и вза-

имозависимость элементов, его выделенность из среды обязательно воспринимаются субъективно [5].

По мнению ученых Е.А. Ракитина, В.Ю. Лыскова пространство - это набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него. Существовая в одном и том же информационном пространстве, индивид может переходить из одной информационной среды в другую.

Опираясь на данную точку зрения и возможности технологий Интернет, мы понимаем под дидактическим пространством, интерактивное информационное пространство учебной деятельности в сети Интернет, которое формируется преподавателем при взаимодействии студентов. Преподаватель определяет содержание программы дисциплины, выбор методов преподавания, стиля общения, принципы оценивания и т.д.

Это интерактивное информационное пространство учебной деятельности в сети Интернет является инструментом для организации интерактивного образовательного взаимодействия между участниками учебного процесса в вузе и может быть определено, как сетевое интерактивное средство обучения.

Таким образом, сетевое интерактивное средство обучения - это средство, при котором происходит активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, посредством дидактического пространства сетевого обучения. Наше исследование показало, что наиболее эффективным сетевым средством взаимодействия субъектов образовательного процесса, является – блог.

Базовое определение блога (blog, от «web log», «сетевой журнал или дневник событий») – веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Отличия блога от традиционного дневника обуславливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором (в комментарии к блогзаписи или своих блогах) [6]. Блог (blog) – средство (синонимы: программная среда, оболочка, движок) для публикации материалов в сети с возможностью доступа к его чтению.

Таким образом, сервис блог используется в основном для представления индивидуальной информации в сети, обсуждения профессиональным сообществом конкретной проблемы или рефлексии на какое-то событие.

Однако мы адаптировали этот сервис и построили дидактическое пространство для осуществления интерактивного взаимодействия со студентами в процессе изучения того или иного предмета в вузе, которое представили в виде трех блоков:

- информационно-содержательного;
- коммуникативно- контрольного;
- оценочно-обобщающего.

Первый блок состоит из двух разделов: информационного и содержательного. Информационный раздел включает в себя:

- общие сведения об изучаемой дисциплине;
- график и форму отчетности;
- график прохождения тем и разделов по данной учебной дисциплине;
- график проведения практических и семинарских занятий;
- график текущих индивидуальных консультаций.

Содержательный раздел включает материалы, помогающие студенту освоить дисциплину:

- учебные планы и программы;
- информационные ресурсы (учебно-методические комплексы, учебники, сборники задач, учебные пособия, справочники, энциклопедии);
- планы практических и семинарских занятий;
- список дополнительной литературы и ссылки на другие документы;
- методические рекомендации для студентов по ведению учебных блогов;
- методические указания по проведению лабораторных работ;
- методические указания по выполнению заданий;
- анкеты для предварительного опроса студентов и др.

Информационно-содержательный блок обеспечивает выполнение организационной и обучающей функций.

Коммуникативно-контрольный блок состоит из двух разделов: коммуникативного и контрольного. В коммуникативном разделе представлена информация об учебных блогах студентов, о графике и видах консультаций. Контрольный раздел включает в себя информацию:

- для определения исходного уровня подготовки обучающегося;
- для промежуточного и итогового контроля;
- для выявления глубины понимания изучаемого материала;
- вопросы для самоконтроля;
- вопросы к зачетам и экзаменам;
- критерии оценивания;
- график контроля текущей успеваемости по данному курсу;
- график и формы итоговой аттестации.

В этот блок также входят такие задания, как подготовка рефератов, тематический анализ информационных ресурсов, составление глоссария дисциплины, разработка проекта, описание результатов самонаблюдений; ситуационные задачи; различные психологические тесты и др.

При разработке контрольных заданий используются педагогические приемы такие, как: составление дефиниции из приведенных ключевых слов; выбор правильного ответа из предложенных; возможность самостоятельного выбора утверждений; составление в конце темы или группы тем структурно-логической схемы; раскрытие научного смысла изучаемого термина и др.

Коммуникативно-контрольный блок обеспечивает выполнение следующих функций: обучающей, контролирующей, коммуникативной, организационной, рефлексивной. Кроме того, он позволяет установить оптимальную обратную связь между участниками учебного процесса.

В оценочно-обобщающий блок входят:

- итоговые результаты учебной работы студентов диагностика учебно-познавательной деятельности;
- анализ результатов различных видов контроля.

Из этих данных формируется оценочная база данных на каждого студента. Она находится в открытом доступе и студенты могут отслеживать успешность своей учебной ситуации по освоению данной дисциплины.

Данный блок обеспечивает выполнение таких функций: организационной, корректирующей, коммуникативной, рефлексивной, прогнозирующей. Кроме того, мониторинг позволяет прогнозировать развитие студента, совершенствовать содержание дисциплины и стратегию обучения.

Все блоки в комплексе способствуют развитию индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов.

По результатам выполнения заданий, у преподавателя, есть возможность, обратить внимание студентов на ошибки, которые возникают при их выполнении. При такой форме организации работы большую роль играет больно-рейтинговая система оценки. Выполненное задание оценивается определённым количеством баллов, что отражается в «Оценочно-обобщённом блоке», где также находится текущая таблица рейтинга студентов. Если задание нужно переделать, исправить или доработать, то в блоге студента преподаватель оставляет соответствующее сообщение. Благодаря открытому оцениванию у студента есть возможность видеть результат своей работы на протяжении всего периода изучения дисциплины.

Одним несомненным плюсом является то, что выполненное задание может увидеть любой студент. По результатам анкетирования было установлено, что есть студенты, которые смогли выполнить задание только после того, как его выполнили их однокурсники. Как отмечают сами студенты, благодаря такой форме организации обучения, возникающие вопросы можно разрешить во внеаудиторное время.

Работа в блоге способствует развитию определённых умений и качеств личности: умение общаться в такой среде, задавать вопросы и правильно строить свои ответы помогает в формировании коммуникативных умений. Как показывает опыт, для повышения активности студентов лучше всего использовать задания, направленные на коллективную работу. Примером такого задания может служить составление глоссария по предмету или теме, поиск информационных источников по заданной теме, раскрытие определения одного и того же понятия без повторения.

Основными результатами организации работы в блоге стали возможности информационной поддержки по изучаемой дисциплине, а также организация и контроль самостоятельной работы студентов. Как видно, блог несёт не только информационный характер, но ещё является средой для взаимодействия преподавателя и студента, а также для взаимодействия студентов. Таким образом, сетевое интерактивное средство обучения служит для коллективного взаимодействия.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень «бакалавр») - [Электронный доступ] <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/>
2. Хозяинов, Г.И. Средства обучения как компонент педагогического процесса / Хозяинов Г.И. // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. - М.: 1998. - Т. 5. - С. 130-136
3. Меняев А.Ф. Категории дидактики. Научная монография для спецкурса по педагогике в системе дистанционного обучения для студентов педагогических специальностей. М., - 341с.
4. Замолодская О.М. Сетевая дидактика: нетехнические проблемы виртуальной учебной среды // Педагогическая информатика, №4,2008.- С.70.
5. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Моногр. / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград, 2001
6. Блог - [Электронный доступ] <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>

П. Б. Торопов
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей психологии
БФУ им. И. Канта
toropov.pavel@gmail.com

Ю.А. Логашенко
директор социально-психологического Центра
БФУ им. И. Канта
jullir@rambler.ru

Исследование особенностей правомерного поведения молодежи России и Литвы

Представлены результаты исследования особенностей правомерного поведения молодежи Литвы и России. Полученные данные требуют вновь обратиться к факторам этнокультурных различий и формированию правового поведения молодежи психолого-педагогическими методами

Ключевые слова: этнокультурные особенности правомерное поведение молодежи

Уникальное положение Калининградской области, как эксклава России и моста культур между ее «материковой» частью и Европой, позволяет рассмотреть особенности поведения личности в связи с воздействием культурно-исторических и этнических факторов.

Кросс культурные исследования, особенно в группах, которые сравнительно недавно проживали на территории СССР, позволяют исследовать процессы, происходящие с личностью по мере адаптации к европейским ценностям. Идея таких исследований может быть сформулирована следующим образом: «Узнавая других людей – узнаешь себя».

Правомерное поведение является одним из основ правового государства, которое в своей деятельности стремится к тому, чтобы расширять и стабилизировать круг правомерных общественных отношений посредством повышения качества правового регулирования, вытеснения из жизни общества поведения, не согласующегося с правом. Правовое поведение является основой стабильности общества. С одной стороны это поведение способствует развитию общества на основе его законов, с другой не позволяет внести деструктурирующих тенденций в развитие.

Правомерное поведение можно определить, как “обусловленную культурно-нравственными воззрениями и жизненным опытом человека деятельность в сфере социального действия права, основанную на сознательном выполнении его целей и требований” [1, 446]

Для исследования правомерного поведения нами была использована методика «СУПП» [4, 31]. Она зарекомендовала себя достаточно надежной при реализации ряда исследований в Калининградской области и «материковой» территории России. Эта методика позволяет не только оценить проявляемость правомерного поведения у респондента, но и оценить выраженность отдельных его структурных элементов (уровней) [3], а так же определить спектр форм поведения, которые знают и предпочитают исследуемые личности.

Выборка составила 90 респондентов обоего пола (гомогенная выборка), возраста 19 – 26 лет ($X = 23,6$, $M = 22$). Опрос проводился индивидуально, авторами статьи весной 2011 года на территории г. Клайпеда (Литва), г. Калининграда и г. Смоленск (Россия).

Проведение исследования сопровождалось некоторыми трудностями, причин которых были две. Во-первых, значительные затруднения среди российской молодежи в формулировании ответа на вопросы методик, во-вторых, некоторый языковой барьер с жителями Литвы. Первая проблема была решена в ходе приведения примеров, не являющихся строго соответствующими вопросам методики, вторая - с помощью консультанта-переводчика.

Были получены следующие результаты.

1. Общий уровень выраженности правомерного поведения у молодежи г. Смоленска соответствует очень низкому уровню, Калининграда – низкому, Клайпеды – высокому.

2. Анализ структуры правомерного поведения в трех группах показал, что у жителей Смоленска превалирует правосогласное поведение, у жителей Калининграда – правоприменительное, а у граждан Литвы – правоприменительное и правозащитное практически в равной степени.

3. У всех трех групп высший уровень правомерного поведения – правоформирующего - невысок, однако у жителей Литвы и Калининградской обла-

сти он выражен слабо, а у жителей «материковой» части России очень слабо.

4. Среди форм правомерного поведения смолян преобладают соблюдение личностью предписывающих (запрещающих) норм права и требование от других соблюдения предписывающих (запрещающих) норм

Среди калининградцев соблюдение личностью предписывающих (запрещающих) норм права сочетается с достаточно активным использованием разрешающих норм права.

Жители Клайпеды совмещают правопослушание с содействием другим в использование разрешающих норм права и участием в изменении норм права. Причем последнее, явно проявляется только в этой исследуемой группе.

Анализ результатов с помощью математических методов (U-критерий Манна-Уитни, при $P \leq 0,01$) позволил сделать следующий ряд выводов.

1. Существуют достоверные различия в уровне правомерного поведения (в целом) всех трех групп.

2. Существуют достоверные различия в уровне правомерного поведения юношей и девушек российских групп, при этом уровень правомерного поведения девушек выше, чем у юношей.

3. Не существуют достоверных различий в уровне правомерного поведения юношей и девушек Литвы.

4. Существуют достоверные различия в уровне правозащитного и правоформирующего поведения жителей России и Литвы.

Для более полной интерпретации результатов нами были проведены фокус-группы с представителями всех трех групп.

Полученные в ходе обсуждения данные позволили выявить явную нацеленность молодежи Литвы на использование всех имеющихся у них и законодательно закрепленных прав и достаточно активное расширение прав в сферах предпринимательства, социальной защиты и прав человека. При этом подавляющее большинство предпочли легитимные средства для достижения поставленных целей.

Подавляющее большинство рассматривает правозащитную деятельность как очень важную для общества и одобряет ее. Правоформирующее поведение так же, по мнению опрошенных, является прерогативой простых людей, в том числе молодежи.

Среди россиян преобладают настроения, связанные с восстановлением правопорядка, расширением прав и свобод, но без точной характеристики направлений такого расширения. Настроения более радикальные, при этом значительная часть считает свои права ущемленными, но не видит легитимных методов их расширения. До четверти опрошенных считают единственным возможным методом расширения прав – миграцию.

Подавляющее большинство российской молодежи рассматривает правозащитную деятельность как опасную, основанную на личной выгоде и не поддерживают ее. Правоформирующее поведение, по мнению опрошенных, явля-

ется прерогативой законодательных органов.

Однако среди жителей Калининграда чуть менее половины опрошенных высказались в поддержку правозащитных организаций.

Уровень жизни и снижение пограничных требований (особенно с в приграничных районах России) даёт людям возможность перемещаться путешествуя, работая и проч.

Встречаясь с представителями других культур, человек убеждается, что они по-разному воспринимают мир, у них есть свои собственные взгляды, системы ценностей и поведенческие нормы, которые существенно отличаются от принятых в его родной культуре.

При этом, особенности поведения являются результатом довольно динамических и не таких длительных социальных изменений в обществе. Они так же обусловлены частотой и глубиной взаимодействия культур.

В случае несоответствия каких-либо явлений иной культуры с принятыми в «своей», возникает понятие «чужой».

Тот, кто сталкивается с иной культурой, переживает много новых чувств и ощущений при взаимодействии с неизвестными и непонятными культурными явлениями. Их гамма довольно широка - от простого удивления до активного негодования и протеста [2, 32].

На наш взгляд, существующий в обществе элемент противостояния культур и преувеличение значимости «своей», по сравнению с «чужой» может не позволить в сравнительно короткий временной период формировать правосознание и реализовывать правовые приоритеты в воспитании молодежи.

Таким образом, наше исследование служит базой для дальнейшего изучения этнокультурных особенностей правомерного поведения, а так же рассмотрения возможностей его активизации и оптимизации структуры.

Литература

1. Оксамытный В.В. Теория государства и права. - Москва, Эль-Фа, 2004.
2. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999.
3. Горопов П.Б. К вопросу об уровнях правомерного поведения // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Е.А. Левановой. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009 – Вып. 24.
4. Горопов П.Б. Применение методики исследования уровня и структуры правомерного поведения личности в деятельности специалиста по социальной работе // Социальное содействие: опыт без границ: сб. статей. – Калининград: Изд-во ОГУСО «ЦСПСД», 2011 – Вып. 1.