Таким образом, профессионально-интегративная система обучения может рассматриваться как механизм реализации непрерывного профессионального образования, позволяющий последовательно решать иерархические учебные задачи (стереотипные, диагностические, творческие) через преемственные профессиональные образовательные программы по направлениям видов экономической деятельности в регионе.

Профессионально-интегративная система обучения является полиструктурой, компоненты которой представлены знаниями многих наук и могут рассматриваться как отдельные системы, развивающиеся по своим законам. Исходя из этого, профессионально-интегративная система обучения может быть определена, как социально-профессионально-педагогическая, охватывающая цели, содержание, педагогический и производственный процессы, управление и результат и направлена на подготовку квалифицированных рабочих и специалистов по широко интегрированным и группообразующим профессиям, отражающим направления видов экономической деятельности и реализуемая на основе многоуровневости образовательного процесса. Она позволяет:

1) завершить процесс оптимизации сети профессиональных учебных заведений в регионе;

2) создать систему непрерывного профессионального образования, ориентированную на потребности экономики региона, на основе специализации профессиональных учебных заведений по направлениям видов экономической деятельности;

3) привлечь работодателя к финансированию, вариативной части содержания профессионального обучения, к разработке профессиональных стандартов и реализации идеи профессионального образования на основе схемы «*профессиональный стандарт – государственный образовательный стандарт – профессиональная образовательная программа*» в важных направлениях для региональной экономики;

4) осуществить идею профессионализации молодежи посредством создания и развития предпрофессиональной подготовки в системе общего образования через реализацию принципа в построении содержания профильного образования «*от технологии – к профессии*», повысить эффективность процессов профессионального самоопределения и становления обучающегося.

Литература

1. *Беляева, А.П.* Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб., 2002.

2. Комплексное развитие системы профессионального образования Вологодской области на 2011 – 2015 годы. Постановление правительства Вологодской области от 14.02.2011 № 120.

3. *Листвин, А.А.* Интеграция профессий и содержания профессиональной подготовки в современных социально-экономических условиях / А.А. Листвин. – Череповец, 2007.

4. *Листвин, А.А.* Непрерывное профессиональное образование: механизмы реализации / А.А. Листвин // Инновации в образовании: региональный аспект / под ред. В.Г. Маралова. – Череповец, 2012. – С. 423 – 441.

5. *Листвин, А.А.* Профессионально-интегративная система обучения квалифицированных рабочих и специалистов металлургического профиля / А.А. Листвин. – Череповец, 2009.

6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г., распоряжение Правительства РФ от 08 декабря 2011 г. № 2227-р.

УДК 376.42

В.А. Парамонова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТЕПЕНИ ГОТОВНОСТИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПРИРОДОЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье представлен авторский подход к определению степени готовности к взаимодействию с природой у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Степень готовности к взаимодействию с природой, качественные характеристики, экологическая культура, предпосылки формирования экологической культуры.

This paper presents the author's approach to determining the level of readiness to interact with nature among preschool children with intellectual disabilities.

Readiness to cooperate with nature, quality characteristics, ecological culture, prerequisites for the formation of ecological culture.

В состав базиса личностной культуры человека входит ориентировка в основных сферах деятельности, где центральное место занимает природа [5]. Если рассматривать взаимодействие с природой как педагогический процесс (совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата), то его окончательным итогом должно быть формирование экологической культуры как некоего

новообразования в личности, которая рождается и развивается под влиянием мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер жизнедеятельности и материализуется в стиле взаимоотношений с социальной и природной средой [2].

В системе непрерывного экологического образования процесс формирования экологической культуры проходит ряд этапов: от пробуждения интереса к разнообразию объектов мира природы, основанного на чувственном опыте и ориентировочно-исследовательской деятельности, до проявления активной жизненной позиции по защите окружающей среды, основанной на развитом критическом экологическом мышлении. Совершенство периодов зависит не только от гетерохронности созревания различных сторон данного новообразования, но и от готовности его участников как к усвоению характерных знаний и навыков, так и к обеспечению экологической направленности процесса воспитания.

В результате взаимосвязанных органических, функциональных и социальных причин высока вероятность недостаточности познавательной деятельности и в первую очередь недоразвития абстрактного мышления, процессов отвлечения и обобщения, задержки созревания всех анализаторных систем, несформированности эмоционального общения и поведения у детей с нарушениями интеллектуального развития, что оказывает деструктивное влияние не только на развитие всей личности в целом, но и ограничивает возможность усвоения характерных сведений и навыков, необходимых для познания природы и взаимодействия с ней [10]. Это позволяет говорить о возможности формирования у дошкольников с нарушениями интеллекта лишь предпосылок для развития основных компонентов экологической культуры [9].

Таким образом, целью констатирующего эксперимента явилось определение степени готовности к взаимодействию с природой у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, позволяющей оценить наличие и уровень выраженности предпосылок формирования экологической культуры и условий, созданных для их развития в работе специальных (коррекционных) учреждений. Исходя из цели, нами была разработана и использована экспериментальная диагностическая программа, основой которой послужили материалы И.А. Гребенниковой, С.Д. Дерябо, Е.М. Калининой, Н.Н. Кондратьевой, С.Н. Николаевой и др. [1], [3], [4], [6], [7].

В контексте нашего исследования целесообразным представлялась последовательная реализация экспериментальной диагностической программы, состоящей из двух разделов. Задания первого раздела были направлены на выявление степени готовности детей к взаимодействию с природой, позволяющей определить наличие и выраженность стартового уровня формирования основных компонентов экологической культуры (когнитивного, ценностного, эмоционального, поведенческого), затрагивающих познавательную, эмоциональную, мотивационную и поведенческую сферы. Под готовностью к взаимодействию с природой нами понимался комплекс качественных характеристик, необходимых человеку для выполнения функций данной деятельности. Решение задач второго раздела экспериментальной диагностической программы позволяло выявить условия, созданные для формирования основ экологической культуры в работе общих образовательных и специальных (коррекционных) учреждений: наличие эколого-развивающей среды образовательных учреждений, осуществления реализуемых в них эколого-педагогических технологий и определение уровня экологической компетентности педагогов [9].

Применимо к задачам первого раздела нами были выделены степени готовности дошкольников к взаимодействию с природой (пороговая, переменная, умеренная, достаточная, активная, продвинутая), включающие группу качественных характеристик (эколого-познавательных, эколого-личностных и эколого-деятельностных), показатели выраженности которых позволили нам раскрыть стартовые уровни формирования основных компонентов экологической культуры дошкольников.

Продвинутая степень готовности дошкольников к взаимодействию с природой говорит о наличии основных предпосылок для формирования основ экологической культуры. Выраженность эколого-познавательной характеристики подтверждает высоту стартового уровня когнитивного компонента экологической культуры: дети имеют достаточный для своего возраста круг представлений о природе и правилах поведения в ней, знания о характерных признаках живого у отдельных объектов и групп, умение устанавливать связи определенной степени сложности и содержания. Устойчивость, адекватность эмоциональных проявлений, реакций на объекты природы или действия с ними; понимание ценности природных объектов; наличие у субъекта деятельности выраженной потребности, устойчивых мотивов ее осуществления и критического оценивания, как собственных поступков, так и действий окружающих указывает на сформированность эколого-личностной характеристики, определяющей стартовый уровень ценностного и эмоционального компонентов экологической культуры. Наличие необходимого опыта организации и осуществления деятельности по уходу за живыми объектами природы (убедительная мотивировка и четкая постановка цели деятельности, рациональное планирование, качество выполняемых процессов, организация контроля, объективная оценка, степень самостоятельности) указывает на совершенство уровня освоения трудовых навыков и умений.

В качестве основного отличия активной степени готовности дошкольников к взаимодействию с природой от продвинутой выступает второстепенность позиции эколого-личностной и эколого-деятельностной характеристик по сравнению с эколого-познавательной. Недостаточный уровень произвольности и осознанности собственных действий, несовершенство трудовых навыков и умений, сказывающееся на их качестве, не позволяют использовать имеющиеся знания и выраженную позитивную на-

правленность отношения к природе в полном объеме.

Достаточная степень готовности взаимодействия с природой говорит о том, что качественные характеристики, входящие в ее структуру, позволяют взаимодействовать друг с другом в полном объеме, так как достигли средних (потенциальных) показателей.

Об умеренной степени можно говорить в том случае, если в структуре исследуемой готовности к взаимодействию с природой, показатели эколого-познавательной характеристики достигли минимальной величины: представления о мире природы достаточно точные, но не отличаются прочностью и глубиной. Очевидным представляется незрелость эколого-личностной характеристики, выражающейся в отдельных слабых проявлениях детей эмоционально-оценочного отношения к миру живой природы и к деятельности по отношению к ней в виде суждений, но не в собственном поведении. Наличие необходимого минимального объема знаний о правилах взаимодействия с объектами живой природы позволяет осуществлять отдельные трудовые операции по уходу за растениями самостоятельно, но не совсем качественно и при отсутствии должного планирования работы.

При переменной степени готовности дошкольников к взаимодействию с природой все базовые характеристики достигли низкого (минимального) статуса: знание единичных объектов живой природы, их частей и особенностей и возможность их применения в конкретной ситуации; низкая речевая активность; понимание ценности природных объектов избирательной направленности; слабый интерес и стремление к взаимодействию с живой природой; практическая готовность оказать помощь в случае дополнительных стимулов (предпочтение совместной деятельности, похвала педагога).

Наличие пороговой степени готовности дошкольников к взаимодействию с природой указывает на несформированность или крайне низкую степень достаточности всех качественных характеристик. Дефицит необходимого для данного возраста сенсорного опыта, низкая точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала, обозначающего объекты природы, приводят к появлению у детей трудностей в понимании специфики природного комплекса, неадекватным представлениям о нем. Недостаток желания контактировать с объектами живой природы, проявления отрицательного отношения к ней (небрежность, агрессия) указывают на отсутствие чувства сопереживания. Дети не способны выделить объект живой природы, нуждающийся в уходе и необходимые для этого орудия труда, выполнить даже самые элементарные трудовые действия.

Заявленные степени готовности дошкольников взаимодействию с природой включают комплекс качественных характеристик, представленных следующим образом. Эколого-познавательная характеристика (определяет стартовый уровень когнитивного компонента экологической культуры) – это совокупность знаний и представлений, необходимая ребенку с целью будущего взаимодействия с живой природой и осуществления практической деятельности в ней. Критериями и показателями качественного анализа оценки развития эколого-познавательной характеристики служат объем (полнота) освоенных знаний (в соответствии с требованиями программы), прочность усвоения материала и владения им, глубина знаний и представлений.

Эколого-личностная характеристика (определяет стартовый уровень ценностного и эмоционального компонентов экологической культуры) – это сумма проявлений эмоционально-ценностного, оценочного отношения к миру живой природы и к деятельности по отношению к ней не только в суждениях, но и в собственном поведении. Критериями и показателями качественного анализа оценки развития эколого-личностной характеристики служат эмоциональная реакция на объект или действия с ним; характер и степень выраженности отношения, наличие ответственности, интереса и способности к оценке, активность выбранной позиции, регулирование своих поступков, характер мотивации.

Эколого-деятельностная характеристика (определяет стартовый уровень поведенческого компонента экологической культуры) – это совокупность умений, обеспечивающих овладение практической деятельностью по уходу за живыми объектами природы, определяемая желаниями и потребностями. Критериями и показателями качественного анализа оценки развития эколого-личностной характеристики служат: произвольность и осознанность собственных действий, освоенность трудовых навыков и умений и их качество в зависимости от желания и потребности ребенка.

В соответствии с этим первый раздел экспериментальной диагностической программы включал комплекс заданий и методик из трех модулей, соответствующих качественным характеристикам готовности к взаимодействию с природой, каждый из которых содержал в себе несколько серий заданий, имеющих единую цель и представляющих собой подсистему, иерархически связанную с другими.

Первый модуль, демонстрирующий степень выраженности эколого-познавательной характеристики, позволяющей определить стартовый уровень когнитивного компонента экологической культуры у детей с нормой и нарушениями интеллектуального развития, включал две серии задания на выявление:

1) системы знаний и представлений о живой природе (установление наличия значимых признаков, позволяющих выделять живое из общего предметного мира; определение уровня знаний и представлений о характерных особенностях мира растений и животных; выявление представлений о сезонных изменениях в живой природе, о приспособляемости животных и растений в разное время года; выявление умения классифицировать объекты на основе выделения общих и существенных признаков предметов, адекватно соотносить определенную родовую группу с соответствующим обобщающим словом);

2) представлений об уходе за конкретными животными и растениями.

Для этого нами использовался метод индивидуальной беседы с изобразительной наглядностью, проблемно-игровые ситуации.

Второй модуль, демонстрирующий степень выраженности эколого-личностной характеристики с целью определения стартового уровня ценностного и эмоционального компонентов экологической культуры у детей с нормой и нарушениями интеллектуального развития, позволил выявить наличие и изучить систему проявлений эмоционально-ценностного, оценочного отношения к миру живой природы и к деятельности по отношению к ней как в суждениях, так и в собственном поведении. Для этого использовались индивидуальная беседа, проблемные ситуации, метод наблюдения за отношением детей к объектам живой природы в естественных и специально созданных условиях.

Для определения степени выраженности эколого-деятельностной характеристики, позволяющей определить стартовый уровень поведенческого компонента экологической культуры у детей с нормой и нарушениями интеллектуального развития, использовался третий модуль диагностической программы, ориентированный на получение сведений о возможности овладения практической деятельностью по уходу за живыми объектами природы (освоение трудовых навыков и умений, степень самостоятельности в труде и качество выполняемых процессов). Нами использовалась практическая деятельность по уходу за растениями, располагающимися в группе.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что к концу дошкольного возраста степень готовности к взаимодействию с природой у детей с нарушениями интеллекта значительно ниже, чем у их развивающихся сверстников, при этом она отличается не только количественными показателями, но и качественными особенностями (см. таблицу).

Таблица

Состояние степени готовности к взаимодействию с природой (по результатам констатирующего эксперимента)

Степени готовности взаимодействия с природой	Количество детей, имеющих нарушения интеллекта		Количество детей, имеющих норму интеллектуального развития	
	Абс.	%	Абс.	%
Пороговая	20	32,3	2	2,8
Переменная	34	54,8	14	20
Умеренная	6	9,7	22	31,4
Достаточная	2	3,2	20	28,6
Активная	-	-	6	8,6
Продвинутая	-	-	6	8,6

Оценка качества выполнения заданий первого модуля, демонстрирующего степень выраженности эколого-познавательной характеристики, определяющей стартовый уровень когнитивного компонента экологической культуры, показал, что для 32,3 % дошкольников, имеющих нарушения интеллекта, характерны поверхностные, отрывистые (часто неадекватные) представления о живой природе, воспроизводимые в конкретной ситуации, где в основном присутствовали знания единичных объектов, их частей и особенностей проживания. Ответы включали нелепые высказывания, что объясняется не только несовершенными представлениями о природе, но и их низкой речевой активностью, смешением основных понятий. Нарушение интеллекта не позволяло в полной мере производить анализ и сравнение конкретных объектов живой природы и всей системы в целом, что привело к невозможности самостоятельного составления целостного представления об объектах природы и отсутствию системы, отражающей связи внутри природного комплекса.

Данные эксперимента показали, что 8,6 % детей с нормальным уровнем интеллектуального развития демонстрировали достаточно высокий уровень сформированности эколого-познавательной характеристики: широкий круг представлений о живой природе со знанием характерных признаков объектов; адекватное использование способов сенсорного анализа при узнавании объектов природы, их сравнении и возможностью классификации на основе выделения общих и существенных признаков; умение устанавливать элементарные морфофункциональные связи (например, между внешним видом и поведением живого существа, способом поведения и условиями среды обитания). Ответы на поставленные вопросы зависят от возможностей речевого развития каждого конкретного ребенка, но в целом уверенные, отражающие основные особенности живых объектов. Назывной характер ответов использовался в том случае, когда речь шла о выделении взаимоотношений между живой природой и людьми, жизненными проявлениями животных и растений в разные сезоны года. Подсчет статистической значимости различий (χ^2 = 58,9 %) показал, что выявленные особенности между детьми двух категорий статистически значимы на уровне $p \leq 0{,}01$.

Самые низкие результаты исследования были показаны при выполнении заданий второго модуля, демонстрирующего выраженность эколого-личностной характеристики, определяющей стартовый уровень ценностного и эмоционального компонентов экологической культуры, причем это касалось как детей с нарушениями интеллектуального развития (91,9 %), так и с нормой (37,2 %). Общей тенденцией в обеих группах явилось то, что отдельные проявления эмоционально-ценностного, оценочного отношения к миру живой природы и к деятельности по отношению к ней, если и имели место, то в основном в суждениях, но не в собственном поведении. Можно отметить, что большая часть детей практически безошибочно определила позитивные и негативные поступки людей в природе (при нормальном интеллекте возможным являлось определение даже тех эпизодов, когда представлено внешне доброе, но по сути вредящее живому поведение). На фоне понимания непосредственной ценности природных объектов,

особенно в случае животных, наблюдалось положительное отношение к природе, но с избирательной направленностью (практическая польза, красота) и слабым стремлением к взаимодействию с ней. Безразличное, лишь с отдельными позитивными действиями отношение к объектам живой природы отмечалось лишь в некоторых ответах у детей с нарушениями интеллекта.

В качестве основного отличительного момента в работе детей (норма и нарушение интеллекта) можно выделить незначительную, но имеющую место разницу в характере отношений к объектам живой природы в различных реальных условиях. Результаты данных метода наблюдения за детьми в естественных условиях (в группе, на участке детского сада, во время прогулок и экскурсий) показали, что в основном все дети следили за происходящими изменениями в природе лишь по указанию или при непосредственном руководстве со стороны взрослых. Основная разница в поведении детей наблюдалась на последних двух этапах второго задания второй серии. Характер мотивации предстоящей деятельности по уходу за растениями, где использовалась ситуация выбора между двумя видами занятий, у 74,2 % дошкольников с нарушением интеллекта рассматривался исключительно как игровой. У 17,7 % детей интерес и стремление оказать помощь погибающему растению отсутствовал, а у остальных был слабый, равнодушно-созерцательный, что подтверждалось отсутствием потребности в произвольном управлении поведением. В свою очередь, 34,3 % детей с нормальным уровнем интеллекта имели практический мотив деятельности, а 11,4 % – познавательный.

Необходимо отметить, что на третьем этапе наблюдения дети, имеющие познавательный мотив деятельности, не только адекватно отреагировали на предъявляемую ситуацию с первого раза (обеспокоены, предлагали свою помощь, наблюдали за растением в течение оставшегося времени пребывания в детском саду), но и вспомнили о ней на следующий день, что указывает на проявления сознательного, ответственного отношения к объекту живой природы. Подсчет статистической значимости различий (χ^2 = 44,5 %) показал, что выявленные особенности между детьми двух категорий статистически значимы на уровне $p \leq 0{,}01$.

Анализ результатов третьего модуля программы (овладение практической деятельностью по уходу за живыми объектами природы), демонстрирующего выраженность эколого-деятельностной характеристики, определяющей стартовый уровень поведенческого компонента экологической культуры у детей с нормой и нарушениями интеллектуального развития, позволил констатировать следующее. 16,1 % дошкольников с нарушением интеллекта отказалось от совместной практической деятельности по уходу за растением, сославшись на отсутствие необходимых умений («Я не знаю как») и желания помогать («Не хочу). При этом помощь растению ими рассматривалась исключительно как работа, которая не вызывает у них интереса и необходимости в ней («Цветики не люблю, не будет их»). Если же дети и приступали к выполнению задания, то самостоятельная постановка цели предстоящей работы для них являлась невозможной, а принималась от педагога после нескольких повторений, что подтверждает отсутствие осознанного процесса труда. Испытуемых в какой-то степени увлекал сам процесс выполнения действий, что не сказалось ни на качестве их выполнения, ни на результате работы, ввиду имеющихся стойких трудностей в освоении технической стороны деятельности (отбор средств труда и выполнение трудовых действий).

Совсем по-другому выполняли задание дети, у которых уровень интеллекта в норме. Большая часть испытуемых (60 %) самостоятельно цель не ставила, но принимала ее от педагога, а основные трудности у них были связаны с планированием всего трудового процесса. Отдельные трудовые операции осуществлялись детьми достаточно самостоятельно, но не совсем уверенно и четко, что отражалось на качестве работы. 17,1 % испытуемых показали достаточно высокие результаты: самостоятельный отбор средств труда и качественное выполнение трудовых действий (уверенные, правильные, последовательные); присутствие социальных эмоций (проявление сочувствия к растению), интереса к работе; переживание успехов («Теперь тебе будет хорошо, фиалка!»). Подсчет статистической значимости различий (χ^2 = 58,22 %) показал, что выявленные особенности между детьми двух категорий статистически значимы на уровне $p \leq 0{,}01$.

Таким образом, обобщение результатов констатирующего эксперимента указывает на крайне низкую степень готовности к взаимодействию с природой у дошкольников с нарушениями интеллекта по сравнению с их ровесниками, имеющими норму развития. Показатели выраженности качественных характеристик, раскрывающих стартовые уровни основных компонентов экологической культуры, подтверждают возможность формирования в дошкольном возрасте лишь ее предпосылок.

Литература

1. *Гребенникова, И.А.* Система работы по формированию основ экологической культуры у умственно отсталых учащихся младших классов: дис. … канд. пед. наук / И.А. Гребенникова. – М., 2010.

2. *Дежникова, Н.С.* Воспитание экологической культуры детей и подростков / [Н.С. Дежникова и др.]. – М., 2000.

3. *Дерябо, С.Д.* Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо. – Ростов н/Д., 1996.

4. *Калинина, Е.М.* Педагогические пути совершенствования ознакомления умственно отсталых дошкольников с живой природой: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Калинина. – Минск, 1989.

5. *Катаева, А.А.* Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 1998.

6. «Мы». Программа экологического образования детей / [Н.Н. Кондратьева и др.]. – СПб., 2001.

7. *Николаева, С.Н.* Система экологического воспитания детей дошкольного возраста: дис. … д-ра пед. наук / С.Н. Николаева. – М., 2006.

8. *Парамонова, В.А.* Изучение уровня представлений о живой природе и отношения к ней у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта / В.А. Парамонова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы VII всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Череповец, 2012. – С. 18 – 20.

9. *Парамонова, В.А.* Теоретические основы формирования предпосылок экологической культуры у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта / В.А. Парамонова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4 (42). – Т. 1. – С. 122 – 126.

10. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М., 2009.

УДК 37.0 (075.8)

М.В. Пац

ПРИНЦИП ДОВЕРИЯ СУБЪЕКТУ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлена педагогическая трактовка философского принципа доверия субъекту образования. Анализируется деятельность будущего педагога в контексте образовательной практики информационного общества на основе принципа доверия субъекту образования. Рассматривается феномен самообразования с точки зрения профессиональной подготовки специалиста.

Принцип, цель, субъект образования, самообразование, информационное общество.

Pedagogical interpretation of the philosophical principle of trust in the subject of education is presented in the article. The work of the future teacher in the context of the educational practice of the information society based on the principle of trust is analysed in the paper. The phenomenon of self-education is considered from the point of view of the specialist's vocational training.

Principle, aim, subject of education, self-education, information-oriented society.

Современная социокультурная ситуация, новая образовательная парадигма меняют место субъекта (человека) в сфере образования: теперь он (человек) «поставлен в центр образовательной системы» [3, с. 86]. В.А. Ситаров отмечает: «В качестве концептуального принципа этой парадигмы была выделена идея об <…> ориентации на возможность полноценной реализации внутреннего потенциала каждого студента посредством решения следующих задач:

– гармонизировать отношения человека с природой через освоение современной научной картины мира;

– стимулировать интеллектуальное развитие и обогащение мышления через освоение современных методов научного познания;

– добиться успешной социализации человека через его погружение в существующую культурную, в том числе и техногенную и компьютеризированную среду;

– научить человека жить в условиях насыщенной и активной информационной среды, создать предпосылки и условия для непрерывного самообразования;

– реализовать потребности в новом уровне научной грамотности, учитывающем интегративные тенденции развития науки и техники, создать условия для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные отрасли профессиональной деятельности» [11, с. 335 – 336].

Образование в информационном обществе становится опережающим, и учиться приходится всю жизнь. Это обстоятельство ориентирует на рассмотрение вопросов свободы и ответственности субъекта, развития личностных качеств, способствующих быстрому освоению новых знаний, технологий, формирующих базу самообразования. Такая постановка вопроса предполагает учет «всех компонентов трудовой деятельности специалиста: технико-технологических, нравственно-эстетических» [3, с. 97], социокультурных. Это выводит нас на обращение к философскому принципу доверия субъекту образования и исследованию механизма его функционирования в педагогических реалиях. «Механизм» вслед за Л.М. Митиной мы понимаем как «континуум логико-смысловых связей, детерминирующих процесс саморазвития будущего педагога» [5, с. 149].

Принцип как феномен познания – «основание некоторой совокупности фактов или знаний, исходный пункт объяснения или руководства к действиям» [2, с. 824]. Принцип предполагает учет социокультурного контекста и выступает итогом познания.

Изменения в образовании и в обществе в целом предъявляют новые требования к профессии учителя. По мере роста информации растет потребность получения студентами, в том числе будущими педагогами, навыков самостоятельной работы, умений анализировать, оценивать и обобщать информацию. Актуально звучит сегодня мысль английского философа Б. Рассела, высказанная им еще в 1922 г.: «Образование должно научить людей принимать утверждения только в том случае, когда существуют некоторые основания думать, что они истинны» [7, с. 228].

Философский принцип доверия субъекту образования разработан современным философом Л.А. Ми-