

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М.В. Ломоносова
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (БЕЛАРУСЬ)
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
ГДАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
КАРЛОВ УНИВЕРСИТЕТ (ПРАГА, ЧЕХИЯ)
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (АРМЕНИЯ)
ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Я. Купалы
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
VIII Международной
научно-практической конференции**

В двух частях

Часть 1

Москва, РУДН, 15–17 апреля 2015 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2015

УДК 378(063)
ББК 74.58
В93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *А.В. Гагарин*
(РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия);
доктор психологических наук, профессор *Б.Н. Рыжов*
(Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета
В.В. Барабаиш (РУДН, Москва, Россия) – председатель;
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков*
(РУДН, Москва, Россия) – зам. председателя;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
Г.М. Аванесян (ЕГУ, Ереван, Армения);
доктор филологических наук, профессор, декан ФПК ПРЯ *Т.М. Балыхина*
(РУДН, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем разви-
тия образования *О.Л. Жук* (БГУ, Минск, Беларусь);
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной
и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор директор НИИ СЭиППНО *Н.А. Лобанов*
(ЛГУ им. А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Ю. Прокоп*
(Карлов Университет, Прага, Чехия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.М. Рангелова*
(СУ «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);
доктор гуманитарных наук *А.-Й. Сегень-Матыевич*
(Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша)

В93 **Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы** : ма-
териалы VIII Международной научно-практической конфе-
ренции : в 2 ч. Москва, РУДН, 15–17 апреля 2015 г. / науч.
ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2015.
ISBN 978-5-209-06452-7
Ч. 1. – 552 с. : ил.
ISBN 978-5-209-06453-4 (ч. 1)

ISBN 978-5-209-06453-4 (ч. 1)
ISBN 978-5-209-06452-7

© Коллектив авторов, 2015
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2015

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Г.А. Балыхин
(Государственная Дума Федерального Собрания
Российской Федерации, Москва, Россия),
М.Г. Балыхин
(МГУДТ, Москва, Россия)

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЕ – ИННОВАЦИИ: СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ШКОЛ И МЕХАНИЗМЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность создания словаря-справочника обусловлена необходимостью описания процессов обновления понятийно-терминологического аппарата образования современной России, которые отражают: инновационные, в том числе альтернативные, подходы, методы, принципы обучения и воспитания; инновационные технологии программ воспитания и обучения, подходы к их разработке, типы инновационных учебных программ, требований, учебно-методических комплексов и их организационные формы; инновационный образовательный процесс как основы управления и организации, инновационное кадровое, нормативное, техническое обеспечение в системе образования.

Ключевые слова: инновации, инновационный образовательный процесс, современные обучающие технологии, альтернативные методики преподавания, инновационные методы воспитания, российское образование, научно-практические школы.

Abstract. The Relevance of the dictionary due to the necessity of describing the processes of updating the conceptual and terminological apparatus of education in modern Russia, which reflect: innovation, including alternative, approaches, methods, principles of training and education; innovative technology programs of education and training, approaches to developing these types of innovative curricula, requirements, instructional systems and their organizational forms; innovative educational process as the basis of management and

organization, innovative staffing, regulatory, technical support in the education system.

Key words: innovations, innovative educational process of modern educational technology, alternative teaching methods, innovative methods of education, Russian education, research and practice schools.

В настоящее время в России идёт дальнейшая модернизация системы образования, ориентированная на перспективы мирового образовательного пространства. Стратегия развития российского образования всех уровней и ступеней согласуется с инновационными преобразованиями в структурной, содержательной, организационной перестройке образовательной сферы. *Инновации (нововведения)* являются наиболее оптимальным средством повышения качества, доступности и эффективности образования. Динамичное развитие образования связано и базируется на запросах учащихся, педагогов и родителей, на их духовных, интеллектуальных, культурных интересах, на введении нового во все компоненты образовательной системы – содержания, методов и форм воспитания и обучения, организации совместной деятельности субъектов социокультурного процесса. Выявляются и развиваются новые закономерности в науке и образовании, по-новому осмысливаются ценности будущего «устойчивого развития» общества, предлагаются новые способы решения научно-теоретических и учебно-воспитательных задач.

В свою очередь видоизменяются и развиваются научно-образовательные понятия и термины. Одни со временем теряют свое смысловое значение, другие и вовсе исчезают, третьи приходят им на смену, завоевывая свое право на существование. Образовательный потенциал, безусловно, соотнесен с понятийным и терминологическим аппаратом, с оптимальными соотношениями и взаимосвязями инноваций и традиций. Триумвират «образование – наука – инновации» стремится к единству и упорядочению соответствующей терминосистемы.

Главной задачей данного словаря-справочника является представление новых терминов и определений, раскрывающих состояние современного уровня образования, оперирующих

общенаучными, философскими и специфическими понятиями. В словаре-справочнике представлены сведения из областей педагогики, психологии, философии, методологии и других наук, взятых из монографий, статей, альманахов, справочников, учебников, имеющих непосредственное отношение к науке и образованию. Отдельно даются ссылки на Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Актуальность создания словаря обусловлена необходимостью описания процессов обновления понятийно-терминологического аппарата системы образования современной России, которые отражают инновационные подходы, методы и принципы воспитания и обучения, современные технологии в учебном процессе, инновационные учебные программы, стандарты и требования, учебно-методические комплексы и их организационные формы, инновационное нормативное, правовое и организационно-техническое обеспечение функционирования сферы образования.

Таким образом, вопросы инновационной образовательной терминологии очень важны в функциональном аспекте. Через систематизацию ключевых терминов, через определение понятий дается достаточно полное представление: о путях и средствах непрерывного, опережающего образования; о введении новшеств, подразумевающих поиски ученых и педагогов нового уникального содержания, включающего в себя *фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез культур (технической и гуманитарной), использование новейших педагогических технологий.*

Многие словарные статьи содержат не только детальную характеристику и объяснение основного термина, но и сопряженные с ним понятия и описания. Терминология, представленная в словаре-справочнике, соответствует действующим требованиям, может применяться в учебниках, методических рекомендациях, справочной литературе. В связи с этим необходимо заметить, что термины «учащийся» и «педагог» в словаре используются в широком значении и относятся ко всем видам и типам образовательных организаций. Словарь-справочник поможет данным ресурсом более грамотно и уверенно

оперировать терминологией в образовательной деятельности. С другой стороны, степень владения инновационной терминологией может служить индикатором уровня профессионализма и квалификации научных и практических работников.

При составлении словарных статей использованы определения и описания, эксплицированные из публикаций разных авторов. Библиографические источники отдельных статей даны в тексте в сокращенном виде и, как правило, в списке литературы. Итак, содержательная часть словаря связана с наиболее распространенными англоязычными терминами по инновационному образованию. Имеются: алфавитно-предметный указатель, а также русско-английский, русские и англоязычные сокращения по инновационному образованию. Полезен электронный ресурс библиотек России, актуальны сайты, порталы, страницы учреждений, организаций России, зарубежных стран. Интерес вызывают и законы, приказы, постановления, законопроекты Государственной Думы Федерального Совета России по образованию, Министерства образования и науки Российской Федерации и т.д.

Словарь-справочник содержит около 2000 словарных статей, расширяя область их применения, делает материалы полезными не только для специалистов – педагогов, методистов, управленцев, администраторов системы образования, но и для студентов, стажеров и аспирантов, изучающих теорию и практику образования, а также для читателей.

Таким образом, актуальность и проблематика словаря связаны с тем, что в настоящее время научные направления, в том числе педагогическая наука, стремительно меняют свой теоретический и категориально-понятийный осто́в. Именно поэтому значимым становится обоснование стандартов научности. Согласно стандартам научности трактуются как изменяющиеся ценностные представления и нормативы, а не как принятые раз и навсегда установления.

В качестве примера можно просмотреть, изучить достаточно или недостаточно осмысленных терминов и определений, касающихся тенденций, закономерностей и т.д. развития научно-педагогического познания:

Инновационное поле. Среда, подготовленная для инноваций, описывается на основании типологии новшеств и инноваций. Определяются виды предлагаемых инноваций. Инновационное поле определяет подлинность инноваций.

Инновационное образование. Образование, которое ориентируется на обучающегося и обучающего, полагая их субъектами образовательного процесса. Их интересы – духовные, интеллектуально-научные, культурные – служат предпосылкой становления профессионального мышления. Новый инновационный подход к образованию включает личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших технологий.

Инновационное поведение педагога. Инновационное поведение современного педагога означает разработку и реализацию социально ориентированных проектов (экологической, краеведческой, культурологической, здоровьесберегающей и пр. направленности), проектирование развивающих образовательных сред и процессов, использование в профессиональной деятельности современных информационно – коммуникационных технологий.

Инновационное качество образования. Результат создания и внедрения нового, оригинального интеллектуального продукта (методики, системы, преобразования определенного процесса организации деятельности сообществ, организаций, общественных объединений). Позволяет радикально качественно улучшить сам процесс, положение сообщества (общества в целом), улучшить качество жизни людей. Разработка нового учебного процесса, новой системы управления организацией, эффективной информированности (информатизации), новшества в организации – суть социальные (процессные) инновации.

Инновационная система управления образовательной организацией. Концепция управления инновационным учебным заведением может быть представлена в форме теоретической модели системы, содержащей множество руководящих идей. Идеи определяют основные черты системы этого управления, основные факторы, обеспечивающие ее построение и функционирование.

Отличительными особенностями системы управления являются: четырехуровневое управление (стратегическое, тактическое, оперативное, самоуправление); ориентированность на развитие деятельности учебного заведения и педагогического коллектива; реализация принципа обратной связи, обеспечивающего необходимый уровень контроля реальных результатов; открытость, многофакторность, прогностичность, самовоспроизводимость модели.

Инновационная концепция управления вузом по результатам. Процесс, состоящий из следующих этапов: планирования результатов, ситуационного управления для достижения этих результатов и контроля (наблюдения) за результатами. Данное управление по своей сути представляет систему управления, мышления, поведения всех членов организации. В отличие от концепции целевого управления, в которой основной упор делают на планирование деятельности согласно поставленной цели, в управлении по результатам внимание акцентируется на состоянии реального процесса управления, мотивации, квалификации руководителей и т.д.

Данный словарь представляет собой способ и средство к развитию степени образовательной и профессиональной подготовленности ученика и педагога, к выполнению определенного вида их предметной, профессиональной деятельности, а именно – инновационной. С помощью монографического словаря – чем выше уровень образования ребенка, школьника, педагога, управленца, тем актуальнее и эффективнее используется класс решаемых личностных и профессиональных задач, шире спектр трудовых функций.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика 1999.
2. Библер В.С. Школа диалога культур. – Кемерово, 1992.
3. Иванова С.П. Учитель XXI века: Ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2002.

4. Колоколова Н. И. Методика подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации. // Ученые Записки Забайкальского Государственного Университета. Серия: Профессиональное Образование, Теория и Методика Обучения. Выпуск № 6 (53) / 2013.
5. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Издательство Высшая школа, 2004.
6. Якушина Е.В. Подростки в Интернете специфика информационного воздействия // Педагогика, 2001. – № 4.
7. Ямбург Е. А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. – № 1, 2002.
8. Brookfield S.D. The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom. – San Fransisco-Oxford, 1991.
9. Clapham, C., Corson, D. Encyclopedia of language and education. – Dordrecht, Kluwer, 1998.

А.И. Жук (БГПУ, Минск, Беларусь)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье обосновывается необходимость перехода на кластерную модель развития педагогического образования; раскрываются структура и задачи учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования; определяются основные результаты деятельности в условиях кластерного подхода.

Ключевые слова: педагогическое образование, концепция развития, кластерный подход.

Abstract. The article is based on transition to a cluster model of development of pedagogical education; develops the structure and main points of educational research and innovation cluster; identifies the main results of the cluster approach.

Key words: teacher education, concept development, cluster approach

На систему педагогического образования в современных социокультурных и экономических условиях возлагается особая ответственность. Именно эта отрасль определяет качество образования на всех уровнях, определяя в итоге качество человека как субъекта преобразований во всех сферах жизнедеятельности общества.

В современном мире роль человеческого потенциала в развитии экономики и общества постоянно возрастает. Это характерно для всех развитых стран. Но для Республики Беларусь, которая имеет экспортно-ориентированную экономику (70 % выпускаемой продукции идёт на экспорт) и делает ставку на наукоёмкие технологии, человеческий капитал является главным стратегическим ресурсом устойчивого развития.

Система образования должна соответствовать современной социокультурной ситуации. Глобальные проблемы, таящие угрозу выживанию человечества, нарастающие темпы изменений во всех сферах жизни, ускорение процессов обновления знаний, техники и технологий, снятие границ межкультурной коммуникации, разрешающие возможности и риски информационного общества и др. – именно в такой ситуации находится современная система образования. И от того, какой педагог придет в эту систему, зависит формирование взрослеющего человека, будущее общества и государства.

Система непрерывного педагогического образования в Беларуси включает: профильное (предпрофессиональное) педагогическое образование на третьей ступени общего среднего образования; среднее специальное педагогическое образование (педагогические колледжи); высшее педагогическое образование; послевузовское образование; дополнительное образование взрослых.

В структуру непрерывного педагогического образования с 2014 года включена третья профильная ступень общего среднего образования (10-11 классы). В целях привлечения на педагогические специальности наиболее мотивированных выпускников учреждений общего среднего образования возрождается практика работы профильных педагогических классов. Предполагается, что выпускники этих классов будут

поступать на педагогические специальности в вузы без вступительных экзаменов.

В целом, современная система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, ступенчатость, многоуровневость и многофункциональность.

Вместе с тем, имеются нерешенные проблемы: низкий престиж педагогической профессии; трудности набора на педагогические специальности; несоответствие декларируемых целей и используемых средств и ресурсов подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; отсутствие стандартизированного представления о минимальной достаточности профессиональной подготовки специалистов образования; недостаточная практикоориентированность педагогического образования; отставание от современных запросов социума и учреждений образования и др.

В этой связи БГПУ как ведущий в отрасли университет республики разработал Концепцию развития педагогического образования на 2015-2020 годы, которая утверждена Министерством образования.

Концепция определяет приоритетные направления совершенствования системы непрерывного педагогического образования в современных социально-экономических условиях; предполагает разработку профессионального стандарта педагога; включает показатели социально-экономической эффективности. Наличие в системе педагогического образования проблем, некоторая разобщенность университетов в их преодолении, отсутствие координационного центра, который бы задавал стратегические направления развития системы и обеспечивал согласованность усилий по их реализации, определили главную идею предложенной Концепции. Ею является переход на кластерную модель развития.

Целью создания кластера является объединение учебно-научно-инновационного потенциала образовательных и научно-методических учреждений, органов государственного управления и общественных организаций для обеспечения потребности системы образования Республики Беларусь в современных

педагогических кадрах. Они отличаются не только высоким уровнем гражданственности, культуры и профессиональной компетентности, но и конкурентоспособностью, готовностью к восприятию инноваций, способностью к проектированию и реализации новых образовательных программ и технологий.

Основными участниками республиканского учебно-научно-инновационного кластера будут являться: БГПУ – ведущий университет – как центр кластерного развития, определяющий стратегию и содействующий разработке и реализации кластерных инициатив и проектов; университеты республики, осуществляющие подготовку специалистов образования, с использованием потенциала научно-педагогических школ и инновационной образовательной практики; комплексы «профильный педагогический класс (педагогическая гимназия, педагогический лицей) – педагогический колледж», которые могут создаваться при университетах в качестве учебной и опытно-экспериментальной базы, на которой студенты, магистранты и аспиранты будут проходить непрерывную педагогическую практику, осуществлять учебную, научно-исследовательскую и проектную деятельность; научно-методические учреждения, лаборатории, центры и институты, которые совместно с университетами кластера будут заниматься научно-исследовательской деятельностью и инициировать ее, осуществлять трансфер инноваций на опытно-экспериментальную базу; учреждения системы дополнительного образования педагогических кадров; научные и педагогические сообщества, которые будут создавать духовное и интеллектуальное пространство кластера и расширять его социальное влияние и значимость.

Переход на кластерную модель развития требует решения следующих задач: оптимизации структуры педагогического образования; уточнения целевых ориентиров профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования; совершенствования содержания непрерывного педагогического образования; модернизации форм, методов, технологий образовательного процесса; обеспечения преемственности в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации; совершенствования ресурсного

обеспечения педагогического образования и повышения престижа педагогической профессии.

Решение обозначенных задач осуществляется в опоре на следующие принципы развития системы непрерывного педагогического образования: соответствие основным направлениям государственной образовательной политики; социокультурная направленность (реализация непрерывного педагогического образования как ресурса устойчивого развития общества); социальное партнёрство нанимателей, различных учреждений образования, органов государственного управления и общественных организаций; конкурентоспособность (обеспечение в единстве фундаментальной и практической подготовленности выпускников к эффективной профессиональной деятельности); оптимизация (повышение эффективности всех процессов при сокращении финансовых расходов); взаимодополнение традиций и инноваций; непрерывность педагогического образования (согласованные и дифференцированные образовательные программы различных ступеней и уровней); преемственность, содержательность и технологичность всех уровней педагогического образования.

Учебно-научно-инновационный кластер – это сообщество самостоятельных, равноправно сотрудничающих субъектов, свободных в выборе путей и средств реализации общих для кластера целевых ориентиров. Основой сотрудничества в кластере являются добровольные соглашения и договоренности.

Реализация кластерного подхода предполагает: подготовку научно обоснованного прогноза потребности в педагогических кадрах разного образовательного уровня с учетом региональных потребностей; разработку профессионального стандарта педагога, определяющего содержание образовательных стандартов; создание при университетах комплексов «профильный педагогический класс (педагогическая гимназия, педагогический лицей) – педагогический колледж» как базы педагогической практики, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной и инновационно-методической работы (выполнение курсовых, дипломных работ, написание магистерских, кандидатских и докторских диссертаций); создание сводной информационной базы данных об имеющихся научных школах в области

педагогического образования и инновационной практики; систематическое проведение методологических и научно-методических семинаров, конференций для создания общего научно-интеллектуального пространства; формирование тематики приоритетных для кластера психолого-педагогических исследований, отвечающих современным вызовам образования и общества.

Деятельность кластера позволит создать принципиально новое, единое образовательное пространство непрерывного педагогического образования, в котором:

- интеллектуальные ресурсы интегрированы вокруг ключевых научных и практических проблем;

- организовано сетевое взаимодействие образовательных учреждений для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективного научно-педагогического опыта;

- реализуется социальное партнерство в сфере подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, востребованных на региональных рынках труда;

- обеспечена эффективная преемственность в отборе и подготовке высококвалифицированных педагогических кадров в системе «профильная школа (педагогическая гимназия, педагогический лицей) – педагогический колледж – педагогический университет – последипломное педагогическое образование – дополнительное образование взрослых» с преодолением дефицита абитуриентов на педагогические специальности и мотивированием на педагогическую профессию лучших учащихся;

- усилена практикоориентированность профессиональной подготовки педагогических кадров с оперативной обратной связью о степени удовлетворенности заинтересованных субъектов (самих выпускников и работодателей);

- будущий педагог включен в интерактивную информационно-коммуникационную среду опережающего профессионально-педагогического развития на базах практик, имеющих инновационный опыт, на стажировочных площадках,

через ресурсы удаленного доступа;

– время, затрачиваемое на подготовку востребованного специалиста образования и период его профессиональной адаптации, будут сокращаться.

В.С. Сенашенко (РУДН, Россия, Москва)

О СООТНОШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ФГОС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В докладе обсуждается соотношение профессиональных и образовательных стандартов.

Ключевые слова. высшая школа, высшее образование, профессиональное образование, образовательные стандарты, профессиональные стандарты, образовательные программы,

Ключевые слова: высшая школа, высшее образование, профессиональное образование, образовательные стандарты, профессиональные стандарты, образовательные программы.

Abstract.The report discusses professional and educational standards.

Key words: high school, higher education, vocational education, educational standards, professional standards, education programs.

В 2015 года появился ряд документов, в которых предложена методика актуализации образовательных стандартов и образовательных программ с учетом положений принимаемых профессиональных стандартов (ПС). При этом проблема сопряжения ПС, образовательных стандартов и образовательных программ вызывают неоднозначную оценку среди профессорско-преподавательского состава высшей школы. Действительно, попытки подчинить образовательные стандарты требованиям профессионального сообщества работодателей, использующего для этого в качестве инструмента ПС, противоречит основной идее многоуровневой структуры основных образовательных программ высшей школы, основой которой является универсальность, фундаментальность и научность, приобретаемых студентами знаний, их университетский характер. Ведь не случайно в Законе

об образовании в Российской Федерации применительно к высшему образованию опущено определение «профессиональное».

Идея главенствующей роли ПС в высшем образовании противоречит также рыночным реалиям, которые ориентируют выпускника высшей школы на смену (возможно неоднократно) профиля профессиональной деятельности, развитие творческих способностей личности, определяют его готовность действовать в нестандартных ситуациях. Такие требования содержатся в общекультурных компетенциях, достижение которых предусмотрено федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО).

ПС, равно как и квалификационные характеристики, полезны, прежде всего, для работодателя как инструмент кадровых решений, как ориентир в вопросах организации повышения квалификации работающего персонала. Для студентов эти нормативные документы в первую очередь интересны потому, что каждый будущий выпускник высшей школы, находясь ещё на студенческой скамье, может воспользоваться ими для того, чтобы получить представление о требованиях к квалификациям, необходимых для выполнения того или иного вида профессиональной деятельности.

Однако в условиях свободного трудоустройства и возникающей при этом неопределенности в выборе будущей профессии, ПС могут оказаться ограничителем профессиональной мобильности для выпускников высшей школы. И тем самым способствовать увеличению количества безработных среди лиц, получивших высшее образование узкой профессиональной направленности, возникающей в результате актуализации образовательных программ с учетом требований ПС.

Модель профессионального образования, которая нацелена на подготовку работников, отвечающих потребностям работодателей, возвращает высшую школу к практике возрождения узкопрофильных кафедр в вузах. Столь жесткая ориентация высшей школы на готовность выпускника к практической профессиональной деятельности вступает в противоречии с междисциплинарным характером образовательных программ, овладение которыми возможно лишь на основе

широкого и глубокого обобщения предметных знаний. При этом происходит перемещение центра тяжести с подготовки выпускника высшей школы как образованного специалиста к подготовке всего лишь исполнителя, умеющего при решении реальных задач применять готовые, кем-то разработанные методы, технологии, стандарты и пр. Такой подход к кафедральной структуре вузов по нынешним временам с изменившимся коренным образом характером высшего образования представляется не более чем смелой и необоснованной фантазией.

Очевидно, нужны новые формы взаимодействия предприятий с вузами: создание центров сертификации выпускников, введение в практику работы вузов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, отказ от прямолинейного давления профессионального сообщества работодателей на вузы, используя в качестве инструмента такого давления ПС. Работодателю не следует ориентироваться на выпускников как готовых специалистов.

В условиях рыночной экономики было бы более реалистичным рассматривать выпускника вуза как «полуфабрикат, а не продукт уже готовый к употреблению по назначению» [1]. При таком подходе все становится на свои места, то есть различия в структуре и содержании пакета компетенций профессионала и выпускника вуза будут восприниматься как неизбежные. И тогда проблема соответствия качества вузовской подготовки перемещается в другую плоскость – поиск организационных форм и образовательных технологий, позволяющих осуществить доводку «кадрового ресурса полуфабрикатного характера» до уровня, ожидаемого работодателем.

Совместными усилиями профессионального сообщества работодателей и профессорско-преподавательского состава вузов необходимо формировать дружественный интерфейс, обеспечивающий поиск различных возможностей, способов и методов взаимодействия сферы производства и сферы образования. Создание базовых кафедр это хорошо, но не всегда возможно, особенно для региональных вузов, когда на «подконтрольных» им территориях отсутствуют производственные структуры, обладающие достаточным потенциалом для участия в образовательной деятельности и

обеспечения выпускникам качественного образования. Очевидно, что среди вузов должно преобладать стремление разнообразить формы доводки выпускников вузов до уровня «готовых» специалистов, когда и работодатель и образовательные организации заинтересованы в сотрудничестве. Не может быть игры в одни ворота, когда культивируется стремление превратить систему высшего образования в «служанку рынка образовательных услуг».

Конечно, для работодателей системное представление информации о требованиях к квалификациям в виде ПС или других документов аналогичного плана, как отмечалось выше, вещь крайне полезная при формировании кадрового потенциала подконтрольных им производственных структур. Главной задачей при этом становится более точное определение области применения документов нового типа.

В работе [2] подчеркивается, что «Уровень компетенций выпускника зависит не только от него самого, но и от того, насколько методически грамотно в учебный план включены дисциплины, формирующие перечисленные в ФГОС компетенции». Решение этой задачи очевидным образом выходит за рамки компетентности потенциального работодателя. Вряд ли всерьез можно рассчитывать на конструктивное участие этой категории специалистов в решении столь сложных дидактических и методических проблем высшего образования.

Поэтому отнесение разработки и совершенствования образовательных стандартов и образовательных программ профессионального образования к наиболее важным направлениям применения профессиональных стандартов не продумано и создает дополнительные трудности для отечественной высшей школы в определении её роли в новых социально-экономических условиях. В статье 11 п. 7 Закона об образовании в РФ действительно сказано, что «при формировании ФГОС профессионального образования учитываются положения соответствующих ПС». В случае образовательных программ прикладного бакалавриата с ним можно было бы согласиться. Но рассматривать единым образом все основные образовательные программы высшего образования, программы профессионального обучения и дополнительные профессиональные программы, в

равной степени подчиняя их требованиям ПС, по меньшей мере, некорректно. Ведь каждая из перечисленных образовательных программ имеет свои особенности не только технологические, но и концептуальные. А стало быть, и алгоритм выстраивания отношений различных образовательных программ с ПС должен быть различным.

Правомерность и особенности применения ПС, реальные эффекты от их использования для совершенствования образовательных программ высшей школы должны стать предметом широкого обсуждения

Литература

1. *Мартынов В.Г., Кошелев В.Н., Шейнбаум В.С.* Теория производства полуфабрикатов в приложении к высшему профессиональному образованию. Инженерное образование. 2012, 11. С. 96-101.

2. *Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснова А.Н.* Оценка сформированности профессиональных компетенций. Высшее образование в России. 2015, № 2, с.21-28.

М.И. Демчук (РИВШ, Минск, Беларусь)

ОБ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам адаптации инструментов Европейского пространства высшего образования в национальной системе образования Беларуси. Ключевые слова: Болонский процесс, имплементация, инструменты, Беларусь, высшее образование.

Abstract. This article deals with the adaptation of instruments of the European Higher Education Area in the national education system of Belarus. Key words: Bologna process, implementation, instruments, Belarus, higher education

Основные направления развития системы высшего

образования Республики Беларусь определяются задачами инновационного развития страны и мировыми тенденциями в сфере высшего образования. Высшая школа традиционно является основным ресурсом развития кадрового потенциала республики и локомотивом развития системы образования в целом.

Современная двухступенчатая система высшего образования Республики Беларусь, сформированная в 2011 г., представлена 384 специальностями I степени высшего образования и 319 специальностями II степени высшего образования (магистратуры), обучение по которым можно пройти в 45 государственных и 9 частных учреждениях высшего образования.

На I степени высшего образования осуществляется подготовка специалистов, обладающих фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием. Срок обучения, как правило, составляет 4-4,5-5 лет (47%-18%-32% специальностей соответственно).

На II степени высшего образования (магистратуре) осуществляется узкопрофильная и специализированная подготовка выпускников I степени высшего образования, а также подготовка научно-исследовательских кадров. Срок обучения оставляет 1-2 года.

В настоящее время принято концептуальное решение о переходе к 2-ступенчатой модели высшего образования «бакалавриат-магистратура» и выделении образовательных программ интегрированной подготовки магистров по ограниченному количеству сложных специальностей. Решение стало результатом прошлогодних многочисленных дискуссий на различных площадках, в том числе детально обсуждалось на расширенном заседании Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования в октябре 2014 г.

При этом, образовательная задача бакалавриата как полноценного высшего образования состоит в формировании базовых основ профессиональной культуры и основных деятельностных компетенций (коммуникативных навыков, навыков поиска и анализа информации, самообразования, коллективной работы и проч.). Обучение же в магистратуре будет

направлено на подготовку специалистов, способных к решению наиболее сложных профессиональных задач, к организации новых областей деятельности, к проектной инженерии, к исследованиям и управлению как основополагающим сферам, обеспечивающим общественное и экономическое развитие нашего государства.

За годы суверенитета высшее образование Республики Беларусь приобрело массовый характер. Сегодня мы имеем более 400 студентов на 10 тыс. населения, Беларусь занимает 4 место в мире по доле молодых людей, получающих высшее образование – почти каждый пятый молодой человек – студент. В учреждениях высшего образования Беларуси обучается 375 тыс. студентов и около 8 тыс. магистрантов. И это соотношение со временем будет увеличиваться. Иностранцев студентов насчитывается более 16 тыс. И хотя больше половины из них представляют страны СНГ, одной из главных задач белорусских учреждений высшего образования является диверсификация географии международных отношений, в том числе путем расширения магистерской подготовки на английском языке.

Расширение академической мобильности является на наш взгляд одним из необходимых условий повышения качества образования, привлечения новых знаний в образовательную систему. Для этого необходимо расширение уровня владения «языком мобильности» (т.е. английским языком) большинством потенциальных участников мобильности, а также развитие специальной инфраструктуры для организационной поддержки и сопровождения академической мобильности в учреждениях высшего образования.

Решение обозначенных проблем мы видим в расширении и диверсификации дополнительных возможностей языковой подготовки в университетах для преподавателей и студентов, а также в изменении структуры сопровождения реализации образовательных программ. Дальнейшее развитие и совершенствование модульного принципа организации обучения предполагают развитие внутристрановой и межгосударственной академической мобильности и более широкое распространение «включенного» обучения как обязательного элемента освоения обучающимся образовательной программы высшего образования в нескольких учреждениях высшего образования.

В сфере высшего образования создана правовая база системы оценки качества образования, предусматривающая переход от принципа контроля к созданию системы обеспечения качества образования. Оценка качества образования носит открытый характер и проводится с участием представителей академической общественности, работодателей, потребителей образовательных услуг, в том числе и студентов.

Система менеджмента качества, соответствующая стандартам серии ИСО 9001 внедрена в высших учебных заведениях, на уровне Правительства по результатам ежегодного конкурса лауреатами премии в области качества с 2010 года стали 6 вузов.

В Беларуси создана национальная модель аккредитации, учитывающая международные стандарты. Данная модель предусматривает институциональную аккредитацию, в основе которой лежат качественные критерии и индикаторы, следующим шагом является полная гармонизация критериев аккредитации и показателей качества образования.

Вместе с тем белорусские вузы и вся национальная высшая школа нацелены на международную аккредитацию образовательных программ.

В целях интеграции белорусского образования в мировое образовательное пространство, повышения конкурентоспособности и мобильности выпускников системы образования Беларуси на мировом рынке труда, согласования модели подготовки специалиста с европейскими требованиями с 2010 г. Министерство труда и социальной защиты и Министерство образования осуществляют разработку Национальной системы квалификаций, которая сегодня является актуальным процессом для всех государств-участников Европейского пространства высшего образования.

Параллельно с формированием Национальной системы квалификаций мы организовали работу по кардинальному пересмотру Общегосударственного классификатора специальностей и квалификаций. Принято решение о его привязке к международной стандартной классификации образования и областям образования и профессиональной подготовки, а также ориентация всех специальностей на сферу профессиональной

деятельности во взаимосвязи с видами экономической деятельности.

При этом методологические основы этого процесса разрабатываются Республиканским институтом высшей школы и будут формализованы министерством образования, но большая часть свободы и ответственности за формирования образовательных программ закрепляется за учебно-методическими объединениями и университетами.

Пересмотр Классификатора специальностей и квалификаций создаст реальные возможности для расширения реальной автономии университетов.

Детальная регламентация содержания высшего образования, зафиксированная в образовательных стандартах и учебно-программной документации высшего образования в настоящих условиях, сдерживает развитие национальной высшей школы, так как ограничивает оперативное обновление содержания образования в соответствии с меняющимися условиями. Сегодня мы ориентированы на широкое разнообразие в предоставляемых учреждениями высшего образования образовательных возможностей в зависимости от изменений структуры рынка труда и возможных изменений в структуре видов экономической деятельности.

Развитие автономии вузов, связанное с возможностями формировать содержание до 50 % курсов, переходу к типовой учебно-программной документации, более гибкой организации образовательного процесса, повышает ответственность УВО за методическое и научное обеспечение образования, оптимальную организацию процесса.

Н.А. Лобанов, А.И. Тучков
(ЛГУ им. А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВОЗРАСТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РИСКОВ

Важнейшим следствием кризисов и системных трансформаций является возрастание социально-экономических

рисков и степени неопределённости. Количественно измеримые риски в большей мере отражают текущие условия деятельности и характеристики хозяйственных и образовательных субъектов. В противоположность этому неопределённость отражает неясность образа будущего и не связана непосредственным образом с особенностями социально-экономических субъектов. Поскольку любые (в том числе образовательные) инвестиции являются связующим звеном (своего рода мостиком) между настоящим и будущим, именно они оказываются под угрозой в результате воздействия рисков и неопределённости.

Прежде всего, мы должны провести разграничительную линию между кризисами¹ и системными трансформациями. Она состоит из нескольких частей, каждая из которых имеет принципиальное значение для развития непрерывного образования.

Во-первых, кризис выступает в качестве потенциальной предпосылки системной трансформации. Применительно к предмету нашего исследования подобное фундаментальное преобразование заключалось бы в формировании целостной системы непрерывного образования, способной противостоять сползанию человечества в глобальный экономический, социальный и экологический кризис. Однако эта предпосылка является ни необходимой, ни достаточной. В истории можно найти примеры глубоких и всесторонних изменений системы образования, исходной точкой которых выступал не кризис (как негативно воспринимаемое настоящее), а идеал (как позитивно оцениваемое будущее). С другой стороны, как мы убедились в недавнем прошлом, успешное преодоление кризиса может исключать не только системную трансформацию, но даже сколько-нибудь существенные изменения. В целом, становление адекватной современным вызовам системы непрерывного образования выступает составной частью глубокой системной трансформации. Однако на практике оно осуществляется в

¹ Мы принципиально исключаем из рассмотрения «чистые» циклические кризисы, которые не приводят к институциональным изменениям, а лишь способствуют изменениям скорости и условиям протекания ряда (в т.ч. образовательных) процессов.

условиях глубокого кризиса, что не может не накладывать свой отпечаток на особенности находящейся в процессе формирования системы.

Во-вторых, любое кризисное состояние является следствием прошлых действий (которые включают в себя ошибки, но не сводятся к ним). Модель системной трансформации, напротив, выводится из будущих, но уже прогнозируемых и планируемых ситуаций и вариантов поведения. Поэтому противодействие кризису часто напоминает подготовку доблестных генералов к давно отгремевшим баталиям, а планирование системных трансформаций – отчаянную попытку поймать синюю птицу. Потенциальных вариантов действий всегда больше, чем реально осуществлённых в прошлом. Ведь образование (и непрерывное образование в частности) в значительной степени ориентировано на образ будущего, но этот образ не только может быть приближен (или прояснён) разными путями, но зачастую и представляется различными субъектами образовательного процесса далеко не одинаково.

В-третьих, и это наиболее важно с практической точки зрения, любой кризис описывается, в первую очередь, посредством выявления структуры и величины рисков. Так, для современной (ещё далёкой от реализации принципа непрерывности) системы образования наибольшую опасность, по нашему мнению, представляют риски недофинансирования программ обучения, резкого сокращения спроса по отдельным направлениям подготовки, невозможности адекватного материального обеспечения новых компетенций, утраты принципиально важных внешних связей т.д. Однако даже полный список рисков не позволяет сформировать всю совокупность направлений развития непрерывного образования даже в среднесрочной перспективе. На практике ситуация складывается ещё хуже: антикризисная политика сводится к «латанию дыр» и откладыванию принципиальных решений.

Что касается системной трансформации, она имеет дело не с понятием риска, а с более сложной категорией неопределённости. Она не складывается из отдельных рисков и не сводится к ним. Различие между неопределённостью и риском явственно выступает именно при рассмотрении соответствующих

им знаний. Каждому конкретному риску соответствует определённое знание (хотя при этом мы допускаем, что оно может являться неполным либо недоступным нам). Количественно измеренный уровень риска представляет собой, по сути дела, экономико-статистическую модель, воплощающую в себе накопленную за определённый период и оценённую на данный момент времени информацию. В противоположность этому неопределённость является чрезвычайно сложным и запутанным понятием, которому некоторые авторы даже отказывают в возможности построения теории.

В рамках данной публикации мы ограничимся анализом влияния рисков на систему непрерывного образования. Тем не менее, некоторые исходные положения могут быть применены и для рассмотрения проблем неопределённости.

Действительно, вложения в человеческий капитал представляют собой важнейшую часть национальных инвестиций. Кризисные явления и системные трансформации в полной мере воздействуют на них, предопределяя существенные изменения в интенсивности и направлениях протекания инвестиционного процесса. Это влияние ни в коем случае нельзя рассматривать исключительно как негативное. При этом адаптивные изменения чаще всего связаны именно с обусловленными кризисом рисками (и накладываемыми ими ограничениями), а преодолеваемая в процессе системных трансформаций неопределённость чаще всего выступает как основа принципиальных изменений системы непрерывного образования. Эти изменения не могут не затрагивать его ценностную составляющую.

И кризис, и системные трансформации изменяют предпосылки, протекание и последствия инвестиционного процесса. На поверхности явления данные изменения проявляются прежде всего в уменьшении объёма инвестиций в человеческий капитал и в связанном с ним падении уровня эффективности вложений. На первый взгляд кажется, что основной причиной этих негативных явлений выступает возрастание соответствующих рисков, делающее невыгодным осуществление вложений в человеческий капитал (по крайней мере, образовательных). При более глубоком рассмотрении можно заметить, что помимо этого кризис и системные трансформации понижают уровень оценки

ранее накопленных инвестиций. Заметим, что кризис в первую очередь затрагивает количественное снижение показателей инвестиций, а системные трансформации неизбежно приводят к переформатированию всей системы показателей (как путём внедрения новых, так и путём замены ранее существующих).

Наиболее явным примером подобного процесса является уменьшения размера вознаграждения работников с соответствующим образованием (хотя не следует забывать и потери, связанные с более длительным поиском работы, необходимостью обусловленного трудоустройством переезда, временной работой в режиме неполного рабочего дня и т.п.). Эта своего рода «девальвация» (если не «деградация»²) человеческого капитала не может не проецироваться и на новые инвестиции (тем более что они, как правило, связаны с теми же образовательными учреждениями, социальными структурами и системами оценки).

Поэтому на первый план выходит не столько традиционное требование поддержания уровня инвестиций, сколько их более эффективное распределение по субъектам и сферам деятельности. Теоретически, последнее может осуществляться и при некотором снижении общего уровня инвестиций. Однако это требует проведения большой аналитической работы с привлечением всех организаций и сообществ, входящих в систему непрерывного образования. При этом весьма вероятной является ситуация, когда требования разных субъектов будут противоречить друг другу. Механизм разрешения этих противоречий в кризисный период включает в себя ряд компонентов. Каждый из них представляет собой один из вариантов попытки преодоления недопустимых уровней рисков, что способствует оптимизации системы рисков в целом. Представим их краткое описание.

Прежде всего, риски могут быть уменьшены посредством фрагментации (дробления) инвестиций. Существует множество

² Термин «деградация», возможно, представляется слишком экспрессивным. Однако характерный для периодов кризиса длительный поиск работы неизбежно – хотя и лишь для некоторой части потенциальных занятых – сопровождается как утратой профессиональных знаний и компетенций, так и некоторыми формами асоциального поведения (алкоголизм, разрыв семейных связей и т.п.).

институциональных вариантов этого явления. В частности, в одном из них образовательная траектория включает ряд последовательно (реже – параллельно) осваиваемых модулей. При возникновении риска непризнания образовательных инвестиций движение по данной траектории прекращается, в неё вносятся существенные коррективы. Естественно, что в данном случае риск уменьшается благодаря тому, что ущерб в случае неудачных инвестиций является менее масштабным. Существенным является и то, что такие инвестиции позволяют получать отдачу от них постепенно, ещё в процессе обучения, не дожидаясь завершения всего курса обучения. Однако, это требует проведения существенной работы по организации труда данной категории, поскольку на протяжении длительного периода эти люди не будут обладать полным набором необходимых компетенций.

К данному варианту примыкает и такое направление как коммерциализация инвестиций. Она отчасти связана с фрагментацией (поскольку последняя облегчает осуществление оплаты обучения). Однако решающее значение, конечно, имеет изменение структуры рисков: большая часть из них переходит на обучающихся. Последние, в принципе, могут более адекватно оценить эти риски, поскольку только им известна их подлинная, а не декларируемая мотивация к образованию. Тем не менее, в период кризиса реализации данного варианта препятствуют объективные экономические причины, связанные с низкой платежеспособностью и отсутствием денежных накоплений.

В реальности, оба этих варианта сочетаются с третьим – сегментацией. В идеале она должна заключаться в выделении такой категории занятых (как в настоящем, так и будущем периоде) включение которых в непрерывный образовательный процесс является наиболее эффективным. На практике, выделение данной категории происходит на основе совокупности большого числа противоречивых и нередко потерявших свою актуальность сигналов. Решение этой задачи возможно, в частности, путём формирования и институционального признания различных уровней включения в непрерывный образовательный процесс.

В конечном счёте, политика по отношению к рискам должна затрагивать все аспекты функционирования системы

непрерывного образования и обеспечивать возможности её постоянной адаптации к изменяющимся условиям.

В.В. Барабаш, Н.В. Поплавская
(РУДН, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы внедрения и развития дистанционного образования в системе высшей школы. Авторы обращают внимание на необходимость выстраивания новых эффективных стратегий в коммуникации преподавателей со студентами. Подчеркивается необходимость определения целей обучения и путей их достижения. В статье приводится ряд конкретных рекомендаций по организации эффективных дистанционных программ.

Ключевые слова: дистанционное образование; онлайн-обучение; открытые образовательные ресурсы; стратегия обучения; модульный подход; образовательный контент; формат занятий.

Abstract. The article considers the issues of elaboration and implementation of distant learning in the system of the higher school. The authors pay attention to the necessity of working out new effective strategies in teachers and students communication. The urgency of defining educational goals and the ways of their achievement is emphasized. A number of concrete recommendations concerning the organization of effective distant programs is given as well.

Key words: distant learning; online education; open educational resources (OER); training strategy; modular approach; learning content; format of classes.

Современные технологии внесли коренные изменения не только в коммуникацию между людьми, но и во все сферы человеческой жизни. По прогнозам компании Cisco, к 2018 году в мире будет около 4 миллиардов Интернет-пользователей, что составит около 51% населения нашей планеты [3]. Такой уровень

подключения к Сети открывает неограниченные перспективы для развития дистанционного и онлайн- образования.

Сегодня к «открытости» стремятся не только дистанционные, но и традиционные институты. Например, многие признанные в мире университеты, такие как Стэнфорд, Оксфорд, Массачусетский технологический университет создают массовые открытые онлайн-курсы (МООС) на образовательных Интернет-площадках Coursera, Udacity и др. Среди российских образовательных учреждений, размещающих свои программы на так называемых агрегаторах краткосрочных курсов, можно встретить МФТИ, НИУ ВШЭ, СПбГУ.

Некоторые университеты сами разрабатывают специализированные онлайн-площадки. Так, Российский университет дружбы народов создал собственный портал дистанционного обучения elearn.rudn.ru, где любой желающий может выбрать интересующее его направление подготовки.

Подобные курсы и открытые образовательные ресурсы (OER) открывают неограниченные возможности обучения и позволяют сделать качественное образование более доступным большому числу людей. Однако новые возможности несут в себе и новые вызовы для учебных заведений, требуют поиска новых подходов к организации учебного процесса. Особенность онлайн-образования заключается в том, что студенты больше не зависят от времени и пространства, у них есть неограниченный доступ к образовательным ресурсам. Поэтому задача учебного учреждения – не просто передавать знания, как это было в очном образовании, но создавать новое образовательное пространство, в котором студенты будут приобретать новые навыки и компетентности, а также предоставлять учащимся большую автономность. С одной стороны это подразумевает некую обезличенность образовательного процесса (из-за удаленности учащихся), а с другой – персонифицированный подход, возможность (и необходимость) работать с каждым учащимся индивидуально. Дистанционное онлайн-обучение – это возможность предоставить студенту право самостоятельно выбирать те дисциплины, которые ему необходимы. Поэтому первоочередная задача преподавателей и инструкторов курса - определить, что студент хочет получить от обучения, наладить с ним эффективную коммуникацию.

Университет в данном случае должен измерять успех обучения не только по результатам итоговой аттестации учащихся, но оценивая, насколько он помог студентам добиться поставленных долгосрочных целей. Образование – это временные и денежные инвестиции в будущее, поэтому современный подход к обучению (дистанционному в частности) должен, по мнению авторов, оцениваться не в контексте - «образование–диплом», а в контексте «образование – выстраивание карьеры на протяжении жизни». У студента должна быть возможность обсуждать с представителями университета последствия выбора образовательных дисциплин, чтобы определить, что подходит именно ему и какие карьерные возможности перед ним открываются, в зависимости от его выбора. При этом реализуемый модульный подход позволяет студентам на начальном этапе определиться с общим направлением обучения и на практике понять, в каком конкретном направлении он хочет (и может) развиваться.

Таким образом, большую роль в организации дистанционного обучения могут играть не только преподаватели, но и специалисты, которые занимаются поддержкой студента на протяжении его обучения (тьюторы).

Дистанционное образование предъявляет и особые технические требования к организации учебного процесса.

Традиционные учебные программы необходимо адаптировать под онлайн-среду, поэтому помимо методистов и преподавателей, к созданию контента в мировой образовательной практике принято подключать программистов, веб-разработчиков, специалистов по аудиовизуальному контенту. Основные отличия онлайн-материалов – в нелинейной подаче информации, использовании гипертекста, мультимедийных ресурсов.

Задача преподавателей – привлечь внимание слушателей, предоставить им необходимые инструменты для самостоятельной и коллективной работы и стимулировать так называемое «активное обучение» (active learning), когда студенты готовы анализировать информацию, размышлять, делать собственные выводы и нацелены на достижение результата. Однако удаленно это сделать сложнее, чем в учебной аудитории. Поэтому межличностная коммуникация со студентами остается критически

важной. Например, UP Open University (Филиппины), перевел все образовательные программы в дистанционную форму обучения, но сохранил и традиционные средства связи со студентами (личные встречи с преподавателями в аудитории и др.).

Существуют и средства выстраивания эффективной коммуникации в онлайн-среде. Некоторые университеты, включая Гарвард и Эдинбургский университет, а также другие образовательные центры, для организации сообществ студентов используют даже виртуальный мир Second Life [1].

Студенческое сообщество позволяет учащимся чувствовать свою причастность к университету, не оставаться в изоляции. Совместные чаты, форумы, видеоконференции позволяют учебной группе выстроить персональное общение с преподавателями и коллегами. Особенно важно наладить и синхронизировать коммуникации студентов с преподавателями и между собой на начальных стадиях обучения.

Виртуальные сообщества – это место, где студенты обмениваются друг с другом опытом, уточняют и объясняют непонятные или спорные вопросы, делятся ссылками на полезные ресурсы, работают в команде и получают обратную связь.

Для организации эффективных дистанционных программ следует:

1. Адаптировать и разработать специализированный образовательный контент (используя мультимедийные материалы). Традиционными формами подачи материала в дистанционном обучении выступают небольшие лекции (в формате текста или аудио- или видеоподкаста), онлайн-общение с преподавателем, ссылки на дополнительные специализированные ресурсы и дополнительные материалы.

2. Создать активное онлайн-сообщество, в котором будут предложены механизмы для осуществления различных видов коммуникаций: студент-преподаватель, студент-студент. Инициирование дискуссий, обсуждений лекций, а также комментирование вопросов и реплик студентов, должно осуществляться на регулярной основе.

3. Определить четкие правила и формат занятий. Студенты должны понимать, каким образом они могут связаться с

преподавателем, как быстро и в какой форме получить ответ, а также четко понимать сроки выполнения заданий.

4. Использовать различные виды студенческой работы: большие группы, малые группы, индивидуальные задания.

Таким образом, дистанционное образование – это современная возможность для студентов получать необходимые знания в удобное время в удобном месте, а также подбирать индивидуальную программу обучения. Для учебных заведений – это, в определенной степени, вызов, но, в то же время, необходимость и залог будущего успеха. Эта необходимость сегодня уже осознана многими университетами во всем мире, поэтому справиться с возникающими сложностями поможет коллаборация между университетами в новом образовательном пространстве. Уже существует ряд международных объединений, направленных на развитие методологии и повышение качества дистанционных образовательных программ. Среди них – Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения (EADTU), Консорциум открытого образования, Международный совет открытого и дистанционного образования (ICDE) и другие.

Литература

1. A second look at school life [Электронный ресурс]// The Guardian [Официальный сайт] URL: <http://www.theguardian.com/education/2007/apr/06/schools.uk>. (дата обращения 02.04.2015)

2. Boettcher, J.V. ‘Ten Core Principles for Designing Effective Learning Environments: Insights from Brain Research and Pedagogical Theory’. Innovate 3, No. 10 (2008).

3. Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update 2014–2019 White Paper [Электронный ресурс]// Компания CISCO [Официальный сайт]. URL: <http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/service-provider/visual-networking-index-vni/index.html#~complete-forecast> (дата обращения 02.04.2015).

4. Conrad, R.M. and Donaldson, J. A.(2004). Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction, Jossey-Bass.

5. Goodyear, P. (2002) Psychological foundations for

networked learning. *Networked learning: perspectives and issues*. Pp. 49-75. Springer-Verlag. New York, Inc.

A. McMurray (Belfast, Northern Ireland)

CITIZENSHIP EDUCATION: PARTICIPATION AND BUILDING SOCIAL CAPITAL IN A NORTHERN IRELAND

Abstract. This article outlines the development of citizenship education in Ireland, England, Wales and Scotland and Northern Ireland. It highlights common approaches to citizenship in these countries influenced by a model of European citizenship education. It focuses on the development of Local and Global Citizenship education in Northern Ireland in the context of a divided society. The article proposes that a more participatory model of citizenship education in Northern Ireland could potentially create bridging social capital between young people from the two main Catholic and Protestant communities and hence contribute to building social cohesion.

Key Words: Divided society, citizenship education, bridging social capital, integrated education, shared education and community cohesion.

In divided societies such as Northern Ireland, Israel, South Africa, Quebec and Rwanda (Quaynor, 2012) and in culturally diverse societies traditional nation state models of citizenship and citizenship education which promote a sense of national identity pose a threat to sizable minority cultures (McMurray and Neins, 2012).

Hence the development of citizenship education in many European countries in the late 1990s including Ireland and the UK tended to be based on pluralism and the idea that citizens can hold multiple cross-cutting and potentially contradictory identities e.g. culture, race, gender, religion etc (Chryssochoo, 2009).

Citizenship education in England, Scotland, Wales, Northern Ireland and Ireland is commonly viewed as essential for promoting social cohesion and supporting democracy (Eurydice, 2012).

In the case of Northern Ireland a more participatory model of citizenship education could create bridging social capital and thus

contribute to building social cohesion in a divided society (McMurray & Neins, 2012).

Citizenship education in Ireland, England, Wales and Scotland. Citizenship education has been a priority in Europe since 1997 when the Council of Europe launched its Education for Democratic Citizenship (EDC) project (Osler & Starkey, 2002). Like most other European countries in the late 1990's citizenship education became a political priority in Ireland and the UK. Ireland established citizenship education in lower secondary school in 1997 through the statutory subject of Civic Social and Political Education (CSPE) (Niens & McIlrath, 2005). In England citizenship education became a statutory subject in post-primary schools in 2002 (Keating et al., 2010). In Wales citizenship education became statutory as a cross-curricular learning requirement in 2003 as part of Personal and Social Education (Andrews & Mycock, 2007). While in Scotland citizenship education is a non-statutory cross-curricular theme that should permeate the curriculum and processes and practices of school life.

In Ireland and the UK while there is divergence in the ways citizenship education is delivered in their schools' curriculums and in content, citizenship education shares a common aim. That is to prepare young people for active participatory and responsible citizenship. Learning is based on concepts, skills development, and the promotion of values and dispositions and typically includes a global dimension (ibid). Concepts include democracy, active participation, human rights, social responsibility, justice, equality, identity and diversity.

Northern Ireland: a divided society. In Northern Ireland, the development of citizenship education coincided with the signing of the Belfast or Good Friday Agreement in 1998, which formally ended a thirty year period of political conflict. This is usually interpreted as an identity based conflict between Catholic nationalists or republicans who sought a unified Ireland, and Protestant unionists or loyalists, who wanted to remain part of the United Kingdom (McKeown, 2013).

Hence, Northern Ireland is often portrayed as a divided society comprised of two main communities, namely Catholics and Protestants. This view tends to ignore other minority groups, including immigrants as well as those who do not identify with either community or with both (Muldoon et al., 2007). Despite societal aspirations of having 'shared future' Northern Ireland remains a deeply divided society reflected in

social housing, education, civil society, and political and civic participation (Nolan, 2014).

The segregated school system in Northern Ireland reflects wider divisions in society. The majority (93%) of children attend either Controlled (de facto Protestant) or Maintained (de facto Catholic) schools while only 7% attend integrated schools (Hansson et al., 2013a; 2013b) Schools are also divided by gender and achievement into grammar and secondary schools.

The segregated school system is controversial. Many agree that segregated education perpetuates divisions within Northern Irish society (Belfast Telegraph, 2013). However, local politicians appear reluctant to move towards an integrated education system (ibid). Despite a high level of local public support and research highlighting the benefits of integrated education policies are based on promoting 'Shared Education' (Connolly et al., 2013). Critics argue that 'Shared Education' maintains the segregated school system and will do nothing to tackle the issues of segregation (Hansson, et al., 2013b; Smith, 2014).

However, 'Shared Education' does encourage collaboration between Catholic and Protestant schools. Thus it provides greater opportunities for young people from different communities to engage with each other in shared education projects (Connolly, 2013).

In the model of 'Shared Education' a more participatory type of citizenship could be one way of building bridging social capital between young people from different community backgrounds (McMurray & Neins, 2012). However, it is unlikely that this approach alone could make a significant impact in a society where structural divisions and segregated education are likely to reinforce community divisions between Catholic and Protestants (Neins, et al., 2013).

The development of Local and Global Citizenship. The development of LGC mirrored similar changes throughout Europe (Eurydice, 2005). It was primarily a curricular response to the conflict. The contested nature of Northern Ireland's constitutional status and the conflicting cultural/national identities excluded any patriotic model of citizenship education based on national identity (Gallagher, 2005). Therefore, what emerged was an inquiry based model of citizenship education with a global dimension and a human rights base (Smith, 2003).

The rationale for an inquiry-based approach to citizenship education was that it can enhance pupils' capacity for critical thinking and decision making. Human rights values provide a normative framework for exploring often sensitive and controversial issues in the classroom, while the global aspect of citizenship provides another lens for exploring issues from national and world views.

LGC became statutory in all grant aided post-primary schools in Northern Ireland for pupils in from September 2007. Its main aim is to prepare young people for their role in a changing society and to make a positive contribution to society (Northern Ireland Council for the Curriculum Examinations and Assessment (CCEA, 2007a)).

At Key Stage 3 (school years 8, 9 and 10, age 11 – 14) LGC is defined around four areas of inquiry: Diversity and Inclusion; Equality and Social Justice; Human Rights and Social Responsibilities; Democracy and Active Participation.

These concepts are not viewed as separate but as closely inter-linked and are open to interpretation and challenge (CCEA, 2007b).

At Key Stage 4 (years 11 and 12, age 14 -16) LGC is defined by six statements, pupils should be enabled to:

- respond to the specific challenges and opportunities which diversity and inclusion present in Northern Ireland and the wider world;
- identify and exercise their rights and social responsibilities in relation to local, national and global issues;
- develop their understanding of the role of society and government in safeguarding individual and collective rights in order to promote equality and to ensure that everyone is treated fairly;
- develop their understanding of how to participate in a range of democratic processes;
- develop awareness of key democratic institutions and their role in promoting inclusion, justice and democracy;
- develop awareness of the role of non-governmental organisations.

There is also a strong focus on enabling pupils to develop skills such as communication skills, critical thinking skills and attitudes and dispositions (CCEA, 2007c).

Participatory citizenship and building social capital. The literature highlights the contribution participatory models of citizenship education can make to promoting reconciliation, reducing conflict and

building community cohesion by improving inter-group relations which can generate bridging social capital. Bridging social capital is created through interactions between citizens who have different identities or who are from different groups (Kisby, 2009; Print & Coleman, 2003).

Developing bridging social capital requires a model of citizenship education which provides opportunities for young people from different community backgrounds to participate in shared activities.

Research by McMurray (2010) in a survey of 70 post-primary schools suggests that in many schools the participatory element of citizenship is limited or absent (see also UNESCO, 2008). The research reflects findings from other studies including those in England which highlight the challenges of developing participatory citizenship within the structural constraints of schools such as timetabling (Keating et al., 2010).

However, the study also included a series of 39 interviews in 8 Catholic schools and 5 Protestant schools which included selective (Grammar) and non selective schools across the province and 10 interviews with representatives from Non-Governmental Organisation (NGO). School interviews included principals, citizenship coordinators and pupil focus groups.

Interview findings highlighted the important role that NGOs can play in supporting citizenship education and in developing a more participatory model of citizenship. This could provide young people with the opportunity for experiential learning in the community. The majority of interviews recognised the benefits of participation. Commonly they viewed participation as a way of enabling young people from different communities to learn about each other and to develop their understanding about different cultural identities and to build relationships.

Discussion. While in most European countries including the UK and Ireland there is focus on developing active citizenship and participation in civil society and politics. The challenges of developing citizenship beyond the classroom suggest that more participatory models of citizenship education remain aspirational.

This also applies to citizenship education in Northern Ireland. However, given the nature of Northern Ireland's divided society and segregated schooling system a participatory model of citizenship

education could help to reduce division in society. In turn this could create bridging social capital and build social cohesion (McMurray and Neins, 2012).

While the focus of this paper has been on European citizenship education and in particular Northern Ireland research

by Dolinina (2014a; 2014b) on civic and political culture in the formation of modern Russia highlights similar issues to those faced in European countries including a lack of youth participation in the civic and political life of the country.

Therefore it is suggested that it would be useful to develop a collaborative approach between Russia and other European countries to explore strategies to increase levels of young peoples' participation in the civil society and political life of society.

References

Andrews, R. and Mycock, A. (2007) Citizenship education within the UK: divergence within a multi-national state, *Citizenship Teaching and Learning*, 3 (1), pp. 1-16.

Belfast Telegraph (2013) *Public mood in Northern Ireland is for an end to segregation in schools.*

Accessed 21/03/15

<http://www.belfasttelegraph.co.uk/debateni/blogs/public-mood-in-northern-ireland-is-for-an-end-to-segregation-in-schools-29372424.html>

Banks, J.A. (2007) *Educating Citizens in Multicultural Society* (2nd ed). New York and London, Teachers' College, Columbia University.

CCEA (2007a) *The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail.*

Accessed 21/03/15

<http://www.nicurriculum.org.uk/>

CCEA (2007b) *Key Stage 3 statutory requirements for Local and Global Citizenship.*

Accessed 21/03/15

<http://www.nicurriculum.org.uk/>

CCEA (2007c) *Local and Global Citizenship: Guidance for Key Stage 4.*

Accessed 21/03/15

<http://www.nicurriculum.org.uk/>

Chrysochoo, D.N. (2009) *Making citizenship education work. European and Greek perspectives*. Greece paper No. 27. Hellenic Observatory Papers on Greece and South east Europe. London, London School of Economics.

Connolly, P., Purvis, D. and O'Grady, P. J. (2013) *Advancing Shared Education: A Report of the Ministerial Advisory Group*. Belfast, Queen's University Belfast.

Dolinina, I.G. (2014) The State of Political Culture among Youth in the Formation of Russia. *International Journal of education and information technologies*, vol 8, pp. 328-326.

Dolinina, I.G. (2014) Civic culture at pedagogical activity in contemporary Russia. *Life Science Journal*, 11(5), pp. 527-531.

Eurydice (2005) *Citizenship Education at Schools in Europe*, Brussels, European Unit, Author.

Gallagher, T. (2005) Balancing difference and the common good: lessons from a post-conflict society. *Compare*, 35 (4), pp. 429 - 442.

Hansson, U., O'Connor-Bones, U. and McCord. J. (2013) Whatever happened to Integrated Education? *Shared Space: A research journal on peace conflict and community relations in Northern Ireland*, vol. 15, pp. 47 – 62.

Hansson, U., O'Connor-Bones, U. and McCord. J. (2013) *Integrated education: a review of policy and research evidence 1999-2012*. Belfast, Integrated Fund for Ireland.

Keating, A., Kerr, D., Bento, T., Mundy, E. and Lopes, J. (2010) *Citizenship education in England 2001 – 2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, Research Report DFE-RR059. England, Department for Education.

Kisby, B (2009) Social capital and citizenship lessons in England: analysing the presuppositions of citizenship education. *Education Citizenship and Social Justice*, 4 (41), pp. 41-62.

McKeown, S., (2013) *Identity, Segregation and Peace Building in Northern Ireland: A Social Psychological Perspective*. Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan.

McMurray (2010) Unpublished doctoral thesis, *An Examination of the role of Non-Government Organisations in supporting citizenship*

education in Northern Ireland's post-primary schools. Belfast, Queens' University Belfast, School of Education.

McMurray, A. and Neins, U., (2012) Building bridging social capital in a divided society: The role of participatory citizenship education. *Education, citizenship and social justice*, 7 (2) pp. 207-221.

Muldoon, O.T., Trew, K., Todd, J., Rougier, N. and McLaughlin, K. (2007) Religious and National Identity after the Belfast Good Friday Agreement, *Political Psychology* 28 (1): 89–103.

Niens, U. and McIlrath, L. (2005) *Understandings of Citizenship Education: Northern Ireland and Republic of Ireland*. National University of Ireland and Galway, University of Ulster.

Neins, U., O'Conner, U. and Smith (2013) *Citizenship education in divided societies: teachers' perspectives in Northern Ireland*. *Citizenship Studies*, DOI:10.1080/13621025.2012.716214.

Nolan, P. (2014) *Northern Ireland Peace Monitoring Report Number Three*. Belfast, Community Relations Council.

Osler, A. and Starkey, H. (2002) Education for citizenship: mainstreaming the fight against racism? *European Journal of Education*, 32 (2), pp. 143-159.

Print, M. and Coleman, D. (2003) Towards understanding social capital and citizenship education, *Cambridge Journal of Education*, 33 (1), pp. 123-149.

Smith, A. (2003) Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity? *Cambridge Journal of Education*, 33 (1), pp. 15-31).

Smith (2013) *Blueprint for shared education a folly we can ill afford* (Last accessed: 19 March 2015).

<http://www.belfasttelegraph.co.uk/debateni/blueprint-for-shared-education-a-folly-we-can-illafford-30811118.html>

UNESCO Centre (2008) *Evaluation of the Pilot Introduction of Education for Local and Global Citizenship into the Revised Northern Ireland Curriculum*. Coleraine, University of Ulster, UNESCO Centre, School of Education.

Quaynor, L. J. (2012) Citizenship education in Post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice* March 2012 vol. 7 no. 1 33-57.

Е.В. Бондаревская (ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СИСТЕМНОЙ
МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Аннотация. В работе раскрывается опыт создания стандарта педагогического образования федерального университета. В качестве методологических ориентиров университетского стандарта представлены образ педагогической формации, смысло-деятельностная парадигма образования, опережающее педагогическое образование университетского типа.

Ключевые слова: университетский стандарт педагогического образования, педагог новой формации, смысло-деятельностная образовательная парадигма, открытое опережающее образование университетского типа.

Abstract. The paper elaborates on the experience of creating a standard teacher education Federal University. As a methodological orientations University standard presents the image of pedagogical formation, smysl-activity paradigm of education, advanced teacher education of the University type.

Key words: university standard of teacher education, teacher of the new formation, smysl-activity educational paradigm, open, advanced education of the University type.

Особенность действующих в настоящее время стандартов педагогического образования состоит в безусловной обращенности их требований к профессии и профессионализму педагога, основой и результатом которых признаются компетентности. Вместе с тем практически доказано, что успешность и результативность педагогической деятельности обусловлены не только знаниями, компетентностями, технологичностью педагогических действий, но и личностными качествами педагога, его духовным содержанием, культурой, нравственной позицией, открытостью, диалогичностью, любовью и заботой об учениках, доверительными отношениями с ними, сопереживанием и другими экзистенциями, т.е. способами личностной самореализации в образовательном процессе. «...

Личности в человеке должно быть всегда больше, чем профессии», - справедливо отметил в беседе со студентами кинорежиссер, народный артист России А.Сокуров. Однако личностные особенности педагога, его ценностно-смысловые позиции вынесены за пределы действующих педагогических стандартов, что порождает противоречие между реальностью бытия педагога в образовательном пространстве современной школы и требованиями педагогических стандартов, придает им черты формальных документов.

В разработанном стандарте педагогического образования Южного федерального университета мы раскрываем цель педагогического образования в личностном образе *педагога новой формации* в единстве трех взаимосвязанных сторон: (1) как человека, реализующего установки на гуманитарный, смыслообразующий характер педагогической деятельности, (2) как компетентного профессионала, владеющего ключевыми педагогическими компетентностями и современными методами и технологиями инновационного образования, (3) как носителя, создателя и транслятора в общество педагогической культуры и этики.

Для обоснования цели педагогического образования в структуру университетского стандарта нами введен раздел «Требования к личности, профессионализму и педагогической культуре педагога», а сама цель определена следующим образом: *выращивание в федеральном университете педагога новой формации, в целостной личности которого сочетаются качества гражданина, человека культуры и нравственности и компетентного профессионала, способного к инновационной деятельности, созданию новых форм и образцов педагогической культуры.* Принятие этой цели является необходимым условием и методологическим ориентиром преодоления кризисного состояния действующего педагогического образования, а ее реализация предполагает кардинальное изменение действующей системы педагогического образования на основе придания ей новых культурных смыслов, прогрессообразующих функций, перехода к новому типу педагогического образования и современным критериям оценки его качества.

Нельзя не признать, однако, что существует глубокий разрыв между вызовами нового времени и деятельностью системы педагогического образования. Неспособность педагогического образования подготовить учителя, понимающего эти вызовы и отвечающего на них качеством своей профессиональной деятельности – главная причина его кризисного состояния, преодолеть которое путем отдельных, частичных изменений невозможно.

Опыт высшей педагогической школы последних лет наглядно показывает, что все попытки модернизации педагогического образования оказываются малоуспешными. Серьезным тормозом при этом является укоренившаяся в высшую школу информационно-знаниевая, предметно направленная образовательная парадигма, ориентирующая на подготовку учителя к преподаванию определенного учебного предмета, при этом не в деятельностной, а в повествовательной форме (лекции-семинары). Поэтому коренное обновление системы педагогического образования следует, очевидно, начинать с переориентации высшей школы на современную образовательную парадигму. Это тем более необходимо, что предпосылки для этого в педагогической науке уже созрели. Речь идет о *смене информационно-знаниевой, предметно ориентированной образовательной парадигмы (модели) педагогического образования парадигмой смысло-деятельностной, практико-ориентированной, интегрирующей современные требования к нему и указывающей способы преодоления его методологических, человеческих, содержательных, технологических дефицитов и пути кардинального преобразования.*

Анализ изменений, которые медленно, но неуклонно происходят в теории и практике педагогического образования, позволил выделить признаки становления *смысло-деятельностной парадигмы* педагогического образования:

- повышение интереса педагогов-исследователей и практических работников к теориям смыслообразования, рассмотрение ценностно-смысловой сферы в качестве ядра индивидуального сознания обучающихся;
- признание работы с сознанием, личностными смыслами студента фундаментальной задачей педагогического

образования, становление нового направления в педагогике – смысловой дидактики;

- отношение к студенту как человеку, который, по В.В. Давыдову, способен «совершенствовать, учить самого себя»;

- признание студента субъектом образования, способным осуществлять все виды познавательной и практической педагогической деятельности, начиная от ее выбора, мотивирования, планирования, организации до проектирования, моделирования, рефлексии, достижения конкретных образовательных результатов;

- развитие новых способов получения студентами знания и самореализации в профессии: самообучение, работа в небольших группах, совместное проектирование, обучение через получение нового жизненного и педагогического опыта, командное обучение, обучение в процессе дебатов, дискуссий, социально-гуманитарных практик и др.

- коренное изменение позиции студента в образовании, поддержка его способностей самостоятельно добывать знания, критически мыслить, свободно и ответственно действовать, принимать решения на личностном уровне, быть инициатором и создателем личных образовательных продуктов, активным организатором и участником личностно-значимых педагогических событий;

- использование в качестве среды личностно-профессионального становления педагога все содержание его реального бытия;

- ориентация на культурное разнообразие, вариативность образовательных программ, моделей и технологий педагогического образования, стремление к преодолению «конвейерного» характера действующей системы подготовки педагогов путем уровневой дифференциации, вариативных способов сочетания теоретической и практической подготовки, индивидуализации образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; непрерывности, расширения номенклатуры и содержания педагогических практик и самостоятельной работы студентов;

- использование в ходе педагогических практик нетрадиционных подходов и способов обучения: социально-психологических и психолого-педагогических тренингов, практик личностного роста и саморазвития студентов, коучинга, элементов психотерапии, практик освоения нового педагогического опыта, участия в различных видах социально-педагогического проектирования и опытно-экспериментальной работы, развития (преобразования) собственной образовательной и исследовательской деятельности и др.

Явные и имплицитные признаки нарождающейся смысло-деятельностной парадигмы педагогического образования позволяют сделать предварительный вывод о том, что *смысло-деятельностная образовательная парадигма* – это такой методологический конструкт, который:

- предлагает в качестве фундаментальной научной основы педагогического образования положения теории смыслообразования и теории деятельности;

- главной целью педагогического образования полагает развитие ценностно-смысловой сферы профессионального сознания и субъектных свойств педагога;

- ориентирует исследователей и педагогов-практиков на ценности педагогической деятельности и деятельностного подхода в педагогическом образовании;

- утверждает практическую педагогическую работу, педагогический опыт в качестве исходного и необходимого условия овладения студентом педагогической профессией;

- меняет соотношение между теоретической и практической подготовкой, рассматривая овладение студентом педагогической теорией в контексте рефлексии и преобразования собственной педагогической практики.

В связи с ориентацией университетского стандарта на смысло-деятельностную образовательную парадигму закономерно возникает вопрос о соответствующем ей типе педагогического образования.

Концепт «тип образования» получил теоретическое обоснование еще в советский период в трудах таких известных дидактов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов,

которые выделяли *догматический, объяснительный, исследовательский, проблемный* типы обучения. Затем В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым было обосновано *развивающее обучение*. В постсоветский период возникли *проектное обучение* и *лично-ориентированное образование* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Исследования показывают, что в типе обучения, как его целостной характеристике, логически взаимосвязаны его цели, принципы, содержание, технологии и результаты. Тип обучения непосредственно влияет на образовательную среду, содержание образования, деятельность его субъектов, способствуя порождению у них тех или иных черт и качеств личности и деятельности – проблемного мышления, исследовательских навыков, проектной культуры, личностных смыслов, индивидуальных способностей и т.д. Анализируя переходы от одного типа обучения к другому, можно заключить, что они связаны со стремлением педагогов изменить позицию обучаемого в образовании, поддержать его субъектность, познавательную активность, обеспечить развитие мышления, учебной деятельности, личностных качеств, индивидуальности.

Экспериментальная и опытная работа по разработке, теоретико-методическому обоснованию и внедрению новых типов обучения происходила на базе учреждений общего образования и высшей школы она практически не коснулась. Это не значит, конечно, что изменения в типе вузовского образования в целом и педагогического, в частности, не происходили. Под влиянием потребностей жизни и мировых тенденций развития образования классический тип российского университетского образования, ориентированный на информационно-знаниевую парадигму, овладение студентом как можно более полным знанием по предмету, формирующий у учителя адаптивные способности и умения воспроизведения и трансляции знаний учащимися, стал медленно изменяться, повторяя в целом мировой тренд перехода от высшей школы индустриального образца к высшей школе постиндустриальной эпохи с отставанием, как утверждают некоторые авторы, по разным показателям на десять-тридцать лет. Это обусловлено тем, что изменения имели частичный характер и коснулись не целостного образовательного процесса, а лишь

отдельных его компонентов, в частности, форм организации, образовательных технологий, оценки результатов образования.

Частичные изменения привели к тому, что действующий в современном педагогическом вузе образовательный процесс приобрел черты технологически ориентированного эклектического конструкта, сочетающего традиционную российскую предметно-знаниевую ориентацию с широким произвольным заимствованием западных технологий и способов организации образования (электронных средств, психотехник, игровых методов, квазипрактик и т.д.) для решения практических задач образования. Таким образом, произошла замена информационно-повествовательной модели педагогического образования технологически-ориентированной эклектической моделью, которую в силу ее научной необоснованности трудно соотнести с какой-либо образовательной парадигмой.

В поиске типа педагогического образования, соответствующего смысло-деятельностной парадигме, мы учитывали новые педагогические реалии: а) необходимость подготовки педагогов новой формации, ориентированных на опережающее развитие образования и его субъектов, б) интеграцию педагогического образования в культурно-образовательное пространство университета, что предполагает особый, университетский тип образования, в) открытость современного образования инновациям.

В результате был теоретически обоснован тип образования, который получил название *«открытое опережающее педагогическое образование университетского типа»*. Его основными принципами являются: соответствие миссии, ценностям, культурным смыслам и прогрессивным тенденциям развития университетского образования; опережающий подход; открытость для постоянного обновления.

Таким образом, методологическими основаниями и надежными скрепами модернизационных преобразований в сфере педагогического образования в ЮФУ стали:

- образ педагога новой формации в единстве его личностных характеристик как человека культуры и компетентного профессионала, способного к инновационной деятельности и выращиванию человеческого капитала;

- смысло-деятельностная образовательная парадигма, ориентирующая на работу с сознанием, личностными смыслами студентов и их становление как педагогов в практической профессиональной деятельности;

- модель открытого опережающего педагогического образования университетского типа.

Это новые проблемы, опытом решения которых в образовательной деятельности вузовские преподаватели не владеют. Поэтому дальнейшее методологическое оснащение модернизационных преобразований было направлено на создание нами собственного стандарта педагогического образования ЮФУ, в котором ориентация на указанные конструкты была заявлена как приоритетная в системной модернизации университетского педагогического образования.

В настоящее время в образовательном пространстве Российской Федерации существуют две тенденции в области стандартизации педагогического образования. Одна из них представлена *образовательными стандартами*, регламентирующими, в основном, требования к образовательной деятельности вузов. Другая тенденция выражена в деятельности педагогических сообществ по созданию *профессиональных стандартов*, задающих требования к профессионализму выпускников педагогических вузов и аттестации действующих педагогических кадров. Но поскольку образовательные и профессиональные стандарты разрабатываются разными проектными сообществами без предварительного согласования позиций, это приводит к существенным различиям в интерпретации их категориального аппарата и требований.

Педагогу, как действующему, так и будущему, трудно руководствоваться одновременно двумя стандартами педагогического образования. У педагогических стандартов – Образовательного и Профессионального – должна быть общая цель и общее поле реализации. Проектируя стандарт педагогического образования ЮФУ, мы стремились преодолеть дуализм и создать единый, основанный на общей концептуальной основе *Образовательно-профессиональный стандарт педагогического образования Южного федерального университета*.

В свете изложенных выше методологических установок университетский стандарт педагогического образования мыслится нами как нормативный образовательный документ, устанавливающий *опережающие требования* к результатам, качеству образовательных программ, условиям их реализации в открытой системе университетского педагогического образования.

Опережающий характер стандарта обусловлен миссией федерального университета, который по своему предназначению призван продуцировать новые идеи, теории, гипотезы, готовить универсально образованную, культурную и профессионально компетентную молодежь к инновационной деятельности в социокультурной, научно-технологической и образовательной сферах.

В связи с этим отметим, что действующие стандарты не выделяют университетское образование как особый тип высшего образования, предназначенный для выращивания интеллектуальной элиты, людей культуры, высоко образованных граждан, обладающих творческим потенциалом, инновационным мышлением, способных делать прорывные открытия в науке и технике. Если так понимать миссию университета (а мы ее понимаем именно так), то стандарт университетского педагогического образования должен значительно превышать требования действующих стандартов ВПО. Это «превышение» обусловлено новой идеологией образования, возникшей в постиндустриальном глобализированном обществе, наметившимся изменением парадигмы высшего образования, созданием новых типов университетов (проектных, исследовательских федеральных, национальных) и необходимостью приведения университетского педагогического образования в соответствии с их назначением. Опираясь на идею инновационного предназначения федерального университета, мы проектировали университетский педагогический стандарт как *инструмент создания инновационной ситуации развития педагогического образования в ЮФУ*.

Принципиальная новизна разработанного нами проекта университетского образовательного стандарта состоит в следующем:

– разработка стандарта педагогического образования осуществлена в контексте нарождающейся смысло-деятельностной образовательной парадигмы, ориентирующей на ценность гуманитарного знания, культуросообразность и человекообразность образования и деятельностный, практикоориентированный характер профессиональной подготовки педагога;

– проект направлен на преодоление дуализма в разработке педагогических стандартов, проектирование целостного образовательно-профессионального стандарта, в котором органически сочетаются требования к образованности, профессиональной подготовленности и жизненным онтологиям студентов;

– в основу стандарта положена обновленная цель педагогического образования, выражающая общественную потребность в педагоге новой формации, в личности и деятельности которого органично сочетаются качества гражданина, человека культуры и нравственности и компетентного профессионала, способного к инновационной деятельности и воспитанию инноваторов;

– реализуется идея университета как такого культурно-образовательного пространства, в котором с наибольшей полнотой проявляются сущностные силы, инновационные способности, духовно-нравственный и деятельностно-творческий потенциал человека;

– стандарт ориентирован на новый тип университетского педагогического образования – открытое опережающее педагогическое образование университетского типа, отличительными особенностями которого являются онтологичность, инновационность, опережающий характер, междисциплинарность содержания, сочетание фундаментальности с практической направленностью, открытость жизненным проблемам студентов, интеграция образования, науки и жизни студентов, индивидуализация образования;

– структура стандарта обогащена за счет введения разделов, посвященных требованиям к целям, содержанию,

технологиям, критериям качества образования и управленческому инструментарию, обеспечивающему его реализацию;

– стандарт содержит обновленный состав компетентностей, новые модули содержания педагогического образования, обновленные учебные планы, новую структуру педагогических практик.

Определение методологических ориентиров системной модернизации университетского педагогического образования является первым этапом нашего научно-педагогического поиска. Последующая работа направлена на инновационное развитие целостной системы педагогического образования ЮФУ на основе проектирования и обоснования нововведений, имеющих стратегическое значение для ее обновления и приведения в соответствие с вызовами времени: разработку нового содержания педагогического образования, развитие его инфраструктуры, обеспечение вариативности и индивидуализации, переход к новому типу воспитания студентов (смыслоразнообразному воспитанию), введение непрерывной педагогической практики, укрепление связей с образовательными организациями, возрождение университетского Образовательно-научно-педагогического комплекса, переход к общественно-административному управлению развитием педагогического образования и др.

**Т.М. Балыхина (ФПКП РКИ РУДН, Москва, Россия),
М.Г. Балыхин (МГУДТ, Москва, Россия)**

КАК ОБУЧАТЬ ВЗРОСЛЫХ, ИЛИ ИННОВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются целенаправленные, прогрессивные изменения, которые вносят в образовательно-профессиональную среду стабильные новшества и традиции. Современный педагог – это и исследователь, пользователь, пропагандист новейших концепций и технологий в педагогическом процессе. Взрослые учащиеся настроены на интенсивную, систематическую работу, соответствие требованиям разработанных методик.

Ключевые слова: инновационное обучение, фактор мотивации, мотивация благополучия, интенсивность и концентрация, законами памяти, ключи памяти.

Abstract. The article discusses a focused, progressive changes that contribute to the educational and professional environment stable innovations and traditions. A modern teacher - researcher, user and promoter of innovative concepts and technologies in the pedagogical process. Adult learners are configured to intensive, systematic work, compliance with the requirements of the developed techniques.

Key words: innovative training, the factor of motivation, motivation, well-being, intensity and concentration, the laws of memory, the memory keys.

Преподавание взрослым – это не столько старание убедить, «умаслить», «натаскать» учащегося, сколько – помочь ему учиться. Учитель, преподаватель должен переживать, интересоваться, сочувствовать взрослым ученикам, учить до тех пор, пока не будут приобретены знания по нужным им предметам. Нынешние педагоги описывают идеального преподавателя, учителя, как человека: ориентированного на ученика, больше интересующегося учениками, а не объектами, средствами, больше интересующегося индивидуальностью, а не соответствием, больше интересующегося поиском решений, чем следованием правилам. Преподаватель должен обладать пониманием, гибкостью, терпением, юмором, быть практичным, творческим и подготовленным. Актуальны: любовь к своему предмету; желание с учениками поделиться. Вместе с тем, взрослые учащиеся обращаются к инновационным методам обучения, методам оптимизации обучения русскому языку, подходам, с помощью которых можно организовать учебный языковой процесс, приносящий профессиональную, компетентно-ориентированную, коммуникативно-речевую пользу (как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего»).

Каков смысл *инновационного обучения* русскому языку? Инновационные методы обучения русскому языку связаны с новыми приемами преподавания: метод проблемной наглядности, метод лингвистической аллюзии, метод активизации ассоциативных связей и др. Приемы работы на уроках русского

языка: ассоциативный, «немой» вопрос, прием составления тематической сетки готового текста и прием ее вычисления при создании текста, прием составления схемы развертывания микротем будущего текста и прием ее вычленения из готового текста и др. Реализуются инновационные коммуникативные задания: «мозговой штурм», интеллектуальная карта, перекодирование информации, дискуссия в форме пирамиды, панельная дискуссия или заседание экспертного совета, сценарий, ролевая игра, «воображаемая ситуация» (симуляция), проект и др.

Инновационные методы оптимизации обучения: качественный скачок связан с педагогической деятельностью, когда педагог овладевает всей совокупностью способов оптимального построения учебного процесса: 1) опора на системно-деятельностный подход к обучению, 2) творческий подход педагога к принятию метода обучения, 3) индивидуальность и дифференциация, 4) ИКТ – технологии. Именно эту смысловую нагрузку вложил в термин «инновационное» в конце прошлого века Дж. Боткин. Он и наметил основные черты «дидактического портрета» этого метода, направленного на развитие способности ученика самосовершенствованию, самостоятельному поиску решений, к совместной деятельности в новой ситуации.

Проявляя интерес к проблемам инновации и наиболее эффективного обучения русскому языку, мы исследовали и проанализировали опыт обучающихся, взрослых. Наш анализ показал, что существует ряд факторов, которые в силу разных причин могут стать либо факторами успеха, либо неудачи в процессе. Ключевым, инновационными из них является *фактор мотивации* (необходимость использовать тот или иной язык, интерес к новому языку). Но «справиться» с данной миссией мотивация может при условии, что она долгосрочна, сочетается с краткосрочной: на каждом этапе занятий, уроке педагог обязательно ставит перед учащимися определенную цель и резюмирует по окончании занятия, достигнута ли она.

В настоящее время среди разных видов мотиваций «лидирует» *мотивация благополучия*. Из факторов, «улучшающих жизнь в настоящем», способствующих формированию мотивации благополучия, наибольшего внимания заслуживают те, которые

свидетельствуют, что русский язык необходим проживающим за пределами России и на ее территории в связи с его важными функциями в личной, профессиональной жизни обучающихся.

Чтобы быстрее освоить новый язык, взрослым важно научиться организовывать свой труд, бережно относиться к учебному и внеучебному времени, изучаемому материалу. Соблюдение данных условий есть еще один фактор успеха. Что же имеется в виду? Что касается времени, то такие его показатели, как *интенсивность и концентрация*, говорят сами за себя. Желательно, чтобы начальный период обучения составлял 100-120 часов учебной языковой нагрузки в месяц. Интересно распределение часов работы с педагогом и самостоятельно. Оказывается, эффективность достигается в случае, если самостоятельная нагрузка в 2 раза превышает аудиторную, т.е. 1 час учебных занятий с преподавателем предполагает 2 часа самостоятельной работы учащихся. Это в корне меняет наши представления о важности внеаудиторной языковой деятельности, в том числе для реального погружения в коммуникативно-языковую среду во внеурочное время.

Научно и экспериментально доказано, что позитивно влияет на овладение языком правильная организация урока. Психологи, опираясь на исследования динамики основных функций центральной нервной системы, обеспечивающих работоспособность учащихся на протяжении всего занятия, выделили в нем несколько фаз: 1) *фаза перехода* из покоя на заданный уровень работы, деятельности; 2) *фаза оптимальной работоспособности*; 3) *фаза усилия*; 4) *фаза выраженного утомления*.

Длительность каждой фазы зависит от возраста учащихся, характера деятельности и мотивации к деятельности, состояния психики в конкретный момент деятельности, но принципиально эта схема постоянна. Так, фаза оптимальной работоспособности имеет тенденцию к увеличению временного интервала: от 15-20 минут до 30 минут. Как правило, «отдых» (либо переключение с одного вида работы на другой) предоставляется после 45 минут урока. Каждая фаза должна заканчиваться материалом, восприятие которого не вызывает большого напряжения.

В организации урока для взрослых учащихся крайне важно придерживаться ряда рекомендаций: наличие *установки* повышает эффективность урока на 25 %; *привычность, искушенность* в выполнении заданий, определенной коммуникативной деятельности – на 14%; *количество повторений* материала должно ориентироваться на цифру 7+(-)2. При этом коммуникативная активность преподавателя на уроке иностранного языка не должна превышать 15 % от общего времени, а время включенности учащегося в общение должно составлять 85 % от общего времени занятия.

Русская пословица гласит: *Повторение – мать учения*. Нельзя не согласиться с ее справедливостью и не обратиться в проблеме памяти как фактору успеха в овладении новым языком. Правда, при соблюдении ряда условий. *Память*, как известно, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, запоминания и воспроизведения, с другой – забывания. Забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала и, если изученный материал не подкреплять повторением, то через пять дней в памяти остается не более 25% информации.

Вместе с тем запоминание окажется успешным, если 1) обучающийся ставит перед собой задачу - запомнить ту или иную информацию (произвольное запоминание) и 2) использует для этого такие способы, как составление плана, группировка материала, заучивание и т.д.

Безусловно, педагогу следует знать и методически грамотно распоряжаться *законами памяти*, как-то: 1) *закон связи памяти и воображения* (материал запоминается легче и припоминание происходит без особых усилий, если его введение подкреплено наглядностью); 2) *закон края* (означает, что лучше и легче запоминается то, что дается в начале или в конце объяснения, текста), рекомендуется также при обучении придерживаться принципа небольших «шагов», т. е. на начальном этапе вводить материал небольшими дозами, чтобы лучше его закрепить; 3) *закон связи памяти с эмоциями* подразумевает, что информация вызывает у учащегося отчетливую реакцию, интенсифицирует образную память, что урок или его часть строится как коммуникативное событие; 4) *закон связи памяти с*

мышлением предполагает, что лучше запоминается то, что системно и дается в процессе обучения в системе.

Знает ли педагог-русист, какая есть связь между памятью и парафонетикой? Это мы называем *парафонетикой*, которая сопровождается пальчиковой гимнастикой. Рисование гранеными карандашами, лепка, вышивание, игра на струнных инструментах, завинчивание гаек, вязание и многое другое развивает мелкую моторику рук. *Ученики должны управлять своими органами речи.*

Знаете ли вы, что развитие речевого аппарата тесно связано с мелкой моторикой пальцев рук? Чтобы не возникала мышечная напряженность, нужны расслабляющие упражнения, стимулирующие правильную артикуляцию звуков. Основой речевой гимнастики служит не произношение согласных, а произношение гласных, поскольку именно они способствуют выработке координационных движений органов речи, развивают речевое дыхание, ставят голос, вырабатывают дикцию, например: *Качели. Широкий язык внизу зубов, потом наверху. Внизу – наверху. Говори А-А. Хобот. Подражаю я слону: У-У-У. Уборка комнаты. Языком водим по небу, внутренней стенке щеки. Укол. Узким языком делаем уколы щеки* и др.

Педагоги-русисты смогут сориентироваться на еще одном интересном аспекте – ключах памяти.

Это понятие означает совокупность приемов, которые помогают усвоить материал, овладеть им. 1). *Прежде всего это ритм, рифма, мелодия.* Действительно, слова, фразы запоминаются быстрее, если они рифмуются, ритмизируются, накладываются на музыку. Отсюда в обучении фонетике используется простукивание слов, чтобы запомнить их ритмический рисунок (мы знаем, что русское ударение разноместно, тонально, имеет силовой признак). 2). *Жесты, мимика, движение.* Легче запоминается текст, если его проигрывать, сопровождая речь движениями, жестами, мимикой. С этой целью можно использовать ролевые игры, другие способы драматизации учебного материала, а также проектные методы. 3). *Эмоции.* Представляет собой чтение по ролям, приемы подражания, пальчиковые теневые и другие театры, которые позволяют интонационно передавать переживания свое

собственное, героя и т.д. 4). *Мнемоника*. Это искусственные ассоциации, которые облегчают обучение: *Каждый охотник желает знать, где сидит фазан. Такса – такси*. 5). *Зрительные образы* – это картинки, схемы, таблицы.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– 185 с.

2. Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А. Лингвокультурологический методический словарь. – М.: РУДН, 2008. -87 с.

3. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука-образование – инновации: словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям. – М.: РУДН, 2014. – 623 с. – (Вып. 1.)

4. Горбунова Л. Л. Проблемы современной вечерней школы // Вестник института образования взрослых № 4-5, 2006.

5. Кукушин В.С. Педагогические технологии. – М., 2004

6. Пратер Чарльз, Гандри Лайза. Как создавать инновации. – М.: Издательство: Солон-Пресс, 2012.

7. Balykhina Tatyana, Tony Brown, Ekaterina Talalakina, Jennifer, Viktoria Kurilenko Mastering Russian through Global Debate» Washington, Georgetown University press, 2014. -197 p.

8. Kable. Models for Innovation in Education. – Вест. 2009.

**Jiří Prokop, Petr Prokop (Charles University in Prague,
Prague, Czech Republic)**

TERTIARY EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC, ITS ROLE AND POSSIBLE CHANGES?

Abstract. University education is still more supposed as one of the main tools of the life success and one of the best life investments. The expert materials devoted to the reform of the Czech tertiary education, the so-called White Book, were presented for the public professional and political discussion. The text is a reaction to this

strategic document of the Ministry of Education of the Czech Republic. We inform here about some problems of the university education and propose some possible changes in the structure of universities

Key words: Tertiary education, Czech Republic, problems, White Book, purpose

Societies from all over the world face global challenges, such as migration and population diversification, deepening differences between the rich and poor, the emergence and growth of social exclusion and increased criminality. Moreover, they are transforming into knowledge based societies with economies driven by new discoveries and subsequent innovations. The greatest values originate from creative people and creative work. The modes of getting to know the world and implementing new pieces of knowledge are being enhanced by trends in conjoining rational and creative means of cognition and discovery. Countries that fail will be left with carrying out routine work done by people or machines. Without the healthy development of its educational system, Czech Republic will gradually become an assembly plant of Europe, pressured by long working hours and a deepening decline in real wages.

In this context, the importance of all three main roles of tertiary education is expanded and deepened. In addition to the traditional challenges of quality, efficiency, and equal opportunity, educational activity has to confront new challenges. These include the challenges of maintaining a maximum education across an entire active life (lifelong learning), the ability of both individuals and organizations to learn continuously and rapidly, and the challenges of creativity, initiative and innovation, knowledge of people and society, and the use of soft skills. The direct interconnection between education and research and development is not only an important motor of cognition and innovation in general, but also a main source of the creativity of college and university graduates. The social role of universities not only makes a fundamental contribution to the care and development of cultural heritage, but also an increasingly important direct impact on economic development at the regional and global levels. At the same time, the number and importance of external actors who constantly demand changes in the educational system are increasing. Changes leading to greater flexibility, openness and innovation are the most beneficial.

Post-communist countries, the Czech Republic included, did not undergo a gradual development like other developed countries and many reforms started to be implemented only after 1989 [7]. The educational system during the time of the Czech economic transition managed to cope with major challenges posed by modern society in a far shorter time than in traditional democratic countries. In a mere 18 years, tertiary education in the Czech Republic underwent major quantitative and qualitative changes. The number of institutions and students increased, a large degree of research and development activities was transferred to HEIs, self-governance principles were introduced in college and university management, schools started to participate in international cooperation, post-secondary professional schools and private HEIs were established, academic study became structured, etc. These facts were also emphasized several times by international teams of experts, including the OECD team that prepared the study Thematic Review of Tertiary Education: Country Note Czech Republic [2]. The above project was initiated to help OECD member states identify problems in their educational systems and find an optimal model towards which they should strive. The authors of the study note that “the system of [Czech] tertiary education [is] distinguished by high levels of institutional autonomy, academic self-governance and (almost) full public funding of higher education. The key policy approach in this re-building of the system was a return to a Humboldtian model of university education and research, and of the relationship between the state and higher education.” However, the experts believe that the existing profile of tertiary education (its structure, mode of financing, etc.) will not be able to meet the requirements for a richly diversified system that would be open to European and global trends and would at the same time fulfil the needs of the development of the Czech Republic in the context of its growing knowledge society.

Demands for reforming tertiary education are also evident from the results of an opinion poll of selected stakeholders carried out as part of preparations for the White Paper [5]. The respondents took a particularly critical stance toward the following areas: the limited ability of higher education institutions to flexibly respond to changes taking place on the labour market and the qualifications required by employers; the imbalance of powers and responsibilities between

boards of trustees, administration and academic senates of HEIs (HEI = Higher education institution); poor conditions for fostering cooperation between HEIs, the business sector and other entities; and inability of HEIs to cooperate with the private sector. Furthermore, there is consensus that the overall development of tertiary education and research carried out at HEIs is not in compliance with the strategic needs of regions and the Czech Republic as a whole, and that research carried out at our higher education institutions is not state-of-the-art.

The proposed major changes to tertiary education in the Czech Republic have to be implemented with respect to numerous circumstances and risks. Competition among education providers is on the rise and educational demand is increasingly difficult to meet. Budgetary constraints on public resources will not change much, nor will the global market for highly qualified graduates and academic staff. New generations of students will show a greater interest in the relation between their studies and their relevance for the labour market. Lifelong learning will pose greater demands for the form and content of the education on offer. The response of the whole system and individual universities to these challenges must not put the social and cultural role of universities at risk and must not make them subordinate to the sphere of policy and narrow employer interests. All proposals contained in the White Paper take the above circumstances into account.

One of the most important factors leading to successful educational development is the establishment and long-term maintenance of relations between employers and the whole tertiary education system (in addition to their links to research and development). Employers and the private and public sectors are particularly dependent on the quality and number of graduates who enter the labour market each year. Employer and professional associations hence cannot be indifferent to the situation in tertiary education, and must pay more and more attention to it (see e.g. the document *Industry's Strategic Needs for 2008–2011*, prepared by the Confederation of Industry of the Czech Republic). In general, employers are beginning to regard the situation of all levels of the educational system as unsatisfactory, and are demanding major changes to it, including tertiary education. These activities have to be seen as

one of the key indicators of the responsiveness of stakeholders and the environment to the functioning of the tertiary education system.

It also has to be pointed out that employers' needs can only be fulfilled in a diversified system of tertiary education in which there is a relatively large segment of institutions providing higher education with a strong professional component and having very close links with employers and other partners in relevant professional fields. However, a long-term objective of the whole system has to be the quality of graduates' knowledge and skills in general. Carefully designed graduate preparation, directly according to the requirements of individual partners, should be on the other hand implemented by institutions (or their parts) that are closely and professionally linked with those partners, above all in the context of lifelong learning. This will eliminate the risk of deforming education as such. Along with the increasingly important role of further education, employers should gradually and more intensely cooperate with the tertiary education sector in ensuring the continuous development of the knowledge and skills of their employees.

The Velvet Revolution of 1989 ended several decades of political censorship in teaching and interventions in university admissions, restoring academic freedoms. However, that in itself could not remove the deformation caused by the gradual shift of research to institutes of the Academy of Sciences of the Czech Republic, which occurred after World War II, with the communist as a role model. University associate professors and professors were perceived as internationally important researchers and teachers, but the small number of those positions did not reach the staffing levels needed to ensure the quality of study programmes for accreditation at many newly established faculties and HEIs. The problem grew even greater after 1999, when the Higher Education Act (No. 111/1998 Coll.) came into effect, which made it possible to establish private higher education institutions. As a result, there has been an increase in so-called "flying professors" – i.e. academics with multiple positions and affiliations, some of which are mere formalities – at public HEIs and departments of the Academy of Sciences of the Czech Republic. Such professors often serve as guarantors or teach courses at several HEIs and are not permanently based there, except for occasional lectures and consultations. This naturally has an impact on both the quality of

education (including the supervision of annual, bachelor's, master's and doctoral theses) and on the quality of their scientific work.

At the same time, the existing formal requirements for academic staff actually limit or even eliminate the possibility of attracting well-prepared teachers with practical experience. Furthermore, in part due to low mobility, the Czech Republic still perpetuates a traditional mode of human resource development, in which the academic staff members of tertiary institutions are recruited predominantly from their own graduates academic staff with "advanced" academic titles, such as professors, were among the oldest in the world and the least mobile, both domestically and internationally [8].

Unfortunately, no radical improvement has yet occurred, and the continued unfavourable state of the age structure of academic staff and the very strong age-dependence of individual categories (assistant professor, associate professor, professor) have also been confirmed by recent research. [3]

The quality of teaching is also affected by the teaching load of teachers and the class load of students. Over the last two decades, the concurrent use of highly conservative teaching methods and the mass nature of education have led courses to be taught in a far too formal manner, i.e. with overcrowded seminars in which students do not receive the necessary feedback, consultations and ongoing checks of their academic performance. There is also no time for enhancing the qualifications and expertise of teachers at HEIs (HEI = Higher education institution). However, numerous courses could be conducted more efficiently by experts from the field and the traditional style of teaching should be replaced by a project-oriented approach that highlights related soft skills (management, cooperation and team communication, definition of deliverables, meeting deadlines and quality, etc.).

The internationalisation of study is absolutely insufficient at most schools with respect to the direct interaction of Czech and foreign students (if there are indeed any other foreigners than Slovaks; the existing system is such that that schools make them attend other, tuitionbased courses in which they are isolated from the presence of their Czech peers), the use of foreign literature, and the incorporation of study abroad during one's studies. As a result, graduates are not

adequately prepared for further studies abroad, for finding employment on the international labour market, or for foreign work environments. Similarly, students only rarely use literature in their original foreign languages, which they should be taught to do. In the best case scenario, high-quality Czech translations are available, but usually students learn literature in the form of notes and commentaries written by their professors. This manner of engaging with texts does not compel students to search for information, evaluate it, correctly utilize it, or to present it.

The Czech system of tertiary education lacks guarantees and credible projections of the financial resources of individual TEIs, even in the short-term horizon of more than a year. Since the capital investment policy for the development of HEIs is not transparent, it is practically impossible to devise and fulfil the long-term strategic development plans of individual institutions. The fields of study that do not have many opportunities for direct cooperation with industry, but which play a key role in the broader social function of universities (e.g. artistic fields and humanities) are the most sensitive to this.

The aim of the reform is the stabilisation of an open system of autonomous institutions of tertiary education and research and development that independently organize their constituent parts and functions so as to best compete in a competitive regional, national and global environment. In order for the system to operate more efficiently than at present, it is essential to ensure:

- academic freedoms and academic autonomy,
- the openness of TEIs (TEI = Tertiary education institution) towards external social interests,
- a transparent environment with clearly visible results (successes and failures) of the activities of individual colleges and universities, and a
- healthy competitive environment among tertiary institutions.

Five key factors have played a particularly large role in modernising and enhancing the dynamics of the development of tertiary education in the Czech Republic over the past 15 years:

- The gradual implementation of the model of structured study as part of the Bologna process;
- A visible increase in the expenditures for higher education;
- An increase in the number of accepted applicants;

- The transfer of some research and development activities to HEIs and creating the space for the development of the private higher education sector.

However, all the above changes face a number of structural problems that have remained unresolved, particularly in terms of the establishment of the system of Czech higher education stipulated by Act No. 111/1998 Coll. and its subsequent amendments, and in terms of the way in which the Bologna process has been implemented. The Czech tertiary system still remains fairly unitary (despite the sizeable implementation of the three basic types of study: Bachelor's, Master's and Doctoral), contains non-systemic elements, and is still not flexible enough. According to OECD strategic documents, this is one of the greatest weaknesses of European higher education as a whole [6].

From the current 26 public higher education institutions, all but two have the status of being universities. However, at many of those institutions, master's and doctoral programmes have been accredited only due to formal guarantees given by full and associate professors from other HEIs with better academic staff. There may also be a similar problem at private HEIs. The attempt, at all cost, to have all three levels of study at all public HEIs and their individual faculties has been marked by the protracted and unsuccessful debate about the need to divide HEIs into research universities, schools dedicated to teaching, and institutions providing job-oriented programmes (Institutes of Professional Education). Only the first of the above categories has been straightforwardly seen as a fulfilled university, whereas the other types of school are perceived as lower-quality. Bachelor's programmes are often seen only as preparation for master's programmes; they are not sufficiently diversified in their academic focus, and there are an inadequate number of bachelor's programmes that clearly focus on the practical skills needed by graduates.

We should pay special attention to the role and position of post-secondary professional schools. These schools were first established in the mid-1990s and for a certain period were a substitute for lower types of higher education, particularly practice-oriented bachelor's programmes, which did not exist then. In the course of the development of post-secondary professional education, a large number of institutions offering this type of study were established, many of which were attached to secondary schools. Post-secondary professional schools

were quicker and more efficient in learning to cooperate with employers and in orienting themselves on the practical training needed for skilled employment. As a result, post-secondary professional school graduates are currently among the most successful on the labour market. However, the Higher Education Act (No. 111/1998 Coll.) does not include those institutions within the system of tertiary education (they are regulated only by the Education Act) and thus their role in the system of tertiary education is not duly enshrined in legislation. Demographic decline, which is a primary threat to the existence of post-secondary professional schools, is at the same time paradoxically reflected in the establishment of new institutions. Numerous institutions establishing new post-secondary professional schools are clearly responding to the falling number of secondary school pupils.

Higher education institutions follow a stabilised and technically well managed accreditation process, including the authority for granting appointments. However, the accreditation of academic programmes and their fields of study, which includes the verification of formal standards in terms of the number of associate professors and professors and the required infrastructure (including the number of sanitary facilities, etc.), has undesirable effects both in the area of human resources and in the appointment process at individual institutions. Unfortunately, the accreditation stipulated in legislation does not govern post-secondary professional schools, for which there was no standard accreditation process guaranteed by the Accreditation Commission until 2005. [3]

The gradually implemented process of accrediting post-secondary professional schools is still relatively easy compared to HEIs, which raises further doubts about the prospect of post-secondary professional schools within the system of tertiary education. Some post-secondary professional schools made use of the opportunities opened by Act No. 111/1998 Coll. and gradually transformed themselves into HEIs. Such schools began to cooperate with already existing HEIs and provide joint (mainly bachelor's) programmes. However, the majority of post-secondary professional schools have continued in their current state and do not consider further transforming into HEIs. In addition to problems of academic personnel (the inability to meet the qualification requirements on HEIs imposed by the Accreditation Commission) there are also economic reasons for not transforming. Most of post-secondary professional schools only have a small number of students (ranging in

dozens). Due to all of the above factors, post-secondary professional schools were not included in the Bologna process, which further deepened the divide between post-secondary professional schools and higher education institutions, and thus brought them closer to postsecondary education.

All steps leading to the transformation of tertiary education have to take into account the fine network of synergies and relations in which the system has developed, as well as the needs of the Czech society and economy in a global world. In this context, it is important to consider the main objectives included in the OECD recommendations. Both the European Union, which is searching for a model of tertiary education rooted in historical and cultural traditions and that can quickly adapt to global changes, and nation-states with tertiary education systems that have reached the greatest dynamism and competitiveness, should serve as a reference point for discussing the changes to the structure of the tertiary education system that are needed.

The diversification of the objectives of bachelor's programmes has to be accompanied by a clarification of the position of graduates of bachelor's programmes on the labour market (mainly by the state as an employer). A large number of HEIs and faculties should offer study programmes that emphasize the development of key competences necessary for direct employment. These competences should be achieved in the curriculum:

- by including practice-oriented courses that taken into account their subsequent diverse practical applications in broader fields of study;
- by involving students into (predominantly applied) research, development and innovation (which can be done at all undergraduate programmes, either internally or in direct cooperation with a commercial partner);
- by including courses with the involvement of major regional and local employers (industrial companies, state administration and local government, professional associations), preferably in conjunction with lifelong learning.

Post-secondary professional educational institutions exist in many European countries. Everywhere, people are searching for ways to harmonise those institutions with the over all system of tertiary

education. For the Czech Republic, it will be beneficial to have some postsecondary professional schools transformed into educational institutions offering short cycle programmes (two-year programmes at most; practice-oriented education). Those institutions that meet the necessary conditions will also be able to obtain accreditation for bachelor's programmes. This model is known, for example, in the Netherlands, where 'hogescholen' offer two-year programmes that provide 120 ECTS credits and that enable both valuable employment opportunities and increased qualifications for bachelor's study [1.C.240-244]. The basic difference between these institutions and the current post-secondary professional schools will lie mainly in their clear separation from secondary schools (mainly in terms of staffing); in their accreditation process, which will be guaranteed by a single Accreditation Commission for all tertiary education institutions; in the implementation of principles of the Bologna system, i.e. introducing a credit-based grading system for individual fields of study in accordance with ECTS rules; in the evaluation of the quality of those institutions, based on the skills and knowledge of graduates; and last but not least, in the possibility of having a substantial amount of obtained credits recognized in closely related tertiary education programmes. It is highly likely that only some of the existing post-secondary professional schools will be able to meet the above conditions. The remaining schools will either cease to exist or will transform and provide a different type of education, e.g. post-secondary educational courses provided as part of lifelong learning. [4] This approach makes it possible to broaden the availability of tertiary education and make the whole system truly open and flexible.

For this purpose it is desirable to:

- Increase the diversity of the whole system of tertiary education, i.e. broaden the autonomous decision-making of individual institutions about their internal structure and profile, while clearly supporting excellence in all aspects of work;
- Expand the organisational and economic autonomy of individual TEIs so that their internal structure, management and control processes correspond with the selected mission within the system;
- Enhance the national and international mobility of academic staff who perform teaching activities;

- Better define and expand shorter, professionally oriented study programmes (e.g. the expansion of two-year professional programmes and a substantial increase in the overall adaptability of graduates of bachelor's programmes, and hence their professional success; opening up the whole system to rising demand);
- Create conditions for the concentration of state-of-the-art research in research-oriented centres (e.g. faculties or suitable alternatives to higher education research institutes);
- Create conditions stimulating the cooperation of TEIs, oriented towards development and innovation with external partners;
- Introduce a suitable model of cost sharing on the part of students that would increase the interest of public higher education institutions in the future employability of graduates; also, admit more foreign students;
- Mitigate social barriers in access to higher education, i.e. better utilise the potential of human capital and provide targeted support for talent;
- Create an efficient system of financial aid for students;
- Enhance the overall permeability between and within the levels of the educational system and improve conditions at the level of secondary education (transferability, the preparedness of applicants at all levels of study, aspirations);
- Significantly increase the involvement of TEIs in lifelong learning, whether with or without the direct cooperation of commercial partners.

Literature

1. Eurydice. 2007. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. Brussels: Eurydice.
2. File, J. et al. 2006. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Country Note Czech Republic. Paris: OECD
3. Matějů, P., and Vitásková, A. 2005. "Vybrané výsledky z výzkumu akademických pracovníků veřejných vysokých škol Select Results of Research on Academic Staff at Public Colleges and Universities." Pp. 163-188 in Simonová, N. (ed.). České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické refl exi [Czech Higher Education at a Crossroads: Investment Approaches to Financing Studies at Colleges

and Universities in Sociological Perspective]. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic

4. Matějů, P., M. Smith, P. Soukup, J. Basl. 2007. „Determination of College Expectations in OECD countries: The Role of Individual and Structural Factors“. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, Vol. 43, Number 6, pp. 1121-1148.

5. Matějů, P. a kol. 2009. Bílá kniha terciárního vzdělávání. První vydání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Nakladatelství TAURIS.

6. OECD. 2006. Education at a Glance, 2006. Paris: OECD.

7. PROKOP, J. 2012. The Reasons and Limit of University Reform in the Czech Republic. In GÓMEZ CHOVA, L., LÓPEZ MARTINEZ, A., CANDEL TORRES, I., (Eds.) ICERI 2012 Proceedings. Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2012, s. 6216-6224.

8. Tollingerová, D. 1999. Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání: Česká republika [The Profession of College and University Teachers in International Comparison: The Czech Republic. Prague: Centrum pro studium vysokého školství.

Е.Е. Блинова (ХГУ, Херсон, Украина)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МАРГИНАЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной маргинальности, которая рассматривается в социально-психологическом аспекте. Особое внимание уделяется условиям и факторам возникновения профессиональной маргинальности, функциям и видам, социально-психологическим особенностям маргинального человека.

Ключевые слова: маргинальность, профессиональная маргинальность, профессиональная идентичность.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of professional marginality, which is seen in the socio-psychological aspect. It is shown that professional marginality - a position of innocence, lack of psychological acceptance socially significant for the

profession morality, professional standards or internal adoption of professional standards other professional community.

Key words: marginal, professional marginality, professional identity.

В последние годы наблюдается усиление разрыва между основными функциями высшей школы: образовательной и функцией профессиональной подготовки – значительная часть студентов, по разным причинам, не может или не хочет работать по той профессии, которая соответствует специальности. В работах Н.Ю. Волянюк, Е.П. Ермолаевой, Л.И. Кемаловой, Г.В. Ложкина, Ю.Д. Паруновой, Ю.П. Поваренкова, В.В. Пономаренко и др. такое состояние «промежуточности» положения будущего специалиста в последние годы стали называть профессиональной маргинальностью. В современных условиях, к сожалению, повышается деструктивная направленность процессов маргинализации, определяющая актуальность ее исследования, форм проявления и факторов.

Л.И. Кемалова, Ю.Д. Парунова делают акцент на том, что маргинальность имеет атрибутивный характер, сложно представить социум, в котором нет маргинальных групп, маргинальных личностей, маргинального сознания и поведения, т.е. маргинальность можно определить как социокультурное и социально-психологическое явление, которое постоянно сопровождает разные виды социализации [3, С.7].

Маргинальность возникает вследствие промежуточного, пограничного состояния человека в обществе, поэтому является внутренней характеристикой человеческого «Я», что свидетельствует о неудовлетворенности основных социальных и духовных проблем личности. Она может иметь конструктивную и деструктивную направленность, но и в одном, и в другом случае маргинальность является средством и условием личностной самореализации [3].

Для целей социально-психологического анализа мы опираемся на концепцию статусно-ролевой маргинальности, акцентирующей внимание на изучении человека, чей социальный статус еще не определен и поведение обусловлено принадлежностью к двум социальным ролям. Для индивидов,

находящихся в состоянии изменения социального статуса, характерными социально-психологическими чертами являются: тревожность, неуверенность, неопределенность, растерянность, сомнения в собственной ценности, комплекс изолированности, одиночество. Также возможна личностная дезорганизация, дезадаптация, снижение уровня социальных ожиданий и притязаний [3].

Современные исследователи О.В. Бутылина [1], Е.П. Ермолаева [2], Г.В. Ложкин, Н.Ю. Волянюк [4], Ю.П. Поваренков как особое явление выделяют профессиональную маргинальность, определяя его как «профессионально опасный социально-психологический феномен, который является поведенческим концептуальным антагонистом профессиональной идентичности» [2]. Сформированная положительная профессиональная идентичность является фактором, свидетельствующим о психологическом благополучии человека, дает ощущение стабильности окружающего мира и уверенность в собственных силах. Профессиональная маргинальность – это личностная позиция непричастности и психологической непринадлежности к общественно-значимой для этой профессии морали, к профессиональным нормам, или внутреннее принятие профессиональных норм другой профессиональной среды. Преобладание профессиональной маргинальности в общественном сознании, по мнению Е.П. Ермолаевой, может быть фактором социальной опасности, которая разрушает социально-значимые профессиональные структуры и отношения. Профессия для маргинала – лишь средство достижения других, непрофессиональных целей, а не образ гармоничного существования человека в деятельности [2].

Важное значение при изучении проблемы профессиональной маргинальности имеет самоидентификация, когда человек принадлежит к одной профессии (реально работает или получает профессию в процессе обучения), но идентифицирует себя с референтной для него группой (совсем другой) и ориентируется на нее. Как отмечает украинский исследователь Г.В. Ложкин, «проблема маргинальности, маргинальной личности, которая, в принципе, всегда является значимой, приобрела острую актуальность из-за резкого

увеличения психологического напряжения. Масштабные кризисы неосуществленных карьер продуцируют профессиональных маргиналов, которые отвергают или отрицательно оценивают свою идентичность» [4, С.44].

В узком понимании профессиональная маргинальность студенчества – это особое состояние несформированности установки на профессию, что в частности, отражается в отношении к обучению и уровню академической успеваемости, а также в тенденциях к изменению профиля профессиональной подготовки. В том случае, когда представление о будущей профессии является поверхностным, существует слабая мотивация обучения, не определены четкие приоритеты в профессиональной плоскости, расстояние между индивидом и сферой его нынешней (образовательной) и будущей (профессиональной) деятельности достаточно велико и имеет тенденцию к постоянному увеличению, вплоть до полного разрыва. Подобный разрыв, в свою очередь, может проявляться в формализации процесса обучения (недисциплинированности, безответственности, низкой успешности и т.п.), и даже его прекращении или изменении профиля подготовки. Маргинальное положение студента в профессиональной сфере на этапе пребывания в вузе будет проявляться лишь в оценочных суждениях относительно обучения и будущей профессии, незаинтересованности, пассивности и невысокой академической успешности, однако в реальной профессиональной деятельности поведение может стать источником открытых конфликтов и явного отчуждения от профессионального сообщества.

Итак, можно констатировать, что современное студенчество, приобретающее определенные теоретические знания в стенах высших учебных заведений, недостаточно использует их в реальной практической деятельности. Молодежь маргинализируется, поскольку выходит на рынок труда «невооруженной», с незначительным набором ресурсов, которыми она может распоряжаться в процессе адаптации в новой для нее профессиональной среде. Для современного студенчества и образовательная, и профессиональная сферы выступают своеобразными агентами маргинализации. Несформированность установки на освоение профессии приводит к проявлению

типичных черт профессионального маргинала: 1) безответственное отношение к обучению (ориентация на получение диплома о высшем образовании); 2) неосведомленность относительно специфики будущей профессии; 3) ориентация на другую профессию; 4) отсутствие желания работать по профессии после окончания ВУЗа (это свидетельствует, с одной стороны, об осознании неконкурентоспособности и непрестижности будущей профессии, с другой – о собственной неспособности реализовать профессиональные функции); 5) неспособность (нежелание) постоянно увеличивать знания, овладевать практическими навыками; 6) неуверенность в собственном профессиональном будущем [1].

Главной задачей высшей школы должно стать усиление профориентационной функции. Формирование установки на профессию является одним из самых важных средств снижения уровня профессиональной маргинальности студенчества.

Литература

1. *Бутиліна О.В.* Професійна маргінальність студентів / О.В. Бутиліна // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2012. – Вип. 6. – С.81-87.

2. *Ермолаева Е.П.* Психология профессионального маргинала в социально-значимых видах труда / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 5. – С. 69–78.

3. *Кемалова Л.И.* Личность маргинала и возможности ее социализации в условиях транзитивного общества. Монография / Л.И. Кемалова, Ю.Д. Парунова. – Симферополь – Керчь: Таврия, 2010. – 228 с.

4. *Ложкин Г.В.* Конфликтные источники профессионального маргинализма / Г.В. Ложкин, Н.Ю. Волянюк // Горизонты образования. – 2010. – №2(30). – С.43-48.

С.А. Степанов (МНЭПУ, Москва, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Аннотация. В статье раскрыты вопросы актуализации, принципов и механизмов реализации педагогического обеспечения экологического развития страны в свете идей Н.Н. Моисеева.

Ключевые слова: экологическое развитие, экологизация образования, экологический и нравственный императив.

Abstract. In article questions of updating, the principles and mechanisms of realization of pedagogical ensuring ecological development of the country in the light of N. N. Moiseyev's ideas are opened.

Key words: environmental development, greening of education, environmental and moral imperative.

Именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему «УЧИТЕЛЬ», сделается лидером XXI века.

Н.Н. Моисеев

Общепризнанно называть XX век веком разломов и противостояний, непрерывного совершенствования технологической и технической основ цивилизации, подстройки к ней общественных организационных структур, знаменуя «преобразование экологической ниши и самого человека» [1. С. 244]. Происходящие глубинные процессы перестройки мира отмечаются как в физическом плане (глобальный экономический и экологический кризис, изменение климата и загрязнение окружающей среды, всеобщее истощение природных ресурсов), так и в социально-гуманитарном аспекте (нарушения и изменения традиций и культуры народов, качества жизни и структуры потребления, моральных и этических устоев, тенденций и содержания современного образования и науки). Снижился и уровень государственного регулирования в природоохранной сфере, происходит недооценка экологических угроз для жизни нынешнего и будущего поколений.

С учетом этих обстоятельств утверждены «Основы государственной политики в области экологического развития

России на период до 2030 года» [2], где указаны цель, принципы, задачи и механизмы их реализации. Впервые четко просматривается гуманитарная составляющая государственной политики, обозначенная через формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания.

Для их достижения используются следующие *механизмы*:

а) формирование у всех слоев населения экологически ответственного мировоззрения; б) государственная поддержка распространения сведений экологической и ресурсосберегающей направленности; в) включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты; г) обеспечение направленности процесса воспитания и обучения на формирование экологической грамотности и экологически ответственного поведения; д) государственная поддержка деятельности образовательных учреждений в области охраны окружающей среды; е) развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей и специалистов; ж) включение экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы [2].

По своей направленности, конкретике и обоснованности эти документы можно рассматривать как национальную стратегию устойчивого развития или *стратегию переходного периода*, в результате чего может возникнуть «коэволюция человека и природы» [3. С. 297]. Переход к «эпохе ноосферы» подразумевает единство экологического и нравственного императива как синтез Разума и иррационального начала. Ответственное поведение в окружающей среде происходит через включение границ «допустимой активности человека» и требует «нового характера взаимоотношений людей между собой и природой» [4. С. 162]. Однако разное понимание места человека в Природе и его прав обязательно подразумевает экологическое и политологическое просвещение [5. С. 306].

Концепция реформирования современного образования Н.Н. Моисеева с учетом эколого-политологической доминанты включает важные методологические подходы, которые можно сформулировать как *педагогические принципы*:

- Изменение условий обитания на планете уже в ближайшие годы потребуют не только совершенствования воспитания и образования, но и коренной их перестройки. По мере роста изменений в глобализирующемся мире должна расти и скорость поиска новых форм образования и воспитания, включение в систему новых знаний и исключение устаревших.

- Система «УЧИТЕЛЬ» должна не только давать новые знания, умения и компетенции, но и формировать новую шкалу ценностей и нравственности для нового взаимоотношения «человека – Природы – общества» в режиме коэволюции. Учитель в наступающем веке делается центральной фигурой гражданского общества.

- В основе современного образования – его целостность, интеграция на фундаменте рационализма естественно-научного и социально-гуманитарного знаний. Экологическое образование как основа образования для УР должно стать стержнем современного образования.

- Исходным становится экологическое образование и экологизация образовательных дисциплин. Основные усилия при всей важности внешкольного образования должны быть направлены на совершенствование массовой школы и формирования новых принципов нравственности на основе экологизации образования.

- Экологизация предметов (насыщение их экологическим содержанием и ключевыми проблемами УР) при сохранении принципа предметности (овладение множеством конкретных знаний и навыков) должна осуществляться на принципе междисциплинарности совместными усилиями преподавателей разных специальностей.

- В эпоху перемен современное образование должно готовить будущих специалистов к быстрому переключению на новые отрасли знаний и нравственной готовности к восприятию новых жизненных условий.

- Современное образование и экологическое воспитание должно базироваться и начинаться с эстетического воспитания,

прежде всего, с эстетико-психологического восприятия красоты Природы.

- Избыток и неструктурированность информации рождает информационный хаос, поэтому учить надо тому, *как* человек должен учиться новому [6. С. 14].

Теоретической основой решения этих задач выступают положения Концепции общего экологического образования для устойчивого развития (2010). При использовании в рамках комплексного подхода новых информационно-коммуникационных технологий оно должно быть основано на трансдисциплинарном, интеграционном обучении, способствующем формированию новых ценностей, развитию систем мышления и целостного понимания окружающего мира, научного эколого-ориентированного мировоззрения.

Сегодня целесообразно говорить о необходимости *опережающей модели* образования, описываемой в категориях долженствования и сопряженной с системообразующим для нее представлением об идеальном человеке, устойчивом обществе, качествах и формах его реализации. Важным становится целенаправленная работа с постоянно изменяющейся и обновляющейся информацией, выработка критического мышления, непредвзятое осмысление действительности. Значимо развитие социальных навыков, активной жизненной позиции, включение новых методов обучения, совместный поиск знаний и информации с поиском путей решения проблем на местном уровне. Современное образование призвано достичь главной цели – *научить учиться* и развивать потребность учиться постоянно, всю жизнь. Такой подход утверждает умение *думать глобально*, но *действовать локально*. Осмысление происходящего и реализация цели экологического образования может и должно воплощаться посредством:

- включения системы эколого-ориентированных ценностей, отраженных в сознании в виде ценностных ориентаций личности и формирующихся при усвоении социального опыта;
- использования различных методов и способов трансформации экологического сознания, обеспечивающее комплексное формирование содержательно-структурных компонентов;

- направленности личности в структуре деятельности, взаимоопределяя цели и мотивы, идеалы и убеждения, потребности и интересы как внутренняя основа отношения к действительности.

Осознание необходимости взаимосвязанного социально-экономического и экологического развития радикально изменяет целевую установку человеческой деятельности, ее содержание в самых различных областях. По существу, речь идет о подлинной *экологической революции* в жизнедеятельности человека, тотальной экологизации его образа жизни. Основными отличительными чертами современного общества должны стать высокий уровень информатизации и экологизации, единство познания и интеграция методов, ориентация на коэволюцию социального и природного развития.

Литература

1. Моисеев, Н.Н. О необходимых чертах цивилизации будущего. Философские заметки // Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997.
2. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года // Система ГАРАНТ: информационно-правовой портал <http://base.garant.ru/70169264>.
3. Моисеев, Н.Н. «Устойчивое развитие» или «Стратегия переходного периода» // Н.Н. Моисеев. Заслон средневековью: сб. – М.: Тайдекс Ко, 2003.
4. Моисеев, Н.Н. Цивилизация на переломе. Пути России / Н.Н. Моисеев. – М. РИЦ ИСПИ РАН, 1966.
5. Моисеев, Н.Н. Заслон средневековью: сб. / Н.Н. Моисеев. – М.: Тайдекс Ко, 2003.
6. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: «ЮНИСАМ», 1996.

А.В. Черкасов (ВУ МО РФ, Москва, Россия)

**МЕСТО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И
РОЛЬ ПРОФЕССОРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА
В ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИИ**

Аннотация. На основе анализа и с учётом собственного автор пытается ответить на вопрос, в чём заключается суть духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи и роль преподавателя в его осуществлении, делает обобщения, предлагает выводы, иногда отличающиеся от наиболее распространённых в настоящее время.

Ключевые слова: педагог, студент, воспитание, духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание.

Abstract. On the base of analysis and taking into account own experience author try answer on the question, in what consist in matter mental and moral education of the student youth of the teacher in his realization, makes summarization, offers conclusions, sometimes differing from the most widespread at resent time.

Key words: pedagogue, student, education, immateriality, morality, mental and moral education.

В аудиториях вузов России растёт, образуется и воспитывается её будущее. Воспитание, как сердцевина образования пронизано духовно-нравственным началом. В вся суть учебно-воспитательного процесса в высшей школе. «Нет и не может быть высшей школы без воспитания, без стремления помочь учащемуся знать личностью нравственной, самостоятельной, одухотворённой, способной отдавать себя другим людям, народу, Отечеству» [1. С. 5-7]. Сегодня стоит задача не только восстановления единства обучения и воспитания, но и обновления учебно-воспитательного процесса на основе духовного наследия и традиций наших великих предков.

Слово образование имеет корень «образ», и только воспитание может дать человеку пример того образа, к которому он должен стремиться в своём развитии. Обучение не может образовать человека, это может сделать только воспитание, и не просто воспитание или какой-либо один вид воспитания, а

интегрированный вид воспитания, которым является духовно-нравственное воспитание. Русский философ И.А. Ильин писал: *«Всё, что воспитывает духовный характер человека, хорошо для России, всё должно быть принято, творчески продумано, утверждено, насаждено и поддержано. И обратно: всё, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно и было принято всеми остальными народами»* [3. С.463].

Духовное, экономическое и социальное возрождение России, требует подготовки специалистов самого высокого профессионального уровня, широкой эрудиции и культуры, с прочными духовно-нравственными установками. Нужна смена ценностно-смысловых ориентиров системы высшего образования России, которая сегодня больше ориентирована на интересы государства и экономики, на материальные потребности человека и их удовлетворение, а должна быть ориентирована на интересы общества, развитие человека и, в первую очередь, его духовно-нравственных качеств.

Вуз, это не ПТУ и не ремесленное училище, его первоочередная задача образовывать Человека, дать ему масштабное мышление, определить основные направления и фундаментальные духовно-нравственные ориентиры его будущей жизни, сформировать интеллект, способный к саморазвитию и самосовершенствованию на высоких духовно-нравственных принципах.

Размышляя над проблемой духовно-нравственного воспитания молодежи, мы понимаем, что с одной стороны, это вопрос философский, мировоззренческий, а с другой, очень актуальный и животрепещущий, особенно если оглядеться вокруг себя. Неслучайно сегодня многие окрестили наш век, веком потери человечеством смысла своего существования, потери человечности, духовности, нравственности и морали. Так, известный французский экономист и писатель Жак Аттали в книге «Краткая история будущего» прогнозирует, что на смену глобализации грядет варварская эпоха, что *«культ свободы приведёт к чудовищному эгоизму», «каждый станет соперником всех», «никто не будет соблюдать никаких правил», планету охватит гиперконфликт, «мир превратится в огромное поле сражения»* всех со всеми [3. С. 463].

Тысячелетиями люди размышляли над вопросом, что же такое «воспитание»? Ещё Демокрит (460-370 до н.э.) высказал мысль, что воспитание по глубине своего воздействия на человека подобно природе, *«воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу»*. Окончательного, удовлетворяющего всех, ответа на вопрос: что же такое воспитание, до сей поры нет.

"Слово воспитание прилагается не к одному человеку, но также..., к организмам всякого рода, и воспитывать, в обширнейшем смысле этого слова, значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной" [4] говорил выдающийся русский педагог и мыслитель К.Д. Ушинский (1824-1870). Обратите внимание на его выражение *«духовная пища»*.

Воспитание нельзя сводить, к какой-то одной концепции или теории, это многофакторное и многофункциональное явление, но его главной функцией, по сути человекообразующей, является духовно-нравственная функция, т. е. функция накопления, хранения и передачи духовного опыта и знаний, основных духовно-нравственных, мировоззренческих, морально-нравственных ценностей, норм и принципов. Представляется аксиомой, что воспитание не существует без обучения и образования, но имеет перед ними неоспоримый приоритет. К.Д. Ушинский замечательно сказал, что *«голова обучаемого не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь»*. Встречаясь с попытками отделить обучение от воспитания Ж.Ж. Руссо восклицал: *«Вы отличаете учителя от воспитателя, какая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника?»*. [5. С. 93].

Объективно организационная структура воспитания и обучения едина. Лев Николаевич Толстой (1828-1910) говорил: *«И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно»*. Опираясь на взгляды отечественных мыслителей и классиков педагогической науки России педагоги должны заниматься воспитанием и обучением студентов, имея в виду, что воспитание должно входить в содержательную основу всего процесса обучения.

Важнейшим требованием к духовно-нравственному воспитанию является обеспечение поликультурности, т.е. воспитание студентов на принципах уважительного отношения к людям других вероисповеданий, национальностей, их культурам, традициям и обычаям. Мы призваны и обязаны научить студентов вести диалог и взаимодействовать с их представителями; воспитать способность адаптироваться к чужим ценностям, при сохранении своей самобытности и самоидентичности.

Главная особенность духовно-нравственного воспитания заключается в том, что это не совокупность и не синтез двух видов воспитания: духовного и нравственного, а их взаимопроникновение и совместное присутствие во всех без исключения видах обучения и воспитания. Нарушение этого условия ведёт к самым негативным последствиям. История знает примеры, когда тонкие эстеты, знатоки и ценители классической музыки, хладнокровно отправляли под её звуки людей в печи крематория, ведя при этом беседы об искусстве и смакуя изысканные вина по всем правилам дегустации и этикета. Подобное было в нацистских концлагерях Бухенвальд, Освенцим и др. К сожалению, есть подобное и в современной истории. *«Нравственность – это разум сердца»*, говорил Гейне [2.С.19]. Воспитать и сохранить разум сердца любого специалиста и профессионала предназначено духовно-нравственное воспитание. *В этом и есть его сверхзадача*, это и позволяет нам утверждать, что духовно-нравственное воспитание должно обязательно присутствовать во всех видах образования, обучения и воспитания, должно быть растворено в них, должно одухотворять и возвышать их.

Научно-педагогическая категория понятие «воспитание» постоянно уточняется и наполняется новым содержанием. Одно остается неизменным, ведущим и упорно пробивающимся через века, несмотря на идеологическую и политическую конъюнктуру времени, его *духовно-нравственная составляющая*.

Высшая школа призвана сформировать в своих выпускниках глубокое понимание и способность действовать на основе нескольких простых и ясных истин:

а) нравственность и духовность должны быть во всем: в экономике и в политике, в образовании и в науке, в военном

строительстве, в культуре и искусстве, в эмоционально-чувственных отношениях между людьми, в нашем отношении к живой и не живой природе и т.д.;

б) вне духовно-нравственных норм, принципов и правил все реформы, преобразования, всё развитие и модернизация общества и государства неизбежно заходят в тупик;

в) вне системы традиционных для нашего Отечества духовных и морально-нравственных критериев, ценностей, норм и принципов существование и жизнедеятельность России невозможны, или это будет не Россия, а какая-то другая страна.

Особое значение в духовно-нравственном воспитании студентов играет личность педагога. Преподаватель любой дисциплины объективно есть и всегда будет главный и основной субъект воспитания, даже если, он с этим не согласен, этого не хочет и не признаёт. Мы должны постоянно помнить слова А.С. Макаренки, что педагог *воспитывает всегда и всем: как ходит, как говорит, как молчит, как одет, как строит свои отношения с другими людьми и т.д.* [5. С. 93]. В процессе обучения воспитывает всё и происходит это в т. ч. и помимо воли преподавателя: содержание учебного материала, содержащиеся в нём мировоззренческие идеи, факты и примеры из истории, методики и технологии обучения, применяемые учебные пособия, иллюстрационный материал, рекомендуемая для изучения учебная и научная литература и т.д.

Чтобы заложить в студентов духовно-нравственные ценности преподавателю нужны не только теоретические знания, но и последовательное следование провозглашаемыми ценностям. Если преподаватель сеет гнев и раздражение, может ли он в ответ получить понимание и любовь? *Главный метод духовно-нравственного воспитания – исполни сам то, что говоришь и проповедуешь.*

Важнейшую роль в духовно-нравственном воспитании обучаемых играют личные качества преподавателя, его отношение к делу, уровень знаний и т.д. Преподаватель личным примером свидетельствует, что духовность и нравственность должны быть во всем, что мироощущение человека, **благоустройство** и **благополучие** его жизни предопределяют духовность,

нравственность и культура, а не только и не столько экономика, демократия и право.

Подведём краткий итог. Мы имели возможность убедиться, что духовно-нравственное воспитание, это *сложное понятие*, которое следует отнести к числу основных категорий педагогики.

Духовно-нравственное воспитание имеет *единую с учебным процессом организационную структуру*: все формы учебных занятий должны содержать в себе элементы духовно-нравственного воспитания. *Основными субъектами* духовно-нравственного воспитания вуза являются профессорско-преподавательский состав, а также обстановка сложившиеся вузе, его традиции, система взаимоотношений между педагогами и обучаемым.

Духовно-нравственное воспитание студентов, это *полимерный и интегрирующий вид воспитания*, носящий конкретно-исторический характер, ему *присущи особо сложные субъектно-объектные взаимоотношения*. Оно объединяет воспитательные усилия руководства, педагогов и других должностных лиц, служб и структур вуза. Духовно-нравственное воспитание во всей его многомерности объективно составляет основную часть содержательного наполнения учебно-воспитательного процесса вуза.

Без духовно-нравственных качеств нет человеческой личности. Отвергая и не исполняя духовно-нравственные нормы и принципы человек теряет свою человеческую сущность. Из таких людей складывается бездуховная семья (или подобие семьи), бездуховные корпорация и общество, а они в геометрической прогрессии формируют в людях бездуховные, безнравственные качества и свойства. Круг замкнулся. Человек, народ, нация, цивилизации теряют свои духовно-нравственные качества, а это неминуемо *ведет человека и человечество к вырождению и гибели*.

Литература

1. Духовная основа развития российской школы XXI века. М.: Уральский институт бизнеса. 2007. С. 5-7.
2. Избранные мысли Гейне. СПб. 1884. С.19.

3. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего. Собр. соч. в 10 т. Т.7. М.: Русская книга. 1998. С. 463.
4. Как напишем будущее. Московские новости. Июнь 2007.
5. Цит. по: Коджаспарова Г.М. Педагогика. М.: - Владос. 2004. С.93.
6. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – С.212.
7. Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11т. М., 1951. Т.8.С.11 -12.

П. Сегень
(Гданьский университет, Гданьск, Польша)

АСПИРАНТ – МЕЖДУ НАУЧНЫМ СОТРУДНИКОМ И СТУДЕНТОМ. РЕЗУЛЬТАТЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТСКОМ СТАТУСЕ АСПИРАНТОВ

Аннотация. Болонский процесс повлиял на изменение академического статуса аспирантов. Из претендента на научного сотрудника, активно участвующего в научных проектах своего института, аспирант превратился в хронического студента, одного среди анонимной толпы других аспирантов. Это вызывает у амбициозных магистрантов и аспирантов фрустрацию и сомнения касательно смысла продолжения учебы в университет и шансов начать научную карьеру.

Ключевые слова: аспирант, болонский процесс, третья степень.

Abstract. Bologna process changed profoundly the academic status of Ph.D. students. A Ph.D. student is not any more a potential scientist but just a kind of ‘chronic’ students, one of many other anonymous Ph.D. students. This situation causes frustration and doubt about scientific career especially among ambitious Ph.D. students.

Key words: Ph.D. student, Bologna process, third level of higher education.

Одним из самых главных нововведений Болонского процесса было создание трёхуровневой системы высшего

образования [2]. Учеба в университете делится сейчас на три, практически независимые степени: бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Обычно студенты стремятся к получению диплома магистра, поскольку это обозначает высшее образование. Бакалавриат – это лишь неполное высшее образование. Аспирантура стала в этой системе третьей, четырехлетней степенью.

В аспирантуру раньше поступали студенты проявляющие четкую амбицию заниматься наукой профессионально. Выпускники-магистры поступали в аспирантуру на основе вступительного экзамена и рекомендации профессоров, у которых они раньше учились. В итоге введения трехуровневой системы образования, но и ряда других регуляций, связанных с экономическим функционированием вузов, аспирантура стала очень похожей на бакалавриат и магистратуру. Набор учащихся в аспирантуре проходит путем «конкурса дипломов», т.е. учитываются окончательные оценки на дипломе магистра, иногда бывает собеседование с комиссией, а то, что раньше было необходимым, значит рекомендация от, по крайней мере, одного профессора, уже не требуется (хотя можно ее предоставить и получить добавочные баллы).

Если раньше аспирант практически сразу начинал научно-исследовательскую и дидактическую работу под руководством одного из профессоров данного института, сейчас аспирантам приходится с начала самому еще поучиться. Для аспирантов разработанные программы обучения, похожие на программы магистерских курсов. Аспирантам дается время, чтобы они выбрали научного руководителя в лице одного из профессоров. До этого времени, они практически занимаются точно так, как студенты других ступеней: бакалавриата и магистратуры. Посещают курсы, затем их реализуют.

Выше была представлена проблемы экономических преобразований вузов. Главным источником финансирования государственных вузов являются министерские дотации. Они зависят от количества студентов. Поэтому для университета выгодно принимать как можно больше студентов, в том числе аспирантов. На некоторых факультетах публичных вузов учится по 100(!) и больше аспирантов. По данным министерства науки и

высшего образования, в аспирантуре учатся сейчас в Польше 40 тыс. студентов [3]. Их воспринимают как обычных студентов, просто учащихся по третьей степени. Они в такой толпе становятся анонимными, преподаватели не завязывают индивидуального контакта с аспирантами. Невозможным является также эффективное внедрение такого количества аспирантов в дидактическую и организационную работу факультета и отдельных институтов и кафедр. Несмотря на то, что в обязательной программе, уже на первом курсе аспирантуры можно найти дидактическую практику, т.е. проведение академических занятий, в практике для аспирантов не хватает академических часов, и они вынуждены реализовывать практику в виде «визитации» (посещение занятий как третье лицо, составление заметок) занятий научных сотрудников. То, что никаким образом университет не сможет обеспечить рабочие места и возможности дальнего развития в области науки всем аспирантам, даже если из поступивших аспирантов закончит учебу защитой кандидатской диссертации одна треть, это очевидно с самого начала. Надо помнить, что по 100 аспирантов может приниматься каждый год – это значит, что в течение одного цикла, на данном факультете может учиться даже 400 аспирантов!

При такой обстановке резким образом поменялся статус аспиранта, не только университетский, но также социальный. Аспиранты точно как другие студенты подрабатывают, поскольку стипендии выплачиваются лишь 30% самых лучших аспирантов на данном курсе, но их стоимость по-любому не позволяет содержаться в большом городе. Поэтому как на рынке труда, так и в вузе, к аспирантам относятся как чему-то «между». Он не полноценный образованный сотрудник, поскольку продолжает учиться в вузе, в связи с этим часто работает на частичную ставку, не стремится к карьерному росту, предпочитая научное развитие. Но в вузе он тоже не воспринимается вполне серьезно. Из-за излишнего количества аспирантов, даже те, кто проявляет амбиции, не допускаются к разработке и проведению научных проектов, даже в характере помощника-ассистента. Штатские научные сотрудники не привязываются к аспирантам, постигая их как великую волну, регулярно проходящую через их институт/кафедру. А если их уже вовлекают в работу данного

учреждения, эта работа чаще всего сводится к проведению курса или его части в рамках записанной в программе дидактической практики. Аспирант обязан выполнить не менее 10 часов дидактической практики и не больше 90, что значит, что ему институт может поручить проведение 3 курсов по 30 часов в течение академического года. Занятия, проведенные в рамках практики не оплачиваются. Таким образом, более амбициозные аспиранты используются в качестве бесплатного кадрового ресурса. После защиты диссертации для них уже не хватает места среди сотрудников, их занятия ведут новые аспиранты.

Все вышеуказанные факторы вызывают фрустрацию [1] и колебание идентичности, поскольку учеба в аспирантуре обозначает в крайнем случае шаг назад. Другие коллеги после окончания магистратуры пошли работать, стали взрослыми, а аспирант находится еще в студенческой стадии, лишь подрабатывает, чтобы продолжить учебу. Но учеба и статус аспиранта не предоставляют уже того удовольствия, как раньше, статус аспиранта не отличается уже сильно от статуса магистрантов. Это тоже студенты, которые после окончания процесса учебы, покинут университет. Участие в научной жизни существенно ограничено для аспирантов [4].

Проблема статуса аспирантов должна быть рассмотрена в кратчайшие сроки, поскольку ранее или позже каждый научный институт будет требовать новых кадров. Но тогда может стать очень трудным найти квалифицированного сотрудника, с мотивацией научной работы.

Литература

1. Będać młoda doktorką, Gazeta Wyborcza (анонимное письмо в редакцию Газеты Выборчей)
http://wyborcza.pl/magazyn/1,142467,17204667,Bedac_mloda_doktorka.html
2. Proces boloński: ideologia i praktyka edukacyjna, red. Anna Buchner Jeziorska, Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
3. Malanowska K., Po co nam doktorat?
<http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/edukacja/20130102/po-co-nam-doktorat>

4. Rządkiwicz P., Czy Polska potrzebuje doktorów, czyli dlaczego warto kształcić na 3 cyklu
http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/prz_dlaczego_sd_151113.pdf

В.А. Ясвин (МГПУ, Москва, Россия)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Экспертная компетентность руководителей школ формируется на основе программы, включающей самостоятельную разработку проектов развития и их публичную защиту, а также стажировку и аттестацию.

Ключевые слова: подготовка руководителей школ, управление развитием школы, инструментальная экспертиза, проектирование, требования к экспертам.

Abstract. Expert competence of school leaders is formed on the basis of the program, including the development of independent development projects and their public defense, training and certification.

Key words: preparing school leaders, school management development, instrumental expertise, design, requirements for experts.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации руководителей образовательных организаций, их заместителей и управленческого резерва сферы образования «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» имеет положительный опыт апробации в Москве, Ульяновске и Калининграде, который показал, что наиболее эффективно обучение школьных управленческих команд из 3-5 человек.

Целью программы является освоение слушателями методологии и технологии экспертно-проектного управления инновационным развитием школьных организаций. В процессе

реализации программы решаются следующие задачи: формирование философско-мировоззренческих ориентиров, определяющих смыслы, гуманистические ценности и приоритеты современного образования; освоение методологии психолого-педагогического, а также управленческого анализа и проектирования развивающих образовательных систем; освоение технологии системной экспертизы образовательных учреждений; освоение технологии социального проектирования и оптимизации образовательных систем; ознакомление с образцами практики использования экспертно-проектных технологий оптимизации образовательных систем в образовательных учреждениях; и, самое главное, развитие экспертно-проектного управленческого мышления.

Форма обучения: очно-заочная. Продолжительность программы 144 часа в течение 4-х месяцев, по одной двух-трёх дневной сессии в месяц. Предусматривается также самостоятельное выполнение практических заданий в межсессионный период и публичная защита проектов.

Программа включает три основных раздела: «Методологические основы инновационного развития образовательных организаций», «Организационно-методические основы экспертно-проектного управления развитием образовательных организаций» и «Управление развитием педагогических коллективов».

В результате освоения программы у слушателей формируется представление об основах организации развивающего образования; о тенденциях современной образовательной политики; об основных педагогических и организационных моделях образовательных организаций. Выпускники должны знать методологические основы проведения психолого-социально-педагогической экспертизы образовательных систем; методологические основы проектирования образовательных систем; методологические основы консалтинга в сфере образования. Выпускники должны уметь самостоятельно провести системную экспертизу образовательной организации; построить модели различных компонентов образовательно-организационной системы; провести анализ экспертно-диагностических данных и определить

приоритетные направления проектирования развития образовательной организации; проектировать развитие образовательной системы на основе её моделирования; консультировать руководителей по стратегии развития образовательной системы и сотрудничать с педагогами в процессе реализации разработанных проектов.

Предполагается также овладение выпускниками программы методикой построения организационно-образовательных моделей школ; методикой векторного моделирования и экспертизы образовательной среды; методикой анализа развивающего социо-культурного потенциала образовательной программы школы; методикой анализа организационной культуры; методикой диагностики субъективного отношения к школе; методикой экспертного анализа толерантности.

Слушателями программы, при консультативной поддержке преподавателя, на базе образовательной организации осуществляется проведение системной психолого-социально-педагогической экспертизы; моделирование различных компонентов образовательно-организационной системы; анализ экспертно-диагностических данных и определение приоритетных направлений психолого-педагогического и социального проектирования; проектирование развития образовательной системы на основе её моделирования; стратегическое планирование и разработка программы развития образовательной организации; управление педагогическим коллективом в процессе реализации разработанных проектов; организация сетевых проектов и организационное консультирование руководителей образовательных организаций.

Образовательный процесс строится на основе экспертно-проектного комплекса, успешно апробированного в течение 12-ти лет в рамках сетевых инновационных проектов и городских инновационных площадок Департамента образования г. Москвы. Итоговая аттестация экспертов-консультантов проводится на основе комплекса требований.

Формальные требования: кандидат должен иметь базовое высшее образование в области педагогики, психологии, управления или социологии; иметь опыт работы в школе не менее

3-х лет; пройти программу дополнительного профессионального образования в области гуманитарной экспертизы образования; иметь подготовленное им экспертное заключение и программу развития школы, разработанную при его непосредственном участии; иметь рекомендации от руководителя программы дополнительного профессионального образования.

Содержательные требования: умение формулировать социальную миссию школы на основе осмысления сложившихся в ней реалий и представлений руководителей школы о перспективах её развития; владение экспертными методиками: 1) построения организационно-образовательной модели школы, 2) построения модели структурной организации школы, 3) анализа социокультурного содержания образовательной программы школы, 4) экспертизы школьной среды, 5) диагностики организационной культуры школы, 6) диагностики отношения к школе, 7) диагностики толерантности субъектов образовательного процесса; умение статистически обрабатывать эмпирические данные и строить модели основных системных элементов школы; умение проводить сопоставительный анализ полученных моделей, выявлять расхожести, определять приоритеты в преодолении данных расхождений; умение проектировать нововведения в школьную организацию; умение разрабатывать программу развития школы и руководить творческой группой, осуществляющей такую разработку; умение консультировать руководителей и коллектив по итогам экспертизы; умение проводить мониторинг качества образования в школе (в гуманитарном измерении); умение рефлексировать эффективность инноваций на основе мониторинга и осуществлять необходимую коррекцию программы развития школы.

Личностно-идеологические требования: быть носителем и популяризатором гуманистических ценностей и приоритетов в школьном образовании; обладать системным мышлением – иметь «привычку» рассматривать частные проявления, «мелочи» и «детали» как проявления системных процессов; обладать экспертным мышлением – рассматривать школьную реальность «отстраненным взглядом», быть «человеком из другого города», оставаясь включенным в школьную жизнь и заинтересованным в успехах и благополучии каждого субъекта образовательного

процесса; обладать проектным мышлением – каждую проблему уметь превратить в комплекс организационно-управленческих задач и, далее, в пошаговый путь выполнения этих задач; осознавать свою профессиональную миссию – служение интересам развития данной школы в гуманитарном плане и, соответственно, отстаивать интересы каждого субъекта образовательного процесса.

Аттестация проводится путем предварительного анализа представленных соискателем документов и экспертно-проектных разработок, а также последующего личного собеседования.

И.В. Титович (РИВШ, Минск, Беларусь)

О НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Аннотация. Статья посвящена вопросам модернизации национальной системы высшего образования Беларуси.

Ключевые слова: Европейского пространства высшего образования, имплементация, инструменты, Беларусь, высшее образование.

Abstract. This article is concerned with the modernization of the national system of higher education in Belarus.

Key words: European Higher Education Area, implementation, instruments, Belarus, higher education.

Основополагающая роль в преобразовании высшего образования принадлежит, в первую очередь республиканским органам государственного управления в сфере образования, которые задают не только краткосрочные и долгосрочные цели в развитии национальной высшей школы, но и детально операционализируют и регламентируют достижение указанных целей.

В рамках рассмотрения Республиканским советом ректоров учреждений высшего образования перспектив развития национальной системы высшего образования, которое состоялось на заседании 9-10 октября 2014 г., были отмечены определенные успехи в развитии и становлении национальной высшей школы

(наилучшее в Европе соотношение числа студентов на 10 тыс. граждан, высокие показатели в ряде международных рейтингов и т.д.), а также сформулирована задача концентрации внимания на отдельных элементах дальнейшей оптимизации национальной системы высшего образования в целях повышения качества и конкурентоспособности белорусской высшей школы.

Национальная система высшего образования должна стать мобильной системой, предполагающей постоянное саморазвитие и прогресс, самостоятельно учитывающей потребности как отдельной личности или общества в высококлассном образовании, так и задачи перспективного развития отраслей экономики и социальной сферы государства, а также чутко реагирующей на вызовы и тенденции, складывающиеся на мировом образовательном пространстве. В этих целях следует пересмотреть концепцию детальной нормативной правовой регламентации всех отношений в образовательной сфере, перераспределить полномочия и ответственность в сфере образования в пользу самих учреждений образования, организовать постоянно действующие каналы обратной связи с субъектами образовательных отношений, а также более широко привлечь к функционированию высшей школы самих потребителей образовательных услуг: обучающихся, преподавателей, работодателей, общественные организации. При этом роль республиканских органов государственного управления в сфере образования как органов, определяющих перспективные долгосрочные цели развития высшего образования, должна быть сохранена.

Система учреждений высшего образования должна быть оптимизирована посредством реорганизации (укрупнения) самих учреждений образования и их количество должно быть приведено к оптимальной норме. Крупные, конкурентоспособные на мировом рынке, инновационные университетские центры, где образование тесно связано с научной деятельностью и производством, где собран сильный и высококлассный профессорско-преподавательский состав, и где материально-финансовая база позволяет осуществлять исследования в новых прорывных направлениях, в современных условиях и в перспективе способны успешно реализовать линию модернизации и устойчивого

развития национальной высшей школы и превратиться в университеты мирового класса.

Требуется дальнейшая более глубокая и более сложная интеграция структур образования и экономики. С учетом мировой практики (наблюдается тенденция к более глубокой международной интеграции в динамике изменения структуры высшего образования, что касается номенклатуры специальностей и квалификаций, их профессионального назначения) каждый элемент структуры высшего образования должен быть нацелен на решение конкретных социально-экономических задач. В этих целях, национальная система специальностей и квалификаций, представленная в ОКСК, с учетом произошедших изменений в международных статистических классификациях в сфере образования (введение Областей образования и профессиональной подготовки 2013 г. в рамках МСКО), в экономике (переход в 2016 г. на ОКРБ 005-2011), а также в сфере занятости (ожидаемая модернизация системы должностей служащих и профессий рабочих и подготовка к внедрению классификатора «Занятия» ОКРБ 014-2007) нуждается в существенном перепроектировании (определение профилей образования в соответствии с Области образования и профессиональной подготовки 2013 г. в рамках МСКО 2011; ориентация всех специальностей (по наименованиям, целям и содержанию образования) на сферу профессиональной деятельности во взаимосвязи с видами экономической деятельности (согласно ОКЭД) и/или с занятиями (согласно ОКРБ 014-2007); изложение наименований классификационных единиц в ОКСК в терминах видов экономической деятельности и/или занятий; разработка системы квалификаций по уровням и ступеням образования во взаимосвязи с Национальной рамкой квалификаций и обновляемым классификатором «Занятия»).

Формирование многоступенчатой структуры высшего образования направлено на обеспечение преемственности по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичности, гибкости подготовки специалистов, ее фундаментальности и универсальности одновременно. Данная многоступенчатая структура высшего образования Республики Беларусь требует дальнейшего совершенствования с целью обеспечения реальной преемственности между ступенями, установления оптимальных

взаимосвязей между ними с взаимной координацией и адаптацией образовательных программ в единое образовательное пространство, завершенности профессионального образования на каждой ступени с более четким определением статуса «бакалавр» и «магистр».

Бакалавриат на первой ступени высшего образования должен готовить специалистов по широким или укрупненным специальностям или направлениям образования. Магистратура – осуществлять обучение высококлассных специалистов с углубленной профессиональной и практико-ориентированной составляющей. В этих целях предлагается внесение изменений в нормативные правовые акты, регламентирующие высшее образование в части: введения наименования первой ступени высшего образования «бакалавриат», как наиболее распространенного в национальных системах высшего образования и узнаваемого в разных странах мира, а также сохранения за данной ступенью высшего образования квалификации, что является гарантом трудоустройства; сохранения единой образовательной программы II ступени высшего образования (магистратуры); введения для ограниченного перечня специальностей непрерывной образовательной программы высшего образования, интегрирующей две ступени высшего образования (срок обучения 5,5-6 лет); более детальной регламентации интегрированной образовательной программы высшего и среднего специального образования.

Изменяющиеся технологии диктуют необходимость появления в короткие сроки на рынке труда специалистов, потенциально способных внедрять и использовать эти технологии для создания товаров и услуг следующего технологического поколения. Оперативность появления такого уровня подготовки специалистов связана со скоростью организации соответствующей образовательной программы, качеством содержательного наполнения образовательного процесса и сроками обучения.

Детальная регламентация содержания высшего образования, зафиксированная в образовательных стандартах и учебно-программной документации высшего образования в настоящих условиях сдерживает развитие национальной высшей школы, так как ограничивает оперативное обновление содержания

образования в соответствии с меняющимися условиями. В этих целях следует ориентироваться на широкое разнообразие в предоставляемых учреждениями высшего образования образовательных возможностях в зависимости от предсказуемых изменений структуры рынка труда и возможных изменений в структуре видов экономической деятельности, и предусмотреть в нормативных правовых актах расширение прав и ответственности учреждений высшего образования при разработке и корректировке элементов научно-методического обеспечения образования, замену направлений специальностей и специализаций правом учреждения высшего образования самостоятельно определять в рамках специальности направление подготовки в данном учреждении образования, которое обеспечивается компонентом содержания образовательной программы высшего образования, разрабатываемым самим учреждением образования.

С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова
(РУДН, Москва, Россия)

ПОЛОРОВЫЕ АСПЕКТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждаются материалы эмпирического исследования. Приводятся полоровые различия касающиеся сферы самореализации, особенностей проявления данного феномена и его психологической структуры

Ключевые слова: самореализация, личность, структура, мужчины, женщины, переменные.

Abstract. The article discusses the empirical data. Are gender differences regarding the scope of self-realization, the peculiarities of the manifestation of this phenomenon and its psychological structure.

Key words: self-actualization, identity, structure, men, women, and variables.

В исследовании приняли участие студенты вечерней формы обучения в возрасте 25-30 лет, всего 96 человек. Из них 40 мужчин и 56 женщин. Для изучения самореализации использовались: Многомерный опросник самореализации

личности (МОСЛ) С.И.Кудинова; анкета «Гендерные представления о самореализации личности», С.И. Кудинова; методика на изучение пространства самореализации М.Р.Гинзбурга).

По результатам пилотажного исследования ответы второй части анкеты, характеризующие нормативные представления о самореализации мужчин и женщин были обобщены и систематизированы. Результаты исследования позволили выделить три фактора. Первый характеризует представления, согласно которым, мужчинам и женщинам приписываются разные психологические качества и свойства личности. Второй указывает на различия в содержании труда у мужчин и женщин. Для женщин, согласно данному фактору наиболее приемлемой считается экспрессивная сфера деятельности, где главным является исполнительский и обслуживающий характер. Мужчинам же уготована инструментальная сфера деятельности, где главным является творческий и руководящий труд. Третий фактор характеризует полоролевые представления, касающиеся закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Для женщин главными считаются роли матери, жены, хозяйки; для мужчины – профессиональные. Соответственно мужчин оценивают по профессиональным успехам, а женщин, в первую очередь, по наличию семьи и детей.

В ходе исследования было установлено, что субъективная оценка самореализации у юношей и девушек имеет незначительные отличия. Так, более половины респондентов (57% юношей и 52% девушек) оценили себя как нереализованного человека, 32% юношей и 29% девушек оценивали себя как реализованного частично, в какой либо из сфер жизни, и всего 17% юношей и 19% девушек как реализованного (реализующегося) в жизни. Критерием успешности самореализации и у юношей и у девушек выступает удовлетворенность самовыражения в значимой сфере жизнедеятельности.

Наиболее значимым пространством самореализации для юношей выступают занятия спортом, профессиональная деятельность и обучение. В то время как для девушек наиболее значимой сферой самореализации является творчество, семья,

взаимоотношения, обучение. Менее всего, по мнению респондентов, самореализация может проявляться в общественной работе и в общественной активности вообще. Приоритетность выделенных сфер отражает возрастные и социальные особенности респондентов.

Обращает на себя внимание тот факт, что для девушек сфера «Семья: отношения с супругом, отношения с детьми, отношения с родителями» чуть более значима, чем профессиональная деятельность и выражена сильнее, чем у юношей. Таким образом, статистически значимые различия с высоким уровнем значимости ($p <= 0,05$) отмечены только по сфере семья и общение. Сфера «профессиональная деятельность» одинаково значима и для юношей, и для девушек. Кроме того, статистически значимые различия с высоким уровнем значимости зафиксированы по «профессиональной деятельности» и «творчеству». Для юношей приоритетной сферой выступает профессиональная деятельность, предполагающая карьерный рост, высокую заработную плату, профессионализм, уважение, а для девушек творчество.

Для выявления особенностей проявления самореализации у юношей и девушек, эмпирические данные были подвергнуты сравнительному анализу. Статистически значимые различия с уровнем значимости $P \leq 0,05$ у юношей и девушек зафиксированы по шкалам эгоцентризм и конструктивность. Из этого следует, что юноши при самореализации в большей степени ориентированы на свои собственные потребности и эгоистические мотивы. По всей видимости, это обуславливает их выраженную конструктивность. Иными словами, юноши чаще, чем девушки при самореализации проявляют свой рационализм. Они тщательно продумывают детали, строят планы на будущее, учитывают мелочи в деятельности и межличностных отношениях. Девушки чаще поступают спонтанно, «действуют по настроению», поддаваясь эмоциям и творческому началу.

В ходе проведения корреляционного анализа были вскрыты общие и специфические признаки в структурной организации исследуемого феномена у юношей и девушек. К общим признакам относится взаимосвязь на высоком статистическом уровне между переменными «активность»,

«оптимистичность» и «внутренний локус контроля». Вместе с тем есть специфические связи в инструментально-стилевом блоке, характерные только для юношей или девушек. Так, у юношей пассивность, характеризующая спад общей активности и нежелание доводить начатое до конца, связана с пессимистичностью, в то время как у девушек связь этих переменных незначительна ($r=0,30$). У девушек пессимистичность связана с экстернальностью, а у юношей переживание отрицательных эмоций при самовыражении в различных сферах жизнедеятельности не значительно зависит от внешних обстоятельств, условий и везения ($r=0,19$).

Таким образом, большинство интеркорреляций инструментально-стилевого блока самореализации личности совпадают у юношей и девушек. Исключение составляют агармонические интеркорреляции динамического, эмоционального и регулятивного компонентов.

В мотивационно-смысловых характеристиках самореализации также выявлена общая связь у юношей и девушек между социоцентризмом и креативностью. Данная связь указывает на значимость этих переменных в структурной организации самореализации вне зависимости от половой принадлежности. То есть как для девушек, так и для юношей значимым в самореализации выступает социально ориентированная мотивация и нестандартные, разнообразные способы и приемы самовыражения личности.

Вместе с тем, у девушек отмечаются значимые корреляционные связи между конструктивностью и социоцентризмом, конструктивностью и креативностью. Это значит, что успешное осуществление самовыражения способностей, личностных и интеллектуальных качеств в различных сферах деятельности у девушек зависит в большей степени от социально-значимых альтруистических побуждений и степени осмысленности, осознанности основных признаков, приемов и способов самореализации, их оригинальности, неповторимости, понимания и раскрытия своих возможностей в той или иной сфере. У юношей в отличие от девушек отмечается значимая корреляционная связь между эгоцентризмом и конструктивностью, что указывает на успешное осуществление

самовыражения способностей, личностных и интеллектуальных качеств в различных сферах жизнедеятельности мотивируется удовлетворением собственных эгоистических интересов и потребностей.

Таким образом, в ходе исследования были установлены половые различия в понимании данного феномена, доминирующих сферах самовыражения, особенностях проявления и структурной организации.

Литература

[1]. Кудинов С.И. Психологические предпосылки самореализации женщин в современной России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2011. - № 2. - С. 5-12.

[2]. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов // Вектор науки ТГУ №4 (18) 2011г. С. 431-434.

[3]. Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности// Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83) .- С.114-121.

О.Л. Жук (БГУ, Минск, Беларусь)

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Раскрывается содержательно-технологическая интеграция процессов обучения и воспитания как фактор формирования у студентов социально-профессиональных компетенций, определены организационно-педагогические условия ее реализации в профессиональной подготовке будущих специалистов. Обоснованы условия организации студенческого самоуправления для более эффективного личностно-профессионального развития студентов.

Ключевые слова: интеграция обучения и воспитания, социально-личностные компетенции студента, студенческое самоуправление.

Abstract. Meaningful and technological integration of the processes of teaching and up-bringing is revealed; organizational and pedagogical terms of its implementation in professional training of future specialists are defined. The basics of students' self-governing for a more efficient personal and professional development of students are grounded.

Key words: integration of teaching and up-bringing, social and personal competences of the student, students' self-governing.

Эффективное формирование у будущих специалистов необходимых социально-личностных компетенций в сочетании с профессиональными представляется возможным, как показывают результаты проводимого нами исследования, если воспитательный процесс становится важнейшей составляющей образовательного процесса и приобретает целенаправленный и системный характер, личностную и профессиональную направленность; при этом учебные и воспитательные цели согласовываются в рамках единого процесса профессиональной подготовки студентов.

Так, около 45% опрошенных студентов отметили, что важными задачами и направлениями воспитательной работы в вузе являются формирование профессионально важных качеств и воспитание нравственной культуры личности. Более 40% респондентов считают, что организация воспитательной работы как составляющей образовательного процесса (43%), участие студентов на принципе самоуправления в деятельности общественных организаций (45%) занимают важное место в профессиональной подготовке специалистов [1]. Это связано с осознанием студентами необходимости и возможностей формировать в процессе аудиторной воспитательной деятельности востребованные на современном рынке труда компетенции (работать в команде, разрабатывать проекты и управлять ими, продуктивно общаться, в том числе в поликультурной среде и др.), а также профессионально ценные личностные качества (самостоятельность, инициативность, целеустремлённость, ответственность, предприимчивость и др.).

В новых образовательных стандартах Республики Беларусь, разработанных на основе компетентного подхода, цель подготовки специалистов выражается в интегрированном

результате высшего образования – социально-профессиональной компетентности выпускника вуза. Компонентный состав социально-профессиональной компетентности включает знания, умения и опыт, ценностно-смысловые ориентации личности и личностные качества, обеспечивающие мотивированную способность выпускника к ответственному решению разнообразных профессиональных и социально-личностных задач, в том числе в изменяющихся, нестабильных условиях. Результаты проведенного исследования показывают, что такое сложное личностное качество, как компетентность, не может быть эффективно сформировано только посредством освоения студентами общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника определяется развитием ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивной, деятельностной сфер личности студента. Комплексное развитие этих личностных сфер может обеспечиваться только в единстве социально-гуманитарной и общепрофессиональной подготовки студентов, при содержательно-технологической интеграции учебного и воспитательного процессов с опорой на активные, проектные, коллективные формы и методы обучения и воспитания.

Содержательно-технологическая интеграция процессов обучения и воспитания состоит в: 1) согласовании учебных и воспитательных целей профессиональной подготовки в логике их направленности на всестороннее и гармоничное развитие будущих специалистов, формирование у них социально-личностных и профессиональных компетенций, востребованных для жизни и работы в современном обществе; 2) взаимосвязи образовательного процесса с содержанием и способами разрешения социально-эколого-экономических проблем в обществе и задач в сфере профессии; 3) преемственности в использовании в учебном процессе и воспитании таких форм и методов (технологий), которые стимулируют поисковую, учебно-исследовательскую деятельность студентов и обеспечивают внедрение полученных образовательных продуктов в социальную, экономическую, производственную, научную сферы (кейс-метод, проектная технология и др.).

Результаты проводимого нами исследования позволяют сформулировать педагогические условия содержательно-технологической интеграции процессов обучения и воспитания. Эффективность этих условий, выступающих требованиями к организации целостного образовательного процесса на основе междисциплинарной интеграции, была подтверждена в ходе экспериментальной работы по внедрению идей устойчивого развития в процесс подготовки будущих специалистов. К таким условиям относятся следующие педагогические положения:

1) включение в содержание учебных дисциплин комплексных социально-профессиональных задач-ситуаций, отражающих суть общечеловеческих гуманистических, демократических, культурных ценностей, национальных культурно-исторических традиций, социокультурного многообразия, интеграционных процессов, цивилизационного кризиса, глобальных проблем человечества и др. Это будет способствовать осмыслению студентами ценностей и традиций, пониманию ими происходящих в мире глобализационных процессов, негативных кризисных проявлений; личностному самоопределению, а также формированию у них готовности разрешать разнообразные проблемы на основе гуманно ориентированных технологий;

2) установление междисциплинарных связей (через решение междисциплинарных научно-прикладных проблем глобального или регионального значения в рамках проблематики устойчивого развития). Это будет способствовать принятию и освоению студентами идей и принципов устойчивого развития, обоснованию условий их внедрения в практику, поиску в сфере своей будущей профессии путей разрешения глобальных проблем человечества;

3) осуществление студентами проектной деятельности по разрешению комплексных научно-прикладных, социально-экономических, экологических задач (проблем) с внедрением полученных результатов в социальную практику (проекты по волонтерской деятельности, направленные на оказание помощи и поддержки нуждающимся; по проблемам «зеленой» энергетики и экономики, энергосбережения, здоровьесбережения, охраны окружающей среды и др.);

4) опора на стратегии проблемно-исследовательского, активного (интерактивного) и коллективного обучения. Это предполагает создание в образовательном процессе комплексных проблемных ситуаций, моделирующих научно-прикладные, социальные, экологические, экономические проблемы в обществе, будущей профессии и в мире целом. Названные стратегии базируются на методах и приемах: кейс-метод, проектное обучение, технология обучения как исследования, технологии коллективной мыследеятельности (мозговой штурм, дискуссия, дебаты и др.), ролевые, деловые, имитационные игры и др.

Одним из эффективных механизмов подготовки востребованного специалиста средствами воспитательной работы является, как показывает наш опыт, развитие молодежных общественных организаций и органов студенческого самоуправления [1]. К организационно-педагогическим условиям эффективного развития студенческого самоуправления в современном университете относятся:

1) обеспечение перехода в воспитательной работе от увеличения численности молодежных общественных организаций и массовых мероприятий общего характера к развитию малых, мобильных форм групповой деятельности студентов (проектные группы и команды, объединения и клубы по интересам и др.), что обеспечивает реализацию в процессе воспитания личностно ориентированного подхода и более полный учет социальных и образовательных потребностей обучающихся;

2) переориентация воспитательной работы от культурно-досуговой и развлекательной к профессионально ориентированной, организационно-управленческой на основе студенческого самоуправления, а также направленной на формирование у студентов здорового образа жизни;

3) использование во внеаудиторной воспитательной работе проектных методов и конкурсных форм, которые выступают эффективными средствами вовлечения студентов в управление образовательным процессом, социально значимую деятельность.

Реализация указанных условий позволит будущим специалистам овладеть эффективными стратегиями и методами управления новыми ситуациями, возникающими на основе социокультурных перемен в социуме, вузе, студенческих

коллективах, общественных объединениях, а также освоить навыки продуктивного общения и ненасильственного предупреждения и разрешения конфликтов, гуманистически ориентированные способы разрешения социально-эколого-экономических проблем. Осуществление этих условий способствует «выходу» за рамки учебного процесса (в социум, производство, науку) полученных образовательных продуктов и их внедрению через проектную деятельность в практику. Таким образом, реализация этих условий в образовательном процессе вуза способствует формированию у студентов социально-личностных и профессиональных компетенций, повышает качество подготовки будущих специалистов в целом.

Литература

1. Жук О.Л. Теоретико-методические основы воспитания студентов в современном университете / О.Л. Жук, А.П. Богомазов // Высшая школа. – 2014. – №6. – С. 3-8.

В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова
(РУДН, Москва, Россия)

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация. В статье представлен материал, характеризующий значимость межкультурного взаимодействия в современном интенсивно обновляющемся социуме; рассматриваются основные критерии успешности межкультурного взаимодействия студентов в интернациональных университетах, основы формирования у студентов готовности к межкультурному взаимодействию как значимого компонента целостной подготовки специалиста в высшей школе, приоритетные направления формирования у будущих специалистов готовности к межкультурному взаимодействию в системе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие студентов, интернациональные университеты, целостная

подготовка специалиста, коммуникативные умения, интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий.

Abstract. The article presents the materials that characterize importance of cross-cultural interaction in our modern rapidly developing society and discusses the main criteria of successful intercultural communication between students in international universities, the basics of formation of students' readiness for intercultural interaction as a significant component of a holistic training in higher education, the priorities for forming students' readiness for intercultural interaction in classrooms and during extracurricular activities.

Key words: intercultural interaction of students, international universities, holistic training of a specialist, communication skills, integration of classroom and extracurricular activities.

Подготовка специалиста в высшей школе предполагает не только формирование у студентов профессиональных умений, но и личностного развития, развития опыта человеческого взаимодействия, в том числе межкультурного взаимодействия. Практика высшей школы подтверждает необходимость целевой подготовки будущего специалиста к межкультурному взаимодействию [2;3;4;5;9;10]. Качественное овладение профессией является необходимым условием для успешной жизнедеятельности человека. Межкультурное взаимодействие направлено на удовлетворение потребностей в эмоциональных и содержательных контактах, новой информации, самоутверждении в социуме. В системе аудиторных и внеаудиторных занятий ведется целенаправленная подготовка студента к качественному осуществлению своей профессиональной и социальной миссии. Важным элементом этой подготовки является развитие личности будущего специалиста, формирование у него готовности к межкультурному взаимодействию, одним из аспектов которого является знание и учет условий повышения эффективности данного взаимодействия [2;3;6;11].

Н.И. Лапин, отмечает, что «социетально-интегративная функция культуры состоит прежде всего в создании предпосылок для формирования, устойчивого функционирования и развития интегрального ядра общества – социетального сообщества.

Важнейшую такую предпосылку составляет система ценностей как высший уровень нормативного порядка общества. На его основе формируется культурно легитимная шкала статусов, ролей и престижей, складываются сети взаимных доверий членов общества – индивидуальных и коллективных лояльностей, которые в нормативно определенных ситуациях становятся обязанностями [7].

Дерек Бок в отношении интернациональных вузов отмечает: «Прекрасные студенты – возможно, главный актив Гарварда, позволяющий возглавлять рейтинги престижных университетов всего мира. Привлеченные престижностью и известностью этого университета вместе собираются яркие и талантливые люди; одни из них впоследствии становятся основателями Microsoft или Facebook, другие – академическими учеными и нобелевскими лауреатами. Вместе с поддерживающими их профессорами и администраторами эти люди создают академический климат, в котором и растут новые поколения студентов и преподавателей» [1].

Высшая школа в современном обществе представляет социальный институт, обладающий оптимальными возможностями для развития формирования у студентов опыта межкультурного взаимодействия. Значительны резервы высшей школы в формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия [2;3;10].

Нами выделены ряд основных аспектов использования резервов высшей школы в формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия: коммуникативный, когнитивный, мотивационный, управленческий, эмоциональный[2].

Коммуникативный аспект. В высшей школе создается пространство, обеспечивающее успешное функционирование и развитие межкультурного взаимодействия. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у студентов возможно в системе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

В аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов целесообразно эффективно использование содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы для расширения и углубления коммуникативных знаний и умений по различным

учебным дисциплинам. Комплексное использование учебных занятий по различным дисциплинам успешнее осуществляется в процессе интеграции содержания таковых как на лекционных и семинарских занятиях, так и на занятиях научных обществ, творческих объединений и кружков, в процессе индивидуальных внеаудиторных заданий, а также, при организации и проведении массовых внеаудиторных занятий – предметных декад, вечеров, фестивалей, конкурсов, выставок. В работе по расширению и углублению коммуникативных знаний и умений у студентов на различных учебных дисциплинах целесообразно обращать внимание будущих специалистов на особенности взаимодействия с представителями различных культур. Подчеркивая специфику построения отношений с людьми различных культур и национальностей, у студентов необходимо формировать интересы и потребности в изучении истории, психологии и культуры разных народов, иностранных языков. Расширение и углубление коммуникативных знаний и умений у студентов в контексте перспективы развития у них опыта межкультурного взаимодействия – значимая задача преподавателей высшей школы. Педагогу высшей школы целесообразно знать этнические стереотипы студентов и создавать условия, обеспечивающие осознание и самоликвидацию молодыми людьми тех из них, которые «блокируют» эффективное межкультурное взаимодействие. Приобретая коммуникативные знания и умения, необходимые для осуществления эффективного межкультурного диалога на учебных занятиях, студент в дальнейшем включается в различные формы массовой и групповой внеаудиторной работы, в которых возможно использование этих знаний и умений в условиях интенсивного общения с коллегами – студентами из стран ближнего и дальнего зарубежья, представителями народов, проживающих на территории Российской Федерации, в ходе которого приобретает опыт межкультурного взаимодействия.

Когнитивный аспект. В высшей школе создаются условия, обеспечивающие интенсивное развитие познавательных стратегий личности, формирования творческой активности у будущего специалиста. В образовательном пространстве вуза студент углубляет и расширяет знания и умения профессионального и общеобразовательного характера, совершенствует способы

самостоятельного приобретения таковых. В системе аудиторных и внеаудиторных занятий студент имеет возможность познакомиться и освоить исторические вехи развития разных культур и народов, языки различных народов, философские воззрения представителей различных культур, традиции и обычаи национальных сообществ, приобрести опыт осуществления межкультурного диалога.

Мотивационный аспект. В высшей школе создаются предпосылки для обнаружения личностью жизненных смыслов и ценностей, а также, реализации интересов и потребностей личного и социального характера. Высшее образование ориентирует педагога на развитие не только познавательных интересов и потребностей у студентов, но на формирование профессиональных и социальных потребностей. У будущего специалиста необходимо сформировать потребность в межкультурном взаимодействии как важнейшую потребность для личного развития и профессионального роста. Выпускник современного вуза уже не может довольствоваться только профессиональными знаниями и умениями, ему необходимы знания социокультурного характера. Учитывая интенсивную интеграцию современной науки и образования, всех сфер производственной и непроизводственной деятельности будущего специалиста, целесообразно ориентировать на осознание значимости межкультурного взаимодействия в социальной и профессиональной жизни, развивать потребность в совершенствовании деловых и дружеских отношений с представителями разных культур и народов, опыта межкультурного взаимодействия.

Управленческий аспект. В высшей школе имеются значительные ресурсы для управления и самоуправления поликультурной образовательной системой. Руководству и преподавателям университетов в процессе разработки концепции развития вуза необходимо четко определить стратегические ориентиры социальной и профессиональной адаптации студенческой молодежи, в том числе, развитие у будущего специалиста опыта межкультурного взаимодействия. При планировании, организации, контроле образовательного процесса, определении средств и способов мотивации его участников, целесообразно учитывать специфику факультета, его традиции,

состав преподавателей и студентов. Важно выявить возможности общеуниверситетских и факультетских кафедр, обеспечивающих аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов по учебным дисциплинам. Педагогически обоснованные, ориентированные на формирование у студенческой молодежи опыта межкультурного взаимодействия, цель и задачи, содержание учебно-воспитательной работы, методы, средства и формы организации аудиторных и внеаудиторных занятий, обеспечивают эффективное развитие у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия.

Эмоциональный аспект. В высшей школе создаются условия для формирования психологически комфортной жизнедеятельности студента, для реализации эмоциональных потенциалов личности, проявления высоких чувств и целостном функционировании всех сфер личности. Межкультурная образовательная среда приносит во все формы жизнедеятельности молодого человека значительный эмоциональный заряд. Построение межкультурных и межнациональных отношений требует постоянного самосовершенствования личности. Совершенствуя свои интеллектуальные, эстетические и нравственные начала, студент совершенствует опыт эмоционального реагирования. Эмоциональная жизнь студенческой молодежи богата и разнообразна. Эмоционально привлекательная атмосфера совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов разных национальностей и культур обогащает их социальный и профессиональный арсенал, стимулирует у них интерес к межкультурному диалогу, формирует потребность в межкультурном взаимодействии, обеспечивая успешное формирование у них опыта межкультурного взаимодействия.

Приоритетным направлением подготовки специалиста становится развитие у него коммуникативных умений и навыков. Особую значимость приобретает данное направление подготовки специалиста в условиях интенсивно обновляющейся социальной среды, особенностей профессиональной деятельности в условиях поликультурного пространства. Успешная реализация межкультурного взаимодействия возможна, если будущий специалист качественно овладеет следующими

коммуникативными умениями: располагать партнера к общению, производить благоприятное впечатление, рефлексировать, адекватно воспринимать и понимать своеобразие личности каждого партнера, прогнозировать развитие межсубъектных отношений, руководствоваться принципами и правилами этики и этикета, утверждать личностное достоинство партнера, эстетически выразительным, активизировать эмоциональные потенциалы партнеров; использовать разные средства, методы, формы межкультурного взаимодействия, выбирать оптимальный стиль общения.

В научной литературе выделяются следующие условия успешной межкультурной коммуникации[8]:

- Наличие коммуникативной интенции – желания передать сообщение;
- Открытость к познанию иной культуры и восприятию психологических, социальных и прочих межкультурных различий;
- Настрой на кооперацию с представителями другой культуры;
- Умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- Способность преодолевать стереотипы;
- Использование общих кодов (вербальных или невербальных);
- Творческое и сознательное отношение к процессу межкультурной коммуникации с определенной модификацией общения, применяемого в родной культуре;
- Владение набором коммуникативных средств и их правильный выбор в зависимости от ситуации общения (тон, стиль, стратегия, речевые характеристики, тематика и др.);
- Соблюдение логики дискурса;
- Стремление к сбалансированности и симметричности общения;
- Соблюдение этикетных норм.

Основными приемами, направленными на оптимизацию процесса межкультурного взаимодействия являются [8]:

1 .Высокая степень эксплицитности. В отличие от ситуаций общения между носителями одной и той же культуры, где велика

роль имплицитности, в процессе межкультурной коммуникации нельзя надеяться на подразумеваемую, но не высказанную вслух информацию из-за различий в фоновых знаниях, характере интерференций и т. п. Таким образом, значительная часть информации должна быть эксплицитной, по крайней мере, на начальном этапе межкультурных контактов.

2. Избыточность. Количественные показатели информации (много, мало, достаточно) различны для носителя языка (российского студента) и иностранных студентов. Поэтому эффективное межкультурное взаимодействие, требует избыточности, которая выражается в объяснении незнакомых лексических единиц, использование полносоставных конструкций, повторов, разъяснений, метаязыковых, метакогнитивных и культурологических комментариев, а также в активном применении невербальных средств.

3. Многоканальность. Обязательным условием эффективности межкультурного взаимодействия студентов в интернациональных вузах является использование различных каналов, т.е. голоса, мимики, жестов, вкусовых ощущений и т.д. Невербальные средства выполняют при этом компенсаторную функцию. Этим объясняется то, почему люди разговаривают с иностранцами громче, чем с соотечественниками, особенно, в моменты непонимания. Использование различных каналов также способствует эффективному обучению иностранным языкам.

4. Обратная связь. Общеизвестным является мнение, что процесс коммуникации не может быть обращен вспять, хотя и может быть скорректирован. Умелое использование механизмов обратной связи в ситуациях межкультурного взаимодействия делает ее одним из основных факторов успешного обмена информацией, так как именно на основе обратной связи, адресант может делать выводы о правильности интерпретации информации со стороны собеседника и корректировать результаты общения.

Данные закономерности позволяют прогнозировать процессы межкультурного взаимодействия студентов, обучающихся в интернациональных вузах, совершенствовать ход межкультурного общения.

В начале общения закладывается фундамент отношений. В начале встречи с партнерами, студенту целесообразно подчеркнуть

дружеское расположение к ним. На этом этапе партнеры тщательно изучают друг друга. Внешний вид, речевые и неречевые характеристики, поведение, стиль отношений, другие личностные особенности, а также, профессиональная подготовка будущего специалиста может стимулировать развитие дружеских отношений между участниками совместной деятельности, создавать позитивные установки. В начальный период взаимодействия студенту необходимо проявить все свои творческие силы, чтобы партнер прочувствовал значимость своего участия в совместной деятельности, обнаружил позитивные перспективы дальнейшего развития взаимодействия. Студенту целесообразно сконцентрировать внимание на трансляции культурного потенциала своей личности, оптимизма, знания особенностей жизнедеятельности представителя иной культуры, традиций и обычаев его народа.

Межкультурное взаимодействие может быть разным по времени, характеру деятельности и стилю взаимоотношений между участниками таковой. Многообразие форм и способов организации межкультурного взаимодействия стимулирует студента к творческому интенсивному развитию такового. На этом этапе обнаруживается степень реализации молодым человеком личностных и профессиональных замыслов, просматривается характер взаимоотношений между студентом и партнером, способность первого обоснованно управлять взаимодействием с партнерами, актуализировать личностные качества.

Структура совместной деятельности включает следующие компоненты: общая цель; конкретные задачи; общий мотив; совместные действия; общий результат. Под общей целью понимается идеально представленный будущий результат, которого стремятся достигнуть партнеры по взаимодействию. Общая цель может разделяться на конкретные задачи, поэтапное решение которых приближает участников совместной деятельности к общей цели. Общий мотив побуждает таковых к совместной деятельности. Совместные действия направлены на выполнение текущих задач совместной деятельности. Данная деятельность партнеров возникает для того, чтобы был достигнут определенный результат. Для студента стратегическим

результатом является решение поставленных задач, личностного и профессионального характера.

Студенту важно освоить основы знаний и умений, эффективного руководства совместной деятельностью. На данном этапе проявляются его конструктивные, перцептивные, гностические, экспрессивные, коммуникативные, организаторские умения, способность к актуализации личностных, интеллектуальных, духовно-нравственных резервов, умения презентовать себя и управлять своим эмоциональным состоянием. Эрудиция, находчивость, владение ситуацией обеспечивают ему авторитет у партнеров. Моральные качества студента являются важным средством развития формального и неформального общения с партнерами. Студент должен уважать своего партнера, осознавать его личностную уникальность, транслировать оптимизм.

Межкультурное взаимодействие завершается тщательным анализом результатов такового. Целесообразно проанализировать и оценить успешность своих действий в совместной деятельности. При анализе целесообразно обратить внимание на свои личностные качества, профессиональные умения, а также, на условия, в которых проводилось межкультурное взаимодействие.

Взаимодействие специалиста в поликультурной среде требует не только профессиональной компетентности, но опыта межкультурного взаимодействия. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы студентов является важным фактором развития данного опыта в системе подготовки специалиста в высшей школе. Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий студентов, позволяет качественно решать проблему социокультурной подготовки будущего специалиста в системе высшего образования. В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной работы будущие специалисты получают значительный массив информации по циклам нормативных социально-гуманитарных, психолого-педагогических, специально-научных дисциплин и, в то же время, осваивают коммуникативные знания, опыт межличностного и межкультурного взаимодействия. Преподавателю высшей школы предстоит целенаправленная работа по формированию у студентов понимания сущности человеческого взаимодействия, механизмов его успешной

реализации в процессе жизнедеятельности людей в интенсивно изменяющемся поликультурном мире.

Творческая целенаправленная деятельность педагога, использующего социальные, психологические, дидактические резервы высшей школы, обеспечивают формирование у будущих специалистов готовности к межкультурному взаимодействию.

Литература

1. Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / Пер. с англ. С. Карпа; Нац. исслед. университет «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом «Высшей школы экономики», 2012. – 224 с. – (Теория и практика образования).

2. Казаренков В.И. Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия: резервы университетского образования // Российский научный журнал. – 2014. - №1(39). – С.83-91.

3. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». – 2010. - №1. –С.69-73.

4. Кларк, Б.Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций/ Пер. с англ. Е. Степкиной; Нац. исслед. университет «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом «Высшей школы экономики», 2011. – 312 с. (Теория и практика образования).

5. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Пер. с англ. А.Смирнова; Нац. исслед. университет «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом «Высшей школы экономики», 2011. – 360 с. – (Теория и практика образования).

6. Кудинов С.И., Крупнов А.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». – 2012. - №1. –С.5-14.

7. Лапин Н.И. Общая социология. - М.: Высшая шк., 2006. - 415 с.

8.Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.

9.Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / Пер. с англ. М.С. Добряковой, Л.Ф.Пирожковой; под науч. ред. М.С. Добряковой; Нац. исслед. университет «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом «Высшей школы экономики», 2014. – 528 с. – (Библиотека журнала «Вопросы образования»).

10.Филиппов В.М. Четыре ступени интернационализации: управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 6. – С.4 – 8.

11.Чеботарёва Е.Ю. Роль субъектного благополучия в межкультурной адаптации / Е.Ю.Чеботарева // Вестник Российского университета дружбы народов: Серия: Психология и педагогика: М.: РУДН, 2014. -№2. - С. 13-17.

И.Г. Долинина (ПНИПУ, Пермь, Россия)

О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ГРАЖДАНСКОМУ УЧАСТИЮ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРМСКОГО КРАЯ)

Аннотация. Термин «участие» широко используют и применяют в своем лексиконе многие исследователи, однако не выработано общепринятых представлений, на базе которых можно было бы сформулировать единое определение. Разные авторы рассматривают в качестве определяющих скорее отдельные элементы, что тем не менее не препятствует, а скорее дает возможность для проведения исследований в различных сферах социального развития. Исследовано отношение молодежи к гражданскому участию и сделан вывод о наличии риска развития отчужденности.³

³ В основу статьи легли материалы проектов «Формирование политической культуры студентов» № 06-06-82601 а/У и «Правовое просвещение и формирование гражданской компетентности молодежи Пермского края» 14-16-59004, поддержанных грантами РГНФ.

Ключевые слова: гражданское участие, молодёжь, образование

Abstract. The term "participation" is widely used and is used in its lexicon, many researchers, but not developed standard representations, on the basis of which to formulate a single definition. Various authors consider as determinants rather individual elements that nevertheless it does not prevent, but rather an opportunity for research in various areas of social development. Investigated attitudes toward civic participation and concluded that there was risk of exclusion.

Keywords: civic engagement, youth, education

Современное состояние общества, когда парадигма гражданского общества сменяет парадигму государства, значимо представление об общественном участии, которое в широком смысле, это непрерывный процесс взаимодействия между учреждениями (организациями), ответственным за принятие решения, и гражданами, чьи интересы могут быть затронуты прямыми или косвенными последствиями планируемого решения, а также государственными органами различного уровня, регулирующими данный вид деятельности.

«Участие» предполагает множество характеристик: это и действие, и бездействие, и содействие, и противостояние (протест), а также протяженность во времени, действие или деятельность [1]. «Участие» отличается от «гражданского участия» интериоризацией индивидом гражданских ценностей: внутренняя свобода и ответственность, соблюдение прав и свободы личности, защита прав и свобод других лиц, уважение человеческого достоинства, толерантное отношение друг к другу, гармоничное проявление патриотических чувств, культура межнационального общения, ответственность за судьбы своего отечества и мирового сообщества в целом, способность к компромиссам, терпимость, уважение к каждой личности, мирное разрешение конфликтов, права человека и механизмы отстаивания, соблюдение прав меньшинств.

Для реального осуществления гражданского участия с одной стороны необходимы институциональные возможности, с другой реальная практика действующих граждан. «Гражданское участие» возможно только в условиях регламентации причастности к развитию государства, общества и человека. Регламентация осуществляется, при декларации и гарантии выполнения гражданских, политических и социальных прав.

Между собой близки и во многом интегрируются три типа участия: политическое, гражданское и социальное. Границы между ними размыты и не обретают достаточной концептуализации до настоящего времени [Савельев, 2013], что однако не мешает применять выработанные подходы для понимания социальных процессов и влияния на них. Гражданское участие наиболее близко к политическому участию в когнитивной-аффективной и поведенческой составляющих.

Исходя из понимания, что гражданское участие – это процесс, с помощью которого общественные интересы, потребности и ценности включаются в государственное и корпоративное принятие решений, считаем одной из задач образования подготовку молодежи к гражданскому участию в установленных законодательством ограничениях – запрет на политическую деятельность в образовательных учреждениях. Поэтому априори исключаем статусную составляющую политического участия «членство в политических партиях, местных политических движениях». Целесообразно в контексте исследования рассматривать относимые многими исследователями критерии и показатели политического участия к гражданскому: заинтересованное отношение к событиям в политической жизни, готовность к участию в политической жизни и готовность к участию. Гражданское участие – это эмпирическое выражение гражданской культуры невозможное без гражданского самосознания. Гражданское самосознание включает политическое и неполитическое осознание, предполагает субъективность индивида, происходит посредством императивов и в условиях общества и государства.

По данным опроса Фонда опроса общественного мнения (ФОМа), 37% молодых людей интересуются политикой, а почти две трети молодых сограждан (62%) не проявляют интереса к этой

сфере. Несмотря на отсутствие интереса к политике, многие представители молодого поколения уверены, что их жизнь зависит от политики: 51% считают зависимость сильной, 23% – слабой и только 15%, что их жизнь вообще не зависит от политики. Среди тех, кто считает свою жизнь сильно зависящей от политики. Интересуются ею меньше половины (47%). Исследователи ФОМа подчеркивают, что факторами формирования политической культуры молодежи являются: обстановка в стране, СМИ, образовательные учреждения, ближайшее окружение, семья [Левада, Ю. 2000].

Наши данные показывают и то, что с помощью обучения можно создать лишь отдельные компоненты гражданской культуры. Школа может дать познавательные навыки, связанные в политике, но в состоянии ли она привить лежащие в их основе социальные ориентации, являющиеся важным компонентом гражданской культуры? Можно ли путем обучения воспитать социальное доверие и уважение? Может ли обучение способствовать пропитыванию политического процесса этими социальными ориентациями? В состоянии ли система обучения распространить удивительную смесь активности и пассивности, включенности и индифферентности, смесь ориентаций прихожанина, подданного и участника? Проведенный нами анализ связи между процессами политической социализации и создания гражданской культуры заставляет предположить, что формальное обучение не может быть адекватным заменителем времени в плане создания этих компонентов гражданской культуры. Отсутствие подготовки к гражданскому участию в системе образования как цели и результата образования усугубляется сложившимися стереотипами, в соответствии с которыми общественная активность воспринимается как выражение конформизма и карьеризма, внутренней несвободы. Идея гражданского участия, осмысленная как перераспределение политической власти, встречает в той или иной форме сопротивление со стороны власти, да и сами граждане не способны к действенному гражданскому участию.

Определенные Конституцией Российской Федерации основных права и свободы человека и гражданина вызывают у молодых людей скептическое отношение в силу того, что не они

не видят соблюдения их в реальной жизни. «Прав не тот, кто прав, а у кого больше прав». Распределение мнений респондентов относительно важности и соблюдения в современной России прав человека демонстрирует наибольшую заинтересованность в реализации социальных прав – право на жизнь и безопасность, бесплатное образование и медицинское обслуживание, право собственности. Не большое значение придается правам, связанным с гражданским участием. Свобода высказывания оценена не высоко, но и не соблюдается больше всех прав. Неожиданно для нас право уехать в другую страну оценено важнее права избираться в органы власти, что выявляет низкий уровень авторитета выборной власти.

Исследование выявило ряд факторов явлений в сознании студенческой молодежи: замкнутость в настоящем, неспособность позитивного стратегического планирования, засилие патронажных отношений.

Литература

1. Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования.// Пермь, 2011.
2. Левада Ю. От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993-2000. – Московская школа политических исследований, 2000. С. 306.

Г.М. Аванесян (ЕГУ, Ереван, Армения)

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ»

Аннотация. В данной статье представлены теоретические и научно-практические предпосылки разработки специального учебного курса «психология проблемного взаимодействия» для магистерского образования по специальности «психология управления», «бизнес управление» и курсов повышения квалификации госслужащих и преподавателей вуза.

Ключевые слова: личность, поведение, взаимодействие, управление, преподаватель, студент, тренинг.

Abstract. This paper presents the theoretical and practical implications of the development of a special training course "Psychology of the problem of interaction" for master's education in the specialty "management psychology", «business management» and postgraduate courses of civil servants and university teachers.

Key words: personality, behavior, interaction, management, teachers, students, training.

В процессе научно-педагогической деятельности преподаватели вуза постоянно сталкиваются с различными нежелательными поведенческими проявлениями и ролевыми стереотипами как коллег, так и, в особенности, студентов. Проблема межличностного взаимодействия в процессе совместной деятельности была и остается одной из центральных проблем в социальной психологии, психологии управления и организационной психологии [3, 6]. В соответствии с некоторыми научными подходами, для обеспечения благоприятной психологической атмосферы в формальных группах, необходимо учитывать типологию сотрудников по чертам характера и темперамента, стратегию поведения в группе, степень соответствия профессиональной и психологической компетентности и т.п. Информированность по данным особенностям и практические навыки эффективного сотрудничества могут способствовать совершенствованию педагогического мастерства преподавателя вуза для оптимизации организационной деятельности и успешности взаимодействия со студентами. Данные вопросы приобретают так же актуальность в связи с тем, что в образовательной среде вуза возникают конфликтные ситуации как между преподавателями, так и со студентами. Тенденция роста конфликтной напряженности зачастую связывают с современными трансформациями общества и реформами в сфере образования. В одном из исследований выявлены существенные различия между оценками причин возникновения конфликтов между преподавателями и студентами. Анализ результатов показал, что для студентов наиболее конфликтными являются дистантные отношения между

преподавателем и студентами, отсутствие доверия, явная обособленность преподавателя, его отчужденность и демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения. А для преподавателей конфликтогенно выступает агрессивное поведение студентов [4]. Кроме того представляются и такие причины, как степень конфликтности личности, возрастные особенности, статусно-ролевые позиции и стрессогенность ситуации. Естественно, что у человека при стрессовых, незнакомых, напряженных, а иногда, и в привычных ситуациях могут проявляться те или иные «замаскированные» черты характера. Особого внимания в этом перечне заслуживают факторы социальной перцепции, стереотипы восприятия личности, которые связаны с различными критериями: возраст, пол, внешние признаки, стиль одежды, образование, вкусы, место рождения и т.п.

В некоторых случаях можно говорить о том, что это те модели поведения, при которых совладающие или копинг стратегии не срабатывают или превышают ресурсы личности. В определенных случаях можно согласиться с Д. А. Леонтьевым, который выделил форму адаптивного поведения и рассмотрел его с позиции субъективной оценки ситуации [5]. Но практика показывает, что при определенном сочетании субъективных факторов и реальной ситуации возникают негативные поведенческие реакции и проявления черт характера, которые усложняют межличностные отношения и отражаются на результативности деятельности. По-видимому, и это может быть связано не только с ситуацией, но и с определенной, защитной формой копинг-стратегии поведения, которая связана с низкой или высокой самооценкой, акцентуациями характера, фобиями и др. [1].

В прикладных исследованиях социальных психологов можно встретить классификации партнеров совместной деятельности или сотрудников, которые названы «проблемными», «вирусными», «ядовитыми», «вредными» и т.п. С психологической точки зрения все эти виды или типы «проблемности» представляют интерес и могут быть интерпретированы, так как их оценка и характеристики зависят от конкретных психологических факторов. Степень и формы «не

желательных» стратегий имеют субъективный характер и определенное значение для каждого индивида, а также социальный контекст. И это все чаще проявляется в процессе общения, взаимодействия, которые проходят в формальной среде и регламентированы определенными нормами поведения, а именно, в процессе учебной или профессиональной деятельности. Умение выявить их, также как и навыки работы с подобным контингентом характеризуют профессиональное мастерство субъекта управления, в данном случае, преподавателя.

С этой целью были разработаны учебный курс «психология проблемного взаимодействия» для магистратуры по специализации «психология управления», «бизнес управления» и тренинговая программа для слушателей курсов повышения квалификации госслужащих и преподавателей вузов. Данный курс, включающий описание и визуализацию типологий, является дополнением к программным дисциплинам «психология менеджмента» и «психология управления человеческими ресурсами». Составление психологических критериев оценки личностных проявлений и поведенческих стратегий предусматривало анализ различных подходов и прикладных исследований. Одно из них связано с классификацией неуправляемых сотрудников, а именно, ленивыми, беспомощными, эмоциональными, аморальными, ожесточенными, уклоняющимися, самоуверенными, запуганными и др. [9]. Не менее интересную классификацию поведения сотрудников приводят психологи Д. Валдруп и Т. Батлер [8]. Ими описаны шесть типов карьерного поведения, которые могут вызвать проблемы, как у сослуживцев, так и у руководителей (герой, меритократ, бульдозер, пессимист, бунтарь, бегущий домой). Л. Гласс выделила типы «ядовитых» людей и предлагает методы по взаимодействию с этими людьми, не позволяющие самим перенять их. В перечень психологической характеристики входят 30 топологий (болтун, сплетник, саморазрушитель, роковой борец, унылая и обреченная жертва, потребитель, невежа, безумец и др.). [2]. Психолог А. Фомин, исходя из характера поведения сотрудников в коллективе, условно объединил их в четыре группы: активные, пассивные, приспособленцы и изгои [7].

В рассмотренных различных типологиях были выделены общие признаки поведенческих реакций и характерных черт, на основании чего для каждого из них подбирался выразительный рисунок. После пилотажного исследования по описанию «вредных типов» (более 40) из множества рисунков были выбраны наиболее характерные, которые вошли в презентационный блок тренинга и получили армянский «акцент» (типы переименованы в соответствии с принятой армянской лексикой и терминологией). Тренинг подразумевает решение следующих задач: ознакомление, характеристика, оценка и самооценка, с дальнейшим поиском индивидуальных методов «защиты». Нейтрализация негативных последствий «психологических игр» сотрудников, выступающих в роли «ядовитых», «проблемных», «вредных», «дурных» и т.п., будет успешной только при правильном выявлении ролевых стереотипов сотрудников и применении соответствующих управленческих стратегий. Интерпретация содержания, мотивов и основных причин психологических манипуляций может помочь разобраться в подобных особенностях поведения студентов, сделает общение с ними более конструктивным и результативным. Умение распознать различные типологии одновременно может способствовать адекватному анализу, как собственного поведения, так и легко оценивать поступки и их смысл в поведении окружающих. По результатам опроса более 300 респондентов, можно заключить об эффективности экспериментального варианта курса «психология проблемного взаимодействия», который способствует повышению уровня знаний и практических навыков разрешения проблемных ситуаций.

Литература

1. *Бессер-Зигмунд К., Зигмунд Х.* Самокоучинг: Культура личности менеджеров и руководителей. СПб.: Из-во Вернера Регена, 2010.- 176 с.
2. *Гласс Л.* Вредные люди вокруг нас. Как с ними бороться? СПб.: Питер, 2008.
3. *Занковский А.Н.* Организационная психология. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2002.- 648 с.
4. *Игнатова Е.С.* Исследование конфликтогенных факторов педагогического взаимодействия в вузе/

Политематический журнал «Дискуссия». Выпуск №10 (51) ноябрь. Екатеринбург, 2014, С. 126-130.

5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993, С. 65–78.

6. Майерс Д. Социальная психология. Изд-во: Питер, 2007.- 794 с.

7. Фомин А. Проблемный сотрудник // Управление персоналом. №4, Киев: Изд-во: Маркет Консалтинг/<http://www.top-personal.ru/issue.html?2983>

8. Waldroop J., Butler T., Managing Away Bad Habits ", Harvard Business Review 2000, Vol. 74, No. 5, pp. 79-90.

9. Loehr A., Kaye J., Managing the Unmanageable: How to Motivate Even the Most Unruly Employee/ Career Press, Incorporated, 2011.- 256р.

М.И. Вишневский
(МГУ имени А.А. Кулешова, Могилев, Беларусь)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье освещаются обострившиеся в наши дни вопросы содержания и качества философского образования студентов вузов. Акцентируется внимание на необходимости соединения популярности изложения философии и глубины основополагающих теоретико-мировоззренческих идей.

Ключевые слова: Философское образование, оптимизация содержания учебного курса философии, качество философского образования

Abstract. The article focuses on the issues of the contents and the quality of philosophical education of students at higher educational establishments which have become acute in recent days. The attention is emphasized on the need to combine the popular narration of philosophy and the depth of the essential theoretical outlook ideas.

Key words: Philosophical education, optimization of the philosophy course contents, the quality of philosophical education

Философское образование мы будем понимать как усвоение философских знаний и уяснение пути философского познания. Правда, организуя философское образование, весьма нелегко определить объем и состав обязательных для усвоения учений, идей. Своеобразие философии состоит в том, что в ней нет и, наверно, не может быть строго определенной парадигмы. В этом философия отличается от конкретных наук, имеющих достаточно определенный предмет и соответствующие ему методы исследования, хотя во многих других отношениях она весьма близка к ним. Философы, как правило, говорят от своего имени, но если то, что они говорят, выражает также мысли и чувства некоторых других людей, то соответствующие философские учения становятся, в меру общественного признания, весомыми, значимыми явлениями культуры, которая тоже является единством многообразного. Необходимо подчеркнуть, что философское образование – это важное связующее звено между самобытными философскими творениями и вбирающей их в себя культурой. Через распространение философских идей, их усвоение людьми в процессе образования происходит превращение этих идей в более или менее значимые факты, ценности культуры.

Приобщение человека, получающего образование, к творениям философской мысли, признанным в их культурной значимости, способно и, в идеале, должно иметь характер творческого процесса. Каждое философское учение базируется на каких-то общих идеях, которые не могут быть исчерпывающим образом доказаны в рамках этого учения и, после соответствующих рассуждений, принимаются в нем как бесспорные, самоочевидные. Начала, как отмечал Аристотель, недоказуемы. Их глубина и масштабность вытекающих из них следствий раскрываются постепенно и могут быть не вполне ясны даже самому «уверовавшему» в них или открывшему их для себя мыслителю. В связи с этим возникает вопрос: является ли реализованный автором учения путь развертывания теоретико-мировоззренческих выводов, следующих из принятых им исходных посылок, а также истолкования полученных следствий единственно оправданным и приемлемым, или же некоторые важные моменты допустимо формулировать по-иному, не искажая суть его подхода?

От того, как мы отвечаем на данный вопрос, во многом зависит успешность функционирования авторитетных философско-мировоззренческих построений в современной социокультурной среде. В наши дни массовый потребитель информации ожидает, что она будет преподнесена ему в виде, максимально облегчающем восприятие и использование. Для этого информацию членят на небольшие, легко обозримые фрагменты, сопровождают ее броскими заголовками и картинками, применяют другие более или менее оправданные ухищрения. И вот такой читатель сталкивается с обширным текстом, насыщенным незнакомой и непонятной терминологией и повествующим о вопросах, значимость и сама суть которых для него вовсе неочевидна. Я вовсе не призываю к тому, чтобы придавать великим философским творениям форму комиксов или сборников анекдотов и популярных афоризмов. Следует, однако, признать, что для удержания этих произведений в зоне активных процессов в современной культуре и широкой реализации их мировоззренческого потенциала нужно искать адекватные способы их учебного или, лучше сказать, общедоступного изложения.

Нужно, по возможности, сохранить глубину основополагающих идей, доказавших свою плодотворность. Одновременно следует также работать над тем, чтобы форма раскрытия этих идей и вытекающих из них следствий не создавала культурных барьеров, не затрудняла адекватное восприятие их учащимися или, шире, читателями, а, наоборот, способствовала включению соответствующих материалов в личностный мировоззренческий поиск, осуществлению индивидуально мотивированного мировоззренческого синтеза. Дело, впрочем, не только в оптимизации процесса изучения философии. Речь идет по существу об обеспечении эффективного функционирования классической и новейшей философии в современной культуре, в том числе и в дальнейшем развитии самого философского знания как особого, качественно специфического феномена культуры.

Современное философское образование призвано также подкреплять своими специфическими средствами выполнение социально-культурной миссии философии, состоящей в том, чтобы хранить, развивать, пропагандировать, вообще

культивировать рациональный мировоззренческий дискурс, способствовать налаживанию диалога и установлению взаимопонимания как между сторонниками разных мировоззренческих позиций, признанных в культуре, так и представителями различных дисциплинарных и профессиональных сообществ. В наши дни философ, правда, не может претендовать на роль абсолютно непререкаемого духовного авторитета. «Учителя мысли, - констатирует Ю. Хабермас, - стяжали себе дурную славу» [Ю. Хабермас, 2001. С.7].

Что же нужно для того, чтобы философское образование было действительно качественным? Стремясь ответить на данный вопрос, мы, прежде всего, должны уточнить, кто определяет качество философского образования. В принципе оценку его качества могут давать как те, кто организует образовательную деятельность и контролирует ее результативность, так и те, кто получает образование. Именно эта последняя оценка нас здесь особенно интересует.

В связи с этим целесообразно предложить студентам определить, какая из философских проблем или какая версия ее решения в том или ином учении наиболее заинтересовали лично каждого из них, и на этой основе сформулировать индивидуальные исследовательские задания. Результатом выполнения такого задания, составляющего, как мне представляется, вторую часть работы по изучению философии, может стать развернутый реферат или иной самостоятельно выполненный текст. Подведение итогов изучения курса философии можно было бы осуществлять в форме защиты такой исследовательской работы. Нет ничего страшного в том, что студент здесь сосредоточит усилия на рассмотрении только одной проблемы или концепции. Ведь предварительные сведения о том, что такое философия, он уже получил. Если выбранная исследовательская тема разработана им обстоятельно и увлеченно, то через часть для него обязательно будет просвечивать философия как целое. На примере отдельной проблемы или учения студент сможет более отчетливо и предметно уяснить себе, чем занимается философия и в чем состоит ее значимость для жизни, для культуры.

Литература

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука, 2001.- 380 с.

Е.М. Рангелова
(СУ «Св.Кл.Охридски», София, Болгария)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНИНА И ПРОФЕССИОНАЛА – ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. In the article was examined the formation of citizen and professional as the primary objective, content and outcome of the university education. Proposed are contemporary concepts about the nature of the terms "citizen" and "professional". Analyzed are unsolved problems in university education on the formation of citizen and professional.

Keywords: *citizen, professional, university education.*

Формирование гражданина и профессионала в условиях университетского образования является вопросом с особым значением и значимости в современных социальных реальностях. Он является как целью, содержанием и основным результатом университетского образования, независимо от характера конкретного университета и специфики соответствующей специальности.

Анализ литературы показывает, что нет единого мнения по отношению понятия «гражданин». Чаще всего под гражданином понимается житель данной области, житель, гражданин страны. Понятие *гражданин* в условиях современных социальных реальностях можно рассматривать как комплексную характеристику личности, в основе которой является освоение в единстве нравственной, правовой и политической культуры. Гражданин является и хорошим профессионалом.

Профессионал является личностью, которая ориентирована в отношении различных профессий и освоила основные компетенции в выбранной конкретной специальности. Он может осуществить эти компетенции успешно в своей практической деятельности. Профессионал способен: развивать и саморазвивать

себя в конкретной специальности в соответствии с потребностями микро и макро среды; согласовать личностные потребности с социально-профессиональными. «Профессионализм с позиции педагогики и психологии – это свойство саморазвивающейся личности, осуществляющей движение к вершине мастерства в профессии» (3, с.15); это процесс формирования «Профессиональные потребности будущего специалиста» (1, с.64).

Анализ сущности обоих явлений – современный профессионал и современный гражданин показывает, что они органически связаны и взаимно определяют друг друга. Хороший профессионал является уважаемым гражданином, и наоборот. Сформированный гражданин может выбрать и контролировать профессию, в которой он мог бы реализоваться оптимально. Целью университетского образования является формирование компетентного профессионала с гражданской позицией. Особое место в этом отношении занимает адаптация, которая можно рассматриваться как «закономерный и естественный этап профессионально – личностного развития..., связанный с приспособлением выпускника к объективным требованиям профессии...» (4, с.234). Формирование гражданина и профессионала является *сложным и длительным процессом*. Его реализация в высшей школе требует качественно новое содержание учебных планов и программ; адекватное использование специфических форм и методов обучения; утверждение самостоятельной работы студента, как одна из основных форм и методов обучения, для подготовки профессионала с гражданской позицией; гуманизация общения между двумя основными субъектами – преподаватель и студент; качественно новая организация жизни и деятельности в университете.

Проведенные исследования со студентами и преподавателями из университетов в Болгарии показывают, что все еще есть много нерешенных проблем с учебными программами. Значительная часть студентов (39,3%) так и пользователи кадров (30,7), не удовлетворены учебной программой специальности. Кроме того, 29,5% студентов показывают, что она не позволит студентам научиться учиться.

Для выявленных проблем в учебных программах соответствующих специальностей говорят и отстаиваемые взгляды студентами относительно полезности деятельностей, предусмотренных в учебном плане. 17,7% подчеркивают, что они не всегда полезны для развития студента как профессионала. 31,4% указывают, что редко обращают внимание на формирование социальных навыков и на формирование соответствующих профессиональных компетенциях (22,2%).

Эта непрестижная оценка студентов подтверждается и мнением опрошенных преподавателей. Согласно значительной части из них (30,8%), учебный план не всегда создает условия для развития у студентов уважительного отношения к нуждам других. 15,40% считают, что учебные программы не создают условий для развития у студентов самодисциплины и навыков самостоятельной жизни, выбора факультативных дисциплин, умений установить контакт, компетентности, социальных навыков, желания для включения в полезной деятельности, толерантности к разнообразию. Согласно 30,8% преподавателей, учебные программы редко развивают ответственность, инициативность, удовлетворение университетского образования; не мотивирует студентов для продолжения в следующей образовательноквалификационной степени; не способствуют формированию уважительного отношения к нуждам других.

Эти основания, показывают, что существует ряд открытых вопросов в учебную программу, которые действуют отрицательно на формирование профессионала и гражданина в высшей школе. К этому не можем не добавить и открытые проблемы, связанные с возможностями студентов выбрать учебную дисциплину и оптимально проводить свою самостоятельную работу. 24,2% из них считают, что редко могут свободно выбирать определенную дисциплину. 31,9% из них подчеркивают, что, скорее всего не имеют право выбирать формы и проблемы во время подготовки в университете. Отсутствие возможностей для свободного и адекватного выбора необходимых дисциплин студентами, подчеркивают и 30,8% опрошенных преподавателей. Существование этих проблем негативно влияет на качественное формирование гражданина и профессионала в условиях университетского образования. Анализ результатов проведенного

исследования, показывает, что есть ряд нерешенных вопросов и в общении преподаватель-студент. Они связаны, как с отсутствием навыков у некоторых из преподавателей общаться со студентом, уважая его личность, так и с невозможностью выбирать адекватно содержания и способы его практического осуществления.

Обозначенные проблемы, найденные в отношении формирования гражданина и профессионала, связаны и с нерешенными вопросами, касающиеся общей организации университетского образования, жизни и деятельности в соответствующем университете. Анализ результатов проведенного эмпирического исследования позволяет сделать вывод, что формирование гражданина и профессионала в современном университете требует провести полную реконструкцию организации и реализации существующего конкретного учебного процесса, как в содержательном, так и в организационном аспекте.

Необходимо уделять особое внимание профессионально-педагогической подготовки ведущего субъекта, преподавателя в высшей школе. Он должен быть не только высококвалифицированным специалистом в конкретной области научного познания, но и педагогически подготовленным организовать и реализовать эффективно специфический учебный процесс, специфическое педагогическое взаимодействие со студентами, результатом которого является формирование в единстве гражданина и профессионала. „Проблема влияния психологических характеристик личности преподавателя, способствующих или препятствующих личностно-профессиональному развитию студентов, остается малоизученной“ (2, с. 312).

Параллельно с этим необходимо реорганизовать и общую организацию образовательного процесса в современной в высшей школе, с целью оптимальной реализации воспитательных функций университетского образования в целом и, в частности, в строительстве в единстве гражданского и профессионального сознания и поведения среди будущих специалистов.

Литература

1. Казаренков В.И., Казаренкова Т. Развитие потребности в межкультурном взаимодействии у студентов в университетской

образовательной среде.//Педагогическата среда в университета като пространство за професионално личностно развитие на бъдещия специалист. Том втори, Екс – прес, 2011, с.63-68.

2. Митина Л.М. Гуманизация педагогической среды как психологическая основа личностно-профессионального развития субъектов университетского образования.// Формироване на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование. Том първи, Екс-прес, 2012г., с. 311-315.

3. Сманцер А.П. Педагогические условия личностного и профессионального саморазвития будущего учителя.// Формироване на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование.Том втори, Екс-прес, 2012г., с.15-20.

4. Федотенко И.Л. Подготовка будущих учителей к профессионально- личностной адаптации в контексте компетентностного подхода.//Технообраз-2013. Творческое развитие и саморазвитие личности в условиях межкультурного образования.Часть 1. Гродно, 2013, с.234-238.

А.К. Папцова (КГУ, Комрат, Молдова)

АКТУАЛНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА

Abstract. This article considers the problems of teaching history of the ancient world. Relation to the antiquity of the current state of society. For centuries antiquity was the standard for European society. The formation of Nations has attracted interest to the periphery of the ancient world. The search of the beginning of the national history may lead to the creation the myths-historical concepts. This trend can be especially dangerous on the reduction of hours of study of discipline. Additional opportunities are provided by the coordination of action in the study of General and national history of the period of antiquity.

Key words: antique, ancient history, civilization, Thracians, history, politogenesis.

Актуальность рассмотрения проблем преподавания истории древнего мира связана с тем обстоятельством, что

отношение к древности ярко и точно характеризует состояние современного общества.

Изучение истории древнего мира имеет давнюю традицию. Сама историческая наука берет начало в древности. В древности создаются первые исторические сочинения, рождаются методологические споры, обосновывается специфика исторического сочинения (в частности, в сочинении Лукиана «Как следует писать историю»), и ее научное и педагогическое значение. Наиболее исчерпывающее его сформулировал Цицерон: «История свидетельница времён, свет истины, жизнь памяти, учительница жизни, вестница старины» («Об ораторе» II, 36) [7], изучать и излагать же ее следует так, как это делает Тацит: без гнева и пристрастия («Анналы» I, 1) [5]. В эпоху средневековья изменился ракурс рассмотрения исторических проблем, но сохраняются важнейшие средства для изучения истории античности – прежде всего язык. Латынь до начала Нового времени оставалась языком науки. Сохранялась и матрица дисциплин – «семь свободных искусств».

Античность была «складом» политических паттернов: элементы полисного устройства были востребованы в средневековых городских коммунах, идея империи – при создании средневековых империй, которые неслучайно назывались Римскими (и Византийская империя, и империя Карла Великого, и Священная римская империя, созданная Оттоном I Великим).

Эпоха Возрождения возвращала Европейской культуре эстетические идеалы античности. Античность становилась эталоном культуры, выступала в роли сокровищницы идей, смыслов, образов, форм. Наиболее ярко это отразилось в стилистических канонах классицизма. Идеалистический образ античного искусства как торжества рационального и воплощения гармонии наиболее убедительно нарисовал в XVIII в. И.И.Винкельман. Но уже в следующем, XIX веке, этот образ был разрушен Ф.Ницше, который указал, что поступательное движение искусства связано с двойственностью аполлонического и дионисического начал [4, с.59]. Позже эта тема была развита Э.Р.Доддсом [2]

В XIX веке монополия истории античности в истории древности была разрушена блестящими открытиями в

востоковедении. А этнографы и археологи совместными усилиями сформировали наше представление об истории первобытности (преистории). Весь XX век и особенно его вторая половина, несмотря на прекрасную академическую традицию и успехи в накоплении эмпирических данных, демонстрировали постепенное угасание интереса к изучению древней истории. Из доуниверситетского, а потом и университетского образования постепенно выпадало обязательное изучение древних языков. Сокращение часов исключало детальное и полновесное изучение античных источников. Впрочем, некоторые возможности изучения и применения методологии источниковедческого анализа к историческим источникам древности все же сохранялись, а факультативные занятия в рамках спецкурсов и спецсеминаров их дополняли. Сокращение содержания дисциплины сужало область применения получаемых знаний: их уже могло не хватить для интерпретации произведений искусства, посвященных «второстепенным» сюжетам и героям.

Снижался и воспитательный потенциал получаемых знаний, так как за проблемами социально-экономического и политического развития оставалось мало времени и места для изображения и восприятия героев, их личностей, целей и преград на пути к их достижению. Если бы Плутарх, возмущенный «непоказательностью» образов, рисуемых Геродотом и написавший по этому поводу трактат «О злокозненности Геродота» мог бы предугадать тенденции развития преподавания древней истории, то он бы написал трактат «О злокозненности составителей учебных планов». Еще в XIX веке вслед за античными сюжетами из европейской культуры начинают уходить античные техники. Классицизм был потеснен реализмом, а затем и разнообразными поисками в области формы: от импрессионизма и постимпрессионизма к авангарду и беспредметному искусству. Это вызывает процессы, которые Х.Ортега-и-Гассет называет «дегуманизацией искусства». Античность утрачивает роль универсального эталона и образца, но, самое важное, она утрачивает роль сокровищницы смыслов. Это ведет к переоценке ценностей: появляются маргинальные концепции «переворачивающие» значение античных цивилизаций. В них именно римляне играют роль варваров, разрушающих

индивидуальное своеобразие цивилизаций древности. Так, для Т.Джонса и А.Эрейры, кельты, даки и др. выступают в роли цивилизованных соседей Рима[1]. Сами эти культуры могут выступать в качестве предмета изучения в рамках национальной истории. Так, например, история фракийских государств изучается в Румынии и Молдове. История фракийцев рассматривается как история процветающей цивилизации на территории между Дунаем и Карпатами. Существование этой цивилизации относят ко времени, начиная примерно с III века до н.э. [3, с.17]. Процесс политогенеза фракийцев представлен на материале археологических изысканий, на базе интерпретации разнообразных исторических источников. Но новые смыслы не предложены и перед зданием музея в Кишиневе стоит Капитолийская волчица, а новые фильмы после фильмов «Даки» (1966) и «Буребиста» (1980) так и не сняты.

Стоит особо подчеркнуть широкое употребление термина «цивилизация», применительно к высокоразвитым культурам древности. Его относят даже к энеолитическим культурам, таким, например, как Трипольская [6]. Другой крайностью представляются попытки вообще убрать период древности из истории. Наиболее одиозная трактовка этой версии представлена в многочисленных трудах Г.Носовского и А.Фоменко. Явное отсутствие специальных знаний у этих «энтузиастов» исключает интерес историков к обсуждению подобных опусов. Но многотысячные тиражи подобных изданий при дефиците дешевой научно-популярной литературы создают проблемы с восприятием подлинной картины истории древности. Все это накладывается на тенденцию переключения интереса молодежи с проблем реальной истории на проблемы истории миров фэнтэзи, авторы которых достигают, порой, высот мастерства в тщательной реконструкции виртуальной реальности.

Возможно, одной из причин снижения интереса к истории древности является дефицит смыслов. Если прежний образ античности был неисчерпаемой кладовой образов героев, то теперь эти герои конкурируют с не менее зрелищными и яркими образами героев мира фэнтэзи. Время от времени подлинные исторические герои становятся героями блокбастеров, таких как «Троя», «Триста спартанцев», «Александр», но, чаще всего, в

кинематографе реальная история уступает место мифоистории, а режиссерская трактовка уводит внимание зрителя от подлинного значения и смысла исторических событий. Изменяется предмет научных изысканий в области древности: интерес исследователей смещается с изучения центра к изучению периферии. Но это пока не нашло отражение в учебных курсах и учебных пособиях. Да и смысловая значимость периферийных сюжетов условна.

Дефицит производства смыслов отражается и в снижении остроты методологических споров, что проявляется в увеличении соотношения в пользу результатов эмпирических исследований на страницах «Вестника древней истории». Есть сложности в преподавании преистории. Несмотря на изыскания как в области археологии, так и в области политической антропологии несколько десятилетий студентам ВУЗов в качестве учебного пособия предлагалось переиздание одного и того же пособия В.П.Алексеева и В.П.Першица: в 2007 вышло его 6-е издание. Представляется, что значение истории древнего мира для формирования мировоззренческих и методологических установок современных студентов-историков недооценено должным образом. Но это свидетельствует о состоянии самосознания общества, а не о потенциале дисциплины.

Литература

1. Джонс Т., Эрейра А. Варвары против Рима. Москва: Эксмо, Алгоритм, 2010. 352 с.
2. Доддс Э.Р. Греки и иррациональное. С-Пб: «Алетейя», 2000, 509 с.
3. История Румынии. Координаторы И.Болован, И.-А.Поп. Москва: Весь мир, 2005, 680 с.
4. Ницше Ф. Рождение трагедии, или эллинство и пессимизм. В: Сочинения в 2-х тт. Т.1. Сост. К.А. Свасьяна. Москва: Мысль. 1996, 829 с.
5. Тацит К. Анналы. Малые произведения. Пер. с лат. А.С.Бобовича под ред. Я.М.Боровского и М.Е.Сергеенко. Москва: АСТ: Астрель. 2010.- 505 с.
6. Трипільська цивілізація у спадщине України. Под ред. Чернякова И. Киев: «Просвіта», 2004, 328 с.

7. Цицерон. Эстетика: Трактаты, Речи. Письма. Москва: Искусство.- 540 с.

В.П. Шейнов (РИВШ, Минск, Беларусь)

АССЕРТИВНОСТЬ ИНДИВИДА И ЕГО НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ

Аннотация. The article establishes a connection of assertiveness with internality. The author also revealed a high and statistically meaningful negative correlation between assertiveness and the fear to be denied, and between assertiveness and aspiration to be accepted. Thus, it says that we deal with self-sufficient and assertive persons.

Key words: personal assertiveness, psychological vulnerability to manipulation, internality, externality, affiliation.

«Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [1. С.40].

Для исследования и оценки ассертивности применялась авторская методика измерения ассертивности, надежность и валидность которой доказана [4].

Ранее автором [5] был введен в научный оборот конструкт «незащищенность индивида от манипулятивных воздействий». В процессе его исследований на выборке из более чем 1500 испытуемых показано, что каждый человек в той или иной степени не защищен от манипуляций. Репрезентативность этой выборки позволила утверждать, что введенный конструкт актуален (хотя и в разной степени) для любого человека.

Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий осуществлялась с помощью авторского теста, надежность и валидность которого также доказана [5].

Для исследования и оценки локуса контроля применялась модификация шкалы I-E Дж. Роттера – тест-опросник субъективной локализации контроля С.Р. Пантелеева и В.В. Столина [3. С. 131-134]. Выявление тенденций к аффилиации

осуществлялось посредством опросника А. Меграбяна в модификации М.Ш.Магомед-Эминова [2] – тест мотивации аффилиации.

В экспериментальной части исследования испытуемыми были слушатели Академии последиplomного образования (АПО, г.Минск) и Республиканского института высшей школы (РИВШ, г.Минск), преподаватели Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ, г.Минск), преподаватели и лаборанты Слуцкого медицинского колледжа. Всего – 202 респондента в возрасте от 21 года до 74 лет: заместители директоров школ (51 чел.), преподаватели вузов (45), преподаватели и лаборанты колледжа (43), дефектологи (32), психологи (31).

В нашем исследовании в трех группах испытуемых численностью 51, 43 и 18 человек выявлена статистически значимая двусторонняя корреляция между ассертивностью и интернальностью: $r = 0,336$, $p = 0,004$ ($N = 51$), $r = 0,327$, $p = 0,032$ ($N = 43$) и, соответственно, $r = 0,418$, $p = 0,084$ ($N = 18$).

Принципиальным отличием этого результата от вывода Э. Кули и С. Новицки [6] является то, что в нашем исследовании положительная взаимосвязь между интернальностью и ассертивностью обнаружена как у мужчин, так и у женщин. В то время как у Э. Кули и С. Новицки имеет место лишь для мужчин, но не для женщин.

Ассертивность и аффилиация в определенной степени конкурируют, поэтому представляет интерес их одновременное изучение у испытуемых. Методика (тест) А.Меграбяна диагностирует два обобщенных устойчивых мотиватора, входящих в структуру мотивации аффилиации, – стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО).

В данной работе выявлена связь между ассертивностью и аффилиацией для групп дефектологов и психологов ($N = 50$) была установлена высоко статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между: 1) ассертивностью и стремлением к принятию ($r = - 0,379$, $p = 0,007$) и 2) ассертивностью и страхом отвержения ($r = - 0,492$, $p < 0,001$). Ассертивность отрицательно коррелирует со страхом отвержения:

$r = -0,616$, $p < 0,001$ и у преподавателей и лаборантов колледжа ($N = 43$). Аналогично у преподавателей БГМУ ($N = 30$). Это одинаково выражено как у мужчин ($r = 0,797$, $p = 0,001$), так и у женщин ($r = -0,785$, $p < 0,001$). Статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между ассертивностью и стремлением к принятию в этой группе наиболее выражена у мужчин: $r = -0,659$, $p = 0,007$, $N = 50$).

Полученные результаты свидетельствуют о самодостаточности ассертивной личности в части общения: она не испытывает особого стремления к принятию и в еще большей степени не испытывает страха отвержения.

Локус контроля и аффилиация оказались связанными между собой: для преподавателей университетов экстернальность положительно коррелирует со стремлением к принятию ($r = 0,568$, $p = 0,014$), а у преподавателей колледжа интернальность уменьшает страх отвержения: ($r = -0,329$, $p = 0,031$).

Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий оказалась в целом не связанной с ассертивностью ($N = 131$). Но для психологов эта связь существует и положительна: $r = 0,361$, $p = 0,046$ ($N = 31$). По-видимому, особенности этой профессии оказывают определенное влияние на возникновение указанной связи.

Для преподавателей БГМУ установлена положительная корреляция незащищенности индивида от манипуляций со стремлением к принятию ($r = 0,431$, $p = 0,017$). При этом у женщин она сильна и высоко значима ($r = 0,710$, $p = 0,001$), а у мужчин имеет место лишь тенденция к такой связи. Подобная связь означает, что стремление к принятию способствует незащищенности индивида от манипуляций.

Сравнение средних значений изучаемых переменных у мужчин и у женщин по всем изученным в данной работе выборкам показало: степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий мужчин («сырые» баллы теста, равные 20,15) статистически значимо ($p < 0,05$) превосходят аналогичный показатель женщин (19,24). Этот результат подтверждает установленный ранее (Шейнов, 2012) факт, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипулятивных воздействий.

Оказалось, что ассертивность дефектологов и психологов уменьшается с возрастом, поскольку установлена высокая статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между ассертивностью этих специалистов и их возрастом: $r = -0,367$, $p = 0,009$ ($N = 50$). Ранее автором было показано [4], что в общем случае (на выборке из более чем 1500 респондентов) ассертивность не связана с возрастом. Но, по-видимому, некоторые виды профессиональной деятельности могут приводить с возрастом к «ассертивному выгоранию». В данном случае – профессии дефектологов и психологов объединяет работа с психикой их подопечных.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. –672 с.
2. Магомед-Эминов М.Ш. Тест мотивации аффилиации / М. Ш. Магомед-Эминов // Практикум по психодиагностике /под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1998. – С. 58-67.
3. Пантелеев С.Р., Столин В.В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера // Практикум по психодиагностике. — М., 1988. С.131-134.
4. Шейнов В.П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии, 2014, №2. С.107-116.
5. Шейнов В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. №4. С. 147-154.
6. Cooley E.L., Nowicki Jr.,S. Locus of control and assertiveness in male and female college students. The Journal of Psychology, 1982.

А.И. Сегень-Матыевич
(Варминьско-Мазурский университет,
Ольштын, Польша)

**ОТ МНОГОКУЛЬТУРНОГО К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ. ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
МОДЕЛЕЙ**

Аннотация. В статье представлена эволюция от модели многокультурного к межкультурному образования как ответ на проблемы современного, глобального мира. Указаны преимущества и потенциал межкультурной модели образования.

Ключевые слова: многокультурное образование, многокультурная педагогика, межкультурное образование, межкультурная педагогика, плюрализм, глобализация.

Abstract. In the paper I present the evolution of multicultural education model towards intercultural model. I try to answer the question what are the advantages of the intercultural model.

Key words: Multicultural education, multicultural pedagogy, intercultural education, intercultural pedagogy, pluralism, globalization.

Мир всегда подвергался постоянным интенсивным переменам, отсюда и натуральным кажется, что многовековые границы конкретных культурных кругов менялись или исчезали, а сосуществование многих разнообразных культур рядом друг с другом приводило к тому, что многокультурность становилась все более распространенным явлением. Индивиды, живущие в рамках общего государства, стали предпринимать действия с целью поддержать собственную культуру, но тоже черпать из наследия других культур и включения избранных, ценных, аттракционных элементов этих культур в культуру своего сообщества. В итоге сосуществования разнообразных индивидов со своей культурой, возникали тоже конфликты. Чтобы их избежать, культурно дифференцированные общества внедряли модель многокультурного образования. Многокультурное образование пошло навстречу таким проблемам и нуждам, как сохранение собственных обычаев, ритуалов, родного языка и культуры,

расизм, дискриминация, маргинализация, культурное и социальное исключение.

Вместе с временем многокультурное образование, понимаемое как модель, опирающаяся на стремлении государства к контролю культурной динамики общества и приспособлено системы образования к нуждам представителей разных культурных группа, встретила с резкой критикой многих сред. Оно было обвинено в излишнем сосредоточении на вопросах сохранения культурной идентичности индивидом, избеганием проблем, связанных с взаимным отношением меньшинств и доминирующей группы и желанию ассимилировать меньшинства путем подчеркивания разниц, а потом их затираания [3, с. 51–59].

Несмотря на многие достижения, реализация концепции многокультурного образования так в образовательной, как и социальной сфере не принесла ожидаемых эффектов. Многокультурное образование, вместо предотвращать маргинализацию „Других” и поддерживать их в определении новых рамок общего культурного контекста, часто лишь способствовало разделам, формированию этнических гетто. В контексте имевшейся ситуации, возникла необходимость разработать такую модель образования, в которой будет уделяется внимание сосуществованию культур в культурно дифференцированных обществах. В этой модели предпочитается принцип „быть с собой” вместо предыдущего „быть рядом друг с другом”. Эта модель позволяет перейти от многокультурного к межкультурному подходу, перейти от „ре-акции” на культурные отличия к „интер-акции” между представителями разных культурных групп, перейти от пассивного поведения с целью приспособиться к остальным к активному поведению, намеренному на подготовку сотрудничества [4, с. 62–72].

В конце XX и начале XXI века, в итоге политических изменений, направленных на нормализацию внутренних отношений с представителями культурных меньшинств, прошла эволюция в сфере многокультурного образования, которая способствовала созданию новой, основанной на другой системе ценностей и социальной политике, модели межкультурного образования. Межкультурное образование стало тогда «своеобразным ответом на факт возникновения многокультурных

обществ, постоянных миграций, необходимости обмена информацией, изменений и преобразований в системе ценностей индивидов и групп, распада образцов, дилемм идентификации, статуса коллективной идентичности и связанной с ней амбивалентности» [6, с. 934].

Межкультурное образование, как продолжение идеи многокультурного образования, является триадой: культура, знание и социальные отношения к представителям других рас, религий, культур и обществ. Но оно остается в оппозиции к предыдущим разработкам, которые одобряли процесс быстрой ассимиляции, вместо относиться к культурным отличиям как к фактору взаимного обогащения индивидов, происходящих из разных культур. Межкультурное образование воспринимает многокультурность как «факт», а межкультурность как «задание и образовательный вызов» [9, с. 25]. Межкультурное образование стремится к воспитанию индивида «к многокультурности», в духе толерантности, открытости, уважения и признания разнообразных культур, движется «к интеграции социально-культурной динамики разных кругов общества и взаимному сближению» [2, с. 60]. В концепции межкультурного образования заключается принцип равноправия разных культур и убеждение в том, что каждая форма познания «Других» с перспективы своей культуры, является фактором развития [7, с. 290].

Целью межкультурного образования является формирование потребности выйти к пограничному региону культуры, побуждение познавательных и эмоциональных потребностей (например открытие, диалог, переговоры, толерантность и т.п.). Удовлетворение этих потребностей облегчает общение с „Другими” и создает открытую позицию в отношении к окружающей психо-социальной действительности [8, с. 124]. Межкультурное образование предусматривает заинтересованность индивида отличием, разнообразием. Во встрече и диалоге с «Другим» появляется шанс познать себя и другого индивида [11, с. 128]. Это помогает в переходе от восприятия других в категории угрожающих «Чужих» к категории вдохновляющих «Других» [5, с. 109].

Межкультурное образование должно поддерживать индивидов в создании процесса формирования идентичности: от

личной, семейной, локальной, социальной, региональной идентичности к идентичности национальной, европейской, мировой, глобальной. Это должно произойти через: а) формирования у индивидов понимания равенства всех культур, б) подготовка индивидов (независимо от происхождения, вероисповедания и культуры) к мирному сосуществованию в плюралистическом обществе, в) формирование у индивидов открытости и толерантности, уважения к отличиям, отказа от чувства превосходства ради диалога, д) формирование у индивидом умения замечать отличие и воспринимать его как что-то аттракционное, обогащающее, вдохновляющее, е) просвещения индивиду собственной культурной идентичности, а через это формирования чувства полноценности, безопасности и акцептации, ж) формирование умения решать проблемы, связанные с предрассудками и негативными стереотипам [10, с. 101]. Межкультурное образование должно также донести до индивида, что: а) большинство больших обществ, а их количество растет, б) каждая культура достойна уважения, в) многокультурность это ценность, д) польза от взаимного проникновения не должна превзойти над идентичностью отдельных культур [1, с. 81].

В современном мире с одной стороны наблюдаем интеграционные процессы и тенденцию к унификации, но с другой стороны видим ксенофобию, сепаратистские стремления. Поэтому чрезвычайно важным является предприятие мер в рамках процесса межкультурного образования, которое должно учить переговорам, решению конфликтов, преодолению культурных барьер, формировать открытую позицию и умение общения с „Другим”, а также осознанной межчеловеческой солидарности. Поэтому надо покинуть схему многокультурности и искать решения в концепции межкультурности.

Литература

1. Abdallah-Preteille M., L'éducation interculturelle, Paris 1999.
2. Grzybowski P. P., Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy, Kraków 2008.

3. Grzybowski P. P., Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego, Kraków 2009.
4. Korporowicz L., Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji, w: U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego, M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), Warszawa 1997.
5. Markowska D., Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
6. Nikitorowicz J., Edukacja międzykulturowa, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. Pilch (red.), t. 1, Warszawa 2009.
7. Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2006.
8. Nikitorowicz J., Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa, Białystok 1995.
9. Nikitorowicz J., Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej, w: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Białystok 1999.
10. Nikitorowicz J., Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej, w: *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, T. Pilch (red.) Warszawa 2000.
11. Różańska A., Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję, w: Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych), T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), Katowice – Cieszyn – Warszawa 2011.

Л.В. Попов
(МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗОВ РОССИИ

Аннотация. Рассматриваются вопросы организации и проведения очередного нововведения в отечественном высшем образовании – мониторинга эффективности деятельности высших учебных заведений Российской Федерации.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, мониторинг эффективности деятельности вузов, показатели эффективности деятельности, реорганизация вузов.

Abstract. The organization and carrying out of the next innovation in the Russian higher education - monitoring the effectiveness of the higher educational institutions of the Russian Federation.

Key words: higher education institutions, monitoring the effectiveness of the universities, universities of performance indicators, the reorganization of schools.

Под мониторингом понимают некий процесс наблюдения и регистрации параметров объекта и их сравнение с заданными критериями, а также систему сбора, хранения и анализа параметров для вынесения суждений о состоянии объекта в целом. Данные мониторинга могут быть использованы не только для оптимизации процесса принятия, например, управленческих решений, но и для осуществления обратной связи при реализации проектов, программ, а также для выработки политики в определенных областях и сферах деятельности.

Основное толкование понятия «эффективный» - это то, что приводит к нужным результатам, нечто действенное и дающее наибольший эффект. В экономической науке, например, под «экономической эффективностью» понимается соотношение полезного результата и затрат факторов производственного процесса. Эффективность образования рассматривают и с экономической, и с социальной позиций, т.е. связывают или с ростом доходов выпускника после окончания вуза, или с неэкономическими благами от образования. В российской

экономической науке активно обсуждаются вопросы оценки эффективности вузов. Как правило, эти работы основаны на «теории человеческого капитала», в которой под эффективностью получения образования понимается рост доходов индивида при повышении его образовательного уровня с учетом понесенных им затрат на обучение.

Отметим также, что понятие «эффективности деятельности» несет в себе некую неопределенность. Получается, что в центре внимания оказывается процесс образования и именно его нужно охарактеризовать, проанализировать и оценить. Это действительно важно. Но, как правило, объектом общественного, государственного или личного интереса, объектом наблюдения и исследования являются конкретные результаты той или иной деятельности. И в связи с этим становится не совсем понятным нынешний всеобщий «бум эффективности» в области образования и отказ от вполне конкретной терминологии, имевшей место еще сравнительно недавно. Речь идет об оценке не эффективности, а результативности. Представляется полезным не отказываться и в системе образования от наработанных инструментов, тем более что там есть много практически полезных подходов, касающихся и правил установления порядка проведения оценки результативности деятельности, и типовых методик оценки результативности, и категорирования организаций.

Теперь о мониторинге эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, активно проводимого в последние три года Минобрнауки РФ.

В Указе Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» Правительству РФ было предписано, в частности, обеспечить “проведение ... мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, реорганизации неэффективных учреждений, предусмотрев при реорганизации таких учреждений обеспечение права обучающихся на завершение обучения”. В августе 2012 года министерством был объявлен мониторинг для федеральных государственных вузов. Была разработана методика мониторингового исследования вузов и определен порядок проведения мониторинга. Перечень показателей оценки содержал

в разделе “Образовательная деятельность” 12 показателей, в разделе “ Научно-исследовательская деятельность” – 17, в разделе “Международная деятельность” – 9, в разделе “Финансово-экономическая деятельность” – 5, в разделе “Инфраструктура” – 7 показателей, т.е. всего 50 показателей для итоговой оценки деятельности вузов. Были выделены и так называемые ключевые показатели оценки эффективности деятельности вузов и отнесения на их основе вузов к группам, в том числе и к группе вузов “имеющих признаки неэффективности”.

По итогам мониторинга из принявших в нем участие 541 государственных вузов и 994 филиалов, у 136 вузов (25% от участвовавших) и 450 филиалов (45%) были выявлены признаки неэффективности. В список неэффективных вузов попали 20 московских и 10 петербургских вузов, например, такие московские вузы, как РГГУ, МАМИ, МАРХИ, РГСУ, Литературный институт имени Горького, специализированный институт искусств (где обучаются студенты-инвалиды) и вузы Санкт-Петербурга - академия театрального искусства, академия ветеринарной медицины, инженерно-экономический университет и университет кино и телевидения и др. Еще до публикации результатов Мониторинга в СМИ, в регионах, в общественных организациях и союзах разразилась настоящая буря критических выступлений. Эти замечания можно свести к следующим моментам.

Во-первых, отмечалось, что нельзя было все вузы мерить одной меркой. Без учета специфики вуза сравнение их по одним «пороговым показателям» бессмысленно и вредно. Особенно много замечаний касалось оценок творческих и педагогических вузов. Во-вторых, обращалось внимание на расхождения показателей данного мониторинга с официально принятыми лицензионными показателями, а также с требованиями государственной аккредитации. В результате некоторые вузы прошли все установленные законом процедуры, а теперь названы «неэффективными». В-третьих, звучали обвинения, что процесс подготовки рейтинга был не вполне демократичным и совершенно непрозрачным, а сам рейтинг составлен исходя лишь из экономических, а не образовательных критериев. В частности, много звучало обвинений авторам мониторинга в том, что его результаты будут способствовать переделу собственности старых

вузов в пользу «захватчиков». В-четвертых, отмечалось, что многие важные ключевые вопросы высшего образования не нашли своего отражения в наборе показателей. Больше всего таких замечаний касалось не учета в мониторинге трудоустройства выпускников. Среди других замечаний по набору показателей отметим замечания о необходимости учета качества вузовского образования и миссии вуза в обществе.

В Распоряжении Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки" мониторинг эффективности был связан с задачей совершенствования структуры и сети государственных вузов. В этом же Распоряжении содержится и еще один важный плановый показатель – рост числа студентов в расчете на одного преподавателя: 9,4 (2012 и 2013гг.), 9,9 (2014г.), 10,5 (2015г.), 11 (2016 г.), 11,5 (2017 г.), 12 (2018г.). Стало понятным, что эффективность работы вузов связывается не только с сокращением числа вузов, но и с ростом числа студентов на одного преподавателя. А как все это связать с тем, что действительно необходимо – с повышением качества обучения в вузах – не прояснялось.

При проведении следующего мониторинга (2013 года) было учтено некоторые замечания и зафиксировано, что мониторинг проводится с учетом специфики деятельности вузов. Были выделены шесть групп вузов, имеющих специфику (вузы военной и силовой, сельскохозяйственной, медицинской, творческой, спортивной и транспортной направленности). Изменились и показатели оценки эффективности деятельности вузов и филиалов, а также их пороговые значения. Появился и такой активно обсуждаемый показатель как трудоустройство выпускников. Правда, избрано было не самое лучшее решение - учитывать выпускников вуза не обращавшихся в службы занятости для трудоустройства в течение первого года после окончания обучения в вузе.

В 2013 году во втором мониторинге принимали уже участие 934 вузов (и не только государственных) и 1478 филиалов. В итоге были признаны требующими оптимизации 45 вузов и филиалов, а неэффективными (с рекомендацией учредителям реорганизовать их) признаны 373 вуза и филиала. Реорганизация

пошла полным ходом. Рособрнадзор РФ провел целевые проверки, что привело к исключению 82 организаций из реестра лицензий, для 55 организаций был применен запрет приема студентов, у 18 вузов были приостановлены лицензии, и лишь 26 вузов смогли устранить выявленные нарушения.

Целый ряд интересных мнений был высказан в ходе Парламентских слушаний в декабре 2013 года с повесткой дня на тему “Эффективность и качество образования”. Говорилось, в частности, о необходимости движения в сторону перехода от процедур госконтроля в области аккредитации к общественно-профессиональным процедурам. Критиковалось излишнее многообразие различных процедур (лицензирование, аккредитация, контроль, надзор, мониторинг, оценка эффективности и так далее) и был поставлен вопрос - сколько это будет стоить образовательному учреждению, и останутся ли у него деньги на обеспечение качества образования. Активно обсуждалась проблема коренного недостатка нашей аккредитационной системы – оценки с расчетом на минимально допустимое качество образования. А раз стоит задача повышения качества, то нужны и другие процедуры, которые будут способствовать развитию. Звучала и сугубо положительная оценка Мониторинга 2013 года. В частности, утверждалось, что сами показатели и целевая установка пороговых значений превращают мониторинг в инструмент развития. С его помощью становится понятным, к каким показателям целесообразно стремиться университету, и как, собственно говоря, повышать эффективность.

В начале 2014 года Российским Союзом ректоров были внесены предложения по новой корректировке методологии мониторинга, в частности, на основе территориально дифференцированного подхода и расширения перечня критериев. Кроме того, учитывая особую актуальность повышения уровня инженерного образования, предложено выделить в особую категорию и инженерно-технические вузы.

Мониторинг эффективности деятельности вузов 2014 года проводился уже по семи основным показателям – добавился показатель “Кадровый состав”. В июне 2014 года были подведены итоги мониторинга, в котором приняли участие 968 вузов и 1356 филиалов. В результате 238 (25% от принявших участие в

мониторинге) вузов и 772 (57%) филиалов оказалось в «зоне риска» при сравнении их показателей с пороговыми значениями.

Мониторинг и сегодня идет полным ходом, активно идет и его обсуждение. Звучат разные предложения, вплоть до самых кардинальных – до полной отмены рейтингов эффективности вузов. Министерство все больше говорит об ответственности учредителей вузов и даже, по словам министра Д.Ливанова «готово передать мониторинг эффективности вузов в руки Российского союза ректоров».

Если кратко подвести итоги этой «реорганизаторской» работы Минобрнауки РФ, то формально с задачами борьбы со слабыми вузами и филиалами министерство успешно справляется. Так, только за последние 1,5 года (с сентября 2013 г. по февраль 2015 г.) общее число вузов и филиалов в России сократилось с 2500 до 1900. Более того, результаты данного мониторинга стали основой для министерских действий, не только для «оптимизации» сети вузов, но и для выполнения заданий по росту показателей числа студентов на одного преподавателя и по средней зарплате НПП вузов. Все в большей степени с помощью этого мониторинга решаются кадровые задачи, регулирование стимулирующих выплат.

Но возникает вопрос – вопрос об эффективности самого мониторинга эффективности вузов. С одной стороны данный мониторинг, безусловно “встряхнул” наше высшее образование, позволил заострить проблемы слабых вузов и филиалов. С другой стороны он выявил проблемы в работе наших контролирующих, аттестационных и аккредитационных органов в области образования. Ведь в руках у последних законодательная база, огромные полномочия, весь арсенал разрешительных и запретительных мер. Так, зачем же еще один дублирующий механизм мониторинга эффективности.

На мониторинг нужно не только затрачивать огромные материальные и финансовые ресурсы. Он требует также значительных дополнительных затрат времени и труда администрации и ППС вузов. На эти цели выделяются сотрудники, а в ряде вузов организуются подразделения для обслуживания мониторинга и разработки планов действий.

Если продолжить оценку эффективности самого мониторинга эффективности деятельности вузов, то на чашу весов негативных его последствий нужно положить и необоснованный в ряде случаев репутационный ущерб вузам, и подталкивание ректоров к совершенствованию «волшебных механизмов» улучшения отчетности по главным параметрам. Но, пожалуй, самый весомый минус данной мониторинговой деятельности - это вовлечение НПР вузов в гонку за «бумажным благополучием», их отвлечение от реального процесса преподавания и научных исследований.

Возможно, кардинальная идея об отказе от мониторинга эффективности все-таки будет реализована. И дело здесь не только в фундаментальных «странностях» существующего мониторинга, когда, например, эффективность науки в вузах меряют, в том числе и объемом освоенных средств (на 1 НПР). Хотя давно известно, что нужно не эффективность измерять затратами, а эффективность затрат измерять результатами.

Дело еще и в том, что созданы реальные предпосылки для реализации иных оптимизационных механизмов в системе высшего образования. В частности, большие возможности появляются в связи с новым Федеральным законом от 21 июля 2014г. N256-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования". Другим средством «вытеснения» мониторинга эффективности может стать создание по прямому поручению Президента России нового независимого национального рейтинга вузов России.

**В.В. Цепкало (ПВТ, Минск, Беларусь),
В.П. Старжинский (БНТУ, Минск, Беларусь)**

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПВТ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Образовательные технологии – это система деятельности педагога и учащегося, основанная на определенной последовательности действий, ее воспроизводимости,

гарантированности достижения планируемых результатов, подтверждаемых измерительными процедурами. Выделяют игровые, компьютерные и диалоговые технологии, связанные с созданием коммуникативной среды, тренинговые технологии, а также технологии обучения. Под образовательными технологиями понимают также процессы, способы и методы образования (обучения и воспитания), основанные на информационных технологиях и педагогическом управлении. Понятие технология получило наибольшее развитие в инженерно-технической деятельности; в условиях современного информационного общества стало применяться в других сферах (бизнесе, образовании, психологии, спорте).

Существует два описания образовательных технологий – концептуальное, гуманитарное, которое при помощи понятий обозначает процесс осуществления деятельности (онтология деятельности), и инструментальное, конструктивно-точное – проектируемая, искусственная практика в режиме должного. Относительно образовательной практики выделяют следующие технологии. Общепедагогические технологии характеризует проектирование целостного образовательного процесса в определённом учреждении образования на определённой ступени и включает цели, средства и результаты деятельности. Частнопредметные образовательные технологии (методика) – проектирование совокупности методов и средств обучения в рамках одного предмета. Выделяют также локальные технологии в виде проектирования отдельных форм и видов деятельности, способов усвоения знаний, контроля, повторения, самостоятельной работы и др. Все образовательные технологии, в определённой степени, базируются на современных информационных технологиях, приобретают все более строгий, конструктивно-точный характер на основе проектирования виртуальной деятельности ученика в обучающей среде.

Современные рыночные отношения приводят к рассмотрению образования как определённой образовательной услуги, соответствующей определённому стандарту качества. Гарантированный результат деятельности выступает как коммерческий продукт, поскольку обеспечивает определённый

уровень качества как степень удовлетворения запросов потребителя.

Квалификационные стандарты в сфере ИТ.

Стандартизация представляет собой процесс по установлению стандартов – норм и правил, которые регламентируют деятельность либо ее результаты в определенной сфере. Для обеспечения стабильности качества продукции или услуг, создания уверенности для потребителя в высоком качестве служит система сертификации, которая является дополнительной к системе стандартизации. Если стандарты характеризуют деятельность и ее результаты с позиций должного, т.е. какой должна быть продукция, каким требованиям она должна удовлетворять, то сертификация – процедура, которая определяет и фиксирует соответствие качества продукции установленным требованиям-стандартам.

В Республике Беларусь начинается осуществление проекта по созданию национальной системы квалификационных стандартов, которые задают уровень требований к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, которыми должны обладать специалисты и руководствоваться работодатели. Стандарты, описывающие соответствующие компетенции, конкретизируют требования к соискателям работы, а также задают уровень знаний умений и навыков, проектируемых в программах подготовки специалистов в учебных заведениях.

Пионерами в процессе проектирования профессиональных стандартов в области ИТ стал Парк высоких технологий Республики Беларусь. Для реализации этого проекта был создан на базе министерства труда и профильных вузов, с участием представителей ведущих ИТ – компаний секторальный совет, который призван определить профессиональные стандарты и рамки квалификаций ИТ – индустрии. Секторальный совет в настоящее время разрабатывает уровень квалификации для двух самых массовых в ИТ – секторе профессий – разработчика и тестировщика программных продуктов. Поскольку резиденты ПВТ занимаются выполнением проектов, которые в основном идут за рубеж, то разрабатываемые квалификационные стандарты должны быть совместимы, гармонизированы с международными. В большинстве стран существуют стандарты квалификации, для

многих специальностей. Белорусские же ИТ – компании руководствовались трудовым законодательством и, в частности «Классификатором должностей рабочих и служащих». Данный классификатор содержит перечень должностных обязанностей, то есть того, что должен делать работник. Однако квалификационные стандарты отличаются от должностных инструкций именно описанием компетенций, то есть профессиональных умений, которые позволяют решать возникающие проблемы.

Главный вопрос стандартизации – требования к профессии, совокупность знаний умений и навыков, или другими словами компетенций, которыми должен обладать специалист для осуществления профессиональной деятельности на соответствующем уровне качества. Данные требования задают ориентир, какие навыки нужны работодателю? Кроме того, квалификационные рамки задают ориентир работнику, в каком направлении он должен двигаться в своем образовательном пространстве. И наконец, квалификационные требования позволяют проектировать базовые параметры образовательного пространства.

Многокомпонентная образовательная политика. ПВТ ведет на протяжении ряда лет долгосрочную образовательную политику, направленную на развитие инновационного образования, основанного на использовании информационных технологий. Приоритет ПВТ – работа с высшими учебными заведениями. В настоящее время открыты за счет парка лаборатории информационных технологий во всех технических университетах, начинается открытие лабораторий в гуманитарных и экономических вузах (МГЛУ, БГЭУ). Работа ПВТ в системе среднего образования – также одно из важных направлений деятельности администрации и компаний-резидентов. Сотрудничество с учреждениями среднего образования осуществляется по трем основным направлениям. Во-первых, компании – резиденты выступают спонсорами в проведении различных конкурсов и олимпиад, участии школьников в международных конференциях по информатике, физике, математике. Во-вторых, ПВТ внедряет в систему образования различные ИТ – проекты для повышения мотивации школьников при изучению физико-математических дисциплин. В третьих, ПВТ

совместно с Министерством образования, при поддержке Национального института образования стал внедрять образовательные курсы, на которых учителя смогли получить навыки пользования новыми сервисами, активно овладевать новой образовательной средой. Процесс использования информационно-коммуникационных технологий для преподавания предметов естественно-математического цикла значительно активизировался. Одновременно произошла интенсификация внедрения информационных технологий и в сферу гуманитарного образования.

Анализ реальных образовательных практик в сфере ИТ-технологий показывает, что многокомпонентная образовательная политика ПВТ включает в себя построение инновационной образовательной инфраструктуры, релевантной следующим элементам:

1. Субъектам образовательной деятельности – школьникам, студентам, преподавателям, менеджерам школьного и вузовского образования, бизнесменам ИТ- сферы, менеджерам стартапов, пользователям ИТ – технологий, вузам и кафедрам, государственным служащим.

2. Практикам инновационного образования, протекающим в разнообразных формах. Это – экскурсии, дни открытых дверей, конкурсы, олимпиады; разработка программных комплексов для школ, проведение недель знаний, форумов по программной инженерии, создание образовательных центров и центров по поддержке стартапов и бизнес – акселераторов; семинары для преподавателей, интернет – курсы для учителей, использование сторителлинга (искусство рассказа); создание центров по тестированию, круглых столов по качеству образования, автоматизированных магазинов, филиалов кафедр в технических и гуманитарных вузах и др.

3. Ресурсам. Прежде всего – это технологическое и финансовое обеспечение олимпиад и конкурсов, оснащение учебного процесса современными компьютерами, ИТ – сервисами: интерактивная доска, видео - и аудиоаппаратура, проекторы и др.

Таким образом, развитие инструментов поддержки инновационного образования основывается на симбиозе современных технологий, образования и бизнеса (производства).

А.К. Орешкина
(Институт стратегии и теории непрерывного
образования РАО, Москва, Россия)

ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена сущность понятий образовательное и социальное пространство системы непрерывного образования. Актуализируется разработка методологических и теоретических оснований педагогического прогнозирования развития социального пространства системы непрерывного образования.

Ключевые слова: система непрерывного образования, образовательное пространство, социальное пространство, педагогическое прогнозирование.

Abstract. the article presents the essence of the concepts of educational and social space of the continuous education system. Updated development of methodological and theoretical bases of pedagogical predict the development of social space of the continuous education system.

Key words: continuing education, educational space, social space, future teacher.

Актуальным направлением методологии образовательного пространства является прогнозирование развития образовательного пространства системы непрерывного образования в современных условиях.

Появление категории «образовательное пространство» в государственных законодательных документах и соглашениях, как на международном, так и на российском уровне, нацеливает нас на фундаментальный теоретический анализ данной области педагогических знаний.

Современный этап становления отечественного образования характеризуется широкими интеграционными процессами, согласующимися с прогнозированием развития

образовательных систем в рамках общемировых глобализационных процессов в образовании. Целостность организационно-содержательной основы системы непрерывного образования формируется в рамках широких диверсификационных процессов по образовательным линиям общего (полного) среднего, высшего, научного образования, что обуславливает определение нового механизма взаимосвязи дифференцированных и одновременно целостных образовательных процессов системы непрерывного образования.

С этих позиций приоритетное значение в развитии современного педагогического знания приобретает трактовка понятия «образовательное пространство», сущность которого концептуально направлена на обновление теоретико-методологического контекста теории непрерывного образования.

Понимание термина «образовательное пространство» в современной науке достаточно широко. В исследовании выявлены следующие часто встречающиеся определения: использование термина как синонима термина «образовательная среда»; образовательное пространство как территориальная категория; образовательное пространство как результат возможной интеграции существующих элементов системы образования; образовательное пространство как один из уровней социального пространства наряду с экономическим пространством, политическим пространством, культурным пространством; образовательное пространство как явление в общественных отношениях стран, как специфическое качество единства; образовательное пространство как результат конструктивной деятельности.

Систематизация имеющихся теоретических подходов к определению сущности феномена образовательного пространства (системно-целостный, деятельностный, социокультурный, личностно-развивающий, социально-географический, дистанционный и локально-постерный) позволяет сделать вывод об интегративном характере данной категории современной педагогики.

Множественность описания образовательного пространства дает возможность представления его как сложной многоуровневой системы, включающей экономический,

политический, идеологический, социально-культурный, правовой, информационный, собственно педагогический (содержательный), научно-методический уровни. Выпадение какого-либо уровня будет сказываться на обеспечении других уровней, и влиять на целостность образовательного пространства.

Решение поставленных задач исследования основывалось на единстве системного и социокультурного методологических подходов. Системный метод позволил представить образовательное пространство постиндустриального общества как социокультурный феномен, имеющий ряд специфических особенностей и закономерностей формирования и развития.

В нашем исследовании образовательное пространство рассматривается как важная социокультурная характеристика общества и определяется как «пространство, в котором осуществляется трансляция культуры подрастающим поколениям и, обладающего не только социальным, но также физическим, биологическим и временным измерениями» [2].

Образовательное пространство имеет достаточно сложно устроенную иерархию, пирамиду пространств.

В нем можно выделить ряд уровней, известных в педагогической литературе под различными определениями: 1) ведущим основанием для образовательного пространства выступает территориальная составляющая пространства: различают мировое образовательное пространство; европейское образовательное пространство, регулируемое Болонскими соглашениями, к которым Россия присоединилась в сентябре 2003 года; образовательное пространство России, регулируемое Законом «Об образовании»; региональное образовательное пространство, имеющее свои региональные законы и нормативные акты; образовательное пространство учебного заведения.

2) по характеристикам образовывающегося фиксируется три уровня образовательных пространств: индивидуальный, где в качестве образовывающегося выступает отдельный человек (индивид, личность); групповой, где в качестве образовывающегося выступают социальные группы и коллективы; мировой, где в образовательном пространстве происходит взаимодействие с образовательной средой всего человечества как субъекта исторического процесса [4].

Образовательное пространство представляет собой разновидность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер. Именно его развитие определяет развитие и роль системы непрерывного образования.

Таким образом, образовательное пространство можно рассматривать как систему, включающую совокупность образовательных технологий, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Социальное пространство в широком смысле, понимается нами как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и социально-институализированных сред, сформированных на конкретной территории, совокупность определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека.

В целом, можно принять, что понятие образовательной среды используется для анализа всей совокупности психолого-педагогических условий становления личности в образовательном учреждении, которое может рассматриваться как локальный уровень образовательного пространства. Понятие социального пространства используется для описания всей совокупности образовательных сред, формирующихся в ходе функционирования образовательных учреждений системы непрерывного образования в условиях единого нормативно-правового поля, устанавливаемого государством.

Образовательная среда и пространство рассматриваются как составные части социального пространства. Выстраивается своеобразная иерархия: природная среда – социальная среда (социальное пространство) – образовательное пространство – образовательная среда.

В педагогическом знании актуализируется разработка методологических и теоретических оснований педагогического прогнозирования развития социального пространства системы непрерывного образования, которые разрабатывались с позиции его ценностной характеристики.

Литература

1. Дистервег, А. Избр. пед. соч. М. – 1956
2. Касторнова В.А. Образовательное пространство в современной философии и теории образования. [URL:www.rcde.ru/method/985.html](http://www.rcde.ru/method/985.html) (дата обращения 10.12.12).
3. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005.
4. Орешкина, А.К. Развитие образовательного процесса в системе непрерывного образования. М. – 2007

Э.И. Зборовский, К.Э. Зборовский
(ГИУСТ БГУ, Минск, Беларусь)

ТРЕХУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ВОЗМОЖНОСТИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Цель данной работы – привлечения внимания специалистов высших учебных заведений гуманитарной сферы к проблеме медико-социально-психологической защиты личности, составляющей методологическое ядро специальности «социальная работа».

Ключевые слова: реабилитация, социальная работа, инвалид, личность, ресоциализация, высшая школа, здоровье.

Abstract. The purpose of this work is to attract the attention of the specialists of higher educational institutions of humanitarian sphere to the problem of medical, social and psychological protection of the person, constituting the methodological basis of the specialty «Social work».

Key words: rehabilitation, social work, disability, personality, socialization, graduate school, health

Социальная работа, как сфера человеческой деятельности, осуществляемой на основе милосердия и солидарности известна с древних времен, а как профессия нова. В 80-х годах XIX века в Германии, во времена канцлера О.Бисмарка был принят закон по социальной защите инвалидов, основанный на принципе приоритета реабилитации перед пенсией. В настоящее время в Германии действует множество центров по реабилитации и

переобучению инвалидов на новые рабочие места. В итоге около 80% инвалидов, прошедшие обучение в этих центрах, трудоустраиваются, не нуждаясь в пенсии и выплачивая налоги.

В условиях распределительной системы социальной защиты, которая действовала в СССР, и в основе сохранилась до сих пор, при освидетельствовании через год первично признанных инвалидами, признавались реабилитированными с отменой группы инвалидности лишь 5-6%. При этом, позитивный успех достигался, в основном, за счет восстановительного лечения при травмах в молодом возрасте. Это свидетельствует не столько об эффекте реабилитационных мер, сколько о том, что не следует спешить переводить на инвалидность тех, кто имеет высокий реабилитационный потенциал. Однако, медико-социальный эффект системы реабилитации опирается не столько на восстановление поврежденных тканей, сколько на мотивацию к труду, тренировку нарушенных функций, освоение необходимых для жизнедеятельности навыков бытового и профессионального характера, относящихся к эрготерапии, профориентации, переобучению на новые рабочие места, адаптации к социальной среде.

В Республике Беларусь еще в начале 90-х годов приняты два закона, относящихся к социальной защите инвалидов [1; 2]. На их основе начала формироваться государственная служба реабилитации, ориентированная на этапы (фазы) реабилитации (Р), закрепленные за определенными министерствами: медицинская Р.; медико-профессиональная Р.; профессиональная Р.; социальная Р [3].

Научно-техническое сотрудничество с реабилитационными центрами Бонна и Дортмунда позволило 22 января 1996г. на базе Белорусского НИИ экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов открыть первый в Беларуси экспериментальный центр переобучения инвалидов на новые профессии [3]. Центр переобучал инвалидов с различными нарушениями на специальность – экономист, продолжительность обучения 1 год 10 месяцев. За шесть лет прошли обучение в Центре по программам Дортмундского центра 160 человек. Из них 156 получили дипломы. Только 4 не смогли по состоянию здоровья и иным причинам получить среднее специальное образование. При этом

11% получили дипломы с отличием. Высокая эффективность в овладении учебными программами отмечена у 45 человек (28%), средняя – у 59, низкая – у 53 человек. Из числа выпускников 42 (27%) поступили в высшие учебные заведения на специальность – экономист. Проведенный нами анализ судьбы выпускников средней школы при Ивенецком доме-интернате, свидетельствовал, что не каждый выпускник поступал в вуз и лишь единицы в средние специальные учебные заведения. Важно то, что 109 выпускников Центра переобучения (из 156) быстро трудоустроились по специальности на предприятиях различных форм собственности (70%) [5.]. Они полноценно работали и выплачивали налоги.

Таким образом, в рамках народного хозяйства Беларуси также доказана возможность построения социально-экономически эффективной системы реабилитации. В рамках Белгосуниверситета активно развивается система подготовки специалистов по социальной работе кафедрами социальной работы (с 1999г.) и реабилитологии (2004г.). Разработан Государственный образовательный стандарт трехуровневой модели социальной работы. При этом, определено, что: *“социальная работа – профессиональная деятельность по социальному обслуживанию и социальной защите отдельных людей и социальных групп населения, страдающих социальной недостаточностью или повышенным риском таковой, посредством мер профилактики ограничений жизнедеятельности личности в социальной среде; реабилитации и ресоциализации; социальной помощи и поддержки”* [4].

На первый уровень выносятся профилактическая работа, которая требует включения широкого спектра гуманитарных, социальных институтов общества. Опыт СССР, где проблемы реабилитации инвалидов относятся в основном к системе Минздрава, не выдержал испытания на практике. Численность инвалидов, получающих пенсии после принятия законов о реабилитации, не только не уменьшилось (было около 3,5%), а и возросла. На конец 2014г., в Беларуси насчитывалось только инвалидов, получающих пенсии свыше 530 тысяч, т.е. около 6% численности населения. Но в социо-медико-психологической защите нуждаются также: пенсионеры; безработные; бывшие

осужденные; лица с зависимостями; дети и подростки с дефектами физического и психического здоровья, страдающие девиантным и делинквентным поведением; переселенцы; дети-сироты и пр. Это составляет около четверти населения. Оно не может получить социо-медико-психологические услуги, гарантирующие условия для реализации конституционного права на защиту здоровья и жизни.

Полноценной реализации трехуровневой системы социальной работы может способствовать интеграция с системой труда и социальной защиты, здравоохранения, образования, СМИ, культуры, МВД. Наибольшие резервы скрыты в системе образования, через подготовку соответствующих специалистов, обеспечивающих: формирование этического сознания по осознанию и созданию условий достижения этических ценностей социальной работы каждой личностью [4]; осознание роли самой личности в сохранении своего физического, психического и социального благополучия; повышение социального просвещения населения о медико-социальной значимости основных социальных детерминант здоровья (уровень доходов, занятость, образование, жизненные ценности, качество жизни в целом); генеалогическое воспитание общества, обеспечивающее преемственность опыта и взаимопомощь поколений; ориентация СМИ на мобилизацию потенциала самой личности, на профилактику поведенческих факторов риска хронических болезней (гиподинамия, курение, стресс...); введение должностей реабилитологов в системах труда и социальной защиты, образования, здравоохранения, МВД, необходимых для реализации принципа приоритета реабилитации, ее экономической эффективности; формирование факультетов социальной работы; введение в ВАК интегрированной специальности «реабилитология», позволяющей готовить специалистов высшей квалификации.

Литература

1. Закон Республики Беларусь о социальной защите инвалидов. 1991г.
2. Закон Республики Беларусь о предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов. 1994г.

3.Зборовский Э.И. Этапы (фазы) государственной службы реабилитации инвалидов в Республике Беларусь, проблемы и трудности реализации. Междун. соц. професс. реабил. больных и инвалидов. Матер. Межд. науч. практ. конф. 29-31 окт. 1996г./науч. ред. Э.И.Зборовский.-Мн.: Бел. Изд.. «Хата», 1998. С. 58-80.

4.Зборовский Э.И. Социальная работа: введение в специальность:учеб. метод. пособие.-Минск: ГИУСТ БГУ, 2015. - 240 с.

5.Раскошанский Н.В., Зборовский К.Э. Опыт работы экспериментального центра переобучения инвалидов г.Минска и технологии медико-социального сопровождения переобучения. Профес. реаб.-соц. защита лиц с огран. возможн. :материалы Междун. науч.практ. семин. г.Минск, 28-29 окт.2003г./редкол.:Э.И.Зборовский и [др].-Минск:ГИУСТ БГУ, 2006. С. 71-77.

А.П. Орлова
(ВГУим. П.М. Машерова, Витебск, Беларусь)

ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме этнопедагогизации образования в контексте подготовки специалистов социальной сферы. Анализ диссертационных исследований доказывает актуализацию данной проблемы. Исторический экскурс позволяет выявить приоритетность рассматриваемой проблемы в 20-е годы XX века. Намечаются возможности реализации этнопедагогического образования специалистов социальной сферы в условиях современного поликультурного социума.

Ключевые слова: этнопедагогизация образования, народная педагогика, подготовка специалистов социальной сферы.

Abstract. The article is devoted to the problem of ethnopedagogical education in the context of preparation of specialists of social sphere. Analysis of dissertation research proves the

actualization of this problem. Historical background helps to identify the priority of the problem in 20-ies of XX century. Outlines possible implementation ethnic pedagogical education of specialists of social sphere in the modern multicultural society.

Keywords: ethnopedagogical education, national education, training of specialists of social sphere.

Исследуя проблему образования в современном мире, ученые приходят к выводу, что её решение имеет четко выраженную этнопедagogическую направленность. Повышение эффективности образования в условиях поликультурного социума напрямую зависит от места и роли этнопедagogики в образовательной системе региона. В связи с этим целый ряд исследований посвящен методологическим аспектам образования в контексте этнопедagogического знания (Ф.Г. Ялалов, 2001). Имеются диссертационные исследования, выявляющие этнопедagogические факторы мультикультурного образования (Г.В. Палаткина, 2003), раскрывающие научные основы этнопедagogизации образования личности (Ж.К. Жаулыбаев, 2006).

В рамках этнопедagogизации акцентируется внимание на этнокультурное образование в условиях поликультурного социума. Этнокультурное образование рассматривается как детерминанта личностного развития личности (Е.А. Ангархаева, 2003). Исследования методологического характера рассматривают управление деятельностью учителя по внедрению этнокультурной коннотации образования (Е.Н. Ненькина, 2006), теоретические основания и педагогические условия этнокультурного образования в условиях поликультурного социума (И.В. Малиновский, 2004).

Наметилась тенденция рассмотрения регионализации образования и подготовки специалистов социальной и образовательной сфер в контексте этнопедagogики. Ученые, разрабатывая концепцию регионализации образования, опираясь на теоретические подходы в обосновании этнопедagogики (В.Ф. Афанасьев, В.М. Бурхинов, Г.Н. Волков, А.А. Данилов), вкладывают в содержание регионального образования прогрессивные начала традиционной, народной педагогики (Н.А. Садовский, 2004). Имеются исследования, посвященные формированию этнопедagogической культуры учителя (Г.П.

Вайгульт, 2004; Ю.М. Махмутов, 2009; С.Г. Тишулина, 2006), непосредственно формированию этнопедагогической компетентности студентов в процессе обучения в педвузе (А.В. Кайсарова, 2008), формированию поликультурной компетентности студентов средствами народной педагогики (Ю.В. Ломакина, 2012); рассматривающие теорию и практику этнопедагогической подготовки социальных работников (Н.Л. Максимова, 2006), социальных педагогов (Р.В. Комраков, 2005; Л.И. Магомедова, 2008), валеологов (Е.Б. Плотникова, 2000), учителей технологии (Б.И. Беляева, 2000), работников системы дошкольного образования (Л.С. Берсенева, 2002; О.И. Давыдова, 2000; Р.М. Мубаракшина, 2006; Р.М. Рамазанова, 2001) и школы (Л.С. Берсенева, 2002; Е.В. Юдина, 2008) Исследуются педагогические технологии использования народной педагогики в процессе повышения квалификации учителя (И.М. Хамитов, 2000).

Между тем, этнопедагогизация образования специалистов социальной сферы имеет глубокие исторические корни. И в этом плане несомненный научный интерес представляет опыт 20-х годов XX века, являющийся «золотым веком в реализации народной педагогики в работе школы.

Действенным фактором, позволившим активизировать широкое внедрение в работу советской школы народной педагогики являлась подготовка учителей к ее использованию. Как свидетельствует исторический опыт, в послеоктябрьский период будущих учителей готовили к работе в школе в соответствии с интересами населения, в органической связи с жизнью и бытом народа. Во все формы подготовки и переподготовки учительских кадров включались отдельные элементы народной педагогики. Особое место занимали занятия в учебных мастерских, где шло обучение ручному труду, как правило, культивируемому в данной местности. Будущие учителя получали навыки по сбору и использованию местного материала на практике. Показателен в этом отношении опыт подготовки белорусских учителей. В июле 1918 года в Москве был открыт Белорусский народный университет, где читался курс лекций, целью которого было дать учителю сведения, необходимые в деле перестройки школы на новых трудовых, подлинно народных ее началах. В лекциях подчеркивалась эффективность народного творчества в деле

воспитания подрастающего поколения, важность сохранения традиций и заветов старины, давался примерный план организации музеев родного края с включением элементов народной педагогики. На основе курса лекций была издана книга «Курс Белорусоведения», широко пропагандировавшаяся среди учителей.

Во всех учебных заведениях будущие учителя изучали культурное наследие народа, народное творчество как кладовую педагогической мудрости. Например, из отчета Витебского пединститута о работе за 1918-1919 учебный год видно, что среди лекций, прочитанных студентам, до 60 было посвящено устному народному творчеству. Кроме того, слушатели изучали трудовые процессы. План 1919-1920 учебного года включал изучение трудовых процессов уже в качестве обязательного предмета. Программа по рисованию для 1 курса всех концентров предусматривала изучение ремесел. В 1920-1921 учебном году в качестве обязательной дисциплины для всех студентов вводилось пение, включающее знакомство с народным песенным творчеством. Программа по устному народному творчеству получала дальнейшую детализацию. Программа по методике истории помогала выяснить научную, педагогическую и социальную значимость других видов народного творчества. Курс лекций по антропологии и этнологии 1922-1923 учебного года помимо знакомства с этнографией народов знакомил с правилами обработки этнографического материала. Будущее учительство еще со студенческой скамьи начинало знакомиться с народной педагогикой, изучая материалы местного края и быта окружающего населения.

В работе педагогических техникумов также значительное место уделялось изучению народного творчества и методике его использования в школе, самым непосредственным образом осуществлялась связь с жизнью и трудом народа. Повсеместно функционировали постоянные и краткосрочные педагогические курсы, которые ставили своей целью и задачей подготовку работников просвещения применительно к местным условиям. На всех педагогических курсах изучались научные дисциплины, тесно связанные с народным творчеством и основанные на народном опыте воспитания и обучения. Давались рекомендации по методике изучения и использования в учебно-воспитательной

работе школы местного материала края, народного быта, природы, трудовой жизни населения, народных традиций и обычаев, устного народного творчества. Научно-методический комитет при НКП Белоруссии разрабатывал методику работы учительских кружков по повышению квалификации. Программа кружков включала темы, помогающие учителю ознакомиться со всеми возможными путями использования народного опыта в практической работе.

Особое место в организации работы учительства по использованию опыта и жизни и труда местного населения занимало самообразование. Например, в журнале «Асвета» был опубликован проект программ для «Педтехникума на дому», где большое место отводилось народному творчеству. На использование народных педагогических традиций в практической деятельности школы ориентировали многочисленные выступления в периодической печати, где печаталась информация о работе съездов, конференций, совещаний, курсов повышения квалификации учителей, давались методические рекомендации по использованию того или иного учебного материала в школьной практике, рассматривались вопросы использования народного опыта в учебно-воспитательной работе школы.

Вышесказанное свидетельствует об актуализации исследования проблемы этнопедагогизации образования специалистов социальной сферы и целесообразности научного анализа и обобщения исторического подготровки учителей к использованию народной педагогики в работе школы в целях решения современных исследовательских и практических задач.

В нынешних исторических условиях в организации системы этнопедагогического образования специалистов социальной сферы особое место должны занять ведущие профильные вузы, а также региональные высшие учебные заведения, где возможно создавать центры этнопедагогического образования или этнопедагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и практикующих специалистов социальной сферы. Подобные центры имеются в ряде государств бывшего Советского Союза. В частности, в России наиболее значимыми центрами являются НИИ этнопедагогики имени Г.Н.Волкова в Чувашии, лаборатория

проблем физического воспитания и этнопедагогике Сургутского государственного педагогического университета. В Украине – Научно-методический центр «Украинская этнопедагогика и народоведение» (г. Ивано-Франковск), курируемый Национальной академией педагогических наук Украины. В Казахстане – Научно-исследовательский Центр этнопедагогике и этнопсихологии имени Т. Тажибаева в Казахском национальном университете им. Аль-Фараби. В Татарстане – Центр истории и теории национального образования имени Х. Фаезханова в Институте истории имени Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан. В Беларуси – научные школы по проблеме этнопедагогике в Витебском государственном университете имени П.М.Машерова и в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина.

На уровне правительств Республики Беларусь и Российской Федерации поддерживаются научные и образовательные программы, направленные на возрождение народно-педагогических традиций в поликультурном социуме, способствующие формированию этнической толерантности в поликультурном социуме. Реализуются международные и региональные проекты, направленные на возрождение гуманных традиций народной педагогики на основе консолидации сил представителей разных регионов в решении этой важной проблемы. Это позволяет осуществить качественное исследование, позволяющее определить теоретико-методологическое основание и разработать учебно-методическое обеспечение одного из возможных вариантов этнопедагогического образования, обеспечивающего эффективное формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме с учетом региональных особенностей. Проводятся международные и региональные конференции, посвященные этнопедагогике, где проецируется внимание ученых и практиков на этнопедагогическом образовании. В то же время все еще недостаточно исследована роль народной культуры, этнокультурных особенностей региона в подготовке специалистов, не разработана целостная система этнопедагогического образования с учетом исторически сложившегося этнообразием, принципа поликультурности и диалога культур.

Обозначенное противоречие имеет объективный характер и диктует необходимость разработки указанной практико-ориентированной научной проблемы. В частности, приоритетным в Республике Беларусь является формирование на этнокультурной основе личности, способной органически войти в мировую цивилизацию и культуру. В связи с этим особое внимание уделяется народной педагогике. Это четко определено Министерством образования Республики Беларусь, поставившим задачу перед учреждениями высшего образования, осуществляющими подготовку педагогических кадров, о введении, начиная с 2012-2013 учебного года, в педагогических вузах комплекса мероприятий по возрождению народной педагогики. Это позволит в достаточной степени эффективно и действенно, как с научной точки зрения, так и с точки зрения практического воплощения, достичь поставленных цели и задач.

Таким образом, акцент на этнопедагогический аспект в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы становится в ряд приоритетных направлений развития современного образования. Актуализация этнопедагогической подготовки является руководящим началом целенаправленной работы по этнопедагогизации образования в поликультурном социуме.

Р.С. Пионова (МГЛУ, Минск, Беларусь)

ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ БЕЛОРУССОВ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Прав был К.Д.Ушинский, неизменно обращаясь к проблеме народности в воспитании, рассматривая ее разные грани. Попробуем и мы обратиться к традициям воспитания, как они виделись в народной педагогике древних белорусов и выдержали испытание временем.

Интерес к народной педагогике в нашей республике в настоящее время вызван рядом причин: во-первых, стремлением заполнить тот духовный воспитательный вакуум, который образовался после преднамеренного разрушения советских воспитательных ценностей; во-вторых, необходимостью обогатить

педагогическую науку народной философией воспитания; в-третьих, общими задачами национального Возрождения страны.

Народная педагогика складывалась на основе коллективного творчества многих поколений белорусов и содействовала передаче исторического, социального и педагогического опыта. Это своеобразная философия воспитания. На протяжении многих столетий народная педагогика была, можно сказать, единственным средством воспитания людей. Под влиянием природно-географических и социально-экономических условий жизни белорусов, и благодаря народной педагогике был создан соответствующий тип личности. В основе его трудолюбие, патриотизм, ответственность, искренность, добропорядочность, уважение к людям, гостеприимство, гуманизм.

В народной педагогике воплощены положительные качества народа. Многие ее принципы и традиции воспитания имеют вечный, фундаментальный, общечеловеческий смысл и могут быть использованы другими народами. Они опираются на славянскую природу. Но в ней немало и таких положений, которые присущи только белорусскому народу, его национальному менталитету. Основным творцом и сберегателем народных педагогических традиций долгое время была крестьянская семья. Созданный столетиями уклад жизни белорусского крестьянства сформировал специфическую воспитательную среду, своеобразный воспитательный фон, где действовали разнообразные средства и методы воспитания. Все это вместе взятое влияло на духовное, нравственное, умственное, физическое и эстетическое развитие личности. При создании семьи у белорусского народа большое значение придавалось моральной чистоте отношений жениха и невесты, высоко ценилась девичья честь. Если же невеста совершила «грех» до женитьбы, то существовали различные ритуалы осуждения и даже гонения. Например, на шею невесты, ее матери, ее крестной матери, сваты надевали хомут. Таким образом, все родственники несли ответственность за нравственные устои невесты. Народ ценил и нравственную чистоту жениха, его трудолюбие, доброту, отсутствие вредных привычек («Кто пьяницу полюбит, жизнь свою загубит»). Народная педагогика советовала сохранять семьи,

даже если выбор был сделан неудачно: «Семь раз гляди, а назад не веди» [1].

Как правило, крестьянские семьи были многодетными, и всех детей надлежало любить и заботиться обо всех одинаково. Большим уважением у народа пользовались люди, которые брали на воспитание чужих детей в том случае, если с их родителями случалось несчастье. Их возводили в ранг отца и матери. О доброжелательном благоприятном влиянии крестьянской семьи, ее уклада жизни, традиций воспитания свидетельствует тот факт, что в XVI-XVII веках на белорусских землях был распространен обычай «дедкования», когда шляхта направляла своих детей на какое-то время для воспитания в крестьянские семьи. Это давало возможность сформировать у сыновей и дочерей дворянства ценные нравственные, трудовые и другие качества [1].

Первоосновой народной педагогики необходимо считать культ труда и человеческого разума, умелых рук и понимание своего места в жизни. На основе практической реализации этих представлений формировалась своеобразная система народного воспитания. В ней условно можно выделить трудовое, религиозное, нравственное, патриотическое, умственное, эстетическое и физическое воспитание. Все они взаимопроникают друг в друга и находятся в диалектическом единстве.

Фундаментом народной педагогики белорусов является трудовое воспитание. Это обусловлено всей историей развития нашего края. Отношение человека к труду, его старательность, умелость были основными нравственными критериями у белорусского народа: «Трудиться не любишь, человеком не будешь», «Не тот хорош, кто пригож, а тот хорош, кто для дела гож» – таковы наставления народной педагогики.

Первые трудовые навыки формировались у детей очень рано, почти с колыбели. Уже грудных детей мать вынуждена была брать с собой в поле. Дети осваивали окружающий мир, наблюдали, как работают родители, слушали песни, которые сопровождали труд, и вместе с молоком матери постепенно осваивали трудовые традиции, уясняли, что основное место человека на земле – в труде. Даже первые игрушки детей ориентировали их на труд: это были домашние животные, овощи, орудия труда. Подрастая, дети усваивали трудовые операции

взрослых через народные игры, а затем и сами начинали помогать родителям, воспринимая уважение к труду и хлебу, трудолюбие, умение преодолевать трудности.

Народные предания, сказки, песни свидетельствуют, что детей к труду приучали старшие, более опытные, умелые – деды, родители, старшие братья и сестры [4]. В крестьянских семьях существовал обычай посвящать мальчиков, примерно с 8 лет, в пастушки. Они попадали под досмотр и воспитание взрослых пастухов, которые учили подростков умениям обращаться с домашними животными, обрядами, обычаями, традициями. Постепенно мальчики воспринимали все знания и умения в области земледелия, ведения хозяйства. На Беларуси всегда с древнейших времен существовало строгое распределение домашних обязанностей в семье по возрасту, полу, индивидуальным особенностям. Нередко распределение на мужские и женские занятия имело негативный воспитательный смысл, так как формировало неуважительное отношение к ряду видов женской работы. Народная педагогика ориентировала молодежь на правильный выбор профессии – «Не за свое дело не берись, а за свое – не ленись».

Определенное место в трудовом воспитании занимал метод осуждения тех, кто плохо трудился – «Работы много, а пользы мало», «Рано встала, да мало напярала». Белорусской системе трудового воспитания свойственна «толока» – своеобразная форма организации коллективного труда, взаимопомощи. На толоку собирались родственники, соседи, друзья – строить дом, на дожинки, садить картофель и т.д. Несмотря на трудность толоки, она сопровождалась песнями, шутками. Дети, наблюдая за ходом толоки, учились ее организации, нередко и сами участвовали в ней, усваивая принципы и традиции коллективного труда. Беларусь всегда была лесным краем, в силу этого у народа сложилась так называемая «лесная наука», которой овладевали с детских лет все жители края. Во время совместных походов в лес «за грибами, ягодами, дровами, вениками» дети учились наблюдать, получали знания о царстве растений и животных, о тайнах леса, овладевали народной медициной – применением лекарственных трав.

Многие ученые в XIX веке (М.В.Довнар-Запольский, Е.Р.Романов, А.Е.Богданович) отмечали исключительное стремление белорусов к знаниям и довольно высокий уровень грамотности народа. «Труд делает человека разумным», «Гуляя, ум не приобретешь», «Все знания начинаются с азбуки».

В фольклоре показаны принципы овладения знаниями: «Век живи, век учись», «Не тот много знает, кто долго жил, а тот, кто много учился». В народной педагогике выделяются средства умственного воспитания. Это – фольклор, семейные отношения, учеба у старших, труд. Из фольклора особое значение для умственного воспитания имеют загадки, дидактические игры, развитию фантазии способствовали сказки, бережному отношению к природе и пониманию ее – календарно-обрядовые песни – игры.

В качестве методов использовались наблюдение, пример, внушение, разъяснение, совет, предостережение, похвала. Народная педагогика выступала против муштры и палочной дисциплины: «Не кричи, а лучше научи», «Не бейте веревками, а научите поговорками» [3].

Одно из главных мест в белорусской педагогике занимает патриотическое воспитание. Вся история нашего края – борьба за свою независимость, борьба против социального, национального, религиозного угнетения способствовала формированию высокого чувства любви к Отечеству. В основе патриотического воспитания детей лежит воспитание любви к матери, родному дому, природе, родным местам. Патриотические ноты звучат в исторических песнях, героическом эпосе. Они восхваляют героев-богатырей, поэтизируют священную обязанность защищать Родину, дают благословение на подвиг. В годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) в партизанских отрядах, в подполье также создавались произведения устного творчества – песни, частушки, загадки, пословицы, которые были важным средством политической пропаганды и патриотического воспитания [5].

В народной педагогике представлены и религиозные традиции, возникшие еще в языческие времена и развитые более полно после введения христианства. Люди поклонялись растениям, животным, солнцу, грому длительное время (до XV века). В этот период возникли многочисленные заговоры, примеры, обычаи, обряды, праздники. Будучи элементами культуры,

одновременно языческие традиции и воспитывали. Христианство не исключало полностью устойчивые языческие обычаи, многие из них были освящены церковью. В известной мере они использовали и народный фольклор. Уже в средние века в народном творчестве Бог подается как охранитель нравственности, что было очень важно. Создаются духовные песни и стихи, соборная архитектура и музыка. В их распространении немаловажная роль принадлежала песнярам – «лирникам» – слепым старикам, которые ходили по селам и исполняли свои нравоучительные песни, а в слушателях отбоя не было. Одной из важнейших нравственных особенностей таких песен было то, что они в доступной форме давали представление о добре и зле, учили праведной жизни, напоминали о суде над грешниками, совершившими аморальные поступки.

У белорусов в древние времена сформировалось свое понятие об идеале человека, которое соответствует характеру и психике народа и определялось особенностями историко-социальными, природно-географическими, экономическими условиями жизни. В пословицах, сказках, песнях, наставлениях зафиксированы основные качества, которые составляют своеобразный моральный кодекс народа. Это доброта, терпение, мужество, настойчивость, трудолюбие, честность, уважение к старшим, дружелюбие к соседям: «Не цени человека по лицу, а цени по душе», «На свет лучше не родиться, чем лихим человеком быть», «Родителей люби, старших уважай», «Человек без Родины, что соловей без песни» – подобные наставления бытовали в каждой семье. Национальной чертой белорусов является исключительная бережливость, что объясняется историческими и экономическими условиями жизни. Многие годы народ находился под социальным, национальным, религиозным угнетением, жил в бедности, имел небольшие земельные участки. Бережливость связывалась с хозяйственностью: «Без хозяина гумно плачет, без хозяйки – хата (дом)». И если бы рядом не шли готовность к бескорыстной помощи, гостеприимстве, можно было бы подумать, что бережливость равнозначна скупости. На развитие эстетических идеалов в народной педагогике особое влияние оказала белорусская природа: бесконечные леса белоствольной березы, хвойные гаи, множество озер и рек. Наблюдая за природой, люди учились гармонии, целенаправленности, красоте.

Природа помогала формировать вкусы, цветовую гамму. Природные мотивы можно найти в оформлении изб, в одежде, в вышивке и ткачестве. Эстетическое восприятие природы рождало потребность создавать красивые и полезные предметы, игрушки. Природа нашла широкое отражение в народном творчестве, которое, в свою очередь, содействовало эстетическому воспитанию людей всех возрастов [4].

Особую роль, как отмечают многие этнографы (П.А.Бессонов, Е.Р.Романов), играли народные праздники. Как правило, праздничные гуляния носили сложный характер и по традиции все их структурные элементы красочно оформлялись. Народные праздники оказывали многофункциональное влияние на всех участников. Цель физического воспитания – вырастить здорового человека, способного трудиться, строить семью, защищать Родину. Дружелюбное отношение белорусов к другим людям проявляется в пожеланиях здоровья: «Добрый день, доброго здоровья», «Оставайся здоровым», «Бывайте здоровы», «Будь здоров, как дуб».

В народной педагогике выработано бережное отношение к здоровью физическому, нравственному и психическому. После рождения ребенка его начинали физически воспитывать: закалять, заботились о чистоте, о режиме питания. Раньше существовали различные обычаи и обряды, приметы, поверья, предостережения, которые, по мысли людей, должны были сохранять здоровье. Детей рано приучали к воде, парилке, физическим упражнениям, чистоте тела, одежды, еды, физической закалке. Широко использовались водоемы, соревнования, игры.

Белорусские этнографы-просветители не раз подчеркивали роль и великую силу матери, даже неграмотной, в воспитании детей (М.Я. Никифоровский, М.В. Довнар-Запольский, И.И. Носович, А.Я. Богданович). Мать – центральная фигура в воспитании, она – символ нравственной чистоты, самого дорогого на свете. Она – главный воспитатель детей: вплоть до замужества дочери, сыновей до 14-15 лет, когда они начинают трудиться. И народная мудрость призывала беречь свою мать, заботиться о ней в старости. Значительную роль в воспитании детей играла бабушка, а также старшие братья и сестры, начиная с 5-7 лет.

Если суммировать методiku воспитания в рамках народной педагогики, то основными средствами были следующие: колыбельные песни, песни-наставления, песни-прославления, культовые песни; народные праздники – трудовые (дожинки, посвящение в земледельца), обрядовые (встречи весны) и т.д.; народные игры – соревнования, ролевые и сюжетные, в основном связанные с земледелием и животноводством, обрядами; национальные танцы, многие из которых были построены на трудовых движениях, национальных ремеслах – «Бульба», «Мельник», «Ленок», «Косцы», «Шевцы» и др.; фольклорные пословицы, поговорки, загадки, предостережения, припевки.

Как правило, подобные средства, формы народной педагогики применялись в сочетании друг с другом, комплексно, что усиливало их воспитательное воздействие на детей, подростков, молодежь. В белорусском крае интерес к народным традициям бытовал всегда. К ним обращались за помощью в воспитании детей, как в крестьянской семье, так и в дворянской среде. Но научный интерес и изучение народной педагогической мудрости обозначился во второй половине XIX века. Образовалась целая плеяда белорусских исследователей этого пласта народной культуры – этнографы, писатели, школьные учителя: И.И.Носович, М.Е.Никифоровский, Я.В.Карский, В.И.Дунин-Марцинкевич. Они изучали быт и традиции народа, его историю и фольклор; утверждали о праве народа на просвещение и обучение на родном языке, на развитие национальной культуры и истории. В этот период были изданы такие уникальные работы как «Словарь белорусского наречия» (И.И.Носович), «Пережитки древнего мирозерцания у белорусов» (А.Е.Богданович), «Педагогические воззрения белорусского народа» (А.Е.Богданович), «Дудка белорусская» (П.В.Штейн) и др.

А как же в настоящее время? Ведь сейчас имеется значительное количество педагогических произведений по различным вопросам обучения и воспитания. Но интерес к народной мудрости, выдержавшей испытание веками, не затихает. Исследуются многие вопросы данной проблемы, защищаются кандидатские и докторские диссертации. В республике создана научная школа по народной педагогике. Ведь многое из методического арсенала данной отрасли педагогических знаний

выдержало испытание временем и успешно применяется сегодня, особенно в домашнем воспитании, что свидетельствует о великой силе народной педагогической мудрости.

Литература

1. Алексеев Л.В. Полоцкая земля. Очерки по истории Советской Белоруссии. IX-XIII вв. Мн., 1966.
2. Богданович А.Е. Педагогические воззрения белорусского народа // Минский листок, 1886.
3. Громоть А.А., Воронецкая Л.М., Пашкевич В.В. Народная педагогика белорусов. Мн., 1999.
4. Никифоровский Н.Я. Очерки протонародного житья-бытья в Витебской Великоруссии и описания предметов обиходности. Этнографические данные. Витебск, 1885.
5. Орлова А.И. Белорусская народная педагогика. Мн., 1993.

А.Я. Варга (НИУ ВШЭ, Москва, Россия)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ

Аннотация. В статье обсуждаются основы преподавания системной семейной психотерапии студентам-психологам, трудности, с которыми сталкивается преподаватель, а также вызовы современности, которые предъявляют определенные требования к успешности психотерапевта.

Ключевые слова: системная семейная психотерапия, обучение, потеря нейтральности, предрассудки психотерапевтов, системное мышление.

Abstract. The article discusses the basics of systemic family psychotherapy training of the psychology students, the difficulties faced by the teacher, as well as modern challenges that have specific requirements for the success of the psychotherapist.

Key words: systemic family therapy, training, loss of neutrality, psychotherapists' prejudices, systemic thinking.

Семейная психотерапия, основанная на системном подходе, возникла и стала активно развиваться в 60-е годы XX

века. В ее основе лежат идеи кибернетики, теории коммуникаций, антропологии и достижения клинической психологии и психиатрии. Она находится на стыке многих наук, но по сути является практической дисциплиной, помогающей профессией, своего рода мастерством. Этим определяется стандарт преподавания системной семейной психотерапии.

Преподавание состоит из нескольких блоков.

1. Знать теории, методологии подходов. Обычно усвоить взгляды и описания практики мастеров семейной психотерапии позволяют лекционно-семинарские занятия. Специалист должен знать методологические основы системного подхода и основные школы: структурный подход, стратегический подход, миланский подход, теорию Мюррея Боуэна, нарративную практику, краткосрочную, ориентированную на решение терапии, эмоционально-фокусированную терапию пар и др. Кроме того, есть клинико-психологические знания, полезные для обучения системному подходу: психический дизонтогенез, общая психопатология. Человек, получающий теоретические знания, по меткому выражению А.Н.Леонтьева, «знает плавать, но еще не умеет плавать».

2. Уметь на практике адекватно и обоснованно применять методики и техники системного подхода. Эти умения и навыки усваиваются в процессе тренингов. В семейной психотерапии разработано огромное количество упражнений, тренингов, участвуя в которых студенты пробуют применять техники, методики. Отрабатывают и набивают руку в течение многих часов. Важно понимать, что в то время, когда возникла системная семейная психотерапия, тренинги активно применялись в области практической психологии. Изменилась парадигма обучения. Психоанализу обучались с помощью собственного анализа и супервизий своей практики. Ко второй половине XX века обучение новым направлениям практической психологии основывалось еще и на тренингах и мастер-классах. В обучении Системной семейной психотерапии есть некие обязательные тренинги: тренинг взаимодействия психолога с семьей, тренинг отработки конкретных техник в тройках («психотерапевт»-«клиент»-«супервизор»), анализ видеозаписей сессий мастеров

семейной психотерапии, анализ наблюдений за сессиями пролонгированных случаев в реальном времени.

3. *Иметь и постоянно проходить опыт супервизий*, в ходе которых начинающий системный семейный психотерапевт ведет прием под наблюдением более опытного коллеги. Это очень важная часть обучения. Она позволяет студенту свести воедино свои умения в работе с реальной семьей. Обучение семейной психотерапии везде ведется с применением либо зеркала Гезелла, либо с помощью видеотехники. Студенты ведут прием, а супервизоры в реальном времени наблюдают за процессом, потом его анализируют, либо разбирают видеозаписи. По стандартам тренингового комитета Европейской Ассоциации Семейных Терапевтов, студент должен пройти не менее 90 часов работы под супервизией.

4. *Получить собственный клиентский опыт* – тут необходима психотерапия не только для опыта переживания терапевтического контакта, что способствует формированию собственной профессиональной позиции, но и для лучшего понимания сути этических норм и необходимости их придерживаться. Самое главное, что в процессе личной терапии будущий профессионал разрешает собственные проблемы, научается видеть, где его трудности, а где проблемы клиента. Только так можно надеяться, что профессионал не будет использовать свою практику для решения своих собственных проблем, что сделать очень легко. В международных ассоциациях семейной терапии валидными считаются 200 часов собственной психотерапии.

Наш с коллегами опыт преподавания Системной семейной психотерапии насчитывает более 20 лет. За время обучения мы столкнулись с некоторыми проблемами и вызовами.

Основной вызов заключается в том, что обучение помогающей профессии происходит в обществе, где существует низкая ценность семьи, благополучия и здоровья. Так, если в Финляндии ценность здоровья на третье место помещают 42% подростков, то в России лишь 8%. В России распадается каждый второй брак. Все руководители государства демонстрируют полную семейную закрытость. Сообщение обществу прозрачно- как семейные люди мы не должны для вас

существовать, цените нас не за это. В России последнего времени был один политик- М.С.Горбачев, который явно демонстрировал свой счастливый брак. Надо сказать, что его за это порицали, считали, что Раиса Максимовна слишком на него влияет, что он подкаблучник. Люди обращаются за помощью нередко тогда, когда проблема очень запущена: на пороге развода, когда нарушения в поведении и развитии ребенка приняли угрожающий здоровью и адаптации характер. Низкая ценность семьи приводит к отсутствию серьезного отношения к выбору партнера, распространению в обществе разных мифов об отношениях и любви. Студенты, как члены общества, являются носителями тех же ценностей и установок. В обучении необходимо отдельно уделять время расширению сознания студентов, отказу от экспертной позиции, выработке толерантности к отличиям. Специальная задача – выработать профессиональную позицию, где наряду с высокой ценностью семьи у студентов должно быть уважение к решению людей развестись, умению проводить психотерапию развода, соблюдать интересы детей.

Основная трудность – это обучение системному мышлению. Проблема заключается в том, что обыденное привычное мышление строится на бинарных оппозициях: хороший-плохой, верх-низ, право-лево. Мир как бы распадается на два элемента, которые либо не связаны друг с другом, (или\или,) либо одно есть следствие другого (тучи причина дождя). На самом деле, это только часть циркулярной последовательности – испарение – тучи-дождь-собираение воды в водоемах-солнце-испарение и т.п. Язык как способ познания и коммуникации-линеен. Он отражает реальность как проекция движения колеса на бумаге- прямая линия. Коммуникация и поведение в семье происходят одновременно. В семье люди погружены в эмоциональное и информационное поле, они обмениваются сигналами постоянно и одновременно. Однако, описать это в рассказе на сеансе у психотерапевта не удастся. Каждый член семьи описывает свой кусок реальности и свою правду. Необходимо научить студентов строить общение с семьей таким образом, чтобы все – и они сами и их клиенты, - увидели одновременность и взаимозависимость коммуникативных последовательностей. Эти явления приходится преодолевать в

обучении с помощью тренингов по выработке циркулярности, нейтральности и гипотетичности. Одним из важнейших навыков-это циркулярное интервью, которое отрабатывается сначала с симулированной семьей, а потом с реальной. Его невозможно построить без начальной гипотезы о возможных нарушениях семейной функциональности. Главная проблема здесь не выработка гипотезы, а в готовности быстро отказаться от нее и построить новые.

Специальная задача – сохранение нейтральной позиции как основы профессионального навыка. Существуют определенные предрассудки, свойственные студентам, как носителям общественного сознания и культуры: детоцентризм, психофобия, гомофобия, сексизм. Если эти предрассудки свойственны психотерапевту, то его восприятие становится пристрастным, установка проецируется на процесс терапии и провал неминуем.

В обучении семейной психотерапии ставится специальная задача научить студентов отслеживать моменты потери своей нейтральности. Потеря нейтральности- самая частая причина неудачной психотерапии.

В.В. Ени
(ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская
Молдавская республика)

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОЦЕССЫ В ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Предметом исследования в научной статье выступают проблемы интеграции в педагогике, в среде вуза и непосредственно в учебной, научной и внеучебной деятельности при подготовке специалиста.

Ключевые слова: вуз, интеграция, интеграция в образовании, профессиональное образование, процесс интеграции, принцип интеграции, интегративные процессы, интегративный подход.

Abstract. The article investigates integration issues in the pedagogic field, in the university environment and exactly in the academic, scientific and nonacademic areas of training a specialist.

Key words: university, integration, educational integration, professional education, integration process, integration principle, integrative processes, integrative approach.

Развитию интеграционных процессов в среде вуза безусловно способствуют, и даже подталкивают их к более активному развитию количественные и качественные изменения в высшем образовании – реализация компетентностного профессионального образования, требования общества к уровню подготовки молодого специалиста и сформированности его личностных качеств, необходимость унификации всех уровней и звеньев образования с уровнями и звеньями систем образования других стран, осуществление интеграции в мировое образовательное пространство, возросшая потребность в кадрах, обладающих универсальными знаниями и документами об образовании, признаваемыми во всем мире.

Практически любой процесс, объект действительности, то или иное явление можно рассматривать, с одной стороны, как определенную форму дифференциации, а с другой стороны - как выражение целостности, единства, интеграции составляющих элементов.

Интеграция (от лат. Integration – восстановление, восполнение) – понятие, означающее «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [1].

Конкретизируем, чему способствует интеграция в рамках вуза следующих направлений: учебной и внеучебной деятельности; учебной и научной деятельности; внеучебной и научной деятельности.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности в вузе способствует:

- формированию целостной картины мира (студенты глубже понимают цель изучения предметов, осознавая связь

между ними, таким образом, повышается мотивация к процессу изучения);

- формированию новых навыков и умений благодаря взаимопроникновению и взаимообогащению системы элементами различных систем (благодаря этому расширяются возможности студентов);

- становлению нового типа личности, свободного от стереотипов и свободного в выборе действий, что является немаловажным в связи с формированием личности, готовой к конструктивному межкультурному общению;

- формированию толерантной личности, что на данном этапе развития общества является одной из приоритетных задач образовательной системы; формированию (путем создания проблемных ситуаций) творческой личности, готовой к поиску решений в нестандартных ситуациях;

- формированию нравственных ценностей студентов (включение материала нравственного характера);

- формированию ключевых компетенций (коммуникативной, социокультурной, учебно-познавательной).

Благодаря этому происходит интенсификация процесса обучения, систематизация учебно-познавательной деятельности, формирование ключевых компетенций, формирование личности, готовой к эффективной межкультурной коммуникации, формирование профессиональных навыков современного специалиста, всестороннее развитие личности, формирование вариативности мышления, становление нового типа личности студента, профессионально подготовленного молодого специалиста.

Интеграция учебной и научной деятельности в вузе способствует:

- повышению качества образования и подготовке научно-технических кадров, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий и практическим опытом участия в научных исследованиях, полученным в процессе обучения;

- привлечению и закреплению талантливой молодежи в науке и образовании;

- повышению эффективности использования бюджетных средств, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов научных организаций и вузов при проведении фундаментальных и прикладных исследований и подготовке научных кадров;

- активизации взаимосвязей с предпринимательским сектором экономики и корпоративной наукой, процессов коммерциализации результатов научных исследований и разработок и передачи технологий в реальный сектор экономики. [2].

Интеграция внеучебной и научной деятельности в вузе способствует: организации в новом качестве внеаудиторной образовательной деятельности; развитию креативности студенческой молодежи, расширению поля для научного творчества; популяризации научных достижений кафедры, факультета, вуза; формированию ключевых компетенций (коммуникативной, социокультурной, учебно-познавательной).

Это позволяет повысить имидж высшей школы, как центра в целях профессионально – личностного становления студентов должна осуществляется на уровне философии образования, поскольку согласование целей возможно только в том случае, если они ориентированы на общие ценности; при организации образовательного процесса, направленного на разработку и поиск общего дидактического цикла, форм, технологий, обеспечивающих возможность достижения новых целей; диагностики и оценивания качества и эффективности образовательных результатов, поскольку, если речь идет о возможности приобретения студентами опыта деятельности, основанного на выборе, то традиционное оценивание знаний, умений и навыков становится недостаточным, требуется сместить акценты с внешнего контроля на самоконтроль, оценивать не только результат, но и процесс его достижения.

Интеграция должна привести к появлению качественно новых условий, обеспечивающих: увеличение степени свободы выбора обучающимся желаемого уровня освоения содержания и форм организации обучения; согласованность, четкость и конкретность критериев оценивания процесса и результатов образовательной деятельности, как на уровне отдельных

компонентов, так и комплексной образовательной системы в целом; ориентацию содержания и процедур оценивания не только на знания фактологического материала, но на умения использовать его в различных ситуациях для достижения поставленных целей.

В качестве носителей педагогической интеграции могут выступать практически все субъектные и объектные составляющие педагогической деятельности. Соответственно выделяются субъектные и объектные носители. Субъектные носители – это участники педагогической деятельности: наставник и воспитанник, педагог и студент и т.д. К субъектным носителям так же относятся практические и теоретические работники образования. В своей деятельности они все стороны педагогической интеграции – целевые, морфологические, содержательные, процессуально – технологические, результирующие. Объектные носители – это вся совокупность форм, средств и условий осуществления педагогической деятельности; диагностические системы, в том числе научно-педагогические компоненты педагогического процесса, педагогические ситуации и т.д.

Так как интеграция в образовании понятие многомерное и многоаспектное, зависящее от свойств и характера взаимосвязи интегрируемых составляющих, то на современном этапе развития вуза на практическом уровне мы можем прогнозировать модели интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности, которые могут быть представлены соответствующими компонентами. Компоненты интеграции – это ее структурные единицы (учебная, внеучебная, научная деятельность), взаимодействие которых и обеспечивает получение соответствующего интегрального результата.

Литература

1. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лёхина, Ф.Н.Петрова - М., 1954.- С. 500.

2.http://www.comhoz.ru/pravo/DocumShow_DocumID_16833_3_DocumIsPrint_Yes_Page_DocumType_51.html.

Т.В. Киящук, А.А. Киящук (РУДН, Москва, Россия)

**СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕНЕДЖМЕНТ» В
РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

Аннотация. В статье рассматривается *система комплексного сопровождения* подготовки менеджеров, основанная на синергии трех направлений деятельности: психологическом, профессиональном и духовно-нравственном сопровождении.

Ключевые слова: психологическое, профессиональное, духовно-нравственное сопровождение, тьюторы, стратегии тьюторинга, внеучебная работа, учебный процесс, учебная практика.

Abstract. In the article is considered the system of the complex accompaniment of the preparation for managers, based on the synergy of the three directions of the activity: psychological, professional and mental and moral accompaniment.

Key words: psychological, professional, mental and moral accompaniment, tutor, strategy of the tutoring, uneducational work, educational process, educational practice.

Подготовку менеджеров в России осуществляют более 500 вузов, многие из которых, например: Российский университет дружбы народов, Государственный университет управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, РЭУ им. Г.В. Плеханова, НИУ ВШЭ, МГУ им. М.В.Ломоносова, Санкт-Петербургский международный институт менеджмента и др., - готовят специалистов и для зарубежных стран.

Направление «Менеджмент» в Российском университете дружбы народов открыто с 1996 года. За 19 лет существования кафедры менеджмента было подготовлено 1453 специалиста для 69 стран мира. Для подготовки специалистов высокого уровня разработана и внедряется система комплексного сопровождения студентов в период обучения в РУДН.

Система комплексного сопровождения подготовки менеджеров основана на синергии трех направлений деятельности: психологическое сопровождение студентов в учебном процессе с помощью тьюторинга; профессиональное сопровождение в рамках учебного процесса и в период прохождения учебной и производственной практик; духовно-нравственное сопровождение студентов в рамках учебных дисциплин и внеучебных мероприятий.

Психологическое сопровождение студентов в учебном процессе с помощью тьюторинга. С 2006 по 2014 гг. в РУДН сотрудниками кафедры менеджмента на примере психологического сопровождения иностранных студентов были разработаны, частью адаптированы и апробированы базовые стратегии работы тьюторов.

Стратегия «оперативной помощи» была разработана для реализации на подготовительном факультете. Смысл деятельности тьютора в данной стратегии заключается в оказании помощи студентам, испытывающим различные трудности в познавательной деятельности, общении, поведении, выявлении и профилактике этих проблем. Схема деятельности тьютора в этом случае выводит на три составляющих: запрос; анализ существа запроса; оказание помощи.

Стратегия «развития личности» предназначена для использования на всех факультетах. Работая в рамках данной стратегии, тьютор реализует цель оптимизации личностного развития, опираясь на возможности студенческого возраста, организации оптимальной деятельности для студента, в которой формируется его готовность к жизненному самоопределению. Схема деятельности тьютора в рамках этой стратегии предусматривает два уровня: 1) *актуальный* – оказание помощи при возникших трудностях; 2) *перспективный* – предоставление возможностей увидеть пути самореализации и самоутверждения.

Деятельность тьютора может заключаться: в осуществлении совместно с педагогом анализа вузовской среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития студентов; в выявлении противоречий между задачами вуза, потребностями студентов и организацией деятельности в среде; разработке и реализации методов работы,

которые рассматриваются как одни из условий развития личности и способствуют самопознанию. Тьютор в данной стратегии работает со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Стратегия «психологической поддержки» осуществляется в общежитиях «Студенческого городка» и подразумевает: движение вместе со студентом по данному отрезку жизненного пути; изучение его особенностей, помощь в принятии и понимании себя, осмыслении достижений и трудностей; создание условий для его продуктивного движения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями вуза [1].

Схема деятельности тьютора в рамках данной стратегии может быть сведена: к определению требований учебно-воспитательного процесса к студенческому статусу; выявлению возможностей конкретных студентов; анализу противоречий между требованиями учебно-воспитательного процесса и реальными возможностями студентов; построению системы работы всех участников по согласованию требований учебно-воспитательного процесса и возможностей студентов. Реализуя данную стратегию, тьютор направляет свое воздействие на студента и условия, его окружающие. Было установлено, что тьюторы должны обладать соответствующими психологическими и педагогическими знаниями на профессиональном уровне, определенным опытом работы с людьми и способностью к эмпатии.

В связи с необходимостью снятия затруднений у иностранных студентов в обучении и общении нами были разработаны и проведены курсы повышения квалификации для всех категорий тьюторов (Программа ДПО «Практическая психология», 72 часа). В рамках этого курса проводился психологический практикум по развитию у тьюторов необходимых компетенций для выявления и снятия затруднений иностранных студентов в обучении и общении[2].

Как показал практический опыт, все выше предложенные стратегии, реализуемые в рамках научно-методического руководства учебно-воспитательным процессом в Университете, интегрируются в единую систему психологического сопровождения студентов как социальную технологию комплексного тьюторинга обеспечения их жизни и учебы в РУДН.

Профессиональное сопровождение в рамках учебного процесса и в период прохождения учебной и производственной практик проводится следующим образом. Нами предложены и реализуются в рамках учебного процесса курсы по выбору: «Психология профессионализма», «Управление карьерой», «Управление рисками организации», «Деловой этикет менеджера», «Управление имиджем» и др., а также проведение научно-практических конференций и внедрение программ ДПО по тематике направления подготовки.

Целью изучаемой дисциплины «Психология профессионализма» - является оказание помощи студентам ставить перед собой задачи реализации своей личности в труде, самоосознание себя как профессионала. Для достижения поставленной цели в рамках курса решаются такие задачи, как: знакомить будущих менеджеров с проблемами профессиональной деятельности в современной системе хозяйствования и управления коммерческой организацией; формировать у студентов понимание значимости развития профессионально важных качеств будущей профессиональной деятельности; изучать теоретико-методологические основы психологии профессионализма как пути развития профессиональной карьеры; учиться на основании тестовых методик составлять психogramмы менеджеров в различных сферах профессиональной деятельности; уметь описывать трудовую карту профессиональной деятельности менеджера и на ее основе разрабатывать профессиogramмы менеджера по различным направлениям деятельности. В результате изучения дисциплины студент должен:

знать: основные подходы к классификации профессий; уровни, ступени и этапы профессионализма; препятствия на пути к профессионализму; индивидуальные особенности личности при выборе профессии; основные тестовые методики выявления необходимых профессионально-важных качеств (ПВК) для определенных типов, классов и групп профессий;

уметь: пользоваться методикой Е.А.Климова – «Дифференциально–диагностический опросник» (ДДО) по выявлению основных типов профессий; работать с методикой по оценке коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2); выявлять необходимые профессионально важные качества

(ПВК); работать с методикой профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой для выявления готовности менеджера работать по специальности на предлагаемой должности; составлять психограмму менеджера в различных сферах деятельности; описывать профессиограмму менеджера на примере реальной компании или исследовательского материала;

владеть: методикой оценки карьерных ориентаций («Якорь карьеры» Э.Шейн) для работы по построению собственной карьеры; методикой «Стиль управления» для выявления своего управленческого потенциала.

Целью дисциплины «Управление карьерой» является: обучить студентов пониманию теоретических основ самостоятельного построения профессиональной карьеры в условиях современной рыночной экономики, умению выявлять тенденции развития профессий; формировать у обучающихся умение выбора, планирования и реализации карьерных траекторий. *Задачи курса:* ознакомить студентов с содержанием понятий, относящихся к предметной области управления карьерой; формировать представление о сущности, целях, субъектах, принципах и механизмах реализации карьеры в профессии; знакомиться с международной и российской нормативно-правовыми базами реализации карьер в профессии; рассматривать тенденции и проблемы развития карьеры менеджера в мире, субъектах РФ, в регионах, а также на предприятиях различных отраслей российской экономики.

В результате изучения курса «Управление карьерой» студент знакомится с содержанием основных понятий, относящихся к предметной области управления карьерой; сущностью теоретических концепций построения карьерных траекторий с точки зрения социального и индивидуального подходов; особенностями основных моделей профессиональных карьер; технологиями и приемами выбора, планирования и реализации профессиональной карьеры; студент применяет теоретические знания в анализе практических ситуаций в условиях реальной бизнес-практики и должен учиться критически оценивать их последствия, а также свободно владеть терминологией и основными понятиями курса; разбираться в

современных технологиях в области управления карьерой и применять их в практической деятельности.

Целью дисциплины по выбору «Управление рисками организации» является: формирование у студентов знаний о современных инструментах управления рисками, возникающими в процессе деятельности организаций в условиях жесткой конкурентной среды, и навыков по их применению. Для достижения поставленной цели в рамках курса решаются такие *задачи*, как: получение знаний об организации инновационного процесса в компании и моделях эффективного управления им для достижения поставленных целей; овладение современными подходами в управлении инновационными проектами в условиях неопределенности и конкурентного рынка; изучение методик управления портфелем инновационных проектов (оценка экономической эффективности, порядок расстановки приоритетов, распределение ограниченных ресурсов); знакомство и изучение практических инструментов, применяемых в практике управления рисками (алгоритмов действий, оценочных методик и шкал, математических моделей др.).

В результате изучения дисциплины студент знакомится с основными категориями рисков и природой их возникновения; этапами управления инновационными проектами и ключевыми особенностями каждого этапа; способами оценки рисков в инновационном проекте; методиками управления портфелем инновационных проектов; а также должен *уметь* пользоваться методиками оценки рисков и инструментами для выработки управленческих решений; разрабатывать этапы развития проекта в соответствии с операционным шаблоном Stage-Gate; составлять алгоритм работы проектного совета в «точке принятия решений» Stage-Gate процесса; разрабатывать программу внедрения Stage-Gate процесса в практику работы организации.

За время изучения курса студент *овладевает* методиками оценки рисков по методу Дельфи и SWOT-анализа; методикой управления инновационными проектами по операционному шаблону Stage-Gate; методикой распределения ресурсов на инновационные проекты в соответствии со шкалой приоритетности портфолио менеджера.

Еще одна из дисциплин по выбору - «Деловой этикет менеджера», цель которого познакомить студентов с основными правилами делового этикета, с этикетными нормами средств деловых коммуникаций для расширения возможностей эффективного общения в цивилизованной деловой среде.

Для достижения поставленной цели в рамках курса решаются такие задачи, как: познакомить с основными понятиями курса для формирования соответствующего имиджа современного менеджера; повышать значимость делового этикета как фактора самореализации личности в новых социально-экономических условиях; осуществлять связи учебного материала курса с познавательной и преобразовательной деятельностью учащихся; повышать общую культуру молодежи.

Студенты узнают основные требования делового служебного этикета, требования к внешнему виду современного менеджера, этикетные формулы, используемые в деловых ситуациях; этикетные формы установления контактов; основные вербальные и невербальные средства деловых коммуникаций; правила международной вежливости. В результате изучения дисциплины студент должен уметь: использовать теоретическую базу, накопленную многовековым развитием этикета; применять теоретические знания в повседневной жизни, в служебной обстановке, практической деятельности; принимать участие в деловых встречах на разных уровнях, а также владеть: терминологией, содержанием основных понятий, относящихся к предметной области «Деловой этикет менеджера»; навыками установления контактов.

Курс «Управление имиджем» ставит своей целью ознакомить слушателя с теорией, механизмами и методами формирования персонального и корпоративного имиджа, технологиями самопрезентации. Для достижения поставленной цели в рамках курса решаются такие важные задачи, как: определить предмет, функции и уровни имиджелогии; проанализировать инструментарий имиджелогии; определить функциональные характеристики имиджа; рассмотреть процесс моделирования имиджа и управления им на персональном и корпоративном уровнях.

В результате изучения дисциплины студент должен знать: взаимосвязи имиджологии с другими науками; структуру и типологию имиджа; различие понятий имидж и репутация; имиджевые методики и технологии; роли, функции и задачи менеджера по формированию положительного имиджа современной организации, уметь применять теоретические знания в повседневной жизни, практической деятельности; разрабатывать и применять стратегии формирования имиджа, а также владеть методикой управления индивидуальным имиджем, готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе, направленной на формирование позитивного имиджа.

Модель непрерывного образования, а также внедрение модульного обучения, программ ДПО предполагают возможность приобретать необходимые компетенции, определяемые профессиональными стандартами, тогда, когда это специалисту необходимо. Кафедрой менеджмента была подготовлена и проведена I межвузовская научно-практическая конференция «Обучение в течение жизни: механизмы взаимодействия профессиональных сообществ и вузов стран СНГ» 22 мая 2013 года. Для студентов, желающих создавать и развивать собственный бизнес, предусмотрена и открыта в октябре 2014 года программа ДПО «Управление созданием собственного бизнеса» (108 академ. часов), построенная таким образом, что 70% времени выделяется на практические занятия и тренинги. Состоит из четырех модулей: 1-й - Собственный бизнес как проект. 2-й - Правовое обеспечение предпринимательской деятельности в России. 3-й - «Брендинг: практикум по построению сильной марки». 4-й - «Управление рисками при ведении собственного бизнеса».

В результате зачета после модульного обучения и сдачи экзамена в аккредитованном компьютерном центре Москвы слушателям предоставляется уникальная возможность получить сертификат ICAEW - старейшей национальной профессиональной бухгалтерской ассоциации в мире, основанной в 1880 году в Лондоне. Сертификат по Финансам, Учету и Бизнесу CFAB даёт студентам дополнительные профессиональные навыки, а также преимущества на рынке труда.

Для ознакомления студентов с будущей профессиональной деятельностью организованы учебная и производственная практики на предприятиях: в компании "ООО Кока-кола ЭйчБиСи Евразия", ЗАО МПБК "Очаково", в ОАО "Аэропорт Домодедово", ОАО «Лукойл» и др.

Духовно-нравственное сопровождение студентов в рамках учебных дисциплин и внеучебных мероприятий ПСО клуба ProGRES и «Содружества МиМ» студентов и выпускников кафедры менеджмента. Одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки менеджеров является формирование их жизненных ценностей и высокой нравственности. Данные задачи нами решаются при изучении курса по выбору «Основы нравственности. *Цель* курса - помочь студентам в изучении внутреннего горизонта самосознания, личностного и профессионального самоопределения, что даст возможность сориентировать их в осуществлении правильного выбора в области нравственных ценностей и смыслов. Основные *задачи*: способствовать раскрытию лучших нравственных качеств личности каждого из студентов; применять в жизни положения Кодекса чести студента РУДН в качестве элементов корпоративной культуры; помочь студентам в определении своего отношения к семье и браку как приоритетным направлениям укрепления государства; помочь в осуществлении правильного выбора в области нравственных ценностей и смыслов; учить понимать и принимать представителей других культур, этносов, народностей, религий, т.е. быть толерантными по отношению к другим в пространстве современного многонационального вуза и общества в целом; учить работать с методиками по выявлению ценностных ориентаций личности. На занятиях рассматриваются современные подходы к пониманию ценностных ориентаций; базовые ценности мировой культуры. В результате изучения курса студенты должны *уметь*: опираться на базовые ценности в своем личностном и общекультурном развитии; применять теоретические знания в повседневной жизни, в служебной обстановке, практической деятельности; отстаивать свои убеждения, а также владеть методиками самооценки; методиками по выявлению ценностных ориентаций личности; навыками толерантного отношения к чужому мнению и позиции.

Лекционные и практические занятия дополняются внеучебными мероприятиями со студентами. Так, проводятся экскурсии «Религии мира в Москве» с целью толерантного воспитания будущих специалистов. Культпоходы в театр и кино не только помогают расширять кругозор студентов, но и формировать необходимые компетенции будущих менеджеров. Так, были организованы культпоходы на спектакли на актуальные для молодежи темы: «Casting/Кастинг», «Римская комедия (Дион)» в театре им. Моссовета, «Женитьба» в театре им. Маяковского, «Таланты и покойники» в Московском драматическом театре им. А. С. Пушкина.

Лекции из цикла "Вопросы экономистам": «Ожидает ли мир вторая Великая Депрессия?», «Интернет и выборы», "Открытые лекции по экономике" и др. позволяют дополнить знания студентов в экономических областях.

Регулярно проводятся экскурсии в музеи Москвы (Государственный исторический музей, ГМИИ им. А.С. Пушкина), Подмосковья (Звенигород, Саввино-Сторожевский монастырь, Новый Иерусалим), запоминающимися для преподавателей и студентов стали экскурсионные поездки в страны СНГ (Беларусь, Украина); экскурсии в города-герои (Ленинград, Минск, Киев); в Великий Новгород («Вечно новый и старый город») и Старую Руссу; встречи с выдающимися людьми: ветеранами РУДН, журналистами и писателями (Я.А. Ломко – бывшим зам. председателя Совинформбюро, ранее возглавлявшим объединённую редакцию газет «Московские новости» и «Les Nouvelles de Moscou», В.Н. Николаевым - автором книги «Безотцовщина», В.А. Арефьевым - лауреатом премии «Золотое перо Руси»); организованы мастер-классы выпускников кафедры и Университета (Д.С. Аханова - директора Представительства в США "Российская корпорация нанотехнологий"; В.А. Петровой - заместителя генерального директора Группы «Базовый Элемент»); Дины Ричардс – консультанта по лайф-менеджменту), организованные студенческим клубом ProGress. Совместное проведение праздников, уроков мужества и нравственности; участие в слетах, проектах; конкурсах творческих работ и студенческих интервью («Моя семья в годы ВОВ», «Военное детство», «Преподаватели кафедры – наши маяки»); тематические

фотовыставки и фотоотчеты («Яркая палитра дружбы», «Архитектура мира», «МиМ в Беларуси», участие в акциях Благотворительной программы "Чистое небо" (посещение детских домов и приютов); занятия в Школе актерского и ораторского мастерства, диспуты на актуальные темы; участие в работе Молодежного движения Ассоциации менеджеров; участие в Молодежном форуме инноваторов «Россия и мир - 2020: конструирование будущего в контексте «Целей развития человечества» (команда - лауреат III степени), – вот неполный перечень интереснейших дел, объединяющих нас в «Содружестве МиМ».

В октябре 2014 года при ПСО - клубе ProGress - открыта студенческая Инновационная лаборатория. За короткий срок ее существования студенты совместно с преподавателями организовывали и посетили многие мероприятия: Форум и Выставка «Открытые инновации», мастер-класс на тему: «Технологии трансфера технологий: как запустить «мотор» инноваций в Университете» Игоря Рождественского - директора бизнес-инкубатора «Ингрия» из Санкт-Петербурга; Всемирная неделя предпринимательства и финал соревнований бизнес-моделей Start Up Cup в Москве с 17 по 21 ноября 2014г. (команда была признана самой креативной и стала обладателем приза «Хрустальный парус» Департамента науки, промышленной политики и предпринимательства г. Москвы).

Проект «Самоменеджмент как стратегия формирования необходимых компетенций будущих профессионалов» объединяет индивидуальные и групповые творческие работы студентов по овладению культурным наследием мира, развивает лидерские качества студентов, учит работе в команде, способствует формированию профессиональных компетенций будущих менеджеров, продолжая образовательный процесс внедрением различных форм и методов внеучебной работы.

Таким образом, предлагаемые курсы по выбору, учебная и производственная практики, программы ДПО, работа в органах студенческого самоуправления, участие в мероприятиях ПСО клуба ProGress и «Содружества МиМ» позволяют осуществлять подготовку специалистов высокого

уровня в рамках системы комплексного сопровождения студентов в период обучения в РУДН.

Литература

1. Елбаев Ю.А., Киящук Т.В., Киящук А.А. Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе. Журнал ВАК УРО РАН «Образование и наука», № 7 (75) 2010 С. 129-136

2. Киящук Т.В. Модели службы психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2008. №3. С.59-68.

2. T.KIYASCHUK «System of social and psycnological support for foreign student in their leaning activity” «Система социально - психологического сопровождения иностранных студентов в учебной деятельности» монография – Москва: РУДН, 2014,- 103 с.

СЕКЦИЯ 1.

ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

В. Блажкова
(Карлов университет, Прага, Чехия)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ (ОБРАЗОВАНИЕ В СТАРЕЙШЕМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ЧЕХИИ)

Аннотация. Карлов университет один из старейших университетов в Европе с традицией, уходящей в середину XIV века, претерпел после 1989 года ряд существенных изменений, начиная с принятия нового Закона о высшем образовании через создание обширных международных связей в различных областях и до перехода после 2000 года к единой европейской образовательной системе, называемой структурированное образование. Университет сотрудничает с известными ВУЗами по всему миру, является не только образовательным, но и научно-исследовательским учреждением. На протяжении ряда лет Карлов университет входит в число двух процентов лучших университетов мира.

Ключевые слова: Болонская декларация, непрерывное образование, программа LLP/Erasmus, студенты с особыми образовательными потребностями, Карлов университет, высшее образование, Закон о высшем образовании.

Abstract. Charles University is one of the oldest universities in Europe, with a tradition dating back to the mid-14th century. After 1989, Charles University started a period of significant changes such as the adoption of the new Higher Education Act, the establishment of extensive international contacts in many fields, or becoming a member of the European Higher Education Area and thus ensuring the transition to a single European educational system after the year 2000. The University cooperates with renowned universities from around the world; it is an educational institution as well as a research and scientific centre. On a long-term basis Charles University belongs among two percent of the world's best universities.

Key words: The Bologna declaration, lifelong learning program LLP/Erasmus, students with special educational needs, Charles University, university education, Higher Education Act

Высшее образование в Чехии имеет давнюю традицию, уходящую в середину XIV века, когда император Карл IV основал один из старейших университетов в Европе. Карлов университет в настоящее время является очень престижным, самым известным и высоко оцениваемым чешским университетом, а также одним из 25 государственных университетов в Чешской Республике.

В настоящее время университет включает в себя 17 факультетов (14 из них находятся в Праге, два в Градец-Кралове и один в г. Пльзень) и другие учреждения и институты, занимающиеся образовательной, научной, исследовательской и иной творческой деятельностью. Во времена своего создания в 1348 году университет имел также как и остальные средневековые учебные заведения только четыре факультета. Больше всего студентов посещало артистический факультет, который символизировал земной шар. В течение многих десятилетий этот факультет считался своего рода подготовительным для поступления на три других факультета. Хотя в уставе университета 1360 года не говорится о том, что студенты медицины, юриспруденции и теологии обязаны сначала пройти обучение на артистическом факультете, но на практике не представлялось возможным не иметь философской подготовки. В дополнение к семи свободным искусствам с их углубленным изучением на артистическом факультете проходили также лекции и семинары по истории, геологии, чешскому языку, химии, классической филологии и даже математике и физике, потому как отдельный факультет естественных наук был сформирован лишь в 1920 году созданием Природоведческого факультета Карлова университета.

Юридический факультет символизировали весы и примером для него служили крупные итальянские университеты Болоньи и Падуи, которые заканчивало большинство средневековых юристов.

Сегодня для нас это звучит почти невероятно, но самым маленьким факультетом средневекового университета с точки

зрения количества студентов и магистрантов был медицинский факультет. Его преподаватели часто бывали личными врачами правителей. Все пять современных медицинских факультетов (три находятся в Праге, и по одному в Пльзене и в Градце-Кралове) используют символ медицины: посох Эскулапа и змею обвивающую чашу.

Студенты факультета теологии, символом которого был голубь, то есть Святой Дух, свое духовное образование углубляли в двух шестилетних циклах, в общей сложности обучение длилось двенадцать лет и заканчивалось получением докторской степени в области богословия, что было редкостью, и действительно, даже сегодня ее нелегко получить. В настоящее время частью университета являются три теологических факультета: католический, протестантский и гуситский.

Карлов университет на протяжении веков прошел разные более или менее благоприятные этапы своего развития, в XVII веке под влиянием исторических событий он даже изменил свое название на университет Карла-Фердинанда (декретом габсбургского монарха Фердинанда III). Первоначальное название «Карлов университет» было окончательно возвращено преемнику средневековых традиций в 1920 году по так называемому Марешову закону.

Изначальные четыре основных факультета постепенно разрослись, мы представим лишь некоторые из них: Природоведческий факультет (1920), Педагогический факультет (1946), Физико-математический факультет (1953) и самый молодой из факультетов – Гуманитарный (2000), преобразованный в отдельный факультет из бывшего Института основ образования (1990).

Важной вехой в развитии университета в его будущем направлении и вообще в высшем образовании в Чешской Республике стал 1989 год. Парламент в 1990 принял новый Закон о высшем образовании, который гарантировал широкую академическую свободу и право на автономию университетов, поэтому были созданы два органа самоуправления – Академический сенат и Ученый совет. Относительно широкие полномочия были возложены на высокопоставленных научных деятелей, ректоров, деканов и их заместителей. Юридическим

статусом был наделен не только университет в целом, но и его отдельные факультеты. Закон о высшем образовании запретил деятельность политических партий и движений в академической среде. В 1991 году были проведены регулярные выборы, а на отдельные факультеты начали постепенно возвращаться профессора и доценты, уволенные во времена нормализации, в преподавательской деятельности стали участвовать и иностранные эксперты, в учебные планы факультетов были включены лекции и семинары на английском языке для иностранных студентов. Университет также получил здания, которые ранее имели иное, часто политическое предназначение, например, Факультет физической культуры и спорта расположен на территории бывшего ВУЗа Центрального Комитета Коммунистической партии Чехословакии в Воковицах или 2-й медицинский факультет получил в распоряжение здание после упразднения военной кафедры Карлова университета.

Важным шагом в развитии высшего образования было основание издательства Каролинум в 1990 году. Оно издает учебники, научные монографии, периодические издания и сборники по всем специальностям, аккредитованным в Карловом университете. За 25 лет его существования в области книжной культуры издательство стало уважаемым органом, который развивает свою деятельность на высокопрофессиональном уровне. Изданные публикации отвечают не только образовательным потребностям и требованиям к презентации результатов научной деятельности специалистов из университета, но и преследуют другую миссию университета, а именно, содействие образованности общества в целом. Существенное место в издательстве отводится основным монографиям по отдельным научным дисциплинам.

В 1991 году была основана Центральная библиотека Карлова университета, управление которой в первые годы было поручено Педагогическому факультету. В начале 90-х годов XX-го века также был основан CERGE, Институт последиplomного образования в области экономики, организованный в соответствии с моделью американских университетов. Преподавание ведется на английском языке и среди студентов преобладают иностранцы.

CERGE готовит докторские программы в сотрудничестве с факультетом социальных наук.

Карлов университет также предлагает систему непрерывного образования, для которого имеется большое количество аккредитованных программ. Творческая среда университета, известные педагоги и качественное материальное оснащение создают идеальные условия для реализации программ непрерывного образования, что гарантирует качество и привлекательность образования для взрослых, экономически и социально активных людей. Университет создал условия, которые могут удовлетворить интересы самых разных групп с различными способностями, опытом, начальными знаниями, амбициями и ожиданиями. Непрерывным образованием считается образование, которое дополняет, углубляет, восстанавливает или улучшает знания, навыки и квалификации его участников. Отдельные программы могут быть ориентированы либо на конкретные профессии или разделены по интересам. Участники непрерывного образования по Закону о высшем образовании не имеют статус студентов. Широкий спектр программ в университете предназначен для различных групп участников – абитуриентов, студентов и выпускников высших учебных заведений, педагогических и социальных работников, врачей, государственных служащих, пенсионеров, иностранцев и заинтересованных представителей широкой общественности. Обучение проходит также на английском языке [4].

Специфичной программой непрерывного обучения, разделенной по интересам, является Университет третьего возраста. Основная задача Университета третьего возраста – это ведение просветительской работы и обучения лиц в пожилом возрасте. Цель этих программ заключается в квалифицированном ознакомлении пожилых людей с новейшими знаниями в области науки, культуры, истории, политики и т.д. Университет третьего возраста также выполняет важную социальную функцию и мотивирует пожилых людей к другим видам деятельности. Студентом университета третьего возраста в Карловом университете может стать каждый гражданин, который достиг пенсионного возраста, для большинства курсов необходимым условием для принятия является наличие среднего образования.

Университет уделяет особое внимание образованию людей с ограниченными физическими возможностями, которым идет навстречу широким спектром услуг по поддержке, это, например, модификация вступительных экзаменов, оцифровка учебных материалов, помощь в обучении, без барьерный доступ в здания, услуги по переводу для студентов с нарушениями слуха и т.д. Студент, который использует эти услуги, приобретает статус студента с особыми образовательными потребностями. Услуги, как правило, предоставляются студентам с нарушениями зрения, слуха и физической активности, студентам со специфическими расстройствами обучения, с хроническими болезнями или ослабленным организмом, с психическими расстройствами, нарушением коммуникационных возможностей и с комбинированными нарушениями.

Университетское образование претерпело в начале этого тысячелетия фундаментальные изменения, которые тесно связаны с принятием Болонской декларации [3]. В 1999 году в итальянском городе Болонья встретились министры образования 29 европейских стран и подписали Болонскую декларацию о создании единого европейского пространства высшего образования к 2010 году. Целью Болонского процесса является создание единой европейской системы образования, которая опирается на сильные стороны и особенности национальных систем образования. Были приняты три уровня взаимно сопоставимых степеней высшего образования – бакалавриат, магистратура и докторантура, естественной должна стать мобильность преподавателей и студентов [1]. На последующих встречах министров в Берлине, Бергене и Лондоне обсуждались практические аспекты общей «проницаемости» высшего образования на территории Европы, которой помогает с 2005 года Дополнение к диплому на иностранном языке, выдаваемое автоматически и бесплатно выпускникам ВУЗов. В то время в Чешской Республике проходила первая волна процесса реструктуризации высшего образования в 2000 – 2003 гг. [ср. 2].

Карлов университет сотрудничает с известными университетами по всему миру, и его приоритетной задачей является предоставление возможности обучения за рубежом каждому студенту. Университет активно поощряет

международную мобильность студентов и преподавателей. Они могут воспользоваться одной из программ ЕС, самой известной из которых является программа студенческого обмена LLP/Erasmus. Большое внимание уделяется развитию сотрудничества между университетами, основанному на двухсторонних соглашениях – в настоящее время эта сеть включает в себя около 200 университетов-партнеров со всех континентов. Сотрудничество с зарубежными университетами происходит в ряде областей, будь то в совместных научно-исследовательских проектах или семинарах и летних школах. Докторанты в университетах-партнерах имеют возможность учиться в режим co-tutelle, то есть под двойным руководством диссертационной работы и получить сразу два диплома.

В университете насчитывается более 53 000 студентов, что составляет примерно одну шестую всех студентов в Чешской Республике, которые учатся на более чем 300 аккредитованных программах. Обучение по программам бакалавриата проходит более 20000 студентов, в магистратуре – почти 25 000 и 8000 в докторантуре. Различные курсы непрерывного образования ежегодно завершают более 16 000 участников. Карлов университет среди чешских университетов имеет самое высокое количество иностранных студентов – более 7000, из которых на иностранном языке учатся 2300 молодых людей из всех стран мира, особенно из Великобритании, Скандинавии, Пиренейского полуострова, Северной Америки и Азии.

Academic Ranking of World Universities, так называемый шанхайский рейтинг университетов, который ежегодно сравнивает более 1000 лучших высших учебных заведений мира, отобранных более чем из 17 000 университетов по всему миру, в последние годы неоднократно определял Карлов университет до третьей сотни университетов, тем самым он входит и в сто лучших европейских университетов.

Карлов университет после 1989 года превратился в университет исследовательского типа, который предоставляет своим студентам образование в широком диапазоне дисциплин. Имеет обширные международные научные контакты, организует обмен студентов и преподавателей. В новое тысячелетие Карлов университет перешел со стремлением отстаивать свою позицию в

международном университетском сообществе, а также с решительностью оставаться верным ценностям, которые были заложены его основателем.

Литература

[1] Bendl S., Voňková H., Zvírotsky M. Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství (Болонский процесс и его влияние на структурированное образование педагогов). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-703-8.

[2] PROKOP J., PROKOP P. Болонская система по прошествии нескольких лет – выгоды и ограничения стандартизированного образования. In BARABASCH, V., V. a kol. (Ed.) Vyschaja skola: opyt, problemy, perspektivy. Moskva: Peoples Friendship University of Russia, Moskva, Rusko, 2014, s. 12-25. ISBN 978-5-209-05898-4.

[3] PROKOP J. Advantages and limits of the structured study in the Czech Republic (implementation of the Bologna Declaration). In TORRES, I., C., CHOVA, L., G., MARTINEZ, A., L. (Eds.) ICERI 2014 Proceedings. Seville: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, s. 4444-4449. ISBN 978-84-617-2484-0. ISSN 2340-1059.

[4] Štemberková M. Univerzita Karlova. Historický přehled (Карлов университет. Исторический обзор). Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2014-5.

[5] Univerzita Karlova v Praze [online] .Praha: 2014 [cit. 2015-0311]. Dostupné z:<http://www.cuni.cz/UK-4.html>

Н.А. Лобанов, А.С. Мищенко
(ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Педагоги причастны к созданию интеллектуальных, культурных, нравственных и духовных ресурсов нации, к возникновению “умной” экономики, новейших технологий и

инновационных продуктов. В этих условиях качество педагогического образования, даваемое высшей школой, имплицитно связано не только с достижением новых параметров эффективности и развития производства и формированием профессиональных компетенций, но и с осознанием новых координат развития “человеческого капитала” самих педагогов.

В ходе осмысления развития современного педагогического образования нами выделены проблемные поля современной педагогической теории и практики.

Первое. Система отечественного педагогического образования, пусть и неказисто, но встроилась в базовые тренды развития мировых экономических и эдукационных институтов. Это позволяет расширить возможности отечественного образования в области воспитания молодых специалистов в качестве субъектов европейской, производственной, технологической и трудовой культуры. Для этого, как это не покажется странным и парадоксальным, в деятельности отечественных педагогов необходимо выдвинуть на первый план ценностные и культурные аспекты развития эдукационных процессов (в этом смысле нам нужна умная *деболонизация* отечественного образования).

Второе. Радикальные реформы поменяли многие нормы жизни общества и педагоги здесь не исключение. Важным трендом развития педагогов стало их умение *делать* хорошую карьеру, достигать успеха, рассматривая учебную и воспитательную деятельность как разновидность бизнеса. Эти процессы оказались тесно связаны с превращением образования в особую сферу предпринимательства: одни педагоги – стали производить не только образовательные услуги, но и прибыль для владельцев частных учебных учреждений, а другие – довольствоваться низкими бюджетными окладами. Это создало социальное и психологическое напряжение в сфере российского образования, сформировало противоречия в движении и воспроизводстве его институциональных характеристик. В конечном счете, это отразилось и на высшем педагогическом образовании.

Третье. Как показывает анализ, эту ситуацию можно переломить. Для этого необходимо: задействовать позитивные и нейтрализовать негативные стороны современных социокультурных факторов и условий развития учебных учреждений; изменить

социально-экономическую политику и содержание современной подготовки педагогов; опереться на современные тенденции и закономерности развития их профессиональной деятельности, на имеющиеся в современной педагогической теории и практике новые идеи, концепции и технологии. В частности, опереться на гуманитарные сдвиги в современном обществе, на гибкие алгоритмы и инструментарию воспитания новой социально-интегрированной личности. Последнее, при правильной расстановке акцентов, позволяет свести в единый узел смыслы и ценности всех эпох человеческого прогресса и ныне живущих народов, как минимум, в евразийской ойкумене. Для этого необходимо осознать многогранный, междисциплинарный характер тенденций развития современной педагогической практики, связать их с формированием новой ценностной предметности и смысла (гуманитарных субстанций – сущности – и нерва) образовательного процесса. Это позволяет преодолеть узкосциентистский, технократический подход к образованию, экстенсивное доминирование в нём естественнонаучных дисциплин и методов над гуманитарными подходами. Одновременно с этим – такой подход обеспечивает синергию творческого воображения, эстетического и художественного переживания не только педагогов, но и учащейся молодежи. Стимулирует редукцию в нём эмпирического позитивистского мышления, подталкивает всех субъектов образовательного процесса к выходу за внутридисциплинарные и профессиональные рамки, к развитию диалогической (глубинно личностной) сущности российского образования.

Четвертое. Как показал анализ свыше 19,5 тысяч российских докторских и кандидатских диссертационных исследований (подготовленных в 2001 – 2010г.г.), в зоне меньшего их внимания как раз находились вопросы качества педагогического образования, взаимодействия профессиональной деятельности педагогов и подготовки педагогов в колледжах и вузах. В этот период времени недостаточно изучались вопросы адаптации бакалавров и магистров к профессиональной деятельности в современных учреждениях образования. Мало внимания оказывалось методологической и концептуальной проработке: реформирования современной системы образования в контексте эволюции и развития современных социально-экономических отношений; развития мотивации педагогов

к проектированию собственного непрерывного образования; сущности образовательных услуг как части интеллектуального продукта общества; гибких моделей, позволяющих дифференцировать взаимодействия компонентов образовательного пространства на уровне общества, региона и учебных учреждений; механизмов перехода от профессиональной подготовки к профессиональному непрерывному самообразованию и становлению внутреннего мира современных педагогов и т.д.

Пятое. Наши исследования показали, что на методическом уровне не достаточно полно выявлялись педагогические условия развития и проявления лидерского потенциала педагогов; подробно не разрабатывалась система критериев формирования профессиональной культуры педагогов; были малочисленны попытки раскрытия интегративной сущности педагогического образования; не достаточно полно разрабатывались различные аспекты адаптации педагогов к современной образовательной среде; мало внимания уделялось современным механизмам управления качеством профессиональной подготовки педагогов и т.д.

Шестое. Как показали результаты поведенного анализа приоритетных направлений развития исследований в области образования, здесь требуется сосредоточиться на методологическом, теоретическом и методическом изучении закономерностей формирования и действия принципов открытости образования к внешним запросам, к инновациям, к широкому применению междисциплинарной методологии и т.д. Это позволит выводить любой научный и образовательный проект на уровень целостной системы рекомендуемых механизмов и принимаемых решений.

Седьмое. Наши исследования показывают, что необходимо больше внимания обращать на: вопросы научного обоснования методологической, предметной и категориальной области современного педагогического образования; профессиональные идеи, закономерности и принципы современного педагогического образования; алгоритмы проектирования интенсивных учебно-методических систем; разработку современных методов социальной и личностной самореализации педагога, концепций его психологической и акмеологической поддержки и непрерывного образования; исследование сущности современной профессиональной культуры педагогов в увязке с разработкой теоретических оснований

для контроля и определения методов формирования их профессиональной и гуманитарной компетентности; обоснование моделей формирования креативно ориентированной образовательной среды будущих педагогов.

Восьмое. Исследования педагогического образования должны обрести важную роль для общества и самих учителей. Это произойдет, если они будут увязаны с разработкой междисциплинарных механизмов разрешения его острейших (гендерных, экономических, культурологических, социологических, профессиологических и учебно-воспитательных) проблем. В частности, с институализацией педагогической деятельности в качестве особого производительного труда и оптимизацией его интенсивности, с уменьшением бюрократической нагрузки на образовательные учреждения и нахождением надсубъектного, соревновательного механизма поощрения молодых и опытных педагогов, с расширением институциональных форм образовательных учреждений, с повышением квалификации, социального статуса, престижности и, как следствие, благосостояния педагогов, с привлечением мужчин на работу в образовательные учреждения, со снижением коррупции в образовании и т.д.

Девятое. В исследованиях педагогического образования, необходимо усилить их прогностический потенциал, требующийся для понимания сущности тенденций развития основных направлений внешней и внутренней образовательной политики России, находящейся под евро-атлантическими санкциями, для – повышения эффективности педагогического образования с точки зрения его встраивания в мировое образовательное пространство. Это отвечает духу совершенствования современной российской школы в самом широком смысле этого слова, включая и развитие образования отечественных педагогов в системе высшей школы.

М. Звиротский
(Карлов университет, Прага, Чехия)

**РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРЕДМЕТОВ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
(НА ПРИМЕРЕ ПРАЖСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ФАКУЛЬТЕТА)**

Аннотация. Статья описывает историческое развитие преддипломной подготовки преподавателей общеобразовательных предметов на педагогическом факультете Карлова университета в Праге. Цель состоит в том, чтобы вспомнить некоторые факты, которые интересны в контексте последующего внедрения многоуровневой системы образования, которую спровоцировал Болонский процесс. Отражение изменений, принесенных этим процессом, сейчас очень актуально в связи с поиском новых путей к повышению качества подготовки учителей в Чешской Республике.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, Болонский процесс, многоуровневая система образования, бакалавриат, магистратура.

Abstract. The paper describes historical development of the undergraduate training of teachers of general subjects at the Faculty of Education of Charles University in Prague. The aim of this paper is to recall some facts that are interesting in the context of future implementation of structured study, which has been started by so-called Bologna process. Reflection of the changes that this process has brought, is now very up-to-date in connection with the search for new ways towards improving quality of teacher training in the Czech Republic.

Key words: pre-service teacher education, Bologna process, two-cycle system, bachelor's study, follow-up master's study.

Подготовка преподавателей на Педагогическом факультете в Праге (PedF UK), равно как и на других педагогических факультетах чехословацких университетов, началась в 1946-1947 академическом году. Учителя для основной школы (то есть,

неполное среднее образование) изначально учились только 4-6 семестров, а учителя для средних школ (то есть, полное среднее образование) - обычно 8 семестров. Таким образом, достаточно проблематично говорить о полноценной магистратуре, хотя степень магистра после 1989 года была признана даже выпускникам двухгодичных преподавательских курсов. Непрерывное развитие, которое позволило бы установить стандартную университетскую среду и постепенно улучшать подготовку учителей, как известно, не было предоставлено педагогическим факультетам. Реформа педагогического образования в 1953 году означала отмену педагогических факультетов и их замену педагогическими колледжами и педагогическими ВУЗами. С 1959 года эти учреждения были преобразованы в педагогические институты, которые действовали во всех областных центрах до 1964 года. Несмотря на частичную преемственность кадров в данных учебных заведениях не удалось сохранить и далее развивать университетский характер подготовки преподавателей. В учебном году 1964/65 были восстановлены педагогические факультеты и началось количественное и качественное развитие педагогического образования. В 1977 году прошла реформа, которая ознаменовала объединение подготовки учителей для основного и высшего среднего образования. Таким образом, на Педагогическом факультете Карлова университета возникло понятие пятилетнего обучения преподавателей, которое функционировало без каких-либо существенных изменений до 1989 года и с некоторыми изменениями, де-факто, до введения многоуровневой системы образования в 2006/07 учебном году. На большинстве других педагогических факультетах в Чешской Республике в девяностые годы произошло разделение подготовки учителей для основного и высшего среднего образования, при этом, первый тип образования был на некоторых факультетах аккредитован в качестве четырехлетней магистратуры.

Обычно выделяются пять основных компонентов подготовки учителей: (1) научно-теоретический и (2) дидактический компоненты, которые обычно относятся к двум выбранным специальностям, далее, также, (3) психолого-педагогический компонент, (4) компонент университетских основ и, наконец, (5) компонент педагогической практики. В

неразделенной педагогической магистратуре все эти компоненты связаны друг с другом (т.е. это интегративная модель подготовки учителей). Разделение системы подготовки учителей на уровни де-факто вынудило перейти к полу-консекутивной модели, в которой компоненты научно-теоретических и университетских основ представлены в основном в бакалавриате, в то время как другие компоненты сосредоточены в магистратуре.

Многоуровневая система образования преподавателей общеобразовательных предметов была введена в Карловом университете в 2006/07 учебном году [4], первые выпускники магистерской программы закончили обучение в 2011 году. Переход к многоуровневой системе образования, несомненно, стал существенным изменением, которое требовало комплексной подготовки, хотя некоторые признаки нескольких уровней были очевидны ранее - в частности, в виде разделения I и II циклов обучения, которое произошло в 1996/97 учебном году именно в связи с переходом к так называемой модульной системе обучения, которая в очной форме магистратуры заменила годовую систему. Первый цикл обучения имел стандартную продолжительность 6 семестров и завершался итоговым экзаменом по каждой из выбранных специальностей. Сдача итогового экзамена была условием для перехода ко второму четырехсеместральному циклу, который завершался государственным экзаменом и защитой дипломной работы. Переход к многоуровневой системе образования на первый взгляд может показаться не столь радикальным изменением. Магистратуру, однако, нельзя было разделить на две части только формально, было необходимо полностью пересмотреть ее структуру и содержание многих предметов. Бакалавриат был разработан в качестве комплексного непедагогического образования, и, поэтому, был освобожден от всех педагогически и дидактически ориентированных предметов. Все внимание было уделено предметам по выбранной специализации, в то время как в магистратуру были перемещены предметы приводящие к психолого-педагогической компетентности. Поэтому, внедрению многоуровневой системы предшествовал ряд зачастую бурных дискуссий, в которых особенно резонировала обеспокоенность за сохранение качества подготовки учителей.

Малоизвестен факт, что в восьмидесятых годах в Институте развития высшего образования в Праге было опубликовано исследование о возможностях реализации многоуровневого высшего образования. Ее авторами были Йиржи Котасек и Ян Коутский. Это исследование вызвало первое обсуждение реконструкции высшего образования в условиях Чехословакии. Даже тогда, однако, университеты были обеспокоены сохранением уровня высшего образования [7, с. 96]. В вышеупомянутом исследовании были разработаны четыре теоретические модели двухуровневого образования. Модель «I» не является разветвленной и состоит из трех и двухлетнего цикла обучения, при этом, первый цикл может быть завершен государственным экзаменом и признанием степени бакалавра. Модели «V», «Y» и «U» являются разветвленными и состоят из короткого (бакалавриат) и длительного (магистратура) цикла, при этом, последние две модели допускают возможность перехода между коротким и длительным циклами. Далее эти модели отличаются в наличии (или отсутствии) общей базы для краткого и длительного цикла [7, с. 97].

До введения многоуровневой системы образования в Чешской Республике существовал бакалавриат, который открывал путь к педагогической квалификации. Закон о высшем образовании 1990 года позволил университетам предлагать содержательно законченную часть высшего образования, а выпускникам давать степень бакалавра. На основании этого закона на некоторых факультетах были аккредитованы трехлетние программы бакалавриата, выпускники которых затем могли продолжать обучение на магистратуре. Эти первые программы бакалавриата, как правило, были профессионально-ориентированными. Недостаток преподавателей иностранных языков, например, был с 1993 решен на Педагогическом факультете Карлова университета созданием программы бакалавриата направленной на преподавание иностранных языков в основной школе (так называемый Fast Track). Выпускники этой программы были полностью квалифицированными преподавателями иностранного языка для средних классов школы, и они не должны были продолжать свое обучение в магистратуре (которая в то время еще не существовала).

Педагогическое образование в Чешской Республике в настоящее время в процессе трансформации, в первую очередь, в связи с созданием общей европейской структуры высшего образования, как это указано в Болонской декларации (1999). В соответствии с Болонской декларацией в Чехии реструктуризация высшего образования была закреплена в Законе №111/1998 Сб. о высшем образовании и о внесении изменений в другие законы с поправками.

Будущие учителя основной и средней школы до реализации Болонского процесса подготавливались к своей профессии в рамках так называемого длительного (неразделенного) пятилетнего обучения. Студенты также дополнительно проходили (параллельную, интегративную) модель подготовки учителей. Эта модель была основана на параллельной подготовке по предметам и педагогической подготовке будущих учителей в первый год учебы. Внедрение многоуровневой системы образования, состоящей из двух циклов (бакалавриат и магистратура), которое произошло в контексте Болонского процесса, определенным образом повлияло и на образование будущих учителей. В Чешской Республике в соответствии с действующим законодательством может быть полностью квалифицированным преподавателем общеобразовательных предметов в основной и средней школе только выпускник магистратуры.

Для большей ясности нашей интерпретации и актуальности наших аргументов и заключений, мы выбрали следующий пример (модель), которая является в подготовке будущих учителей в Чехии наиболее типичной. В этой статье мы будем исходить из следующей ситуации: а) мы имеем в виду подготовку будущих учителей в педагогических факультетах, б) мы говорим о будущих учителях общеобразовательных и профессиональных предметов.

Закон №563/2004 Сб. [8] о педагогических работниках определяет условия для получения профессиональной квалификации преподавательского состава. Пока мы не будем рассматривать различные пути, которые могут привести к профессиональной квалификации для преподавателей основной школы (§ 8) и преподавателей общеобразовательных и профессиональных предметов в средних школах (§ 9). Важным

является то, что вышеупомянутые педагоги могут приобрести профессиональную квалификацию только через аккредитованную учебную программу в магистратуре. Это означает, что будущие учителя в настоящее время на педагогических факультетах должны получить как степень бакалавра, так и магистра. То, что будущие учителя должны пройти на факультетах оба этапа (цикла) обучения, автоматически отразилось в частичном отклонении от параллельной модели подготовки учителей. Нынешняя модель подготовки учителей на педагогических факультетах колеблется между параллельной и последовательной (консекутивной) моделью. В бакалавриате будущие учителя в основном изучают только основные предметы по выбранной специальности (например, комбинации математика – немецкий язык или химия - биология). Психолого-педагогическая подготовка начинается лишь в магистратуре (параллельно с изучением предметов по выбранной специальности).

Педагогический факультет Карлова университета в Праге в академическом году 2006/07 перешел к многоуровневой системе подготовки будущих учителей основного (МСКО 2) и среднего (полного) (МСКО 3) этапа обязательного образования. Переходу предшествовал ряд дискуссий и профессиональных встреч (Зиглер, 2004). Внедрение этой системы большая часть профессорско-преподавательского состава факультета воспринимала в качестве серьезного вмешательства в существующий порядок, поэтому оно вызвало определенные опасения. Также и на других факультетах имелись опасения касаемые возможного снижения качества образования в связи с подобными нововведениями. [5,6]

Введение многоуровневой системы образования требовало принципиальной переработки существующих учебных программ магистратуры. Это касалось не только количества часов, но одновременно и необходимости вмешательства в структуру предметов и частично в их содержание. Рассматривался вопрос о том, как разработать бакалавриат, после которого часть выпускников приступит к практике, а вторая часть будет продолжать обучение в магистратуре.

Основная проблема состояла в сохранении качества обучения. В бакалавриате качеству угрожала сильная ориентация

на практические предметы за счет чисто теоретических дисциплин, в то время как в магистратуру, имеющую определенные временные рамки, было необходимо включить все предметы, которые являются основой для педагогической подготовки. Ситуация была настолько сложна, что до сих пор не были приняты так называемые стандарты педагогического образования, то есть конкретные требования к подготовке учителей для каждой ступени образования.

Необходимо было также продумать способ окончания бакалавриата и условия для поступления на магистратуру. Некоторые кафедры даже попытались внутренними предписаниями устранить некоторые недостатки многоуровневой системы, например, на одной кафедре требовалось выбрать тему дипломной работы еще до поступления в магистратуру (для того, чтобы студенты имели больше времени для ее написания). Это требование, однако, не было выполнено, так как оно противоречит принципам многоуровневой системы и нормативным актам. Это, однако, наглядно демонстрирует попытки некоторых академических работников защитить проверенные процессы и процедуры в новых условиях многоуровневой системы образования [9, с. 13].

Сейчас на Педагогическом факультете Карлова университета в Праге ведется дискуссия о будущем направлении подготовки учителей. Обсуждается, также, возможное возвращение к пятилетнему обучению без многоуровневой системы. Однако, исследование, проведенное на Педагогическом факультете Карлова университета, показало, что студенты явно предпочитают многоуровневую систему (Бендл, Вонькова, 2011). Но даже если эта система будет сохранена, факультет собирается устранить некоторые ее недостатки и приступить к глубокой модернизации содержания учебных программ. Планируется, например, усиление практических компонентов обучения, поощрение научной грамотности [3], больший упор на дидактику предметов, а также повышение уровня специальнопедагогической подготовки будущих учителей [2].

Литература

[1] BENDL, S., VOŇKOVÁ, H. Hodnocení strukturovaného studia učitelství studenty Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické

fakulty. In KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (eds.). Škola – statický element v sociální dynamice. Bratislava : Iura Edition, 2011, s. 200-206. ISBN 978-80-8078-459-1.

[2] BLAŽKOVÁ, V. Vzdělávání pro budoucnost. Edukacja ku przyszłości. Tom 3. Siedlce, 2014, s. 69-74. ISBN 978-83-62160-21-1.

[3] KROPÁČKOVÁ, J.; ADAMEC, M. Využití experimentů jako cesty k přírodovědné gramotnosti. Poradce ředitelky. 2013 (9) s. 8-15. ISSN 1804-9745.

[4] PROKOP, J., PROKOP, P. Болонская система по прошествии нескольких лет – выгоды и ограничения стандартизированного образования. In BARABASCH, V., V. a kol. (Ed.) Vyschaja skola: opyt, problemy, perspektivy. Moskva: Peoples Friendship University of Russia, Moskva, Rusko, 2014, s. 12-25. ISBN 978-5-209-05898-4.

[5] ŠVEC, V. Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích? Pedagogika, 2006, roč. 56, č. 1, s. 1-4. ISSN 0031-3815.

[6] URBÁNEK, P. Vybrané problémy učitelské profese. Liberec : TU, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

[7] VAŠUTOVÁ, J. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

[8]. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

[9] ZIEGLER, V. (ed.) Strukturované studium geologie, biologie a environmentální výchovy. Acta katedry biologie a ekologické výchovy Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogické fakulty, Svazek 10. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-191-5.

**И.Г. Долинина (ПНИПУ, Пермь, Россия)
Л.С. Бороненкова (ГПБОУ СПО ППК№1)**

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ – «КОМПЕТЕНТНЫЙ СПЕЦИАЛИСТ»

Аннотация. содержание понятия компетентный специалист, обучающийся в образовательной организации.

Составляющие Федерального Государственного образовательного стандарта третьего поколения.

Ключевые слова: ключевые понятия компетентность и компетенция, компетентностный подход, образовательная организация.

Abstract. The content of the concept of a competent specialist in educational organizations. Components of federal state educational standards of the third generation.

Key words: key concepts of competence and competence, competence approach, an educational organization.

Цель современного образования построенного на стандартах третьего поколения подготовить специалиста, который должен отличаться не только аналитическим мышлением, активностью, конструктивностью, творческим отношением к получаемой и полученной специальности, так же он должен уметь выстраивать социальные взаимодействия. Социальное взаимодействие, основано, на способности к сотрудничеству.

«Компетентностный подход» как педагогическое понятие и системная концепция образования, и результатов образованности специалиста стал развиваться в конце 90 годов XXI века под воздействием Западной идеологии [1 С. 8; 2. С. 15]. В которой раскрываются различные модели, в том числе и «Болонский процесс». В данной модели рассматриваются результаты образования и модернизации образовательного процесса будущего специалиста. В контексте самой европейской глобализации, Совет Культурной Кооперации, определил (общие/ключевые) компетенции/компетентности, которыми по результатам обучения, должен владеть, молодой специалист – европеец [3.; 5. С. 2-6]. Определения компетенция и компетентность для Запада являются естественными, возникшие в процессе модернизации их системы образования [6. С. 6]. По мнению автора И.А. Зимней: «...Компетентность человека выступает новым качеством результата образования...» [4. С. 4]. По мнению А.Е. Субетто: «...компетентностный подход в российской педагогике и образовании вызвал «шлейф»...» [5. С. 6]. То есть нужно было перейти от ЗУНов (триада Хомского, на основе её построен первый ФГОСТ СПО), к интерпретации и

содержанию понятий компетентности и компетенций специалиста среднего звена.

Проанализировав ФГОСТ СПО – 3 поколения, содержащий: Федеральный компонент (ФК) предъявляющий требования к государственному заказу на специалиста и общие требования к ФГОСТ СПО; Национально-региональный компонент (НРК) требования к специалисту и требования к различным ФГОС СПО; ССУЗовский компонент (СузК) требования к ФГОСТ СПО, требования к обязательной основной программе подготовки специалиста (ППССЗ) и к результатам обучения. По результатам обучения специалист среднего звена (ССЗ) должен демонстрировать общую и профессиональную компетентность и входящие в них: общеприкладную компетентность (ОПрК), социальную компетентность (СК) и профессионально-прикладную (ППК). Освоение студентом в процессе обучения ряда компетенций согласно ФГОСТ СПО: девять общих компетенций (ОК) и десять профессиональных компетенций (ПК). Результат обучения и его содержание: *I. ОПрК*: ОК: 1; 4; 5; 9 (ключевые (персональные) (КПК)); *II. СК*: ОК: 2; 3; 6; 7; 8 (общие (личностные) (ОЛК)); *III. ППК*: общепрофессиональные (ОПК) (ПК: 1. 1; 1.2; 1.3); специализированные (Сп.К) (ПК: 2.1;2.2;2.3); узкоспециализированные (Уз.К) (ПК: 1.4;1.5;2.4;3.1;3.2; 3.3). Итак, *«Компетентный специалист, среднего звена» – это показательная характеристика результата обучения, включающая ряд компетентностей содержащих в себе объединенные по характерным признакам компетенции основанные на образовательных результатах (комплексе показателей), которыми выпускник владеет по окончании процесса обучения в образовательной организации.* Переходим к рассмотрению определения составляющих компетентность специалиста.

1) Общеприкладная компетентность (ОПр.К) – это когда студент умеет оценивать суть получаемой профессии, демонстрирует способности и навыки нахождения полезной информации и информативных источников для собственного профессионального роста, и видит перспективы полученной специальности.

2) «Социальной компетентностью» (СК) - это новообразование личности, основанное на отношении «личность» - «общество или коллектив», окружающий её, умение выбирать правильные социальные ориентиры, проявлять готовность выстраивать субъект-субъектное межличностное взаимодействие в соответствии с этими ориентирами. Личностная компетенция (ЛК) – это способности и умение к адаптации и проявлению активности в образовательной организации, связанные с принятием обучающимися обязательств социального характера. Деятельностно-волевая компетенция (ДВК) - это совокупность способностей и умений студентов к высокой образовательной активности, основанной на осознанном отношении обучаемых к выбранной специальности и желании в получении образования, включающая практические навыки к обучению и стремление осознанно сохранять своё физическое здоровье при учёбе в коллективе.

Социально-психологическая компетенция (СПК) - это способность и умение студента в освоение межличностных взаимодействий и готовность к соблюдению своих обязанностей перед коллективом, выраженных в общении, собственном восприятии окружающих и работе в команде.

3) «Профессионально-прикладная компетентность» (ППК) специалиста – это когда выпускник ССУЗа демонстрирует общепрофессиональные, специализированные и узкоспециализированные компетенции по результатам окончания образовательной организации. «Общепрофессиональными компетенциями» (ОПК) – это все компетенции, формирующиеся преимущественно общепрофессиональными дисциплинами, присутствующие в полном составе у всех специалистов (различных специальностей). «Специализированными компетенциями» (Сп.К) – это все профессиональные компетенции, формирующиеся общепрофессиональными дисциплинами, и имеющиеся в наличии у всех специалистов, но различающиеся по требованиям к различным профессиям. «Узкоспециализированные компетенции» (Уз.К) – присущи специалистам одной специальности.

Литература

1. Долинина И.Г. Методология конструирования образовательного пространства формирование политической культуры гражданского типа. автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук/Удмуртский государственный университет. - Ижевск, 2011. - С 8.
2. Долинина И.Г. Измерение парадигмы образования в контексте формирования гражданской политической культуры. Вестник удмуртского университета. – Ижевск 2011. - С. 15.
3. Долинина И.Г. Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2014. Т. 1. - С. 364-370.
4. Зимняя И.А. Компетентность человека как новое качество результата образования//Проблемы качества образования. – М.: Исследовательский центр, 2003. – С. 4.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования. – М., 2001. С 2-6.
6. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.-М.: Исследоват. центр, 2006. - С 6.

Ю.А. Елбаев (РУДН, Москва, Россия)

СОЗДАНИЕ МЕХАНИЗМА РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ НА ПРОСТРАНСТВЕ ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ СНГ

Аннотация. В статье представлены основные механизмы развития инновационной активности молодежи применительно к условиям СНГ, среди которых модель ее участия в деятельности инновационных высокотехнологичных кластеров, модель сетевого взаимодействия системы высшего образования, исследовательских организаций, бизнеса в рамках центров превосходства, модель стимулирования и поддержки молодежных инновационных проектов.

Ключевые слова: научно-творческий потенциал, инновационная активность, молодежь стран СНГ, кластерный подход, сетевое взаимодействие, инновационный проект

Abstract. The article presents main mechanisms of development of youth's innovative activity in relation to conditions of the CIS, among which the model of youth's participation in activity of innovative hi-tech clusters, model of network interaction of high education system, the research organizations and business within the excellence centers, model of stimulation and support of youth innovative projects.

Key words: Scientific and creative potential, innovative activity, youth of the CIS countries, cluster approach, network interaction, innovative project

Создание механизма развития научно-творческого потенциала и инновационной активности молодежи на пространстве государств-участников СНГ является сложной задачей как в исследовательском, так и в практическом плане. Страны Содружества находятся в начале пути построения национальных инновационных систем (НИС), поэтому сегодня неизбежна дискуссия по основным понятиям и содержанию инновационных процессов. В целом имеется общее понимание, что создание, применение и распространение знаний имеют фундаментальное значение для экономического роста и благосостояния народов. Признается также, что одна из ключевых ролей здесь принадлежит творческому потенциалу новых поколений граждан, и что ставка должна быть сделана на инновационную активность молодежи.

В заявленной тематической области современной науки по проблеме субъектов инноваций накоплен значительный арсенал знаний (Агличева И.В., 2009; Бойко А.Н., 2006; Брижань А.В., 2006; Габитов А.Ф., 2007; Зверев А.Л., 2009; Сахаров С.К., 2009; Цветкова В.Д., 2009). Молодежь изучена как особая социальная группа, участвующая в инновационной деятельности в рамках формирующихся национальных инновационных систем. При этом НИС рассматривается как концептуальная основа формирования экономики знаний с высоким уровнем инновационной активности граждан, и, прежде всего, молодежи. На примере России

рассмотрены ключевые проблемы взаимосвязи инноваций и инвестиций, к которым относятся государственная поддержка инновационной деятельности, подготовка кадров для инновационного бизнеса, создание реестра инновационной продукции, объединение институтов развития в систему инновационного лифта, и др.

В процессе исследования изучены опыт развития инновационных систем, формирования центров превосходства, технологических платформ и технологических коридоров для инноваций в странах Европейского Союза, а также механизмы и инструменты вовлечения различных социальных групп в инновационные процессы, выявлены показатели и индикаторы, необходимые для анализа и оценки эффективности политики в области стимулирования и поддержки инновационной активности молодежи.

Центральными понятиями исследования были определены «инновационная активность молодежи как социальной группы», представляющая собой совокупность форм ее деятельности, ориентированных на выдвижение идей и создание новшеств, актуально и потенциально полезных для общества, а также «научно-творческий потенциал молодежи», представляющий собой совокупность интеллектуальных способностей, знаний и навыков, направленных на получение новых ценностей.

Для проверки выводов, полученных в результате теоретического анализа научных, статистических и социологических источников было проведено социологическое исследование в ряде государств-участников СНГ, включающее анализ документальных источников, анкетирование, проведение фокус-групп, статистическую обработку и анализ данных, компьютерное моделирование на основе метода динамики систем. Выборка включала учащихся вузов Армении, Белоруссии, Украины, Казахстана и России, а также участников двух молодежных форумов «Селигер» и «Гиперборея». Всего было опрошено 2207 человека в возрасте от 14 до 30 лет, в четырех регионах России проведены пять фокус-групп и четыре «case-studie» общей численностью респондентов более 120 человек.

В ходе исследования выявлялось отношение молодежных слоев к текущему состоянию развития современных инноваций в

странах СНГ, основные тренды восприятия молодежью основных элементов НИС, особенности потребностей, мотивов и условий, благоприятных для проявления инновационной активности в повседневной жизни.

В ходе групповой работы в рамках фокус-групп и «case-studie» выявлялось и уточнялось понимание представителями молодого поколения состояния инновационной активности и научно-творческого потенциала молодежи, рассматривались факторы стимулирования ее инновационного поведения в форме творческой самореализации. Понимание основного содержания категорий инновационного процесса через процессы личностной самореализации позволяет перевести фокус изучения инноваций и инновационной деятельности из экономических и технических наук в науки о человеке, что будет способствовать стимулированию инновационного поведения, конструктивному преодолению сопротивления людей внедряемым новшествам, выработке новых принципов и способов организации человеческой жизни, и, в первую очередь, молодых людей. Интеграция существующей разрозненной практики решения проблем воспитания, обучения, профессионализации, и повышения социальной активности молодежи в рамках НИС может позволить сформировать комплекс механизмов повышения ее инновационной активности и научно-творческого потенциала.

Анализ обобщенных макроэкономических показателей стран – участниц СНГ показывает очевидную неравномерность их развития. Национальные инновационные системы СНГ находятся на разных этапах формирования. Существующая результативная практика формирования национальных инновационных систем приводит к созданию отдельных ее элементов, не связанных между собой единым архитектурным замыслом. Наиболее эффективным в данной ситуации является кластерный подход развития НИС.

Среди ключевых факторов низкого уровня инновационной активности молодежи на первом месте оказались несформированное инновационное мышление и отсутствие соответствующей инновационной культуры. Основными механизмами развития инновационной активности молодежи применительно к условиям СНГ определены модель ее участия в

деятельности инновационных (высокотехнологичных) кластеров, модель сетевого взаимодействия между институтами высшего образования, исследовательскими организациями, промышленностью и бизнесом в рамках центров превосходства, модель стимулирования и поддержки молодежных инновационных проектов.

Стимулирование инновационной активности, вовлечение молодежи в инновационную деятельность, побуждение ее к участию в создании самостоятельных инновационных проектов, востребованных на рынке, является важнейшей составной частью развития национальных инновационных систем государств – участников СНГ. Исследование общих закономерностей и механизмов развития указанных процессов позволит оптимизировать управление инновационной деятельностью молодежи стран Содружества.

Литература

1. Бойко А.Н. Опыт инновационного сотрудничества стран ЕС и СНГ <http://www.cis.minsk.by/main.aspx?uid=1359413594>
2. Реймер В.В., Елбаев Ю.А. Кластерная модель взаимодействия институтов инновационной деятельности государств-участников СНГ. //Инновационные процессы в АПК: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов аграрного факультета РУДН. М.: РУДН, 11-13 апреля, 2012.
3. Молодежь в содружестве независимых государств: статистический портрет. М., Статкомитет СНГ, ЮНФПА. 2014. - 153 с.

А. Коморовска-Зелёны
(Университет Гданьски, Гданьск, Польша)

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВЫСШИХ
ШКОЛ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА
«ГАНЗА В ОБРАЗОВАНИИ»**

Аннотация. В статье представлен международный проект "Ганза в образовании", как пример разработки программы межкультурного образования

Ключевые слова: межкультурное образование, молодежный обмен, образовательный проект, международное сотрудничество

Abstract. The paper presents international project „Hansa in education” as an example of a multicultural educational programme

Key words: multicultural education, youth exchange, educational project, international cooperation

Международное сотрудничество высших школ реализуется через разные активности. Они позволяют установить контакты с заграничными партнерами, делают возможным совместные предприятия научно-исследовательского и образовательного характера. Университет Гданьски, так как многие другие высшие школы, предпринимает деятельность в области сотрудничества с заграницией, так в сфере исследований, образования, как и промоции. Студенты и слушатели университетских курсов принимают участие в многих программах и проектах, которые позволяют продолжать учебу за границей, делать научные стажировки в других вузах или активно заниматься межкультурным образованием, которое понимается как действия с общей целью популяризации знания о культурах и обществах мира. В этой сфере есть тоже место для обычаев, ритуалов и традиции связанных с локальной средой. Предпринимаются образовательные проекты разных форм и видов, с помощью разных организационных методов. Их целью является взаимное познание и понимание отличий, которые сводятся к категории "*другой*" значит *интересный*. Встречи с другой культурой могут

стать основой для формирования позитивной картины "другого" и взаимного обогащения, а также приобретения коммуникационной компетенции, которая особо нужна в сегодняшнем мире. Основной целью межкультурного образования, как пишет проф. Й. Никиторович [2.С.126], является формирование нужды выйти в культурное пограничье, где будет возможным познание и удивление другим, а также обмен ценностей, диалог, а даже переговоры.

Проект "Ганза в образовании". Увеличение потока миграции, которая становится все более распространенной, приводит к взаимному проникновению разных культур, в разных измерениях[1. С.54]: расовом, языковом, религиозном, поколенческом. Наблюдается тоже своего рода возрождение национальных меньшинств и этнических групп. В такой ситуации испытываем нужду, а даже необходимость создать новые программы и цели, а прежде всего, образовательные активности, которые будут учитывать контекст имеющихся изменений. Гданьск – это место особенное с точки зрения культуры. История этого города четко указывает на взаимное проникновение многих культур, в том числе очень отличающихся друг от друга. Гданьск – свободный город, Гданьск – ганзейский город. По сегодняшний день на стенах зданий можно встретить надписи на немецком языке, а одна из начальных школ, самая старая среди всех действующих в Гданьске, в свой 100-летний юбилей приобрела название "Детей Мира". В этой школе когда-то учились и также сегодня учатся дети разных национальностей. Несомненно можно сказать, что город Гданьск – это отличное место и материал для активности в сфере межкультурного образования.

Идея проекта „Ганза в образовании” была создана весной 1997 года, по инициативе Вернера ван Катвийка, который тогда работал председателем OUDERS & COO, значит голландской ассоциации родителей работающих ради улучшения условий образования в Голландии. Они пропагандировали концепцию "Общей Европы" как дома – безопасного и дружеского для всех. Во время конференции, организованной Институтом педагогики Гданьского университета и организацией "Воспитание сегодня", в первый раз было употреблено понятие, которое стало названием проекта, подготовленного сотрудниками Института. Среди

фундаментов проекта были пункты, касающиеся образования меж- и многокультурного, а прежде всего строения прочных связей между разными регионами Европы вместе с познанием истории и культуры этих регионов. Важными были также активности ради преодоления барьер и предубеждений между народами, которые должны быть реализованными через обмен опытом и информацией о культуре данного региона. К проекту, который готовился в 1997 Институтом педагогики Гданьского университета, подключилось пять гданьских школ (четыре управляла Общественная Образовательная Ассоциация, пятая – это публичная начальная школа но. 74). Кроме гданьских школ, в проекте участвовали школы из Германии и Голландии. В 2000 к проекту присоединилась также школа из Украины.

Формы проектной работы. Проект с самого начала предусматривал разнообразные формы реализации своих целей и ежегодных задач, но основными являются лекции для студентов, учеников и родителей, которые касаются преодоления культурных барьеров, переписка (традиционна и по Интернету), фотоальбомы, школьные газетки, молодежный обмен (Оберхаузен в Германии, Цволле в Голландии), студенческий обмен (Гданьский университет, Университет в Дуизбурге), организация экспозиции артистических и литературных работ немецких учеников в Польше и польских учеников в Германии.

Артистические и литературные выставки, организованные ежегодно с 1998 года были посвящены разным темам, установленным вместе участниками проекта. Первые активности ради распространения знаний о культуре, истории, традиции ганзейских городов были предприняты в виде выставок артистических работ под названием "Жизнь в ганзатских городах" и "Кога".

В январе 2000 года была организована выставка "Никогда больше насилия", посвящена борьбе с расизмом и предубеждениями в отношении других культур. 2001 год проходил под лозунгом "Разные, но равные – общая Европа безопасным и дружеским местом для всех". В январе 2002 года проект сосредоточился на культурах отдельных регионов "Тот, та, то другое", а в 2003 тематика вернулась к проблеме расизма: "Вместе и отдельно". В 2004 году участники проекта были

вовлечены в дальнейшее обсуждение сотрудничества, а все предпринятые в этом году активности получили общее название "Окна Европы". В рамках этой части проекта в первый раз ученики создавали витражи, которые потом в виде выставки были представлены в Оберхаузен и в Гданьске (учреждения, библиотеки, школы). Следующие годы и их темы являлись модификацией предыдущих: "Наша новая Европа", "Мосты, которые соединяют".

Важным элементом проекта с самого начала были молодежные обмены учеников, учителей и студентов. Каждого года группа около двадцати человек принимала участие в проектных работах, выезжая на неделю в Оберхаузен. Участники останавливались в домах учеников немецких школ: Anne Frank Realschule i Gesamtschule Weierheide, которые также приезжали в Гданьск, чтобы продолжать активности предпринятые еще в Оберхаузен.

Программа молодежного обмена (Гданьск-Оберхаузен) определяется всегда вместе польскими и немецкими школами. Важное место в нем занимает познание культуры, истории и традиции Гданьска и Оберхаузен. Темы молодежных обменов связаны с вопросами сотрудничества, преодолением культурных барьеров и стереотипов. В школьном году 2004/2005 тема обмена звучала: "Мальборк – жизнь в средневековом городище", в следующих годах: "Вода – жизнь и путешествие", "Сажаем деревья для будущего", "Строим дороги на земле, воздухе и в воде", "Стихии – воздух, вода, земля, огонь", "Смыслы", "Мир сверху", "Глазом Гевелия", "Сокровища земли", "Сердце города – город в сердце".

Учителя и студенты, вовлечены в первых годах проекта, подчеркивают, что чрезвычайно важным для них был общий опыт образовательного пространства, активности, которые предпринимались вместе, но после предварительного обсуждения их целесообразности. Они обращали внимание на деление радости во время работы, а также на то, что культурные отличия, которые обнаружались, воспринимались не как проблема, а как интересный образовательный контекст. В текущем академическом году мы продолжаем проект "Ганза в образовании", реализуя

задания, связанные с темой: "Польша и Германия – знаешь ли своего соседа?"

Литература

1. Golka M., Oblicza wielokulturowości, w: Kempy M., Karciak A., Łodziński S. (red.) , U progu wielokulturowości, warszawa 1997
2. Nikitorowicz J., Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa, Białystok 2001

G. Losik

**(United Institute of Informatics Problems attached to the
National Academy of Sciences, Minsk, Belarus)**

G. Dimitrakopoulos

(Harokopio University of Athens, Athens, Greece)

INFORMATION TECHNOLOGY AS SUPPORT OF VISUALLY IMPAIRED IN HIGHER EDUCATION

Abstract. It is necessary to organize the information technology and psychological support for transport moving of visually impaired individuals for higher education, scientific reasons. The problem is the navigation assistance and support for blind and visually impaired people in higher educational trips around Europe [1].

That is why it is necessary to have available speech synthesizers in English and in the language of that country from which a visually impaired is going to. Thus the visually impaired will be able to follow the map of the route of their trips [2].

1. INTRODUCTION. Social rehabilitation of visually impaired has occurred helpful and fruitful in a sphere of higher education. Directly in science it really allowed to raise his/her status sometimes even higher than a status of people capable of seeing in the modern society.

There are about 10,000 people in Belarus who can be considered as visually impaired ones. We have not enough computer systems, IT-developments, appropriate technologies for training directly the blind people [3].

2. *THE DEVELOPMENT OF DATABASES FOR BLIND PEOPLE TO BE USED IN THEIR TRIPS.* The development of the speech computer, the development of a "visual and speech" robots-guides for the blind becomes differentiated in the world [4]. As it is known, visually impaired people face difficulties in and are not able to move around their own flat/house, in the streets, in the garden, in a town independently, without anybody's assistance.

We suggest a training system for the visually impaired individuals' navigation: to develop particular databases that could be helpful for the people with disabilities in vision in their trips for educational, scientific and industrial reasons. We suggest developing 3 (three) databases in a training simulator:

The first one - a complex of speech synthesizers, namely: in the Russian, English, Latvian, Italian and Greek languages.

The second one - a complex of electronic maps and the routes, geographical points, locations where the trip of visually impaired students is planned for educational course(s), to pursue educational, scientific aims as well.

The third one - a complex of psychological, psychodiagnostical tests that can be applied before a student's trip.

2.1 *History of the Problem.* The team of scientists representing the laboratory "Computer Graphic" by the United Institute of Informatics Problems in Minsk conducted research on the importance of a navigator in activities carried by the blind individuals [5].

2.2. *Four groups.* In order to achieve the above-mentioned goals, all the specialists involved in the research have been divided into 4 (four) following groups:

"Geography" Specialists Group - Greece & Belarus

"Motive" Specialists Group - Latvia & Belarus

"IT" Specialists Group - Belarus

"Guide" Specialists Group - Italy & Belarus

"Motive" Specialists Group (Latvia & Belarus) have tasks:

studying of professional motives for higher education.

"Geography" Specialists Group (Greece & Belarus) have tasks: geography studying of every trip for education; a categorization of the routes for moving.

"IT" Specialists Group (Belarus) have tasks: development of a computer database on the cities for moving; development of a computer database on speech synthesizers.

"Guide" Specialists Group (Italy & Belarus) have tasks: studying of blind and visually-impaired people's psychology; psychological support of such people at different stages of moving.

3. *CONCLUSIONS*. With the help of the given technique visually impaired individuals will become able to join a scientific community together and equally with people capable of seeing being an active participant in conducting researches, being involved in experimental activity, having the access to the results and experience of the international level visiting the universities, conferences, international meetings, seminars etc.

The given research is being conducted at the crossroads of 4 (four) disciplines: informatics (IT), mathematical modeling, psychology and phonetics of the English language.

The more appropriate scientific paradigm to which attention is being paid in the given paper is ICEVI paradigm.

References

[1] G.V. Losik. Computer with a speech synthesizer for the blind. In: Analysis and synthesis of speech. Minsk, ITC ASB, 1991 p.74-80 (In Russian).

[2] G.V. Losik. Investigation of vowels' perception. Psychological Journal, vol. 13, N 2, 1992, p.89-95 (in Russian).

[3] G.V. Losik. Perception of language's sounds. In: Phonetics of Belarusian literary languages. Section 3. Minsk, 1989, p.97-142 (In Belarusian).

[4] G.V. Losik. Perceptual and acoustic similarity of syllables. In: Theses of VIII Congress of Psychologists. Moscow, 1989, p. 112-113 (In Russian).

[5] G.V. Losik. Sensor-Motor Theory of Constant Speech Perception. Proceedings of 11th ICPHS. Tallinn, 1987, p. Se 70.2.

Е.Г. Трусова, С.Л. Троянская
(УдГУ, Ижевск, Россия)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ К ИНОЭТНИЧЕСКИМ ГРУППАМ

Аннотация. В статье описываются результаты исследования влияния поликультурного пространства на развитие эмпатии к иноэтническим группам у студентов, обучающихся на факультете иностранного языка УдГУ.

Ключевые слова: Поликультурное образование, поликультурное пространство, межкультурное взаимодействие.

Abstract. The article describes the results of studies of the effect multicultural environment on the improvement of empathy to alien ethnic groups of students from the Faculty of Foreign Languages Udsu

Key words: Intercultural education, multicultural space, intercultural interaction.

Данное исследование направлено на изучение влияния поликультурного пространства образования студентов – русских, удмуртов, татар, кавказцев, финнов на развитие эмпатии к представителям иных этносов.

Нами были использованы следующие методики и опросники: 1) Методика оценки результатов тренинга межкультурного взаимодействия (Н.М.Лебедева и др.) [3]; Анкета «Межкультурная компетенция студентов технического университета» (Желтова Е.П.) [2]; 3) Анкета для выявления уровней готовности личности к позитивному взаимодействию с представителями разных культур (Т.Ю.Гурьянова) [1]; 4) Авторская анкета «Опыт межкультурного взаимодействия студентов».

В исследовании принимали участие две группы. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 12 человек, обучающихся на старших курсах факультета иностранных языков (4 курс бакалавриат и 1 курс магистратура). Контрольная группа

(КГ) состояла из 8 человек. Участники данной группы являлись бакалаврами 1 года обучения на факультете иностранных языков УдГУ.

В рамках своих учебных курсов, студенты активно вступают в процесс коммуникации с иностранными студентами, обучающимися в УдГУ, участвуют в разного рода межкультурных мероприятиях, например, международный фестиваль циркового искусства в г.Ижевске, постоянно находятся в процессе межкультурного общения и говорения на иностранных языках. Количество студентов, участвующих в межкультурных мероприятиях в КГ составляет 37,5 %, в ЭГ – 75%. В ЭГ 33% выезжали за рубеж своей страны, а в КГ таковых не имеется.

Мы сравнили результаты опроса контрольной и экспериментальной групп, представленные в таблице 1. Результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows. Использовались методы непараметрической статистики, независимые от характера распределения данных: непараметрический тест для несвязных выборок Манна-Уитни.

Таблица 1.
Достоверность различий показателей в
экспериментальной и контрольной группах по результатам
методики "Оценка тренинга межкультурного
взаимодействия"

Показатели уровня эмпатии (Шкала оценки: 1 – абсолютно не согласен; 7 – абсолютно согласен)	Среднее значение		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
1. Степень согласия с утверждением «Я думаю, что хорошо понимаю психологию удмуртов»	4,58	2,87	19	0,023
2. Степень согласия с утверждением «Я думаю, что хорошо понимаю, что	4,9	2,6	16,5	0,014

значит представителем удмуртской национальности в нашем обществе»	быть				
3. Общее значение по шкале «Эмпатия по отношению к представителям удмуртской национальности»		18	12,5	19,5	0,027
4. Степень согласия с утверждением «Межнациональная напряженность в России сохранится и в будущем»		4,46	5,37	23	0,049

Были выявлены следующие достоверные различия (см.табл.1):

1) студенты ЭГ реже склонны к мнению о сохранении межнациональной напряженности в России в будущем;

2) студенты ЭГ реже утверждают, что «не понимают психологию представителей удмуртской национальности»; реже считают, что не понимают какво «быть представителем удмуртской национальности в нашем обществе»; чаще испытывают эмпатию по отношению к представителям удмуртской национальности. Это свидетельствует о том, что студенты ЭГ чаще способны ставить себя на место представителя данной этнической группы (удмурты), сопереживать ему и оценивать внешний мир с его позиции.

Таким образом, учитывая полученные значения, можно заключить, что активное межкультурное взаимодействие студентов ЭГ за четыре года их обучения способствует повышению у них уровня оптимизма относительно будущего межэтнических отношений в России, преодоления межнациональной напряженности. Включение студентов в поликультурное пространство образования, их совместная учебная и внеучебная деятельность и общение приводит к повышению у них уровня эмпатии и взаимопонимания по отношению к

представителям одной из главных этнических групп в регионе – удмуртам.

Литература

1. Гурьянова Татьяна Юрьевна. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов : на материале обучения иностранному языку : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Гурьянова Татьяна Юрьевна; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. - Чебоксары, 2008. - 220 с. : ил. РГБ ОД, 61:08-13/914
2. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка : дис. . канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.П.Желтова; Магнитогорск, 2005. - 228 с.
3. Методы этнической и кросс-культурной психологии: учеб. – метод.пособие [Текст]/А.Н.Татарко, Н.М. Лебедева»: Изд.дом Высшей школы экономики; Москва; 2011

Н.Л. Евдокименко (ГрОИРО, Гродно, Беларусь)

ВЫСШАЯ ШКОЛА БЕЛАРУСИ: ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам высшей школы Беларуси в период ее становления в 20-30 – е годы XX века. Особое внимание обращается на особенности после революционного времени и на издержки в создании вузов, отсутствие реального опыта в столь сложном процессе.

Ключевые слова: высшая школа Беларуси, реорганизация, опыт, ошибки.

Abstract. The article deals with institutions of higher learning in the period of its formation in the 20-30 - years of the twentieth century in Belarus. Particular attention is drawn to the following features revolutionary time and errors in the creation of higher education institutions, the lack of real experience in such a complex process.

Key words: higher school of Belarus, reorganization, experience, mistakes.

В представленном материале отражен короткий эпизод из истории высшей школы Беларуси в период ее становления (20-30 – е годы XX века). Главной задачей того времени была подготовка специалистов для народного хозяйства в короткие сроки. Вся процедура ограничивалась решением партийных органов и немедленным их исполнением.

Руководство республики всеми мерами пыталось создать такую сеть высшего образования, которая была бы частью политической и культурной системы. За короткий срок были сформированы органы управления с большими полномочиями. Увеличилось количество вузов и студентов.

В Беларуси, где до 1930 г. не было своих технических вузов, приходилось перестраивать направление работы имевшихся вузов. Этого требовало и состояние инженерно-технических кадров. В 1929 г. в системе промышленности работали только 101 инженер, 164 техника и 420 практиков, что составляло всего лишь 2,14% к общему числу рабочих. А к концу первой пятилетки, по подсчетам специалистов, требовалось до 3000 инженеров и техников.

Предусматривалась реорганизация работы Белорусского государственного университета, Горецкой сельскохозяйственной академии. Осуществляя эти решения, Совнарком БССР 21 июня 1930 г. принял постановление, согласно которому в Гомеле на базе лесного факультета Горецкой сельскохозяйственной академии создавался Лесной институт. В Горках на базе реорганизованного факультета животноводства открывался Зоотехнический институт. Тогда же решено было преобразовать медицинский факультет БГУ в самостоятельный Медицинский институт.

Ряд отраслевых вузов был создан в 1930 – 1931 гг. на базе факультетов Белорусской сельскохозяйственной академии: Водно-мелиоративный (Горки), Институт кормовых культур (Горки), Институт прядильных культур (Горки), свиноводческий институт (Слепянка), Садово-огороднический институт (Лошица) и другие. Всего из состава сельскохозяйственной академии было выделено 11 учебных заведений. Однако народное хозяйство республики по-прежнему испытывало дефицит квалифицированных специалистов. Поэтому 30 июня 1931 г. решено было провести

реорганизацию Белорусского университета. Согласно этому решению, факультеты были преобразованы в самостоятельные отраслевые учебные заведения и передавались в ведение соответствующих хозяйственных наркоматов.

На базе факультетов были созданы 6 самостоятельных вузов: Высший педагогический институт и Политико-просветительный институт. Вместо факультета народного хозяйства открывались Плано-экономический и Кооперативный институты. Факультет советского строительства и права реорганизовывался в Институт советского строительства и права. В результате проведенной реорганизации сельскохозяйственной академии и Белорусского государственного университета число вузов в республике увеличилось с 12 до 31, а количество студентов – с 4866 до 10547 [1]. Однако политика преобразований повлекла за собой и негативные тенденции. Они выражались в создании «карликовых» вузов с узким профилем подготовки специалистов. Например, в 1930 г. из 12 вузов республики 7 насчитывали в своем составе от 42 до 128 студентов и от 4 до 20 преподавателей. Витебский механический институт состоял из 42 студентов и 13 преподавателей, а Минский строительный институт насчитывал 128 студентов и 23 преподавателя.

Создание такого количества мелких учебных заведений привело к ослаблению материальной и учебной базы, к распылению преподавательских кадров. Эти недостатки вели к дезорганизации работы, раздуванию административно-технического и управленческого аппарата, к нарушению дисциплины, частой смене учебных планов.

Уже в первые дни работы в организованных наспех вузах создавались критические ситуации. Так, ректор Минского торфяного института в начале 1931 – 32 учебного года сообщал, что работа началась с опозданием, ввиду отсутствия помещений для занятий, учебных программ, не хватало преподавателей, поэтому некоторые дисциплины просто отменялись [2].

От Горецкой сельскохозяйственной академии после разделения ее на 2 учебных заведений осталось лишь название. Вновь возникшие институты разместились в небольших помещениях академии, не имели ни достаточной базы, ни средств, ни преподавателей. Уехали из Горок на работу в столичные вузы

многие профессора. Отсутствие необходимого числа преподавателей снижало качество лекций, отрицательно сказывалось на подготовке будущих специалистов. Отсюда низкая успеваемость, высокий отсев студентов. Например, в Институте агрохимии и почвоведения в 1931 г. из 51 отчислено 12 студентов, в 1932 г. из 91 – 31 студент. В Институте садоводства и огородничества из 306 студентов за 1932 г. оставили учебу 84 человека. Во всех Горецких институтах в 1931 – 1932 гг. был большой недобор студентов. В вузы зачислялись лица, совершенно неподготовленные к учебе. В силу этого отсев учащихся в эти годы составлял более 50 % [3].

Период преобразований значительно ослабил и Белорусский университет. Часть оборудования, лабораторий, помещений, книжного фонда университета перешла во вновь открытые институты. При переездах было утеряно, сломано много ценного оборудования. Новые вузы с трудом находили помещения под лаборатории, учебные кабинеты. Многие профессора оставили университет. Число студентов сократилось до 436 человек. Реорганизация еще недостаточно окрепшего Белорусского государственного университета в ряд мелких институтов практически привела к потере престижа университета как научного центра по подготовке кадров. Увлечение количественным ростом вузов снижало качество высшего образования. Зачастую вузы выпускали специалистов, уровень знаний которых был ниже уровня выпускников средних специальных заведений. От этого снижался престиж высшей школы. Уже через год допущенные ошибки привели к тому, что многие мелкие вузы не могли продолжать работу. Виновными оказались «национал-оппортунисты» в лице «перерожденцев», якобы окопавшихся в руководящих органах Наркомпроса и учебных заведений. И хотя многие бывшие руководители Наркомпроса БССР, академики, профессора к этому времени были уже арестованы и высланы за пределы республики, пошла новая волна «чисток» по выявлению «вредительской» деятельности интеллигенции.

Литература

1. Культурное строительство БССР. Стат. Сборник. – Минск, 1940. – С. 32.

2. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ).
Ф. 4, оп. 14, д. 64, л. 12.

3. Белорусская ордена Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия. 125 лет. Очерки истории. – Минск, 1981. – С. 76.

А.С. Югфельд
(Тульский филиал РАНХиГС, Тула, Россия)

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Abstract. The article deals with the experience of training specialists in the sphere of state and municipal government. The use of interactive technologies (dialogue, gaming, computer, problem ones) contributes to the development of creativity, responsibility, critical thinking of a graduate.

Keywords: modernization of the educational process, common cultural and professional competences, responsibility, creativity, critical thinking.

Недавнее введение в действие актуализированного федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС 3+) по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» является проявлением очередного этапа модернизации системы профессиональной вузовской подготовки в целом, и государственных и муниципальных служащих, в частности. Одновременно это повод хотя бы кратко и фрагментарно заново взглянуть на имеющийся опыт и проблемы профессиональной вузовской подготовки, особенно столь специфичной сфере как государственное и муниципальное управление.

Несмотря на все более острую необходимость определения органами власти как заказчиками и основными потребителями выпускаемых молодых специалистов требуемой модели выпускника нет. Сложность формирования этой модели понятна в ситуации быстрой и разноплановой модернизации самих

механизмов государственного и муниципального управления, серьезной эволюции требований, как к государственной, так и к муниципальной службе, а также в виду серьезного различия требований в зависимости от профессиональной специализации и отнесения к старшим и младшим специалистам. В новой версии стандарта эта дифференциация требований отчасти учитывается как разделением бакалавриата на прикладной и академический, так и в вводимом различии формируемых профессиональных компетенций в зависимости от выбранной ориентации.

В Тульском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) накоплен определенный опыт организации все более тесного взаимодействия между органами власти, Тульской промышленной палатой, Советом муниципальных образований Тульской области и вузом.

Мы стремимся обеспечить более активное участие представителей федеральных и региональных органов исполнительной власти в учебном процессе, увеличить долю активных и интерактивных форм занятий, «завязанных» непосредственно на практическую управленческую деятельность. Нынешний вариант стандарта создает больше возможностей для индивидуализации траектории подготовки специалиста в области государственного и муниципального управления, для личностно-ориентированного подхода к обучению, включая заочную форму. В Тульском филиале РАНХиГС возможности ФГОСЗ и ФГОСЗ+ в этом плане используются весьма активно. С учетом желаний студентов, например, заключаются договоры на прохождение практик, база прохождения которых непрерывно растет. С учетом предоставляемой актуализированным вариантом стандарта большей вариабельности типов и способов проведения практик это позволит более точно учитывать потребности студентов.

Модернизация образовательного процесса в РАНХиГС в целом, и в Тульском филиале, в частности, нацелена на то, чтобы помочь студенту приобрести или развить те общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные качества, которые востребованы современным социумом и государственной (муниципальной) службой.

Особенности социокультурной ситуации предъявляют серьезные требования к адресному развитию профессионально значимых качеств будущих специалистов. Основой определения наиболее востребованных профессиональных качеств выступают общекультурные и профессиональные компетенции, представленные в стандарте. Важнейшие среди выделенных компетенций следующие: знание требований профессиональной этики, готовность поступать в соответствии с ними; гражданская ответственность и требовательность к соблюдению правил этического поведения; готовность к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; способность к эффективному деловому общению, публичным выступлениям, переговорам, проведению совещаний, деловой переписке, электронным коммуникациям; готовность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии; готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию; готовность принимать управленческие решения, нести ответственность за их реализацию, оценивать последствия. Современный социум требует от молодого специалиста гражданственности, демократичности, субъектности, способности и готовности принять другое мнение, другую точку зрения.

Для выпускника важно иметь позитивную Я-концепцию, ответственно относиться к профессиональной деятельности, ее качеству и полученным результатам. При этом молодой специалист способен к саморегуляции, самосовершенствованию, самоанализу: он не только осваивает мир своей профессии, но и преобразовывает, изменяет его, творит себя как профессионала.

Особую значимость приобретает развитие ответственности, которая выступает важнейшим регулятором профессионального поведения. Пространство персонального выбора для студентов в Академии постоянно расширяется. Предоставляя студентам возможность выбирать, мы тем самым побуждаем их брать на себя определенные обязательства, гарантировать достижение результата. Ответственность предполагает: добровольное, самостоятельное принятие обязательств; обеспечение условий, необходимых для достижения

результатов; готовность идти на риск, прогнозируя последствия своих действий. При недостаточном уровне ответственности студенты склонны к поведению, связанному с «избеганием неудач», с ориентацией на внешние оценки, на мнение группы, на постоянный контроль со стороны преподавателя. Низкий уровень ответственности связан с конформизмом, с заниженной самооценкой, невысоким уровнем притязаний. Оптимальный уровень ответственности предполагает адекватную самооценку и соответствующий ей уровень притязаний, уверенность в себе, стремление помочь другим, реальное приращение индивидуального образования, жизненного опыта.

В профессиональной деятельности выпускников креативность выступает как один из ведущих факторов успешности человека. От управленца требуется способность принимать нетривиальные решения в условиях ограниченных ресурсов. Особую роль в развитии креативности студентов играет применение в процессе изучения дисциплин («Основы государственного и муниципального управления», «Управление персоналом», «Деловые коммуникации») диалоговых, игровых, компьютерных, проблемных технологий. Участие в общественных слушаниях в органах власти; работе общественных советов повышает ответственность студентов, познавательную и социальную учебную мотивацию.

Развитию критичности мышления студентов способствует также современная тенденция сокращения доли лекционных занятий с одновременным ростом степени самостоятельности обучающихся, увеличением числа семинаров, лабораторных работ, практикумов. Так, интерес студенческой аудитории вызвали такие проблемы дебатов как «Борьба авторитарных и демократических тенденций в современном государственном управлении» (Основы ГМУ); «Технологии оценки эффективности деятельности государственных и муниципальных служащих» (Управление персоналом). Дискуссия учит студентов согласовывать позиции, принимать решения, развивает взаимозависимость, чувство команды, лидерские качества. В ходе групповых дискуссий развивается готовность студента регламентировать свою деятельность, устанавливать границы профессионального

поведения, не принимая чужое, но авторитетное мнение, без анализа, оценки, соотнесения с собственной системой ценностей.

Использование на семинарах по курсам «Административное право», «Муниципальное право» кейс-технологий позитивно влияет на развитие критичности и вариативности мышления, обогащает опыт принятия решений в ситуации неопределенности. Анализируя реальные ситуации из практики деятельности органов государственного и муниципального управления, студенты обсуждают возможные варианты действий, оценивают их правомерность с позиции нормативно-правовой базы и служебной этики.

Достаточно большой объем учебного времени при изучении общепрофессиональных дисциплин занимают ролевые и деловые игры. Включение в ролевую ситуацию оказывает позитивное влияние на развитие у студентов креативности, способности действовать в нестандартной ситуации. Так в ходе деловых игр по теме «Разрешение трудовых конфликтов на уровне организации» (курс «Трудовое право»), студент оказывается поочередно представителем конфликтующей группы работников, профсоюза, руководства организации. В курсе «Деловые коммуникации» в теме «Ведение переговоров» студент реализует роли представителей различных организаций, имеющих противоположные интересы, которые стремятся заключить соглашение.

В. Сегень

(Гданьски университет, Гданьск, Польша)

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ КОПИРОВАТЬ/ВСТАВИТЬ. О ПОПЫТКЕ РЕДЕФИНИЦИИ ПЛАГИАТА КАК ЯВЛЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме плагиата в контексте высшего образования. Современная академическая практика в Польше не учитывает новых моделей коммуникации в Интернете. Поэтому стоит обратить внимание на проблему переосмысления понятия плагиата.

Ключевые слова: плагиат, авторское право, академическая этика, информационное общество

Abstract. This paper concerns the issue of plagiarism in the context of higher education. Modern university praxis in Poland does not take into account new patterns of Internet communication. That's why it's of great importance to think about new ways of defining the notion of plagiarism.

Key words: plagiarism, academic ethics, copyright, information society

В итоге присоединения Польши к Европейскому союзу, польские вузы подверглись кардинальным изменениям, связанным с внедрением Болонского процесса. Это привело к последствиям в области организации работы этих учреждений, но также образовательной практики на академическом уровне. Одним из заметных последствий адаптации польской системы высшего образования к западным стандартам были изменения в системе контроля качества образования. На практическом уровне эту системную эволюцию можно наблюдать в сфере борьбы, которую польские вузы объявили плагиатом. Антиплагиатная политика стала в очень краткое время обязывающей для всех научных центров, вовлеченных в предприятие мер по обеспечению высокого уровня академической честности и достоверности.

На министерском уровне, вопрос борьбы с академическим плагиатом остается все еще актуальным. В министерстве науки и высшего образования в феврале этого года был создан Конвент дисциплинарных представителей, целью которого будет мониторинг университетов с точки зрения соблюдения правил этики в науке. Стоит подчеркнуть что Конвент был создан именно как ответ на появляющееся в публичном пространстве доказательства нарушения этических принципов, среди которых вопрос плагиата был одним из главных [1]. Члены Конвента обязались к созданию "Карты хорошего вуза", т.е. списка вожделенных практик, к внедрению которых в свою очередь, обязаны ректора польских университетов.

На организационном уровне работы вуза, борьба с плагиатом, похоже как в других западных центрах, опирается на распространение процедуры проверки дипломных работ с точки

зрения совершения плагиата. Для этой цели используются специальные, коммерческие компьютерные программы, которые покупают вузы. Государственная аккредитационная комиссия имеет доступ даже к трем таким программам [2].

Однако, когда посмотреть как борьба с плагиатом выглядит на самом низком уровне, т.е. сотрудничества между конкретным преподавателем и его студентом, ситуация становится сложнее. Во-первых, это связано с идеей составления письменного высказывания, как творческой работы. Прав П.Л. Томас, когда ссылается на слова Маргарет Этвуд, которая определяла письменное творчество как вынимание блестящих думок от других авторов и создание на их основе своих образов. Письменность, в том числе и научная, это тогда просто искусство мимикрии, а имитация это самый честный способ польстить другому автору [3.С.81]. П.Л. Томас может быть также прав различая интенции, которые скрываются за плагиатом. Многие преподаватели, которые работают со студентами могут подтвердить, что плагиат в зачетных работах студентов часто является результатом незнания относительно принятой академической практики. Если учитывать интенцию, тогда это не обман, а лишь результат того, что студентам не хватает академического опыта. Совсем другая ситуация возникает, когда речь идет об нечестных научных сотрудниках, которые совершая плагиат (или, что еще хуже, автоплагиат), делают это чаще всего осознанно.

Это замешательство вокруг определения того, чем в самом деле является плагиат, это по сути итог бурных изменений информационного пространства, которым мы подвергались за последнюю декаду. Конечно, речь идет об распространении Интернета, как основного источника информации. Вместе с этим процессом менялась дефиниция авторского права и права получателей на пользование информацией. Неготовность к этим культурным редефинициям была хорошо видна в случае введения в Европе регуляции АСТА. Ее положения вызвали массовые протесты по всему Евросоюзу [4]. На уровне вузов эту неготовность можно наблюдать именно в практической работе академического учителя со студентом.

Проблемы с определением плагиата - это только начало происходящего в Европе процесса правовой дефиниции и

этических вопросов, связанных с авторством и использованием информацией. В центре критики "антиплагиатного крестного хода" находятся упомянутые системные решения, в том числе распространение антиплагиатных программ. Шон Звареган говорит о парадоксе, который является результатом этих практик, особенно в тех научных центрах, где борьба с плагиатом очень продвинута. Итак, студенты, которые начинают работу со своими преподавателями подвергаются сильному давлению и часто они запуганы обещанными последствиями плагиата. Как цель этой стигматизации плагиата указывается желание повысить академическую честность как условие академической свободы и креативного подхода. Однако, парадоксально, эффектом своеобразного запугивания становится страх студента, проявляющийся перед авторитетом преподавателя и целого вуза. Иначе говоря, в борьбе за честность и свободу вуз создает студентам авторитативные образовательные условия [5. С. 681]. Проводя анализ образовательной системы с точки зрения его отношения к плагиату, Звареган обращает внимание на роль информационных (компьютерных) систем в процессе отбора материала свободного от плагиата. В некотором смысле, компьютерные программы становятся сейчас продвинутыми паноптическими технологиями, в понимании М. Фуко [5.С.668].

Подводя итоги, надо сказать, что борьба за академическую честность, которая ассоциируется главным образом с противодействием плагиату, должна учитывать своеобразие развития новых форм информационного общества, в том числе угрозы, которые несет доминирование управления над образованием.

Литература

1. Przeciw plagiatom, wyłudzeniom i mobbingowi – Karta dobrej uczelni i nowa kadencja Konwentu rzeczników dyscyplinarnych, <https://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/przeciw-plagiatom-wyludzeniom-i-mobbingowi-karta-dobrej-uczelni-i-nowa-kadencja-konwentu-rzecznikow-dyscyplinarnych.html>, pobrano 19.III.2015
2. System antyplagiatowy dla wyższej jakości, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/system->

antyplagiatowy-dla-wyzszej-jakosci,archiwum,1.html, data pobrania 19.III.2015

3. Thomas P., L., On Flattery and Thievery: Reconsidering Plagiarism in a Time of Virtual Information, "The English Journal", vol. 96, nr 5, 2007.

4. Losey J., The Anti-counterfeiting Trade Agreement and European Civil Society: A Case Study on Networked Advocacy, "Journal of Information Policy", vol. 4, 2014

5. Zwagerman S., The Scarlet P: Plagiarism, Panopticism, and the Rhetoric of Academic Integrity, "College Composition and Communication" vol. 59, nr. 4 2008.

В.С. Сенашенко, А.А. Сазонова-Черная
(РУДН, Москва, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования модели выпускника высшей школы на основе компетентностного подхода в процессе его подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, компетентностный подход, модель выпускника, высшая школа, высшее образование, модель специалиста.

Abstract. The problem of formation a model of a high school graduate on the basis of competence approach is under consideration in the article.

Key words: competences, competence, competence approach, model, graduate, graduate school, higher education, the model of a specialist.

На современном этапе развития российского высшего образования особенно актуальным становится вопрос формирования модели выпускника высшей школы. Необходимость поиска новых подходов к столь сложной задаче педагогики высшей школы связано со значительными

трансформациями характера взаимодействия системы высшего образования с реальной экономикой, радикальными изменениями социокультурной ситуации в стране. Поэтому формирование модели выпускника высшей школы, способного успешно вести профессиональную деятельность в условиях рыночной экономики, является одной из ключевых задач обновления высшего образования России.

Модель выпускника высшей школы представляет собой целостную дидактическую конструкцию, эволюционирующую во времени. Необходимость её создания связана также с практической реализацией общей идеи адекватного определения целевых функций высшей школы и рационализацией учебного процесса в новых условиях функционирования образовательных институтов. Она возникла из-за существования двух трудностей. Во-первых, как и на современном этапе, высшая школа столкнулась с нарастающими трудностями трудоустройства выпускников, с которыми они сталкиваются, приступая к профессиональной деятельности. Увеличивается разрыв между характером подготовки специалистов и требованиями, которые предъявляются к специалисту непосредственно на рабочем месте. И как следствие – необходимость не только доучивать, но и переучивать выпускников вузов.

Модель специалиста выступает в роли некоторого образа, эталона, который должен быть реализован в вузовской подготовке, чтобы выпускник отвечал современным требованиям рынка труда. В работе модель специалиста определяется как «образ профессионала, каким он должен быть до определенного периода времени, выраженный определенной документацией» [4].

Содержание и целевые функции модели специалиста с высшим образованием различными исследователями определяется по-разному. Однако все суждения сводились к одинаковой постановке задачи: вуз должен иметь некий образец, который был бы задан требованиями практической деятельности. Таким образом, модель должна быть выражена единым развернутым документом, отражающим требования к знаниям выпускников, их навыкам, умениям, моральным и психологическим качествам, обеспечивающим последующую эффективную деятельность во всех сферах народного хозяйства страны.

На современном этапе развития российской высшей школы в соответствии с ФГОС ВПО такой моделью выступает компетентностная модель выпускника высшей школы, основу которой составляет компетентностный подход. К сожалению, вплоть до настоящего времени нет единого определения понятия «компетенция» и «компетентностного подхода» и в этом состоит главная трудность создания компетентностной модели выпускника высшей, выявление её возможностей решения дидактических проблем высшего образования.

По мнению И.А. Зимней [2] в компетентностном подходе основу эталона-модели должна составлять целостная социально-профессиональная компетентность, которая будет включать четыре блока:

1) Базовый, интеллектуально-обеспечивающий включает в себя минимум развития определенных мыслительных действий (анализ, сравнение и сопоставление, принятие решения, организованность и т.д.);

2) Личностный – определяет те личные качества, которыми должен обладать выпускник вуза;

3) Социальный – определяет адекватное взаимодействию человека в социуме, на рабочем месте;

4) Профессиональный – обеспечивает выполнение профессиональной деятельности. Выпускник должен уметь решать задачи по своему профилю, специальности.

Автор работы [3] В.П. Колесов особо подчеркивает, что компетентностная модель выпускника высшей школы должна быть основана на утверждении, что задачей высшей школы является подготовка не только работника, но и гражданина.

Компетентностная модель подготовки регламентируется двумя основными документами, определяющими её концептуальное и содержательное наполнение для той или иного направления, той или иной специальности: образовательный стандарт и основную образовательную программу и включает в себя следующие элементы:

1) Цель и результат подготовки. В качестве результата образования в компетентностной образовательной модели выступают компетентности/компетенции. Процесс образования

понимается как формирование сознания и системы компетентностей/компетенций.

2) Содержание образовательной программы. Компетентностная модель предполагает формирование ООП по блочно-модульной системе.

3) Организация учебного процесса. Компетентностный подход переориентирует студента в статус субъекта, предполагает субъектно-субъектное взаимодействие преподавателя и студента. Студент должен быть вовлечен в образовательный процесс, активен, роль самостоятельной работы в этом случае значительно возрастает, если не выводится на первый план.

4) Средства оценки и контроля результатов. «Одной из сложнейших задач в рамках компетентностного подхода является переориентация с оценивания знаний к оцениванию компетенций» [1]. Компетентность, представляя собой сложное, включающее в себя сразу несколько понятий, качество практически не поддающееся традиционной диагностике. Чтобы оценить качество подготовки выпускников традиционные оценочные средства должны быть дополнены инструментами, позволяющими определить готовность (мотивированную способность) выпускника осуществлять те или иные виды профессиональной деятельности. Должны быть выработаны четкие и понятные критерии для контроля процесса формирования компетенций. Более того, оценка компетентности выпускников предполагает необходимость иметь данные о его деятельности в профессиональной сфере.

Компетенции в образовательных стандартах 3+ представлены еще более сложным образом: к компетенциям общекультурным и профессиональным добавляются общепрофессиональные компетенции. Тем самым структура одной из компонент модели выпускника высшей школы с одной стороны конкретизируется, с другой – усложняется.

В настоящее время нельзя уверенно сказать, что компетентностная модель специалиста с высшим образованием является окончательно разработанной и вполне сформулированной. Компетентностные модели выпускников представлены в современных исследованиях в основном в виде

обобщенных, идеализированных вариантов и находятся в стадии разработки.

В дальнейших исследованиях необходимо сосредоточится как на методологическом, так и содержательном аспектах компетентностной модели выпускника высшей школы. Поскольку наличие компетенций рассматривается в качестве требования к конечному результату освоения основных образовательных программ высшего образования различного уровня, крайне важно проведение исследований, направленных на формирование компетенций применительно к отдельным направлениям и специальностям высшего образования, их сопряжение для образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, а также выявление особенностей компетентностной модели специалиста.

Литература

1. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

3. Колесов, В. П. О классификации компетенций // Высш. образование сегодня. - 2006. - № 2. - С. 20-23.

4. Сигов, И. И. Проблемы разработки и конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля: науч.-метод. проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля / И. И. Сигов.-Д., 1974.-216 с.

Н.Д. Сорокина
(«МАТИ» - РГТУ им. К.Э. Циолковского,
Москва, Россия)

БЮРОКРАТИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема бюрократизации системы управления в вузах. Данная тенденция приводит к тому, что ухудшается психологическая атмосфера, что,

в свою очередь, не способствует творческой активности преподавателей и приводит в конечном итоге к снижению качества образования.

Ключевые слова: бюрократизация управления, творческая активность преподавателя, качество образования.

Abstract. The article considers the problem of bureaucratization management system in universities. This trend leads to deteriorating psychological atmosphere that, in turn, is not conducive to the creative activity of teachers and ultimately leads to lower quality of education.

Key words: bureaucracy management, creative activity of the teacher, the quality of education.

Переход российской системы высшего образования на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, введение новой системы оплаты труда преподавателей оказывает влияние на изменение содержания и структуры выполняемых трудовых функций. Последнее, в свою очередь, должно обеспечить повышение качества образования, являющееся приоритетной задачей его модернизации. В данной статье попытаемся проанализировать, каким образом связаны модель управления системой образования с качеством обучения?

Имеющая место на протяжении нескольких лет тенденция бюрократизации управления на всех уровнях образовательной системы получила свое логическое завершение в виде тотального контроля за дисциплиной труда, выполнением разнообразных трудовых функций преподавателями. Даже в советское время, считающееся образцом авторитарной системы правления, не было такого контроля, хотя существовал идеологический прессинг. Таким образом, преподаватель вуза, будучи ключевым субъектом образовательного процесса превращается просто в объект управления персоналом. В вузе подобно разным организациям в последнее время создаются службы управления персоналом, но вместо того, чтобы заниматься созданием условий труда, формированием благоприятной психологической атмосферы, в качестве главной задачи они видят контроль за дисциплиной. Поэтому сейчас одной из дискутируемых тем в образовании является вопросы: продуктивно ли просиживать на работе 36 часов

в неделю, особенно если для этого не созданы условия, способствует ли это творческой работе преподавателя вуза? Остановимся на втором вопросе.

В данном случае речь пойдет не только о создании материально-технических условий (наличие рабочего места, компьютера и т.д.), всё это, безусловно, важно для выполнения таких обязанностей, как учебно-методическая, организационно-воспитательная работа, а также о состоянии творческой атмосферы в вузе в целом и на кафедрах, в частности. Творческую атмосферу создают благоприятные условия, требуемые для систематического обновления содержания лекционных курсов, разработки новых учебно-методических материалов, совершенствования методик обучения, для занятий научной деятельностью. Для создания творческой атмосферы недостаточно наличие компьютера, рабочего места, нужно, чтобы преподаватель чувствовал себя востребованным, нужным, уверенным в своем завтрашнем дне, а со стороны руководства необходимо проявление уважительного отношения к нему, а не равнодушно-пренебрежительного. Для создания творческой атмосферы необходима свобода преподавания, свобода научной деятельности. Именно этих условий в настоящее время катастрофически не хватает. Управленцы на всех уровнях образовательной системы предпочитают исполнительных, дисциплинированных, удобных работников. Инициативные, творческие работники не всегда обладают удобным характером и от них стараются избавляться. И получается парадокс: с одной стороны, модернизация образования вроде бы требует повышения качества обучения, что может обеспечить преподаватель, успешный и как педагог, и как ученый; с другой стороны, образ успешного преподавателя в восприятии руководства связан не столько с его личностью, сколько с формальными показателями работы, такими как дисциплинированность, своевременная подготовка различных планов, отчетов, учебно-методических комплексов и т.д.

Остро в настоящее время стоит также проблема стимулирования творческой активности преподавателя. Помимо личной заинтересованности преподавателя немалую роль играют материальные и нематериальные стимулы. К материальным стимулам относятся такие из них, как достаточное денежное

вознаграждение за труд, наличие свободного времени для общения с коллегами, а также для хорошего поддержания трудоспособности и т.д. К нематериальным можно отнести: признание со стороны руководства, коллег, разные поощрения за персональные достижения и т.д. Таким образом, только одно повышение заработной платы, пусть и до приемлемого уровня, не решает задачи создания творческой атмосферы. Но создается впечатление, что только этим администрация вуза и ограничивается.

Важным в этой связи представляется вопрос механизмов создания творческой активности преподавателя. К ним можно отнести: де бюрократизацию на всех уровнях образовательной системы, уменьшение учебной нагрузки преподавателя таким образом, чтобы у преподавателя было время и желание заниматься творческим процессом, а не написанием всевозможных отчетов, планов. В противном случае, потеря квалифицированных кадров-преподавателей может стать необратимой. В настоящее время можно наблюдать следующие стратегии преподавателя в ответ на реформы: 1) активная – разные формы протеста (участие в различных митингах, создание альтернативных профсоюзов и т.д.); 2) пассивная – уход преподавателей из вуза, а некоторой части и из профессии; 3) адаптивная – приспособление к переменам.

Что касается третьей стратегии, она может выражаться в двух формах: «позитивной» и «негативной». Первая заключается в стремлении преподавателей улучшить показатели своей работы, более активно заниматься обновлением содержания читаемых курсов, методик преподавания, внедрением интерактивных, инновационных методов обучения, более активное вовлечение в научную деятельность. Вторая заключается в стремлении выполнять, пусть и неохотно, все распоряжения администрации относительно дисциплины, написания учебных комплексов, отчетов, планов и т.д.

Именно востребованность творческой активности преподавателя побуждает его трудиться, реализуя свой творческий потенциал и совершенствуя свое профессиональное мастерство. Формальное же отношение администрации вуза к показателям деятельности преподавателя снижает либо вовсе блокирует его

творческую активность. Из этого можно сделать вывод, что бюрократизация на всех уровнях образовательной системы никак не способствует повышению качества обучения, а напротив, ведет к его снижению и приводит к симуляции творческой активности.

В условиях пассивности значительной части преподавателей осуществляемый сейчас переход на многоуровневую систему обучения дает возможность управленцам различного уровня в вузах осуществлять преобразования в целях дальнейшего усиления своей власти, приспособив изменения в интересах небольшой группы лиц, допущенных к управлению. Для этого используются манипулятивные технологии воздействия на общественное мнение, чему способствует сохраняющаяся во многом жесткая модель управления в вузах, в отдельных случаях принимающая форму личной диктатуры руководителя. Этому во многом способствует сохранение неэффективной системы управления. Так, значительно увеличилось влияние управленцев на выработку внутривузовской политики. В рыночных условиях происходит перераспределение власти между академическими и управленческими структурами в пользу последних. Это может быть названо менеджерской революцией, но лишь формально. Такой менеджизм может угрожать модернизации образования, если он будет сопровождаться нарушением внутривузовской демократии. А таковая все больше оказывается под вопросом.

М.Р. Радовель, О.Д. Филиппова
(ЭПИ МАМИ, Электросталь, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В силу ряда социально-исторических причин современная аудитория часто оказывается неподготовленной – в мотивационном, интеллектуальном и компетентностном отношении – к восприятию нужного учебного материала. Обостряется проблема адекватности преподавания изменившимся характеристикам общества, а также состоянию умов и душ обучаемых. Поэтому при подготовке и организации лекции или

занятия есть смысл сместить акцент с информационной составляющей на такие моменты, как сценарий и режиссура. Иначе не достичь необходимого диалога с аудиторией.

Ключевые слова: аудитория, адекватность преподавания, информационная составляющая, мотивация, диалог.

Abstract. By force of social-historical reasons modern audience seems often to be unprepared – in motivational, intellectual and competential respects – to perception of the necessary educational material. The problem of adequacy of teaching to changing society characteristics as well as the state of learners minds and souls becomes aggravated. That is why on preparing and organizing a lecture or a lesson it is sensible to displace the accent from informational component to such moments as scenario and production. Otherwise it is impossible to achieve any dialogue with the audience.

Key words: audience, adequacy of teaching, informational component, motivation, dialogue.

Отечественное образование переживает сегодня исключительно сложный период своего развития. Это обусловлено особенностями переходного этапа в жизни российского общества. Среди множества трансформаций в нашем социуме следует отдельно отметить радикальное изменение характера социальных субъектов, участников образовательного процесса. Имеются в виду и учащиеся, и учителя (преподаватели), и школа, и вуз, в конечном счете – вся система российского образования.

Произошедшие изменения самым серьезным образом сказываются на условиях и качестве обучения. Но особенно это актуально для преподавания социально-гуманитарных дисциплин, глубоко затрагивающих не только интеллектуальную, но и ценностную сторону личности учащегося (студента).

В самом общем виде, основная идея, которая представлена ниже, очень проста: преподавание должно быть адекватно не только (и даже не столько!) требованиям официальных органов образования, но в еще большей степени – резко изменившимся характеристикам общества (1), а также состоянию умов и душ самих обучаемых (2), которое сформировалось в новых социальных обстоятельствах. Данная идея всецело находится в

русле диалогового подхода, который получил широкое развитие в образовательном дискурсе последних лет.

Нельзя не заметить, что в силу ряда социально-исторических причин современная аудитория очень часто оказывается неподготовленной – в мотивационном, интеллектуальном, компетентностном отношении – к восприятию необходимого, важного для жизни учебного материала. При этом и «другая сторона» – учитель, преподаватель – скорее всего, также не вполне подготовлена к процессу коммуникации с учащимися в современных условиях. Отсюда – отсутствие подлинного диалога в общении учителя или преподавателя с учащимися, студентами и, соответственно, низкая эффективность образовательного процесса в целом. На психологическом уровне это может быть описано как трагедия общения между поколениями «обучающих» и «учащихся», так что в некоторых случаях такая коммуникация оборачивается подлинным кошмаром, по крайней мере, для преподавателя. Поэтому ниже представлены соображения о том, как построить и организовать преподавание, чтобы преодолеть или хотя бы смягчить, ослабить указанную коммуникационную «дисфункцию». Возможно, какие-то из высказанных ниже соображений покажутся читателю спорными или вовсе неприемлемыми, и автору интересно было бы услышать конструктивные и аргументированные возражения.

Следует учитывать, что в новых социально-исторических условиях радикально изменился «совокупный портрет» учащегося, будущего специалиста. И это относится не только к интеллектуальной, но и к мотивационной, и к духовной стороне дела. Нужно ли напоминать о таком очевидном факте, как значительное изменение ценностных приоритетов молодежи, вытеснение столь значимых в прошлом коллективистских ценностей и их замещение индивидуалистскими. Что касается интеллектуального аспекта, то по этому поводу нередки самые резкие негативные оценки, вплоть до суждений о деградации молодого поколения. Возможно, на самом деле, положение все-таки иное, оно сложнее и противоречивее. Может быть, ситуация такова, что интеллектуально-духовный уровень современных молодых людей понизился по одним характеристикам, но повысился по другим? Но нет сомнения в том, что их мышление

явно изменилось, в частности, оно приобрело «клиповый», фрагментарный характер, что никак не содействует усвоению социально-гуманитарных дисциплин, в частности, философии, для восприятия которой необходимы сосредоточенность мышления, непрерывность и углубленность внимания.

В дополнение к сказанному, возникли еще две серьезные проблемы. Первая – это значительная разнородность студенческой аудитории, собираемой в одном месте и в одно и то же время для проведения лекции или семинарского занятия. Действительно, специалисты отмечают чрезвычайный разброс уровня подготовленности молодежи к обучению в вузе, обусловленный глубоким социальным неравенством и продолжающейся опасной дифференциацией российского общества. Разнородность студенческой аудитории носит многоаспектный характер: нередко имеет место резкое различие между студентами по интеллектуальным качествам, уровню подготовки, мотивационным характеристикам, духовным особенностям. Как построить эффективную учебную работу преподавателя в таких условиях? На какой уровень и какие характеристики студента ориентироваться?

В этих условиях требуется существенное преобразование самого содержания и характера обучения. Видимо, должны в значительной мере измениться приемы и методы обучения. В частности, это изменение должно быть таким, чтобы появилась возможность оказывать максимальное образовательное воздействие не только на хорошо и удовлетворительно подготовленных студентов, но даже на, так называемых, «запущенных», «неперспективных» и «необучаемых». Иногда их очень много, а то и большинство, и все они «наши», никуда от них не деться.

Вторая проблема, усложняющая деятельность педагога, это достаточно резкая и трудно прогнозируемая изменчивость студенческой аудитории от года к году. Как приспособиться к этому, учитывая традиционный консерватизм преподавательских методов и приемов? Некоторые специалисты справедливо полагают необходимым постоянно производить всестороннее социологическое обследование студенческого контингента (в частности, уровня и характера его подготовленности к учебе)

прежде, чем приступать к чтению определенных учебных курсов. Чтобы образовательный процесс был достаточно успешным, надо, чтобы содержание и форма преподавания максимально соответствовали характеристикам контингента, с которым предстоит работать. Поэтому необходимо каждый раз, в каждом новом учебном году заново исследовать интеллектуальные, ценностно-ориентационные, креативные способности студентов. Иначе учебная работа, в значительной мере, будет проходить впустую или с минимальным эффектом, с мучением для преподавателя и скукой для студентов. Нельзя вложить в голову человека то, к чему он не подготовлен (когнитивная сторона) и к чему совершенно не расположен (мотивационная сторона). Это так же ясно, как и то, что насильно мил не будешь!

Исходя из сказанного, важнейшим методологическим принципом в процессе современного преподавания должно быть систематически реализуемое требование двигаться «навстречу студенту» и «навстречу жизни». Но легко сказать: «двигаться навстречу жизни»! Какова она – «сама жизнь», каковы ее действительные требования к образованию? Обратимся к соответствующим результатам исследований социологов. В них представлены требования, которые выдвигает к выпускникам вузов так называемый «рынок труда». Оказывается, «нелестная оценка качества высшего образования... общее место проводимых исследований». А конкретнее, полученные данные весьма любопытны и поучительны. Так, с одной стороны, «представители малого и среднего бизнеса высказывают наибольшие претензии к «неприкладному и чрезмерно академическому характеру» вузовского образования»: «Наше недовольство выпускниками вузов заключается в основном в том, что они не готовят практиков, они готовят теоретиков...» [1, с. 189]. А с другой стороны, «представители крупного бизнеса высказывают наибольшие претензии к «чрезмерно прикладному характеру» вузовского образования»: «Большую ошибку совершают наши вузы, когда упор делают на прикладные дисциплины. Это совершенно напрасно...» [1, с. 190]. Как видим, налицо – явное противоречие. Кого же слушать вузам, кого готовить – «практиков» или «теоретиков»? Вот тебе и «сама жизнь»!

По-видимому, безошибочная стратегия обучения, если она вообще достижима, может быть основана на последовательной реализации диалогового принципа, т.е. на том, чтобы все компоненты учебно-воспитательного процесса – и содержание учебного материала, и методы, и приемы обучения, и само поведение педагога, и отношения, которые складываются между ним и студентами, а также отношения между самими учащимися – формировали в них высокую диалоговую культуру. Только в этом случае выпускник вуза при встрече с жизнью (постоянно меняющейся), с работодателями, с будущими руководителями и коллегами сам найдет нужные подходы ко всем и ко всему и сможет успешно решать возникающие перед ним проблемы.

Что означает сказанное на практике, каких изменений в образовательном процессе оно потребует?

Если взять такой компонент обучения, как содержание учебного материала (так называемый «контент»), то одно из главных направлений, которое позволит реализовать диалоговый подход, или «встречное движение» по отношению к студенческой аудитории, основано на идее преобразования привычного, «стандартного» учебного контента *адекватно уровню подготовки и мотивационным характеристикам конкретной студенческой аудитории*. Это не так просто, как может показаться на первый взгляд. В частности, потому, что выполнение такого рода задачи потребует существенно переосмыслить понятие «качество образования» и, соответственно, изменить методологию и методику определения этой характеристики. (Интересные рассуждения о возможности различных определений качества образования приводятся в цитируемой выше книге «Реальность образования...» [1, с. 22-23]).

В контексте предлагаемого здесь подхода, оценка качества образования должна происходить не столько по тому, каков конечный, так сказать, «компетентностный» результат (1), сколько по тому, какова величина приращения интеллектуального, профессионального и духовного капитала (2), полученного индивидом за период его обучения в вузе или среднем специальном учебном заведении. Привычные, традиционные критерии оценки качества связаны с учетом определенной «точки», достигнутой в процессе обучения, а новые, требуемые

сегодня, ориентированы на измерение образовательного «расстояния», пройденного обучаемым под руководством данного преподавателя. Это совершенно разные способы оценки качества обучения. Смысл первого критерия: «насколько близок образовательный результат к тому, что кто-то наметил в качестве цели», смысл второго: «насколько далеко от того, что было в начале образовательного пути, обучаемый продвинулся к тому, что действительно нужно». Первый формален и статичен по своему существу, а второй динамичен и реален. К тому же, второй способ оценки качества (вместо бессмысленного психологического давления, навязанного необходимостью «достичь недостижимое») обеспечивает обучаемому максимум возможного в его продвижении по образовательному пути и развитию его творческих способностей.

Кроме того, при использовании второго способа оценки качества будет по справедливости учтен тот момент, что преподаватели принимают к обучению студентов, существенно различающихся по уровню подготовленности и способностям. Очевидно, уже само это обстоятельство (а не только качество обучения!) существенно обуславливает конечный результат. В силу сказанного, вполне возможными оказываются следующие ситуации: 1) высокий итоговый («компетентностный») результат образования объясняется не столько величиной проделанной в процессе обучения работы, сколько исходным высоким уровнем студента, 2) недостаточно высокий, не «дотягивающий» до требуемых стандартов, учебный результат объективно неизбежен в силу исходного, крайне неудовлетворительного уровня подготовки студента, 3) *фактически проделанная образовательная работа* во втором случае иногда может быть значительнее и ценнее, чем в первом.

Особого внимания заслуживает сегодня мотивационный аспект обучения. Это оправдано в силу значительного изменения мотивационной основы образовательного процесса. Она изменилась не в лучшую сторону: произошел сдвиг в сторону «внешней» мотивации учения (желание быть студентом достаточно престижного вуза, получить диплом, приобрести определенный социальный статус и т. д.), по сравнению с «внутренней» мотивацией (интерес к учебному предмету, к

самому процессу познания, к будущей профессии и т. п.). В связи с этим возникает серьезная проблема: является ли то, что мы предлагаем учащемуся для усвоения, тем, что может быть воспринято им как субъективно значимое, как соответствующее его «личностному смыслу». Если дело обстоит не так, то в результате теряется очень многое. И это не только собственно образовательные потери (учиться скучно, преподавать неинтересно, дисциплина не усваивается должным образом), но и немалые «общесоциальные» издержки (впустую затрачены время, силы и средства на приобретение совсем не той специальности, в которой молодой человек мог бы преуспеть и оказаться максимально полезным обществу).

Как показывают наблюдения, беседы со студентами, социологические опросы, они (студенты) приходят в аудиторию не только для того, чтобы почерпнуть от преподавателя необходимую информацию и пообщаться с ним, но и для того, чтобы «обменяться» друг с другом – интересной информацией, настроением и т. п. Для некоторых второе едва ли не важнее первого. И они хотят сделать это именно в процессе лекции или практического занятия (другого, более подходящего момента для этого они почему-то не видят)! Как же переключить внимание студентов от общения друг с другом на преподавателя, излагаемый им материал, обсуждаемый учебный предмет – вот в чем проблема.

К проблемам собственно мотивационного характера сегодня, похоже, добавляются проблемы, которые, если их объединить в одно целое, можно обозначить как «биолого-медико-психологические». Они связаны и с ухудшением здоровья многих молодых людей, и с определенными изменениями в психике. В частности, некоторые специалисты отмечают существенное сокращение у студентов периода устойчивости внимания. В прежние времена в качестве советов по совершенствованию ораторских способностей лектора указывалось, что слушатель не может быть сосредоточенным на одной теме более 12-15 минут, он устает и перестает ее воспринимать. Поэтому необходимо по истечении этих периодов каким-то образом переключать его внимание, например, на новую тему или новый вид учебной работы. Сегодня, говорят, что этот период устойчивого внимания

сократился до 8 минут, и соответственно, необходимо менять распределение содержания учебного материала во времени и организацию учебной работы.

Учитывая существенно возросшее сегодня количество сложностей когнитивного, мотивационного и психологического плана, очевидно, есть смысл при подготовке и организации лекции или занятия сместить акцент с *информационной* составляющей (даже если информация кажется преподавателю интересной и важной!) на такие моменты, как *сценарий и режиссура*. По-видимому, если этими видами деятельности не овладеть, то должного контакта, т.е. качественного диалога, со студенческой аудиторией достичь не удастся. Признание необходимости в работе педагога этих не собственно информационных сторон деятельности подразумевает систематическое использование массы приемов, к которым прибегает далеко не каждый преподаватель.

Взять, например, такую, казалось бы, постороннюю деталь, как «настроение», с которым преподаватель входит в аудиторию и которая, по-видимому, задает положительный «тонус» и должный «градус» занятия. Заметим, что студенты всегда преимущественно в неплохом настроении (они ведь молодые!), а преподаватель, к сожалению, не всегда. А между тем настроение «передается», оно заразительно. Желательно, чтобы лекция, например, читалась «на подъеме». Очевидно, для качественного диалога обе стороны учебного процесса (и тот, кто учит, и те, кто учится) должны быть в гармонии, помимо прочего, и в плане настроения. Это не может не содействовать эффективному восприятию учебного материала.

Разумеется, арсенал средств, которые целесообразно использовать для максимальной мобилизации внимания студентов к содержанию учебной темы, усилению их активности и степени участия в занятии, весьма разнообразен. Если иметь в виду такого рода средства при изучении философских дисциплин, то можно было бы назвать следующие: просмотр и обсуждение фильмов на философские темы; написание студентами эссе, в которых затрагиваются вопросы жизни и смерти, любви и ненависти, добра и зла; диспуты и ролевые игры; тестирование на выявление личностных качеств с последующим обсуждением общегрупповых результатов, интересных в философском плане; выполнение

кроссвордов и других подобных заданий, составленных из философских терминов и т. п. Всё это будет не только выполнять вспомогательную, мотивирующую функцию, но и непосредственно формировать те качества личности, которые в процессе образования принято ожидать от преподавания философии. Использование таких средств (каждого – в нужном месте и в нужный момент учебного занятия) позволяет преодолеть указанные выше проблемы когнитивного, мотивационного, психологического плана. А чтобы все это происходило действительно и в нужном месте, и в нужный момент, и с наибольшей пользой для дела, преподавателю как раз и необходимо овладение, хотя бы на уровне азов, искусством сценариста и режиссера.

Важным критерием эффективности и качества обучения является достижение ситуации, когда преподаватель привычно идет на каждое свое занятие с удовольствием, а студент – с интересом. При всем уважении к строгим, объективным методам оценки качества образования, о нем можно судить также по таким сугубо субъективным показателям, как «интерес» и «удовольствие», с которыми преподаватели и студенты встречаются друг друга.

Литература

1. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М., 2013.

L. Botezatu (Comrat State University Moldova)

PRINCIPLE OF GRACIOUSNESS ON THE BOARD OF NEW VALUES OF EDUCATION

Abstract. *So conceptualized*, the Principle of Graciousness on the board of new values of education represents an imperative of primordial time, “life ring (buoy)” of existing reality. The autonomy of will, as supreme principle of morality or principle of autonomy, is a categorical imperative based on a synthetic judgment which obliges to overcoming the knowledge of objects and moving to a critique of the

subject as a fruit (product) of pure practical rationality. In such case the will becomes supreme legislator not being conditioned. Moreover, in all the circumstances it is necessary first of all to know what we want, with the belief that our volition must correspond to a universal moral law, according to the advices (teachings) of the great philosopher. The principle of absolute morals disciplines the conscience (consciousness), prints safety in own forces. To honorably contribute in increasing the happiness of another person outside of any selfish interest is the condition of own happiness

Key words: moris, creativity and otherness, global axiological principle, philosophy of education.

“In addition to a unique cultural space, the social life takes elemental disproportions. Within the accelerating rhythm of technology developments, the level of spiritual wealth decreases. In the acceleration race the man fails even to rationally think, to receive – it gets automated. The beautiful not connected to the bar of Moral loses the preponderance (predominance) of its revivals: it does not elevate anymore the man on the stage of completeness (perfection) – but it rather throws him backwards, into the abyss of conformation sublevel.”

T.P. Grigorieva

So conceptualized, the Principle of Graciousness on the board of new values of education represents an imperative of primordial time, “life ring (buoy)” of existing reality. Therefore, the need to focus on a principle of authenticity of becoming at level of *unique cultural space* is met in the attitudes of many followers (adepts) of *paradigm changes in education*, including those of V. Tvirgun, ex-minister of education of the Republic of Moldova, an expert in the Historyology of Humanistic Paradigm: *“the bet (stake) of such humanistic paradigms is immense, but also limited because in educational practice it “condemns itself” to remain with many remainders because it permanently and methodologically ... just from the place head/outset/very beginning, dealing only with what is seen/shown on the surface and thus “hiding” itself and, if over time you get to see what generally has existed, but it has not manifested, it is done not by virtue of the mobilization of a great vision, but the mobilization of a well-focused vision which “is walking” among past, present and future experience, watching them “better” than usually, explaining and understanding things in their essence” (9).*

The general perspectives of humanity are those to conceive the world as a whole. The interference matter-spirit was a concern mainly for the most representative thinkers of the world, pertinent (relevant) to different eras, to different cultures or even to one and the same culture at distance of years. Worthy of the attention of the whole world in this view has been and is the phenomenology of German spirit which in the rational circuit of the world finds an echo more predominant in what is related to the morals and morality.

The first connotative (suggestive) differentiations between morals and morality belong to the German idealist Hegel. For F. Hegel the interpretations of subjective behavior of individual were related to morals/mores (manners)/character; those objectives – submitted by a collective, society – had a meaning of morality.

B. Williams, in “Introduction into ethics”, defines the morality as “a special system, a particular variety of ethical thinking”, ...“the universal intention it possesses” (Ibid.). According to V. Capcelea “*In cultural and linguistic tradition by morality there are often understood the basic and fundamental principles of human behavior, and by morals – the forms of ordinary behavior. In this respect the commandments of God are related to morality, and the advices (teachings) of a teacher are related to morals*”. (2. p. 7)

In our curricular interpretations the term “ethics” assembles an attitudinal systemic/illuminating (edifying) prerogative (appanage) of educational standards as regards the three principles of general didactics: communication, knowledge, creativity. The *practical philosophy* of Kant recognizes that any theory is of an empirical nature “since it bases on grounds of experience”, just as any philosophy could be called pure/logic or metaphysics in case of theoretical intellectual predeterminations. “In this way it is born the idea of double metaphysics, metaphysics of nature and metaphysics of mores (manners). The physics shall have here its empirical side, but also a rational side; the ethics too, although here the empirical side might be particularly called practical anthropology, and properly the rational one – morals.” (3.p.15).

Referring to the two of his works, “Criticism of pure practical rationality” and “Criticism of speculative rationality”, *Kant* points out the following fact: “*for a critique of pure practical rationality to be able to be perfect, I ask that the unity thereof (of pure practical*

rationality) with the speculative rationality to be able to be demonstrated simultaneously in a common principle, because in the end there can be only one rationality” (Ibid. p. 16). But such perfection I could not reach yet here ... Because of that, I made use of the name “Establishment of metaphysics of mores (manners)” instead of the name of Criticism of pure practical rationality.

Such establishment seeks nothing but the research and establishment of the supreme principle of morality. (Ibid. p.17). In this favor, I. Kant proceeds, with the help of his favorite method, the dispersion of the whole into parts in three structural sequences/sections of this book: Transition (Moving) from moral knowledge of common rationality to philosophical knowledge. Transition (Moving) from moral philosophy to the Metaphysics of mores (manners). Last step: from the Metaphysics of mores (manners) to the Criticism of pure practical rationality. Regarding to which fact we get to the conclusion that the common stimulus for establishing the supreme principle of morality must be the willingness (benevolence). And for that good will to govern it needs to be motivated by a common principle of general axiology. The motivation comes from knowing that the good will encourages the worthy achievement of purpose of society.

If the action is carried out as an obligation or selfish interest, the “Value (amount) of obligations could easily become a great temptation”, consents Kant in Practical philosophy, p. 19. This is due to the fact that the percept of happiness is differentially construed from human to human, we shall add. To love our neighbors, even the enemy... urges the Book of Books, the love having to make its own place from commandment (behest), from urge, and the goodwill – from obligation of willingness (benevolence), fact by which the stimulus of hope sets up its pointing in the following factual order:

1. The harmonization between practical love demonstrated in fact by the love for neighbor and the pathological/illusory love occurs through free will, through free consent, like a condition of spirit which reached the stage of perfection, conditioned by the principle/space of Pardon (Reprieve).

2. According to the same Kant, “the action carried out from obligation has its moral value not in the purpose to be achieved thereby, but in the maximum it is decided pursuant to; such value/moral law – free will – does not depend on the reality of the object of action, but

only on the principle of volition in the virtues of which the action was carried out.” (6. p. 20.)

3. The obligation is the need to perform an action from respect for the law (ibid.), “nothing else than the representation of law itself, which of course does not take place than in a rational being, as it, and not the expected effect, is the determining principle of the will, may be this precious good we call moral good; such good is already present in the very person who is acting under this representation and cannot be expected primarily from the effect of the action.” (3, p. 20).

Happy is considered to be the wise man. And the wisdom as such, as well as the ability of measurement/awareness thereof is perpetually formed/cumulated through acquirement of knowledge. “The wisdom itself – which is more to behave than to know – has of course a need of science, not to learn from it, but to procure access to souls and give solidity to its perceptions.” (ibid.p.22). Therefore, a principle of global axiology should incite to the formation of individual as an Integral Competence.

“The self-control and healthy prudence (thoughtfulness), the great philosopher highlights, are not only good in many respects, but they seem to be just a part of the internal value of the person... Without the principles of a good will they can become very bad” (Ibid.p.18).

The autonomy of will, as supreme principle of morality or principle of autonomy, is a categorical imperative based on a synthetic judgment which obliges to overcoming the knowledge of objects and moving to a critique of the subject as a fruit (product) of pure practical rationality. In such case the will becomes supreme legislator not being conditioned. Moreover, in all the circumstances it is necessary first of all to know what we want, with the belief that our volition must correspond to a universal moral law, according to the advices (teachings) of the great philosopher. The principle of absolute morals disciplines the conscience (consciousness), prints safety in own forces. *To honorably contribute in increasing the happiness of another person outside of any selfish interest is the condition of own happiness.*

The freedom of the will designates the principle of free will due to the fact that the free will and the will subjected to the moral laws is one and the same thing. The free will is a syncretic judgment of/by integrating the subject of the action in universality. “But such synthetic/syncretic judgments are not possible unless the two concepts

they contain may be linked together by means of a third one, in which both are found. The positive concept of freedom produced the third one, which may not be as at natural causes, the nature of sensitive world in which concept the concepts about something meet like a cause in relation to something else as effect. What this third one is towards which the freedom heads us and about which we have a prior (self-evident) idea we cannot still show right here and neither can explain the inference of freedom concept from the pure practical rationality and, with freedom, nor the possibility of a categorical imperative. To do this it still takes some preparation..." (Ibid.p.42). This "the third one", according to us, must be a principle of total harmonization, including the harmonization of those two obvious concepts which precede a value space accessible to human engagements to the bar of own completions. The explanations converge to elucidate the fact that the cause-effect relation leads to a concrete situation of valorization; the space gratefully offering apodictic conditions of human completion by stimulating the knowledge/self-knowledge at the level of relation: me – the other by which it is certified the truth of our professional pointings "to make from people a purpose it shall become an obligation". (6.p.101).

Thus, these which the Kantian Truth urges to as concerns the Supreme Principle of the virtue theory. It acts according to a maximum of goals which learning by all may be a universal law: man – a goal for himself and for others

Scientific and dialectic materialism.

On the problematic background of years 1830-1848, when many countries in Europe (France, Germany, Italy, Portugal, Spain) were shaken by great liberal and national movements, in Germany there appeared the Marxism, a doctrine which authors were K. Marx, Ph.D. in philosophy and economist, founder of scientific socialism/Marxism, and F. Engels, his collaborator. The starting point for both was observing the surrounding reality as (on the basis of) paradox: while the technological progress was moving forward, the working class was becoming poorer. It is well known that *the Marxist theory is based on the historic/scientific and dialectic materialism – active conception* on the world. The materialism must be dialect/is dialectic as it constitutes the movement as a fundamental property of matter – the consolidation resulting from the development of sciences in that time: transformation

of energy of matter, doctrine on evolution of species. Along with the appearance of scientific and dialectic materialism the *world* has ceased to be regarded as a static reality. Conceived as a *dynamic reality*, all things started to be conceptualized as *interdependent*. The dialectics in this way is perceived as the science of general laws of mechanics and human thinking, opposite to the fact that the outside world is a proof of human thinking. Regarded as a phenomenon in motion, the world is a complex process of evolution.

The historical materialism, in Marx's view, is based on dialectic materialism – the world as motion, explaining the history through the material facts and through class struggle determined by the inadequate economic conditions of society (7). Up to here all seem to be good, but as regards all these, however, the Marxist theory of dialectics ignores the divine factor in spiritual formation and, once ignored, the world of spirit has led/leads to *the end justifies the means* – to what which was supposed to signify the communist morals, regarding to which fact all the iniquities are possible ... *Marx rightly observed that the political revolutions, social changes are a consequence of inadequate economic conditions*. For the man to create (not to provoke revolutions), Marx also said, there is a need for favorable economic conditions. It is even necessary a value space adequate to self-engagements, we shall add at this stage. Creating favoring economic conditions would mean, as we know, to know to carry perspicaciously forward the contradictions in the view of reasonable liquidation of conflict situations – posting the dynamics of life on human creative factor. However, such mobilization is specifically related to the pointings which are necessarily to be held by a General Axiological Principle of human awareness – a *capital principle of global economic education*.

As a matter of fact, the evolutionary/evaluative enigma (mystery) of self will not find proper expression as long as the immediate will or desire of individual to glorify his/her name is/becomes larger in relation to the real value level of potencies of self-achievements in a certain sequence of space and time. They actually remain to be the consequences of a philosophy of education *persecuted by that primordial plan which the education must be guided by in general as concerns the triple structuring highlighted previously: speculative, normative, critical*. Otherwise it becomes impossible to find out that

that something, that sensitizing/leading principle has always existed, “it walked, it walks among us”, in addition to the enactment of its possibilities of existence as such. Finally, the consolidations come to confirm towards this fact that the critical and self-critical thinking does not gain/is not able to gain value predominance (preponderance) outside the triple interpretation. The value self-awareness is required as exercising or practicing the responsibility to orderly convey the relay of spiritual dignity of those coming. However, that would mean the dissemination of skills of first necessity: *To know to get into the graces of value time. To know how to get into the graces of value space.* The great significance of the activity of St. Thomas of Aquino lies in the fact that he deduced from general principles particular principles of coexistence, regarding to which fact, in favor of globalization support (unification of differentiations), today we plead (advocate) for a global principle of human sensitization. Namely, we tend to interpret that reality about which even J. Rousseau (1712-1778), at his time, definitely urged: “ The defeat of selfishness would produce by supporting on a general will created by a movement of convergence, which would cause individuals to adopt a truly free universal perspective. Due to such convergence it might start for approaching the problems and issues of individuals (8).

In fact, *the two facets of disorder*: 1. *Interaction between beings/war confrontations*, according to Diderot (1713-1784), and 2. *The lack of Freedom*, according to Rousseau (1712-1778), *come from the disrespect of Moral law*, as well as finalities (outcomes) of a low mentality – improper to the Time of Value Transformations. If, at their time, from different ideological positions, the idealists F. Hegel, Im. Kant, the materialists K. Marx, F. Engels were highlighting the fact that the “*Truth is a whole*”, today we jointly ratiocinate that also the principle which contests the Truth as having to be Truth is necessary to be included in this All and to coordinate it.

Through these we once again further emphasize those highlighted by Arnaldo Nischier: “Taking into account that there are many problems, it is required a comprehensive vision in order not to fall into the mistake of having a limited truth”, (6, p.82). It is a fact by which this Belgian philosopher, on another page – 279, in the same work, completes: “The objective of philosophy in education is to entirely understand so that there might be defined the principles and

directions to which it is intended. There is a need in the philosophy of education of “systematic reflections on educational issues and discovery of a principle of coherence in the global area of thinking and experience”.

Putted today on the board of new values of Philosophy and Education Axiology from this conceptual perspective – focusing on a global axiological principle of human coexistence, the prospects of life continuity are largely of promising ones.

References

1. Botezatu L, „The Priorities of the Principle of Graciousnessing the professional preparation...<http://www.scientific/publications.net>. Bulgaria,2012.
2. Capcelea Valeriu.Etica juridică, Chişinău, 2004.
3. Flonta M., „Filosofia practică a lui Kant”,Edirura POLIROM, Bucureşti, 2000, p.169
4. Гусейнов А.А. «Об идее абсолютной морали»// «Вопросы философии», №3, 2003 ст.5
5. Григориева Т.П. «Философия красоты»// «Вопросы философии» №1, 2007
6. Kant Imanuil, „Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii”, ed. Iaşi, 1992, p.140.
7. Nisskier A. „Filosofia educaţiei”, Ed. Bucureşti, 2000.
8. Rousseau J. -J, Der Gesellschaftsvertrag/contractul social, Frankfurt, 19
9. Țvircun V. Istoriologia paradigmei umaniste în educație în „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”, Volumul I. Chişinău, 2008, p.43-44.

П.Н. Резько (БрГУ, Брест, Беларусь)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ГЕНДЕРНЫЙ ФАКТОР

Аннотация. Данная статья посвящена гендерному фактору в академической мобильности. Автор рассматривает количественные и качественные статистические данные по различным странам ЕС и предметным дисциплинам с целью

определения типичных проблем в отношении гендерных вопросов в процессе международной академической мобильности.

Ключевые слова: Академическая мобильность, гендер, кросскультурный аспект, ЕС, грант, мониторинг, ученые звания, статистические данные.

Abstract. The article highlights gender factor in academic mobility. The author shows quantitative and qualitative data on male and female visiting researchers from different countries of EU and disciplines. The author outlines typical problems and wider trends with regard to gender relations in transnational academic mobility.

Key words: academic mobility, gender, cross-cultural aspect, EU, grant, monitoring, academic ranks, statistical data.

Важной особенностью развития системы университетского образования является расширение академической мобильности преподавателей и студентов. Так, в Оксфорде около четверти студентов – иностранцы, в университете Гумбольдта их количество составляет 11%. Во Франции с 80-х гг. XX в. действует программа обмена студентами СОКРАТ/ЭРАЗМУС. Эффективная стратегия международного набора студентов и преподавателей для обучения и стажировок в других странах становится все более актуальной для многих высших учебных заведений, поскольку академическая мобильность – исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры. Это автоматически и зачастую подсознательно развивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте, навыки межкультурной коммуникации признание недостаточности своих знаний, изменение самовосприятия, способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри и др. Но часто за рамками исследования академической мобильности остаётся гендерный фактор.

Тем не менее, в 2000 г. Европейская комиссия опубликовала доклад о «Содействии совершенству за счет

гендерного равенства» [3]. Этот доклад был составлен Европейской научной ассоциацией ETAN (ЭТАН) в составе группы из 14 женщин-профессоров из разных государств-членов ЕС. В докладе рассматривается положение женщин в науке и делается вывод, что: «недостаточное представительство женщин угрожает целям науки, а также является расточительным и несправедливым» [3, с. 18]. Рекомендации ЭТАН включали регулярное предоставление статистики гендерного мониторинга в области науки и исследований с интервалом в три года [4, 5, 6]. Эти отчеты показывают существенные различия в доле женщин-ученых по странам, дисциплинам и трудовому стажу. Так, женщины по-прежнему составляют меньшинство в научных исследованиях в странах ЕС. В 2006 г. в сфере высшего образования – 37%; государственный научный сектор – 39%; коммерческий научный сектор – 19%. В последнем докладе (2009 г.) делается вывод, что «доля женщин в науке растет быстрее, чем мужчин, но не достаточно, чтобы показать, что гендерный дисбаланс в науке достаточно самокорректируется [6, с.16]. Гораздо меньше известно о гендерных отношениях в транснациональной академической мобильности ученых. Особый интерес представляет исследование академической мобильности в Германии с 1981 по 2000 гг. А. Вельха, основанное на продольных срезах статистики двухгодичных академических программ Фонда Александра фон Гумбольдта (Бонн, Германия) для ученых-исследователей [9]. Данное исследование представляет особый интерес, поскольку Фонд Гумбольдта предоставляет до 600 стипендий в год (почти 9500 с 1981 по 2000 гг.) [2, с. 9]. Программа академических обменов университета Гумбольдта была создана в 1953 г. для высококвалифицированных исследователей до 40 лет [7, с. 17]. Данная программа отличается от более целевых программ по своей открытости и доступности для различных стран и предметных дисциплин, а также отсутствием региональных и дисциплинарных квот для отбора научных сотрудников. Помимо этого, в рассматриваемый период, Германия принадлежала к топ-5 стран мира с наибольшим количеством опубликованных научных и инженерных статей [8, с. 6]. Согласно исследованию, средний возраст стипендиатов данной программы был 35 лет; большинство из них являлись

обладателями ученой степени: Post-Docs (22%), ассистенты (17%), assistant professors (19%) и associate professors (22%), т.е. аналог нашему званию доцент; full professors (аналог нашего профессорского звания) – 6%, а также 8 % являлись вне университетскими исследователями [9, с. 295-295]. Доля женщин составила: 1981-1990 – 12%; 1991-2000 – 17% [9, с. 308].

Схожие результаты были получены исследователями Л. Акерсом и Б. Джиллом. Так по их данным в 1997 г. некоторые государства-члены ЕС, такие как Великобритания и Германия уже почти достигли гендерного баланса на уровне студентов, а во Франции студентки даже немного превосходили студентов мужского пола, но число женщин значительно снижается на каждой прогрессирующей стадии карьеры, что приводит к значительному гендерному разрыву на самых высших должностях и ученых званиях. Л. Акерс и Б. Джилл также провели исследования влияние личной и семейной жизни, а также вопросов воспитания своих детей на проблему академической мобильности. Их выводы из интервью с женщинами исследователями из Болгарии и Польши, которые провели по крайней мере три месяца в Великобритании и Германии, подтверждают большое значение личных и семейных отношений для академической мобильности, либо в качестве барьера или в качестве стимула. Они обнаружили, что личная и семейная жизнь оказывают негативное влияние на развитие карьеры, ограничивая ученых способность эффективно и продуктивно работать [1, с. 232 -233]. Женщины страдают от таких барьеров, в частности, потому, что по сравнению с их коллегами-мужчинами больше привязаны к пространству и семейным обязанностям. В заключении исследователи приходят к выводу, что программы академических обменов должны в большей степени учитывать личностные и семейные обстоятельства.

Литература

1. Ackers, L., and B. Gill. 2008. Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union. Cheltenham: Edward Elgar.

2. DAAD, ed. 2008. Wissenschaftswelt offen 2008: Facts and figures on the international nature of studies and research in Germany. Bielefeld: Bertelsmann.

3. European Commission, ed. 2000. Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality: A report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

4. European Commission, ed. 2004. Women and science statistics and indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

5. European Commission, ed. 2006. Women and science statistics and indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

6. European Commission. 2009. Statistics and indicators on gender equality in science. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

7. Jansen, C. 2004. Exzellenz weltweit: die Alexander von Humboldt-Stiftung zwischen Wissenschaftsförderung und auswärtiger Kulturpolitik (1953-2003). Unter Mitarbeit von Christoph Nensa [Excellence worldwide: The Alexander von Humboldt Foundation between academic sponsorship and foreign cultural policy (1953-2003). In collaboration with Christoph Nensa]. Cologne: Dumont.

8. National Science Board, ed. 2010. Science and engineering indicators 2010. Arlington, VA: National Science Foundation.

9. Welch, A. 2008. Myths and modes of mobility: The changing face of academic mobility in the global era. In Students, staff and academic mobility in higher education, ed. M. Byram and F. Dervin, 292-311. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

О.В. Маслова, Т. Буй Дык (РУДН, Москва, Россия)

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме изменения ценностной системы личности при аккультурации. Приводятся результаты лонгитюдного исследования ценностных ориентаций

вьетнамских студентов в России, показаны различия в динамике ценностей в связи с особенностями профиля аккультурации.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, динамика ценностных ориентаций, вьетнамские студенты, профиль аккультурации.

Abstract: The article deals with the problem of changing the value system of personality in acculturation. Provides the results of the longitudinal study of value orientations of Vietnamese students in Russia, showing the differences in the dynamics of property in connection with the characteristics of the profile of acculturation.

Key words: intercultural adaptation, dynamics of value orientations, the Vietnamese students, profile of acculturation.

Одной из важнейших задач международно ориентированных вузов является организация помощи в межкультурной адаптации иностранным студентам. Даже при самых благоприятных условиях периоду межкультурной адаптации сопутствуют «культурный шок», стресс аккультурации. Попадая в далекую и отличную от родной культуру, человек встречается с иными нормами, правилами и самое главное – с иными ценностями, т.е. оказывается в ситуации ценностного «сумбура». Осознавая то, что родные, впитанные «с молоком матери», ценности не всегда разделяются окружающими, что привычные объяснительные схемы не работают и даже существуют противоположные им, человек может испытывать аксиологический кризис.

Ценностная система – достаточно устойчивое личностное образование, точка опоры личности, позволяющая ей встать в независимую позицию по отношению к внешнему миру. Но одновременно система ценностей человека изменчива, поскольку в значительной степени обусловлена как меняющейся социальной средой, так и актуальным уровнем развития личности. Что происходит с системой ценностей личности при попадании в новую, далекую от родной культуру?

Для изучения интересующей нас проблемы изменения ценностей личности под влиянием новой культуры, нами было проведено лонгитюдное исследование ценностей вьетнамских студентов, обучающихся в России. В исследовании приняли

участие 100 респондентов. Все они были исследованы дважды. В первый раз – когда являлись студентами подготовительного факультета и их опыт жизни в России составлял всего 4 месяца, второй раз – спустя год, когда они учились на 1 курсе. В исследовании применялась методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича, в число ценностей которой были включены вьетнамские ценности.

Ранее мы уже писали об основных результатах работы. Мы анализировали основные изменения, произошедшие за год с ценностной системой, рассматривали гендерные различия этих изменений [1], а также различия в изменениях ценностей у студентов, приехавших на учебу из города, и приехавших из села [2].

В данной статье мы рассмотрим вопрос: различается ли динамика ценностей у студентов, придерживающихся разных стратегий аккультурации (*ассимиляции, сепарации, интеграции, маргинализации*)? Мы предполагали, что наиболее сильно изменится ценностная система у студентов, выбравших стратегию ассимиляции и интеграции, в большей мере направленных на знакомство с новой культурой, настроенных на присвоение новых ценностей и «растворении» в новой культуре. А наименьшие изменения произойдут у студентов, настроенных на взаимодействие с земляками и на сохранение своих культурных традиций и ценностей. Однако выделить в исследованной выборке респондентов с разными ведущими стратегиями не удалось: у всех исследованных студентов наиболее выраженной являлась стратегия *интеграции*, хотя степень выраженности других аккультурационных стратегий варьировала. Поэтому с помощью кластерного анализа мы разделили выборку на 3 группы, различающиеся сочетаниями выраженности этих стратегий. Мы назвали это сочетание разных по выраженности аккультурационных стратегий *профилем* аккультурации. Эмпирически в исследованной выборке были выделены 3 профиля: «*интеграция и сепарация*», «*интеграция и ассимиляция*» и «*«чистая» интеграция*» [3]. У студентов с профилем «*чистая» интеграция*» доминирует выбор стратегии интеграции. Респонденты с профилем «*интеграция и сепарация*» характеризуется тем, что наряду с установкой на интеграцию с

новой культурой, в определенных ситуациях они проявляют установку на сепарацию. У студентов с профилем «*интеграция и ассимиляция*» наряду с преобладающей стратегией на интеграцию с новой культурой, в ряде ситуаций проявляется установка на ассимиляцию.

Мы предполагали, что ценностная система студентов, в большей степени ориентированных на ассимиляцию, изменится сильнее, чем у студентов выбравших стратегию сепарации. Однако полученные результаты не подтвердили нашу гипотезу. Сильнее всего трансформировалась система ценностей студентов, использующих профиль «*интеграция и сепарация*». У них было выявлено 8 статистически значимых «сдвигов». У студентов возросла значимость таких ценностей как *материально обеспеченная жизнь, развлечения, счастье других, почитание старших и широта взглядов*. При этом значимо упала важность ценностей *благодарность, общественное признание и красота природы и искусства*. У респондентов с профилями «*чистая интеграция*» и «*интеграция и ассимиляция*» ценностная система изменилась в меньшей степени. В этих группах выявлено соответственно 3 и 2 значимых «сдвига». У респондентов с профилем «*чистая интеграция*» возросла значимость *аккуратности и бережливости* и снизилась важность *почитания старших*. У студентов с профилем «*интеграция и ассимиляция*» возросла значимость *бережливости* и снизилась значимость ценности *мир*.

Как видим, студенты с профилем «*чистая интеграция*», направленные одновременно на освоение новых ценностей и на сохранение своих, и студенты с профилем «*интеграция и ассимиляция*», иногда даже предпочитающие знакомство с новыми ценностями, нежели сохранение своих, будучи наиболее гибкими, более открытыми и менее стремящимися к сохранению ценностей своей культуры, чем респонденты с профилем «*интеграция и сепарация*» изменились в меньшей степени. Итак, система ценностей студентов с более гибкими и открытыми стратегиями поведения оказалась более стабильной.

Невольно возникает ассоциация с приемами борьбы дзюдо: уступить натиску, чтобы устоять. Чтобы остаться самим собой в новой культуре и сохранить себя, свою систему ценностей, не надо бояться перемен, надо быть готовым к переменам.

Литература

1. Маслова О.В., Буй Дык Т. Динамика ценностей вьетнамских студентов в России // Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика». - М., РУДН, 2014, № 1. - С.49-55.

2. Маслова О.В., Буй Дык Т. Изменение ценностных ориентаций у городских и сельских вьетнамских студентов в России // Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика». - М., РУДН, 2014, № 4. - С.24-33.

3. Маслова О.В., Буй Дык Т. Стратегии межкультурной адаптации вьетнамских студентов в России // Высшее образование для XXI века. Международная научная конференция. / отв.ред. Журавлев А.Л. - М., Изд-во Московского гуманитарного университета, 2013. - С. 77-79.

А.Г. Давыдовский, А.В. Пищова
(БГУ, БГПУ, Минск, Беларусь)

БИОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье представлено обоснование типологии стилей ориентационно-поисковой деятельности субъекта на основе информационно-энтропийного анализа.

Ключевые слова: медиакомпетентность, биосоциокультурный анализ, ориентационно-поисковая деятельность субъекта в медиасреде

Abstract. The article presents foundation of the orientation and searching subject activity styles in a mediaspace on basic of information and entropy analysis.

Key words: mediacompetence, biosociocultural analysis, orientation and searching personal activity in a mediaspace

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях информационного общества требует осмысления феномена медиакомпетентности личности с позиций биосоциокультурного подхода. Современным студентам педагогических специальностей предстоит взаимодействовать с представителями нового поколения обучающихся – так

называемого «поколения Z», «Homo Cyberus», которому присуща специфическая медиакультура в системе отношений информационного общества. При этом особое значение приобретает анализ феномена медиакомпетентности как сложной системы психофизиологических, психологических, образовательных и профессиональных характеристик личности. Как свидетельствуют результаты предварительных исследований, овладение эффективными методами и навыками самообразования, а также рациональной организации собственной профессиональной деятельностью возможны на основе оценки специфики и динамики характеристик субъектов учебно-познавательной деятельности в условиях образовательной медиасреды, а также трансформации их личностных качеств под влиянием медиасоциализации.

Цель работы состоит в обосновании типологии стилей медиакомпетентности с позиций информационно-энтропийного анализа.

Теоретико-библиографический анализ свидетельствует о достаточном уровне разработанности психолого-педагогического, социологического и социально-педагогического аспектов медиакомпетентности в контексте медиаобразования и медиапедагогики. В целях анализа механизмов формирования и развития медиакомпетентности эвристическую ценность представляют концепции киберсоциализации и интернет-социализации личности. Развитию медиакомпетентности обучающихся в значительной мере содействует использование педагогом в образовательном процессе личностно ориентированных и развивающих информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

Проблема развития медиакомпетентности обучающихся, будучи междисциплинарной и многоаспектной, имеет важное прикладное значение, поскольку уровень сформированности медиакомпетентности определяет способность человека эффективно адаптироваться к динамично возрастающим требованиям информационного общества, обеспечивая при этом целостность и информационную безопасность личности. В этой связи важно выявить особенности проявления

медиакомпетентности как составляющей стилевого поведения человека.

Теоретическими основаниями разработки типологии стилей медиакомпетентности выступили следующие подходы: представление о биосоциокультурной природе человека, диалектике биологического и социального в его развитии [1]; понимание медиакомпетентности как интегративной характеристики личности, отражающей совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [3]; представление о стилевом поведении человека и персональном познавательном стиле [4]; взаимосвязь циклического характера учебно-познавательной деятельности обучающегося и таксономии целей обучения в когнитивной и аффективной сферах; энтропийные закономерности функционирования социальных и технических систем [2].

Биосоциокультурный анализ феномена медиакомпетентности основан на типологической характеристике и систематике стилей поисковой деятельности субъекта в медиасреде. Как свидетельствуют результаты предварительных исследований, многие медиапользователи демонстрируют два типа поисковой деятельности в медиасреде: 1) адаптивный тип, предполагающий «веерное сканирование» пространства медиаресурсов с целью получения наибольшего количества информации без четкой ее дифференциации и систематизации по уровню значимости для принятия решения, удовлетворяющего требованиям ситуации; 2) рациональный тип, предусматривающий строгое определение вектора («сектора») поиска медиаресурсов в соответствии с поставленной целью.

Таким образом, можно выделить два критерия, характеризующих специфику поисковой деятельности в медиасреде: «критерий целесообразности» (уровень соответствия медиаинформации цели поиска) и «ориентация и адаптация в медиасреде» (уровень удовлетворенности потребностей субъекта – физиологических, познавательных, социальных, экзистенциальных и др.). Предложена информационно-

энтропийная модель ориентационно-поисковой деятельности субъекта в медиасреде (ОПДСМ), учитывающая баланс информационных (I_n) и энтропийных (H_n) характеристик каждой из n -ой стратегий:

$$I_n + H_n = C_n \quad (1),$$

$$W_{In}^2 + W_{Hn}^2 \leq 1 \quad (2),$$

где W_{In} – удельный вес информационных (I_n), а W_{Hn} – удельный вес энтропийных (H_n) характеристик для каждой из n -ой стратегии ОПДСМ, а C_n – ее интегральный показатель, характерный для данного субъекта.

$$K_1 = \frac{W_{In}}{W_{Hn}} \quad (3),$$

$$K_2 = \frac{1 - \sqrt{W_{In}^2 + W_{Hn}^2}}{W_{In}^2 + W_{Hn}^2} \quad (4).$$

При этом существует соответствие между появлением информации (I) и приращением (ΔH), либо убылью ($-\Delta H$) энтропии. Анализ матрицы, отражающей характер стратегий информационно-поисковой деятельности субъекта в медиасреде, позволил выявить четыре базовых группы стратегий ОПДСМ при работе с медиаресурсами на основе баланса между «достижением цели» и «ориентацией и адаптацией в медиасреде».

Первая группа стратегий характеризуется стремлением к максимальному достижению цели за счет максимального разнообразия стратегий поискового поведения, доступного и рационального в конкретной ситуации медиапоиска ($\Delta I \rightarrow \max$ и $\Delta H \rightarrow \min$). При этом $K_1 > 1$ и $K_2 \rightarrow 1$.

Вторая группа стратегий характеризуется стремлением медиапотребителя к максимальному достижению цели медиапоиска при снижении разнообразия стратегий ОПДСМ ($\Delta I \rightarrow \max$, $\Delta H \rightarrow \min$). При этом $K_1 > 1$ и $K_2 < 1$.

Третья группа предполагает максимальное разнообразие стратегий ОПДСМ при значительном снижении целесообразности поиска и вероятности достижения конечной цели ($\Delta I \rightarrow \min$, $\Delta H \rightarrow \max$). При этом $K_1 < 1$; $K_2 < 1$.

К четвертой группе относятся такие стратегии ОПДСМ, для которых характерна минимизация как вероятности достижения цели, так и разнообразия вариантов поиска медиаресурсов. При этом достижение эффективности и высокой ситуативной адаптивности и целесообразности поискового поведения в медиасреде представляется затруднительным ($\Delta I \rightarrow \min$, $\Delta H \rightarrow \min$). При этом $K_1 < 1$ и $K_2 \rightarrow 1$.

Литература

1. Давыдовский, А.Г. Основы интегративной биосоциальной антропологии : пособие / А.Г. Давыдовский. – Минск: БГУ, 2013. – 119 с.
2. Прангишвили, И.В. Энтропийные и другие системные закономерности: Вопросы управления сложными системами: монография / И.В. Прангишвили. – М.: Наука, 2003. – 428 с.
3. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
4. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

М.А. Рушина, Э.С. Никифорова
(РУДН, Москва, Россия)

РОЛЬ ИМИДЖА В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В данной работе затронуты теоретические проблемы влияния имиджа человека на успешность его деятельности. Имидж – собирательный образ человека, его действий, личностных свойств и т.д.

Ключевые слова: культура, имидж, образ человека, личность, успех.

Abstract. This paper presents theoretical issues raised the influence of the image of the man on the success of its activities. The image is a collective image of a person, his actions, personality traits, etc.

Key words: culture, image, the image of a person, personality, success.

Понятие «имиджа» человека – многогранно и многоаспектно. В каждой области деятельности данное понятие будет представлено со своей, профессиональной стороны. В переводе с английского языка «image» - переводится как «образ», «изображение». Т.е. это некий искусственный образ, который формируется в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и психологического воздействия. Сегодня мы можем с полной уверенностью говорить, что «имидж» создается пропагандой, рекламой и целью этого является – формирование в массовом сознании определенного отношения к объекту. Имидж может сочетать в себе, как реальные свойства объекта, так и несуществующие, которые ему приписываются.

В нашем понимании «имидж» – это наша «маска, оболочка», то какими мы бы хотели, чтобы нас видели окружающие нас люди. Планируя для себя какие-то важные шаги, не каждый задумывается о своем имидже при этом и поэтому не всегда добивается того, чего хотел бы. В наше время технологического развития научиться правильно подавать себя можно, и важно – это делать правильно. То как человек одет, как улыбается, какой позиции придерживается, уверен в себя и в своих словах или нет, всё это создает в умах окружения так называемую картинку о том, кто этот человек и стоит ли с ним вести диалог. Данная проблема актуальна в нашем поликультурном мире, т.к. «видеть нового человека» и «интерпретировать эту картинку» бывает очень тяжело.

Причем на успешность не только в деятельности, но и в любых других социальных взаимоотношениях. Имидж человека очень важен и играет огромную роль во всех сферах жизнедеятельности. Бываем ли мы в театре, в другом публичном месте или устраиваемся на работу, везде общество будет воспринимать сначала наш образ, а затем уже внутренние качества личности. В качестве примера приведем такую известную поговорку: «Встречают по одежке, а провожают по уму!».

Мы всегда сначала обращаем внимание на «оболочку»

человека, как он одет, что говорит и т.д., а дальше уже слой за слоем раскрываем внутренний мир человека. И это происходит в любой сфере деятельности, в любых жизненных ситуациях.

Почему один человек может добиться успеха, а второй как бы ни учился, как бы ни старался – у него никак не получается? А он забывает о том, что ни сразу можно увидеть за неопрятным, возможно в какой-то мере неприятным человеком – его ум и интересные идеи, которые он может выдвигать. Поэтому нужно знать какие же компоненты входят в имидж человека. Сюда, безусловно, входит внешний фактор. Мы всегда сначала «изучаем» человека по внешним проявлениям, но не нужно думать, что это безумно красивая, стройная женщина или спортивного телосложения мужчина, эти факты будут уже второстепенны. Главное – это осанка, наша походка, то, как мы себя преподносим. Женщина может быть красиво одета, накрашена, но без осанки и уверенности в себе, она не сможет произвести хорошего впечатления. Такая женщина будет выглядеть немного странно, так как её красота вроде и должна производить впечатление, но она не замечается, когда она сутулится и опускает голову от неуверенности. Конечно же, к имиджу человека относится и личная гигиена, опрятность, чистота лица и всего тела. Но и здесь не стоит переусердствовать, так как есть девушки, да и мужчины, которые любят вылить на себя весь свой парфюм, что вряд ли сможет произвести правильное впечатление. Также к составляющему имиджа личности относится мимика, улыбка, т.е. то, что относится к лицевым параметрам. Заметим, что лицо – самая выразительная составляющая имиджа, это зеркало нашего внутреннего «Я». В научной литературе существует единодушное признание того, что на лице человека отражаются его физическое и душевное состояние, характер и даже принципы, которыми он руководствуется в своем поведении. Согласно афоризму «улыбка – это недорогой способ выглядеть лучше», мы можем утверждать, что улыбка всегда улучшает мнение о человеке. Улыбающийся человек всегда может расположить к себе, а это очень важно для успешного человека. Обладая вышперечисленными внешними параметрами человек может произвести хорошее впечатление на окружающих.

Но не только внешние параметры важны для успешности

человека. Если нас заинтересовал человек, мы заводим с ним разговор. И здесь проявляется, так называемый, вербальный имидж человека. То как мы говорим, то о чем мы говорим – все это очень важно. Каждый человек выбирает разную манеру общения, на каких-то словах или фразах он делает акцент, что-то наоборот умалчивает. Безусловно, имеет значение и богатство словарного запаса. Все эти характеристики будут влиять на формирования имиджа человека. Уверенное следование своим приоритетам, ценностям, также позволит произвести впечатление успешного человека. Конечно, не стоит забывать о том, что в «имидж» входят и вещественные показатели, например, такие как машина, квартира, дом, аксессуары и др.

Имидж, который человек сам создает, либо помогает ему развить и укрепить успех в межличностных отношениях либо тормозит его в этом развитии. Следовательно, необходимо создавать свой образ осознанно и продуманно, а для этого нужно приложить массу усилий, которые в будущем обязательно реализуются и будут «работать» на человека. И все это относится к культурной стороне развития человека. Чтобы себя как то изменить, человеку приходится много трудиться и посредством своего трудолюбия получать соответствующие результаты. Не важно к какой культуре ты относишься, главное иметь цель при внешних изменениях.

Литература

Бороздина Г.В. Психология делового общения. 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 2004.

Каменева Г.Н., Рушина М.А., Анисимова Ю.Н. Специфика связей переменных трудолюбия и социально-психологической адаптации у иностранных и российских студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 3. С. 71-77

Перельгина Е.Б. Психология имиджа. – М.: Аспект Пресс, 2002.

Шепель В.М. Имиджелогия. секреты личного обаяния. М., 1994.

Е.Б. Горягина
(ИСиТНО РАО, Москва, Россия)

СТАНОВЛЕНИЕ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. Представлено понятие и сущность социального пространства непрерывного образования с учетом педагогической традиции и инноватики.

Ключевые слова: социальное пространство, социальная среда, система непрерывного образования, методология, образовательная программа.

Abstract. the paper Presents the concept and nature of social space of continuous education based pedagogical traditions and innovations.

Key words: social space, social environment, the system of continuous education, methodology, educational program.

К проблеме развития социального пространства, расширяющего представления об обучении, воспитании, развития личности в педагогическом знании уделялось существенное значение, о чем может свидетельствовать историко-педагогический анализ. В ряду исследований ведущих ученых истории педагогики – С.Ф.Егоров, М.В.Богуславский, Б.Г.Корнетов, В.Г.Безрогов, А.В. Овчинников, др. – вопросы толкования понятий «расширение пространства и времени» образования получали в процессе интерпретации социального пространства приоритетное значение.

Под социальным пространством понимается многомерное пространство социальных процессов, социальных отношений, социальных практик, социальных позиций и социальных полей, функционально взаимосвязанных между собой [3].

Анализ источниковой базы по представленной проблеме позволяет отметить, что важными в целях углубления теории непрерывного образования выступают понятия «социальное пространство», «социальная среда», «образовательная среда», в

контексте которых разводится дифференциация понятий «социального пространства» и «социальной среды».

Среда социальная – это окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом - производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека - семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы. Среда оказывает решающее воздействие на формирование личности, изменяющаяся под влиянием деятельности человека, осуществляя преобразования самих субъектов обучения. Отметим, что форма преемственности образовательной деятельности в условиях образовательного пространства и социальной среды как специально формируемый способ связи образовательных процессов в подсистемах, создающий единство принципов перехода преемственности и организацию образовательного процесса в уровнях и ступенях непрерывного образования, направлена на обеспечение завершенности циклов обучения на каждой ступени и уровне образования. Преемственность образовательных программ подготавливает формирование мотивационных потребностей личности последующими уровнями и ступенями системы непрерывного образования.

При этом прогнозирование развития социального пространства системы непрерывного образования обеспечивает процесс образования через всю жизнь в целях устойчивого развития образовательных траекторий личности в любом возрасте. Отметим, что анализ историко-педагогического процесса позволяет констатировать способы расширения социального пространства школы (домашнее образование, успешно развивающееся в странах Европы [1], уровней профессионального образования, последующих форм образования. Этот процесс направлен на развитие инфраструктуры образования с элементами основ методологии как самоорганизации деятельности субъекта обучения.

В контексте современных исследований становится актуальным развитие образовательного пространства в условиях

интеграционных процессов, характерными особенностями которых выступают системы «школа-вуз-наука-производство-высокие технологии».

С позиции актуализации научных исследований целесообразно представить активный толковый словарь терминов, таких как система непрерывного образования (система, построенная с учетом национально-государственного и мирового опыта и представляющая собой единство структурно-организационной и процессуально-содержательной взаимосвязи всех звеньев, уровней и ступеней институционального и неинституционального образования, обеспечивающих реализацию идеи непрерывного образования человека); методология (учение об организации деятельности, ведущими видами деятельности в образовании являются: научная, практическая, педагогическая/образовательная, учебная и игровая);

Методологические основы формирования педагогических систем (методологические основы формирования педагогических систем, разрабатываемые с учетом ведущих педагогических теорий (теории непрерывного образования; общей теории и методологии педагогики; традиции и новаторства, преемственности обучения; общей теории развития систем и их структуры; теоретических положений структурно-функционального анализа систем и др.) и согласующиеся с требованием, предъявляемым к каждому элементу педагогической системы – воспроизводимости функций элемента в новом качестве); педагогическая система (педагогическая система, представленная совокупностью составляющих ее элементов: цели, содержание, формы, методы, средства учебной деятельности в их органической взаимозависимости и связи); образовательная деятельность (деятельность субъекта, отражающая нормативно-ценностную компоненту последовательных функций дидактических процессов деятельности – установление связи - структуризация-систематизация приобретаемых знаний и умений) и др.

Таким образом, понимая под образовательным пространством совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, действующих на конкретной территории, набор определенным образом

связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека, при этом в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Активно разрабатывается в историко-педагогическом контексте социальное пространство системы непрерывного образования. Оно трактуется с учетом педагогической традиции и инноватики как социально освоенная часть природного пространства как среды обитания людей, пространственно-территориальный аспект жизнедеятельности общества и предметного мира человека, характеристика социальной структуры общества с точки зрения «расположения» социальных групп и слоев «пространства» (условий, возможностей) их развития. В узком смысле слова социальное пространство - не территориальная, но сущностная характеристика условий и возможностей социального развития индивидов, групп организаций, определяемая их местом в системе производственных отношений и производными от нее факторами, например, образованием, свободным временем и т.п. ¹

Литература

1. Поппер, К. Логика и рост научного знания. – М.- 1983.
2. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М. – 2000
3. Логвинов, И.И. На пути к теории обучения. М. – 1999.
4. Орешкина, А.К. Формы развития социального пространства непрерывного образования. М. – 2011.

Н.В. Жалнина (РУДН, Москва, Россия)

ПРОВЕДЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА СТРАТЕГИИ НА РЫНКЕ ТРУДА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Аннотация: Рассмотрение проблем формирования рынка труда молодых специалистов, с целью увеличения доли выпускников, трудоустраивающихся по специальности и внедрения эффективных мер содействия работодателей различных отраслей и сфер деятельности вузам.

Ключевые слова: выпускник вуза, рынок труда, уровень компетенций, стратегия, система высшего образования, кадровый потенциал, методика.

Abstract. Consideration of problems of formation of labor market of young specialists, for the purpose of increase in a share of the graduates who are finding a job in the specialty and introductions of effective measures of assistance of employers of various branches and fields of activity to higher education.

Key words: a graduate of the University, the labour market, level of competence, strategy, higher education, human resources, methodology.

В настоящее время слабое взаимодействие рынка труда и рынка образовательных услуг отражает актуальность вопроса в координации вузов и работодателей различных отраслей и сфер деятельности. Информация не систематизирована о потребностях в трудовых ресурсах организаций и разбросана по разным источникам, следовательно, повышение внимания к пути совершенствования механизмов взаимодействия системы высшего образования и рынка труда требует разработки вариантов решения. ФЦПРО на 2011-2015 гг., утвержденной Постановлением Правительства РФ от 07 февраля 2011 года № 61, значительное внимание уделяет вопросам взаимосвязи системы образования и рынка труда, в том числе трудоустройства выпускников вузов в течение года. Показатель трудоустройства выпускников вузов по данным ФЦПРО должен составлять не менее 74% , по России – 67,9% (2014 год).

Проблема трудоустройства вузов в сфере государственной молодежной политики выходит на первый план. Около 70% студентов трудоустраиваются по знакомству и менее половины выпускников вузов (около 40%) по своей специальности. В тоже время значительное количество организаций всех секторов экономики испытывают проблемы с обновлением кадров. Снижается уровень социально полезной отдачи системы высшего образования.

Принятые ФГОС третьего поколения, предусматривающих освоение профессиональных компетенций, требуют интерактивное обучение (практико-ориентированные технологии), кейс-методы.

Особое внимание заслуживает организация производственной и преддипломной практик студентов. Данный этап реализуется недостаточно, иногда, носит формальный характер, как у студентов, так и со стороны работодателей. Функционирование центров занятости молодежи и содействия трудоустройству их позволит усилить координирующую и контрольную функции руководства вузов и организаций при реализации образовательного процесса в вузах.

С введением компетентного подхода содержание образования, методы и технологии подготовки претерпевают серьезные изменения. Новый подход обучения носит комплексный, междисциплинарный характер и ориентировано на овладение и готовность использования в профессиональной деятельности выпускником вуза свой навык. На индивидуальном уровне компетенция выпускника проявляется в умении подавать себя на рынке труда, уметь создавать маркетинговую стратегию, нацеленную на выстраивание своей профессиональной карьеры, но без понятия трудоустраиваемость. Является интегральной характеристикой освоения определенной профессиональной роли. Если в структуру компетентности выпускника вуза включаются общекультурные и профессиональные, то из всех рассматриваемых компетенций, компетентность «трудоустраиваемость» специально не выделяется. Она характеризуется как мотивация, стремление, готовность на основе полученных знаний успешно продавать себя в своей области деятельности. Практико-ориентированное обучение и качество подготовки определяется степенью приобщения студента к будущей профессиональной деятельности во всех ее проявлениях. Появление новых технологий обучения и организации учебного процесса.

Организации интересуется интеллектуальный капитал выпускника вуза как ключевой фактор успеха. Рейтинг важных качеств молодого специалиста, с позиций работодателей выражается в следующем⁴: 1 ранг – базовые профессиональные

⁴ Исследование системы высшего образования: гармонизация отношений между рынком труда и рынком образовательных

знания (71%); 2 ранг – способность к обучению (50%), трудолюбие (49%), аналитические способности (47%), умение работать в команде (45%), навыки работы с компьютером (44%); 3 ранг – способность к инновациям и творчеству (33%), общая эрудиция(31%).

Следовательно, работодатель считает, что обладая такими качествами, выпускники вуза могут добиться продвижения по карьерной лестнице на рынке труда. В идеальной модели успешного выпускника вуза у работодателя наименьший процент предпочтений имеют личностные и профессиональные свойства: стрессоустойчивость (18%), честность (17%), лидерские качества (9%), навыки общения (8%), культура речи (6%), самокритичность (6%), знания иностранного языка (3%). Однако, набор требуемых качеств отличается в зависимости от сферы профессиональной деятельности.

Серьезной проблемой для значительной части молодежи является адаптация на рынке труда. Молодежь принадлежит к группам риска, так как характеризуется скромным трудовым стажем и профессиональным опытом. Со стороны выпускника, ему необходим период адаптации: личностные характеристики (51%) и сложность выполняемых функций (41%), низкая мотивация, и негативное отношение к работе (16%), наличие опыта в научно-исследовательской работе (28%).

С 1991 года произошло перераспределение занятости молодежи в пользу негосударственного сектора экономики, где около 50% являются работники младших возрастов. Самая уязвимая группа 20-24 года, наибольшее количество безработных выпускников вузов. Состояние российской молодежи определяется реализацией ее человеческого потенциала в русле возможностей, предоставляемых государством и обществом. Изменение содержательного наполнения основных образовательных программ вузов тесно связано с ролью системы управления и значением деятельности специалистов служб управления персоналом. Рассматривая проблему трудоустройства выпускников вузов, следует учитывать, что пространство рынка

услуг. Казань, 2014. Восстребованность выпускников УЛГТУ на рынке труда с.62

труда существенно шире, чем любой перечень направлений подготовки и специальностей в вузе, поэтому несоответствие между структурой подготовки выпускников и распределением их по отраслям экономики неизбежно, но степень несоответствия может быть разной.

Литература

Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Трудоустройство выпускников вузов в России: история и современность. ФИРО, - М., 2014.

Л.П. Николаева (РосНОУ, Москва, Россия)

СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы состояние здоровья студентов первого курса и успешность их обучения в вузе.

Ключевые слова: обучение, здоровье, студенты.

Abstract. The article discusses the health status of first-year students and the success of their training in high school.

Key words: education, health, students.

В настоящее время состояние здоровья студентов вузов привлекает все большее внимание различных специалистов в области медицины. Это обусловлено ролью, которую играет данная социальная группа в обществе. Среди проблем, связанных с охраной здоровья студентов, значительное место занимают нервно-психические расстройства. При сравнении психического здоровья различных групп населения оказалось, что в отношении студенчества эта проблема наиболее актуальна. Напряженный темп жизни и учебы предъявляет повышенные требования к компенсаторным механизмам психики, срыв которых приводит к возникновению стресса, психологическим и социальным конфликтам. В этой области проводятся широкие психопатологические, генетические и социально-психологические

исследования [4]. По данным ВОЗ, молодые люди составляют 30% населения земного шара - 1 млрд. 445 млн. человек.

Здоровье каждого нового поколения по всем параметрам должно быть лучше, чем предшествующего. Вместе с тем на новые поколения людей, их здоровье и работоспособность действуют такие факторы, о существовании которых несколько десятилетий назад и не подозревали. Причем различные факторы внутренней и внешней среды, провоцирующие возникновение или неблагоприятное течение разнообразных заболеваний, начинают интенсивно действовать уже в молодом возрасте и обозначаются как факторы риска.

Распространение патологических состояний среди молодежи имеет ряд закономерностей, связанных с функциональным состоянием организма, особенностями образа жизни, а также организацией медицинской помощи. Среди лиц в возрасте 15-19 лет наиболее часто распространены болезни нервной системы и органов чувств, пищеварения и дыхания [1].

Студенческая молодежь выделяется как особая профессиональная группа. Информационные и эмоциональные перегрузки, которым они подвергаются на фоне ухудшения социальных условий и снижения доли физической активности в распорядке дня, приводят к возникновению различных изменений в состоянии здоровья [1].

Многие ученые изучавшие здоровье студентов, отмечали более высокие показатели и темпы прироста заболеваемости, распространения негативных тенденций в образе жизни, недостаточный уровень гигиенического воспитания студентов первых лет обучения [4].

На формирование здоровья, физического развития студенческой молодежи в процессе обучения влияет множество факторов, которые условно можно разделить на две группы.

Первая группа – это объективные факторы, непосредственно связанные с учебным процессом (продолжительность учебного дня, учебная нагрузка, обусловленная расписанием, перерывы между занятиями, состояние учебных аудиторий и т.д.

Вторая группа факторов - субъективные, личностные характеристики, а также режим питания, двигательная активность,

организация досуга, наличие или отсутствие вредных привычек и т.д.).

В реальных условиях обучения и быта именно вторая группа факторов, характеризующая образ жизни студентов, в большей степени влияет на здоровье, вызывая его ухудшение [3].

Сегодня, роль молодых людей в поддержании и укреплении собственного здоровья минимальна. Формируется совершенно необоснованная уверенность в том, что здоровье гарантировано само по себе молодым возрастом, что любые запредельные нагрузки, грубые нарушения питания, режима дня, недостаточная физическая активность, стрессы и другие факторы риска «по плечу» молодому организму, что он справится со всеми выпавшими на его долю испытаниями [4].

Цель данного исследования выявить влияние состояния здоровья на успешность обучения студентов первого года своего обучения.

В исследовании приняло участие 45 человек – студенты первого курса факультета психологии и педагогики РосНОУ.

Обследование студентов первокурсников осуществлялось в рамках диспансеризации. Комплексное исследование студентов включало обследование некоторых соматических параметров, таких как: деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем; исследование органов зрения и слуха; а также исследование внимания, памяти и стрессоустойчивости.

В результате комплексного обследования студентов первого курса были выявлены различные функциональные изменения организма: так, у 51% обследуемых студентов отмечается общая слабость, что выражается снижением работоспособности в процессе учебной деятельности. У 22 студентов (48,9%) было выявлено нарушение стрессоустойчивости. Эти студенты не выдерживают темпа учебной нагрузки и часто находятся в постоянном эмоциональном напряжении, что создает все условия для развития стрессовой реакции, которая выражается нарушении сна, проявлении депрессии, плаксивости.

16 (35,6%) студентов отмечают у себя снижение памяти – это связано, по-видимому, с переутомлением, которое развивается на фоне нарушения режима дня и высокой умственной нагрузкой.

На протяжении последних десятилетий специалистов волнует проблема физической подготовленности студентов. Несмотря на постоянное улучшение системы физического воспитания в вузах, она остается пока нерешенной. Одной из причин этого является бурный рост научно-технического прогресса, значительно снизивший двигательную активность людей.

В результате анализа полученных результатов было установлено, что у 86,7% студентов снижена функция легких это указывает на то, что большинство из них ведут малоподвижный образ жизни, что определяется современными условиями жизни молодых людей. Такая детренированность организма значимо влияет на состояние здоровья. 28,9% студентов часто болеют острыми респираторными заболеваниями. Следовательно, огромные учебные нагрузки, малоподвижность вузовского обучения, нерациональная организация учебной деятельности, регулярно повторяющаяся ситуация цейтнота, постоянная необходимость публично доказывать собственную успешность и т.д. оказывают серьезные воздействия на организм студента.

Характеризуя студенческий возраст, следует особо сказать о самовоспитании. К этому студентов обязывают самостоятельное планирование бюджета времени, средств, требования учебного процесса и другое. Только в этом случае станет возможным более эффективное формирование здоровой и всесторонне развитой личности, которое позволит соединить воедино внешние и внутренние воздействия[2].

Таким образом, можно отметить, что психическое состояние студента в конкретный момент времени и в определенных обстоятельствах определяется, прежде всего, его прошлым опытом, всей жизнью до поступления в вуз, свойствами личности, уже сформировавшимися моральными и физическими качествами. В тоже время психическое состояние студента в значительной степени зависит от физического состояния, от его успехов в учебе, тактичности преподавателей, их доброжелательности, а также взаимоотношений, социально-психологической атмосферы в коллективе.

Литература

1. Аветисян Л.Р. Изучения влияния повышенной учебной нагрузки на состояние здоровья учащихся. Гигиена и санитария, 2001. – №6. – С.48 – 49.
2. Азарнов Н.Н. Социальное взаимодействие и развитие высших психических функций человека. //Вестник Российского нового университета, 2011.– № 1.– С. 51–59.
3. Ваганова Л.И. Динамика состояния здоровья и образа жизни студенческой молодежи г. Челябинска. Учащаяся молодежь России: прошлое, настоящее, будущее: Сборник научных статей. Челябинск, 2000.– С. 178 – 180.
4. Иванова О.Ю., Николаева Л.П. Эмоциональный стресс как фактор психического здоровья у студентов в процессе учебной деятельности. //Вестник Российского нового университета, 2013.– №1.– С.39–43.

Э.В. Асриян (ЕГУ, Ереван, Армения)

ИМИДЖ АРМЕНИИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕШНЕГО ОБРАЗА

Аннотация. Статья посвящена исследованию разных научных подходов, посвященных изучению имиджа страны. В статье приведены данные социально-психологического исследования имиджа Армении.

Ключевые слова: имидж, бренд, брендинг.

Abstract. The article investigates the different scientific approaches that examine the country's image. The article presents the data of social - psychological research of external image of Armenia

Key words: image, brand, branding

Исследование имиджа государства является актуальным, и в тоже время сложным процессом и предполагает расширение научно-исследовательского подхода до предела эклектичной научной традиции. Следует отметить, что исследователи в области формирования имиджа государств, предлагают рассматривать его с точки зрения социальной психологии, имиджеологии, геополитики, маркетинга, брендинга .

Если социальная психология акцентирует свое внимание на понятие образ, то основой *геополитического подхода* является роль геополитических пространств на мировой арене. В модели «матрешки» Д.Н. Замятина географические пространства рассматриваются как геополитический образ сформированный в общественном сознании. Модель Замятина полностью подтверждает утверждение о том, что имидж государства – многоуровневая структура. Зерно маркетингового подхода – это «маркетинг территорий», что определяется как «маркетинг в интересах территории, ее внутренних субъектов, а также внешних субъектов, во внимании которых заинтересована территория». А.П. Панкрухин указывает, что имидж страны составляет ее государственная символика (герб, флаг, гимн, ордена и проч.), неформальные символы (исторические и мифические личности, наиболее характерные растения и животные, отличительные продукты экспорта и внутреннего пользования). Кроме того, важными элементами имиджа автор называет историю страны, личность лидера, бренды. Наконец, в составе имиджа государства Панкрухин выделяет определенные субимиджи: деловой, денежный и другие [5].

Основной категорией брендингового подхода является бренд государства. Брендинговый подход акцентирует внимание не на оценочных характеристиках имиджа государства, а на поиске тех атрибутов, ценностей и символов, которые сделают его узнаваемым и станут достоянием сознания мировой общественности. Бренд это знак. Значением знака является информация о каком-то другом предмете. Обозначенный знаком предмет называют денотатом знака, а содержание информации, которую знак относит к этому предмету, - десигнатом. Семиотика описывает соотношение этих понятий, используя треугольник Фриге, который демонстрирует двойственную природу знака: он с одной стороны обозначает предмет, а с другой выражает представление о предмете.

В науке известно такое понятие как «шестиугольник национальных брендов Анхольта». По мнению С. Анхольта, восприятие бренда страны определяется шестью компонентами: туристическая привлекательность, человеческий ресурс, качество экспортируемых товаров, легитимность правительства,

привлекательность культуры и спорта, инвестиционная привлекательность и привлекательность страны как места проживания (иммиграции) [4].

С психологической точки зрения, формирование положительного имиджа государства имеет не только международное, но и внутринациональное значение. Имидж страны играет важную роль в социализации и воспитании как граждан страны, так и вырастающего поколения. С точки зрения формирования национального и политического самосознания, положительный имидж страны определяет уровень патриотизма, уважения к стране и, вместе с этим, стремление к идентификации граждан со своей страной. З. Фрейд высказывал гипотезу, что индивиды идентифицируются с идеальным «эго» той сплоченной совокупности, в которой они состоят. По мере того, как «эго» растет и достигает зрелости, оно имеет все большее значение коллективного вдохновителя для ее членов. Это положение является составляющим отношения граждан к своей стране, и определяется репутацией, которой она пользуется в мире.

Среди исследователей в области PR особое внимание уделяется модели имиджа Э. Галумова [1, стр. 343]. Модель Галумова подразделяет имидж страны на две категории – внутренний и внешний имидж. Э. Галумов считает, что полноценный анализ имиджа страны невозможно осуществить без учета этих категорий в едином целом. При этом, Э. Галумов выносит на первый план важность отражения политико-географического образа, который рассматривает государство как часть мира вместе с его внешнеполитическим окружением.

В своей работе Т.Э. Гринберг особое внимание уделяется идентичности государства [4]. По сути, идентичность – то, как государство представляет себя и свое положение на международной арене. Идентичность, по мнению исследователей, включает в себя: национальную идентичность и статус государства. Западные PR-специалисты считают, что для психологического воздействия имидж государства должен строиться на подаче государства как некой личности.

Нами было проведено исследование с целью выявить особенности в восприятии имиджа Армении. Генеральную совокупность составили представители национальностей стран

СНГ. В выборочную совокупность вошли 70 представителей разных национальностей.

Далее представлена целостная картина из полученных составляющих компонентов имиджа Армении.

Социально-психологический образ – армяне гостеприимные, эмоциональные, самодовольные.

Геополитический образ – скорее азиатская страна, чем европейская.

Экономический образ – низкий или средний темп развития экономики, средний темп технологического развития.

Культурный образ, культурное наследие – страна с многовековой культурой, интересная старохристианская архитектура, дудук, каменные кресты (хачкары).

Религиозный образ – христиане, страна, которая первая приняла христианство.

Знаменитые армяне – Шарл Азнавур, Армен Джигарханян, Генрих Мхитарян.

Ассоциации связанные с Арменией – гора Арарат, монастыри и храмы, христианство, Карабахский конфликт, коньяк.

Продукция – лаваш, коньяк, вино, абрикос, гранат, виноград.

Итак, по результатам исследования можно сделать вывод, что восприятие внешнего имиджа Армении в странах СНГ имеет свои особенности и носит положительный эмоциональный характер.

Литература

1. Галумов Э. Основы PR, М.: «Летопись XXI», 2004
2. Котлер Ф., Асплунд К., Рейн И., Хайдер Д. «Маркетинг мест» // Стокгольмская школа экономики. СПб., 2005
3. Чернышов Ю.Г. Имидж России и проблемы интеграции на постсоветском пространстве // Материалы конференции «Стратегии политического развития России». 2004.
4. Гринберг. Т.Э. Образ страны или имидж государства: поиск конструктивной модели // Медиаскоп -2013. Электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова
5. Панкрухин А.П. Маркетинг; 3-е изд. - М.: Омега-Л, 2005. – 656 с.

С.Г. Кучеряну
(ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Молдова)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ, БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обосновывается значимость взаимодействия вуза и работодателей в процессе подготовки бакалавров, а также раскрываются направления включения работодателя в процесс подготовки компетентного психолога образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, вуз, работодатель, бакалавр, психолог образования, компетентный.

Abstract. Prove importance of cooperation institution of higher education and employers during training of bachelors also disclose the ways of inclusion employer in the process of training of competent psychologist of education.

Key words: professional training, institution of higher education, employer, bachelor, psychologist of education, competent.

Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса в период перехода на новые образовательные стандарты ставит перед психологической службой новые задачи, и соответственно существенно расширились и задачи вуза по подготовке компетентных психологов образования. Их реализация качественно может быть обеспечена лишь благодаря разработки стратегии привлечения представителей работодателей.

При этом отмечена актуальная проблема отсутствия достаточной обратной связи между высшей школой, студенчеством и работодателями.

Поиск путей решения проблемы показал, что взаимодействие с работодателями является сложным процессом, состоящим из различных по содержанию этапов, форм и методов. И началом этого процесса должно быть изучение запросов работодателей.

Выявление требований работодателей к качеству профессиональной подготовки психологов осуществлялось с помощью опроса 83 руководителя организаций образования. По итогам анализа полученных данных было установлено, что только половина (51%) опрошенных руководителей в целом удовлетворены уровнем профессиональной подготовки принятых на работу психологов. Среди остальных руководителей организаций образования 14% удовлетворены, но не в полной мере, а 25% - не удовлетворены уровнем профессиональной подготовки молодых психологов. При этом настораживает, что примерно треть (30%) опрошенных работодателей затруднились ответить на данный вопрос.

Важно отметить, что преобладающее большинство (89%) руководителей, участвовавших в опросе, удовлетворены объемом базовых знаний, которые вчерашние выпускники получают в вузе. При этом в гораздо меньшей степени они довольны специальными знаниями молодых специалистов и их недостаточным осознанием реалий современной организации образования, образовательного процесса и современных требований к ее субъектам. Выявлено также, что для руководителей организации образования существенно важнее накопленные к моменту трудоустройства умения, навыки и личные качества молодого сотрудника – психолога, тогда как информация об образовательном багаже соискателя представляется наименее важной. Все опрошенные работодатели отметили, что у молодого специалиста, как правило, очень мало профессионального опыта, он попадает в школу с ее требованиями и правилами общения, о которых он знает еще очень мало. Как указали 62% работодателей, основные проблемы при работе с молодыми психологами чаще всего возникают на почве особенностей их поведения и позиционирования. Считают, что для того, чтобы адаптация и включение в работу произошли максимально эффективно, большое значение имеют именно личностные качества. Среди наиболее важных личных качеств начинающих психологов выделялись трудолюбие, исполнительность, ответственность. И только 49% работодателей в молодых психологах привлекает высокая мобильность, высокая трудовая мотивация, инициативность в работе; высокая самоотдача, стремление к

саморазвитию, гибкость мышления, легкость в усвоении новой информации, свежий взгляд на работу организации.

По мнению работодателей, наибольшее влияние на эффективность профессиональной деятельности психолога, оказывают: способность работать в коллективе, команде (80%); уровень практических знаний и умений (66%); способность воспринимать и анализировать новую информацию, разные идеи (58,%); уровень готовности к дальнейшему обучению (54%); профессиональная общетеоретическая подготовка (48%), способность эффективно представлять себя и результаты своего труда (32%); навыки работы на компьютере, знание необходимых в работе программ (28%), нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие (28%); эрудированность, общая культура (26%) и др.

На вопрос о том, какое место должен занимать психолог в школе и кто он для администрации, ответы были однородные – «это специалист психологической службы». И лишь небольшое количество (22%) руководителей организаций образования ответили психологу роль основных помощников в решении внутришкольных проблем, в работе со всеми субъектами образовательного процесса.

Таким образом, можно констатировать, что далеко не все работодатели в полной мере оценивают роль психолога и прибегают к их помощи в организации образования. Полученные итоги опроса подтверждают не только необходимость повышения качества подготовки психологов образования, но и важность изменения подходов к их профессиональной подготовке. Особое внимание необходимо уделять выстраиванию системы социального партнерства «вуз – работодатель – студент» в пространстве республики, формирующей у студенческой молодежи компетенций конкурентоспособного профессионала, а также ценности, потребности и способности к самореализации.

Усилия, в первую очередь, должны быть направлены на формирование долгосрочных партнерских отношений с включением работодателя в процесс подготовки психолога образования:

- *на этапе до начала обучения:* участие работодателя в подготовке, обсуждении образовательных программ вариативной части учебного плана;
- *в процессе обучения* (личное участие работодателя в учебном процессе; отбор студентов на практику; участие в определении тем курсовых и дипломных работ; наставничество и курирование кандидата на должность за несколько лет до окончания ВУЗа; участие в ежегодном мониторинге качества подготовки студентов: промежуточная оценка подготовки студентов 2-3 курсов на основе анализа компетенций, проявленных в ходе решения учебных задач или в реальных производственных ситуациях во время практик, участие в работе ГАК и др.; участие в распределении и трудоустройстве;
- *после трудоустройства:* информирование организации образования после трудоустройства выпускника о соответствии качества образования требованиям профессиональной деятельности.

В перспективе рассматриваются возможности расширения перечня направлений взаимодействия вуза и работодателей, для оптимизации условий профессиональной подготовки компетентных психологов образования.

М.А. Аксенова (ИСТО РАО, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. в статье рассматривается проблема социального пространства системы непрерывного образования, его понятийное поле, структура и содержание. Автором с позиции системного и сравнительного анализа показаны особенности и структурные компоненты социального пространства непрерывного образования как педагогического феномена.

Ключевые слова: социальное пространство, непрерывное образование, особенности и структура социального пространства.

Abstract. in the article the problem of social space of the continuous education system, its conceptual field, structure and content. The author with the system and comparative analysis of the features

and structural components of social space of continuous education as a pedagogical phenomenon.

Key words: social space, continuing education, the characteristics and the structure of social space.

Необходимость исследования проблемы социального пространства в контексте педагогической науки обусловлена стремительными изменениями, происходящими в современном обществе: стремительный рост научного знания, технологизация средств производства, продуктивное развитие экономики, науки и культуры.

Категория пространства – одна из наиболее фундаментальных понятий в современной академической науке и уже много лет является предметом исследования в области философии, социологии, культурологии, истории, психологии, педагогики и представителей других наук. В последние годы пространство все больше приобретает статус педагогической категории. Появилось множество исследований таких понятий, как «социальное пространство в образовании», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экологическое пространство», «пространство отношений» и др.

С одной стороны, категория пространства – одна из наиболее фундаментальных понятий в научном осмыслении. С другой, она не имеет однозначной трактовки и остается не устоявшимся общенаучным термином, имеющим различные и часто противоречивые толкования. Чаще всего социальное пространство определяется как совокупность всех социальных статусов данного общества; как социально освоенная часть природного пространства, как среда обитания людей; как форма определенных отношений; как социальные явления и процессы; как структура социальных позиций; как социальная сеть, включающая образование и институты социализации.

При анализе социального пространства выделяют два основных взаимозависимых начала: социальный субъект и социальный институт, сочетание и взаимодействие которых, продуцирует различные состояния, конфигурации социального пространства, социальный порядок, социальные отношения. Основной формой существования социального пространства

является институциональное пространство, которое обеспечивает устойчивость и упорядоченность социального пространства в целом, поскольку в нем редуцируются социальные практики и институциональные структуры, содержание которых характеризуется наличием институциональных форм и их реализацией в социальных процессах.

Социальное пространство имеет сложную двойственную онтологическую структуру и включает в себя структурное и динамическое основание. Основным элементом социального пространства являются социальные институты, которые обеспечивают его стабильность и упорядоченность, структурность закрепляющие социальные отношения между субъектами в соответствии с их статусом и структурными характеристиками. Социальное пространство является не только условием непрерывности, организованности, связанности, социального процесса, но и формой движения жизнедеятельности человека в виде определенной координации действий, условий, средств и результатов жизненных процессов.

Сравнительный и системный анализ проведенных и опубликованных результатов научных исследований, в которых рассматриваются характеристики, особенности пространства как социальной категории, свидетельствует о том, что сегодня трудно говорить о каком-либо терминологическом консенсусе. Наличие существующих различных подходов, теоретических парадигм, взглядов к проблеме пространства в зависимости от специфики постоянно меняющихся условий неизбежно приводит к модификации и его смысла и объема.

Особенностями проявления форм и механизмов социальных пространств являются малые группы, семья. Каждое социальное пространство характеризуется набором ценностей и ролей для личности. Социальное пространство не обладает характеристиками постоянства и самостоятельности, формируется повседневной деятельностью активных субъектов деятельности осознанно и неосознанно. Примером осознанного изменения социального пространства могут служить экологические поселения, «наукограды», научные и научно-производственные комплексы, занимающиеся научно-техническими исследованиями в области ведущих направлений. В таком случае, естественной

представляется попытка соотношения понятий социального и образовательного пространства. Сегодня социум и образование являются основными компонентами жизнедеятельности субъекта, оба понятия несут в себе оттенок внутреннего единства. Образование – это, прежде всего процесс становления и формирования личности результат освоения и присвоения личностью способов взаимодействия с действительностью и самим собой, выработанных человеческим обществом и закрепленных в культурной среде.

Особенностями социального пространства непрерывного образования являются:

- наличие индивидуальных (обучающиеся, преподаватели, родители) и групповых субъектов образовательного пространства (классы, группы, команды, родительский совет, профком), а также инфраструктуры - образовательное учреждение, спортивные секции, медицинские центры, производственные предприятия и др.;

- свойства (длительность, неповторимость; протяженность, активность, маневренность);

- многофункциональность – наличие множества различных целей и задач; возможности и ресурсы решения задач различных типов и уровней сложности, условия реализации и осуществления различных типов и видов образовательной деятельности;

- многопрофильность -широкий спектр образовательных услуг, дифференцированных по различным признакам и видам содержания образования;

- адаптивность образовательного пространства – высокий уровень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию.

- гуманизация – это ориентирование образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения обучающихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека.

- гуманитаризация – как совокупность условий и факторов, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, ориентированных независимо от уровня и типа на изучение социальных проблем, формирование коммуникативной компетентности, на развитие и

совершенствование основ юридических и экономических знаний на формирование личностной зрелости учащихся.

-дифференциация – ориентация образовательных процессов на учет, удовлетворение и развитие интересов, склонностей и способностей обучающихся.

-диверсификация – ориентация образовательных процессов системы на широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

-информатизация – внедрение и эффективное использование информационных технологий в учреждениях образования, в образовательный процесс.

-индивидуализация – оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика, а также учет и развитие их индивидуально-личностных особенностей во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

-функции (аналитическая, образовательная, организационная, воспитательная, деятельностная, оздоровительная, прогностическая, развивающая, социализирующая, формирующая);

-отношения между субъектами образовательного пространства;

-процессуальность (процессы организации, образования, воспитания, социализации, развития, формирования, контроль);

-системность (цели и задачи образования; содержание - средства и способы получения образования; формы образования; педагогический процесс как обучение, воспитание и развитие личности обучающегося; субъекты и объекты образовательного процесса; система управления и контроля образовательного процесса; образовательная среда; результаты образования (уровень, качество).

-многовариантность - возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также наличие условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся и др.

В результате проведенного исследования с позиции системного и сравнительного анализа обосновано понятие социального пространства как педагогического феномена;

показано и научно обосновано значение и роль социального пространства в современной педагогической науке, представлены особенности и компоненты социального пространства как важной педагогической категории.

Литература

1. Ахметова М.Н. Образовательная среда и образовательное пространство: общее, особенное, индивидуальное // Сибирский педагогический журнал. - № 5, 2006.- С.30-36.
2. Касторнова В. А. Развитие становления понятия образовательного пространства, базирующегося на информационно-образовательной среде // Теория и практика общественного развития. – 2012. - № 10. С.107-111.
3. Касторнова В.А. Современное состояние научных исследований и практико-ориентированных подходов к организации и функционированию образовательного пространства: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2011. – 461 с.
4. Сурина И. Образовательное пространство: определение, структура и характеристики // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 35, 2010. 250

А.А. Оганнисян (РУДН, Россия, Москва)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУССКИХ И АРМЯНСКИХ СТУДЕНТОВ О РУССКИХ И АРМЯНАХ

Аннотация. В статье рассматриваются социальные представления русских и армянских студентов о русских и армянах. Для проведения исследования использовалась концепция социальных представлений С. Московичи. В результате анализа установлено, что в основном предпочтение отдается своей нации, эта тенденция более характерна для армянских студентов по сравнению с русскими.

Ключевые слова: Этнос, стереотипы, этнические стереотипы, социальные представления, русские и армянские студенты.

Abstract. The article discusses the social representations of the Russians and Armenians in Russian and Armenian students. The concept of social representations by French psychologist Serge Moscovici was used for the study. The analysis has shown that students are more positively describe their ethnoses. This trend is more typical for Armenian students

Key words: Ethnoses, stereotypes, ethnic stereotypes, social representations, Russian and Armenian students.

Россия – многонациональная страна, поэтому в процессе межэтнического общения неизбежно возникают представления и стереотипы относительно разных этнических групп, которые иногда могут затруднять процесс взаимопонимания и взаимодействия.

Для проведения исследования мы использовали концепцию социальных представлений, разработанную французским психологом С. Московичи [3]. На сегодняшний день она является одним из основных направлений в мировой психологии. Основной идеей подхода Московичи является то, что «социальное представление не есть "мнение" отдельного человека, но именно - "мнение" группы, которое можно рассмотреть как ее своеобразную "визитную карточку"» [1]. Социальные представления – это так называемые столпы социальной реальности, рожденные в повседневном мышлении, при помощи которых познается, понимается и принимается окружающий мир человека.

Структурный подход к социальным представлениям Ж.К. Абрика [4] позволяет выделить следующие элементы в структуре социального представления: 1) центральное ядро включает наиболее частотные и высокорейтинговые ассоциации; 2) первая периферическая система включает наиболее частотные, но менее рейтинговые ассоциации; 3) зона меньшинства включает ассоциации, которые имеют небольшую частоту, но высокий рейтинг; 4) вторая периферическая система включает наименее частотные и наименее рейтинговые ассоциации.

В исследовании приняло участие 30 русских и 30 армянских студентов. Каждый из них должен был ответить на следующие вопросы: 1) назовите первые 2-3 ассоциации, которые приходят в голову, когда слышите слово «русские»; 2) назовите

первые 2-3 ассоциации, которые приходят в голову, когда слышите слово «армяне».

Структурный подход к анализу социальных представлений в последнее время широко используется в отечественной психологии [2; 5].

В таблице 1 представлены социальные представления о русских у русских студентов. Как следует из таблицы 1, зона ядра образована такими элементами как: *трудолюбивые, Русичи, Русь*. Это показывает, что русские позиционируют себя с позитивной точки зрения. Большинство ответов «Смелые» говорит о историческом прошлом и гордости за свой народ.

Таблица 1
Социальные представления о русских у русских студентов

Частота	Средний ранг ассоциации	
	≤ 2	> 2
≥ 3	Русь, Русичи (5;1,75)	Смелые, великие (5; 2,25)
	Трудолюбивые (3;1,5)	Добрые (4; 2,75)
< 3	Отчаяние (2;1)	Красивые (2;2,5)
	Улыбчивые, веселые (2; 1)	Алкоголики, пьянство (4; 2,5)
	Грубые (2;1,5)	
	Сила (2; 1,5)	

В таблице 2 представлены социальные представления об армянах у русских студентов.

В таблице 2 зона ядра образована такими ассоциациями как: *гордые, сплочённые, богатые, церковь*. Ассоциация *гордые* одна из наиболее часто упоминающихся. Российские студенты связывают армян именно с этим понятием. В целом картина имеет положительные результаты. Русские опираются не только на полученные стереотипы, но и на личный опыт. Об этом говорят такие ассоциации как «общительные», «сопереживание», хотя большинство ответов не имеют конкретики: традиционные, сплоченные.

Таблица 2

Социальные представления об армянах у русских студентов

Частота	Средний ранг ассоциаций	
	≤ 2	> 2
≥ 3	Церковь (5; 1,5)	Религиозные(3;3,5)
	Гордые, (7; 1,75)	
	Богатые (6; 3)	
	Сплоченные (3; 1,75)	
< 3	Честные (2; 3)	Традиционные (2;3,5)
	Общительные (3; 1,5)	
	Сопереживание (2;1)	

В таблице 3 представлены социальные представления о русских у армянских студентов.

Таблица 3

Социальные представления о русских у армянских студентов

Частота	Средний ранг	
	≤ 3	> 3
≥ 3	Красивые (5; 3,75)	Ленивые (3;3,5)
	Сильные (6; 2,75)	
	Улыбчивые, (4;2,5)	
< 3	Талантливые (3;1,5)	Отзывчивые (2; 3,5)
	Юмористы(3;1,75)	

Из таблицы 3 видно, что к русскому народу армянские студенты относятся положительно, считая русских талантливыми, общительными и добрыми. Эти видно из того, что в зоне ядра представлены такие ассоциации как: *красивые, сильные, улыбчивые*. В основном ассоциации весьма положительные, за исключением качества *ленивые*.

В таблице 4 представлены социальные представления об армянах у армянских студентов. Свой народ армяне оценивают как честный, гордый и религиозный. Большинство ответов «церковь» говорит о привязанности к религии, это также можно подтвердить

исторически, ведь армянский народ был одним из первых в принятии христианства (301 год нашей эры). Армяне чтут свои традиции и всячески это поддерживают. В центре преобладают ассоциации: *юмористы, гордые*. В целом себя армяне характеризуют как гордый, трудолюбивый и веселый народ.

Таблица 4

Социальные представления о армянах у армянских студентов

Частота	Средний ранг	
	≤ 3	> 3
≥ 3	Гордые (4; 2,75)	Юмористы (7; 3,75)
	Церковь (3;1,5)	Народ (3;2,25)
< 3	Христиане (2;1,5)	Трудолюбивые (2;3,5)
	Честные (2;3)	

При анализе социальных представлений армянских и русских студентов видно, что армяне более положительно характеризуют свою страну и свой народ, русские студенты более критично оценивают своих соотечественников.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 2000.
2. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М.: Аспект Пресс, 2007.
3. Московичи С. Социальные представления: исторические взгляды // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 3–18.
4. Abric J-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: bridging theoretical traditions / Eds. K.Deaux, G.Philogène. – Oxford: Blackwell Publishers, 2001. – P. 42-47.
5. Novikov A.L., Novikova I.A. Social Representations of Russian Cuisine in Multinational University Students // Mediterranean Journal of Social Science. – 2013. – Vol. 4. – No 11. - P. 413-417.

Джегеде Виктория Йетунде, А.А. Колосова
(РУДН, Москва, Россия-Нигерия)

НИГЕРИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СТРАНЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросу становления и развития университетской системы образования в Нигерии, представленной федеральными, региональными и частными университетами. Современное развитие национальной модели образования, состоящей из двух ступеней - бакалавриата и магистратуры, осложняется многими трудностями социально-экономического, политического, этнического и религиозного характера.

Ключевые слова: университетская система образования; федеральные университеты; региональные университеты; частные университеты; национальная модель образования; бакалавриат; магистратура.

Abstract. The article is devoted to an issue of formation and development of the university education system in Nigeria presented by federal, regional and private universities. Modern development of the national model of education including two levels - a bachelor degree and a master degree - is complicated by many difficulties of social and economic, political, ethnic and religious character.

Key words: university education system; federal universities; state universities; private universities; national model of education; bachelor degree; master's degree

Система высшего образования в Нигерии считается одной из самых развитых на всем африканском континенте. В настоящее время в стране насчитывается 128 университетов. Из них: 40 федеральных, 38 региональных университетов, расположенных в штатах, 51 частный университет.

Университеты и десятки колледжей находятся под непосредственным управлением Национальной Комиссии Университетов (NUC) [6]. Правительство каждого штата отвечает за управление и финансирование университетов. Национальная

Комиссия Университетов (NUC) утверждает и аккредитует все университетские программы. Создававшиеся после завоевания независимости первые университеты Нигерии строились на основе британской модели. Позднее в систему высшей школы Нигерии внедрялись и американские модели образования. Со временем в стране сложилась нигерийская модель развития высшего образования, которая заключалась «в принятии западных стандартов образования, их быстрой «переработке», приспособлении к своим условиям» [1].

Помимо университетов, в стране существует 59 федеральных и находящихся в подчинении правительств штатов политехнических колледжей, а также 19 частных высших учебных заведений [5]. Они были созданы для подготовки технических специалистов и учителей. Колледжи получают аккредитацию по рекомендации Национального Совета по техническому образованию.

Стандартная продолжительность программы бакалавриата в Нигерии составляет четыре года в области социальных, гуманитарных, физико-математических и естественных наук; пять лет в области юридических, инженерных и технических наук и шесть лет в области архитектуры, медицины и ветеринарии [3, pp. 36 -52].

Получение степени магистра, как правило, возможно для студентов, закончивших бакалавриат и прошедших очное обучение сроком в один год. Программа обучения, включающая обязательную исследовательскую деятельность, как правило, длится два года.

Получение докторской степени возможно для обладателей степени магистра в соответствующей области по завершении двух- или трехлетнего обучения.

Университеты и колледжи Нигерии получают помощь от международных организаций. Так, несколько международных учреждений оказали серьезную поддержку в осуществлении научно-технических исследований и разработок. Среди них - Международное агентство по развитию зарубежных исследований, научно-исследовательский центр Канады и Соединенного Королевства, ЮНЕСКО и др. В своей деятельности университеты Нигерии сталкиваются с многими трудностями, препятствующими

эффективному развитию всей системы высшего образования. Среди них – недостаточное финансирование, коррупция, скандалы, связанные с нецелевым расходом государственных средств, низкая зарплата преподавателей, слабое оснащение библиотек и научно-исследовательских центров, что безусловно отражается на качестве знаний студентов, поступающих сегодня в нигерийские университеты.

Университеты Нигерии испытывают дефицит в инфраструктурных объектах, таких, как здания для чтения лекций, лаборатории, студии, мастерские, студенческие общежития, административные блоки, базы отдыха и т.д. Дефицит учебных аудиторий приводит к тому, что многие лекционные залы переполнены [4, pp. 105-129]. Некоторым из студентов приходится стоять во время лекций; кто-то сидит на окнах, а кто-то толпится в коридорах. Из-за отсутствия лабораторий студенты часто лишены практических занятий, что в результате приводит к выпуску некомпетентных специалистов.

Многие нигерийские университеты и политехнические институты, предлагая программы по информационным технологиям, часто не имеют достаточного количества компьютерных лабораторий, а иногда и возможности подключения к Интернету.

Еще одной из проблем, препятствующих развитию системы нигерийского высшего образования является проблема преподавательских кадров и несоответствия преподавателей их квалификациям.

Выборочные интервью с выпускниками некоторых высших учебных заведений свидетельствуют о том, что только часть из них считают, что то, что они изучали, помогает им в их повседневной работе. На практике выпускники оценивают знания, которые им давали в высших учебных заведениях, очень невысоко. Развитию высшего образования в стране мешает еще ряд проблем: недисциплинированность, злоупотребления во время экзаменов и многое другое. Студенты университетов, которые недовольны качеством образования и условиями обучения, часто устраивают мирные, а иногда достаточно агрессивные демонстрации с применением насилия. Это лишь некоторые из реалий высших учебных заведений Нигерии. Подобные ситуации

заставляют студентов видеть в университете лишь средство приобретения диплома, а не получение качественных знаний, навыков и умений.

На университетской жизни сказывается и политическая ситуация в стране. Ее обострение может явиться серьезным вызовом нигерийской системе образования. Печальным примером служат несколько убийств на северо-востоке страны, случаи похищения учащихся и взрывы, организованные радикальной исламской организацией Бoko Харам [2]. Трое преподавателей Университета Майдугури были убиты, а один похищен в штате Борно. Многие студенты и преподаватели из-за страха вынуждены были уйти из университета или взять академический, или творческий отпуск [2]. Таким образом, современная система университетского образования, состоящая двух ступеней - бакалавриата и магистратуры, - строится на основе британской, американской и национальной моделях развития высшей школы.

Вызовы, стоящие перед системой высшей школы Нигерии, обусловлены процессами глобализации и условиями развития социально-политической и культурной жизни страны. Несмотря на трудности, миссия нигерийских университетов состоит в формировании образовательных сообществ, реализации социальных задач и выполнении стратегической цели – всестороннего развития личности, способной осуществить стремительные перемены в жизни всего нигерийского общества.

Литература

1. *Кананыхина К.С.* Становление и развитие научно-образовательного комплекса в Нигерии (1960-2007 гг.): автореф. дис... канд. ист. наук. - М. - 1999. -24 с.
2. Nigeria: 'We live in fear of Boko Haram'. [Электронный ресурс]: <http://www.theguardian.com/world/2014/may/02/nigeria-we-live-in-fear-of-boko-haram> (дата обращения: 2.12. 2014)
3. Obidi .S. S.: Culture and Education in Nigeria: An Historical Analysis.: University Press, 2005. - 269 p.
4. Salmi, J. Tertiary Education in the 21st Century: Challenges and Opportunities. Higher Education Management 13: 2, 2001. P105-129.

5. The National Board for Technical Education (NBTE):
[Электронный ресурс] : <http://www.nbte.gov.ng/institutions.html>
(дата обращения: 24.3. 2014)

6. The National Universities Commission: [Электронный
ресурс] : [:http://www.nuc.edu.ng/pages/universities.asp](http://www.nuc.edu.ng/pages/universities.asp) (дата
обращения: 20.3. 2014)

Т.Б. Медникова (РУДН, Москва, Россия)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В БИЗНЕС СТРУКТУРАХ

Аннотация. В работе рассмотрено применение компетентностного подхода корпоративными структурами для целей подбора, обучения и развития персонала.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, бизнес структуры.

Abstract. The paper discusses the application of the competency-based approach for staff recruitment, training and development in corporate structures.

Key words: competency, competency-based approach, business sphere

В настоящее время одно из приоритетных направлений педагогики высшей школы – исследования эффективности применения компетентностного подхода. В этой связи особый интерес представляет изучение опыта корпоративных структур в использовании данного подхода в обучении и развитии персонала.

Можно считать, что истоки компетентностного подхода лежат в изучении психологии труда, получившей широкое распространение в начале 20 века. Еще в 1923 году академик А.К. Гастев писал, что «мы должны биться за создание ... особых психологических приемов, как «входить» в работу. Наконец, каждая профессия, каждая рабочая операция, каждый трудовой прием должен иметь свое подходящее настроение, требовать свой характер». И в заключение: «...если не будет прививаться эта народная выправка, нас объедет горожанин Европы и Америки,

горожанин далеко уже не так развитой и знающий, но ловко портативный (мобильный, прим. автора) и тренированный» [2].

За рубежом концепция компетенции была предложена спустя более пятидесяти лет в 1973 году в работе Д.К. МакКлееланда [3], которая положила начало изучению компетенций и развитию компетентного подхода к обучению персонала в организациях. Полагалось, что в корпоративной сфере обучение (тренинги), построенное на компетентном подходе (ОКП), должно быть направлено не только на повышение уровня знаний, навыков, умений сотрудников, но и способствовать формированию их социальных установок (*attitudes*). Кроме того, при помощи ОКП было намерение обеспечить подготовку работников к достижению целей организации, связать воедино стратегию организации, результаты деятельности сотрудников и мероприятия по их обучению для улучшения результатов работы [4].

В упомянутой выше работе Д.К. МакКлееланд заявил, что IQ (*intelligence quotient*) – профессиональные тесты и тесты личностного развития не являются определяющими при прогнозировании успешной профессиональной деятельности того или иного специалиста. На основе компетентного подхода он разработал специальную методику проведения собеседования (*Behavior Event Interview*), с помощью которой стало возможным проанализировать разницу между сотрудниками, имеющими выдающиеся результаты деятельности и теми, чьи результаты были обычными (средними). Предположение состояло в том, что решить, кто компетентен – проще, чем определить, что способствует формированию соответствующей компетенции [1].

В отличие от традиционного обучения, ОКП предполагает проявление сотрудниками своих способностей, и в первую очередь способность выполнять определенные задачи. При этом цели подобного обучения сформулированы таким образом, чтобы возможно было оценить поведенческие характеристики сотрудников [5]. ОКП должно способствовать саморазвитию и самообучению, осознанию ответственности за свое собственное обучение, развитию отношений в команде.

В настоящее время ОКП практикуется многими компаниями. Для его успешного проведения принимаются во внимание следующие факторы:

1) Формулируется конечная цель ОКП, которая, в конечном итоге, заключается в достижении более высоких показателей деятельности компании путем улучшения показателей деятельности каждого сотрудника.

2) Разрабатывается модель сотрудника, которая, по сути, представляет собой набор компетенций, которыми он должен обладать, занимая определенную должность. В эту модель могут входить как компетенции, специфичные для конкретного типа работы, так и более общие, требуемые от всего персонала (к примеру, поддержка таких ценностей компании, как внимание к клиенту, инициативность, командная работа).

3) Перед началом ОКП выявляются пробелы в компетенциях сотрудников, и подготавливается соответствующая программа ОКП, направленная на устранение пробелов.

4) Содержание ОКП согласовывается со стратегическими целями и планами компании.

В последнее время использование в бизнес сфере термина «компетенция» и КП стало существенно шире. Так, например, КП широко используется при поиске и отборе кандидатов на должности, обучении и развитии сотрудников. Предполагается, что формирование компетенций в области управления кадрами состоит из четырех этапов [5]: формирование (развитие компетенции), применение, усвоение (овладение), влияние (осуществление определенных полномочий, мотивация персонала, инициация проектов и решений и пр.). Важно отметить, что в данной модели, как мы видим, подразумевается, что знания и компетенции приобретаются и развиваются на протяжении всей карьеры сотрудника.

Таким образом, понятие компетенции, компетентностный подход в корпоративных структурах получили широкое и разнообразное применение, особенно в вопросах подбора и обучения сотрудников. Изучение опыта применения компетентностного подхода в бизнес среде может быть полезно и для сферы формального образования, однако следует учитывать,

что природа и структура академической среды обладает своими специфическими свойствами и условиями реализации обучения.

Литература

1. Stoof A., The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence, Human Resource Development Review Vol. 1, No. 3 September 2002.

2. Гастев А.К. Народная выправка// Восстание культуры. Харьков, 1923.

3. МакКлелланд Д.К. «Оценка не умственных способностей, а компетенции» («Testing for Competence Rather than for Intelligence»), 1973.

4. Wu, Jui-Lan, The Study of Competency-Based Training and Strategies in the Public Sector: Experience From Taiwan, Public Personnel Management 2013, 42 (2).

5. McEvoy, Glenn M., A competency-based model for developing human resource professionals, journal of management education, Vol. 29 No. 3, June 2005

Т.А. Назаров (РАНХиГС, Москва, Россия)

«СТУДЕНЧЕСКИЙ ИНФАНТИЛИЗМ» КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье ставится проблема «студенческого инфантилизма», рассматриваются его причины и следствия. Рассмотрен авторский подход к разработке методов работы преподавателей вузов по борьбе с этим явлением, перестройки его в позитивный фактор личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: студенты, вуз, «студенческий инфантилизм», его методы перестройки.

Abstract. The article raises the problem of «student infantilism», considers its causes and consequences. The author's approach to the development of the methods of teaching university teachers to struggle with this phenomenon, rebuilding it into a positive factor of personal and professional development.

Key words: students, University, «student infantilism», methods of its rebuilding.

Увеличение количества вузов в первое десятилетие XXI века привело к пониманию в социуме об обязательности высшего образования по ряду причин: юноши не хотят "уходить из родительского дома" и служить в армии, а родители не хотят их "отпускать от себя"; понимание родителями, что с высшим образованием их ребенок более эффективно построит карьеру; учителя в школе расценивают "поступление в вуз" как наивысшую оценку своей профессиональной деятельности и личного вклада; работодатели считают, что специалист с высшим образованием более подготовлен к профессиональной деятельности и т.д. и т.п. [1].

Это, в свою очередь, способствовало возникновению в современном российском обществе *мифа об обязательности высшего образования каждым вчерашним школьником*. С психологической точки зрения можно предположить, что в обязательности получения высшего образования подрастающего поколения мы наблюдаем социально-психологический феномен "*возрастное увеличения детства*", которое наблюдалось: либо у более финансово обеспеченной части населения (в Российской империи у детей помещиков детство продолжалось до замужества у девушек и до поступления на службу у юношей, в то время как дети крепостных крестьян работали с самого детства - в няньках, Ванька Жуков (А.П. Чехов), малолетние рабочие на производстве с вредными условиями труда (В.М. Бехтерев) и др.), либо в более социально защищенном государстве (введение в СССР и других странах социалистического лагеря обязательного образования (всеобуч) последовательно с начального до среднего образования (десятилетнего), аналогичная ситуация во многих странах Европы и США).

Заметим, что расширение сети государственных и негосударственных вузов, их филиалов в регионах России делает возможным обучение в вузе любому вчерашнему школьнику, оставаясь в родительской семье. Это способствует тому, что окончание школы и поступление в вуз современные юноши и девушки рассматривают почти как переход из начальной школы в

среднюю, только этот переход "немного" осложнен сдачей ЕГЭ и выбором "правильного" (более престижного) вуза [2]. Поэтому современные студенты-первокурсники вузов остаются школьниками, у которых после выхода приказа о зачислении их в вуз не появились новообразования, характерные для студенческой молодежи как в личностном, так и в когнитивном планах. Позиция школьника присутствует еще долгое время (иногда - до окончания вуза), что существенно осложняет как их обучение, так и деятельность преподавателей [3]. Данное явление мы обозначим как "*студенческий инфантилизм*" (обозначив в кавычках с определенными допущениями, так как оно присуще не всем). Причины этого явления скрываются в несамостоятельном и неосознанном выборе профессии и вуза, или нежелании брать ответственность на себя и др. Развитие этого явления мы видим в отсутствие учебных интересов и мотивации, желания состояться не только как профессионал, но и как личность... Это *мотивационная* составляющая данного феномена, которая связана с *когнитивной*, проявляющейся в следующем. На первом и последующих курсах студенты «тонут» в объеме знаний. Студент изучает каждом семестре как минимум 10 дисциплин. По каждой из них предлагается около двух-трех учебников, содержащих более 100-200 страниц. Также каждый преподаватель старается порекомендовать монографии, дополнительные учебные пособия и др. Это вызывает у студента - сильнейшее желание отторжения, что ведет, в лучшем случае, к чтению небольшой брошюры «Шпаргалки», всего в 10-20 страниц. Студент не столько напуган объемом, сколько он не умеет работать с большими объемами информации, не может быстро, эффективно и грамотно переработать их. Более того, у него в школе выработан за одиннадцать лет способ работы - выполнение домашних заданий (то есть самостоятельной работы) четко, дозировано и в ограниченных временных рамках, а выбор и поиск учебного материала за него выполнил учитель. От школьника требуют компетенцию - необходимость следования разработанного учителем алгоритму выполнения домашней работы как закрепления учебного материала, изученного в классе на уроке. В вузе, наоборот, студент – это субъект познания, он ищет необходимую информацию самостоятельно, ему отводится на это

время, он должен научиться ориентироваться в современном огромном информационном профессиональном океане. Иначе он не сможет сформировать свою профессиональную компетентность. В результате, мы получаем специалиста с высшим образованием, но с очень низким уровнем качества профессиональных знаний и негативным отношением к вузу, преподавателям и процессу обучения в вузе.

В итоге, каждый студент по-своему решает возникающие проблемы с информацией: изучает частично, вообще не изучает (списывает на экзаменах и зачетах), пытается изучать, но при этом неэффективно. Некоторые студенты вырабатывают в итоге свои способы переработки информации.

Мотивационная и когнитивная составляющие феномена "студенческого инфантилизма" порождают мощные эмоциональные реакции - как позитивного, так и негативного характера, что позволяет резюмировать и об эмоциональной составляющей этого явления.

Отмеченный нами *"студенческий инфантилизм"* препятствует стать студенту субъектом познания будущей профессии, который постоянно находится в поиске новых знаний, при этом незнание не пугает его, а, наоборот, мотивирует на познание. Такой студент имеет конкретно-личностный образ своей будущей карьеры и специальности, он понимает механизмы и законы карьерного строительства в профессиональной области и др.

"Студенческий инфантилизм" поддерживает студента в его "бегстве" от трудностей, встречающихся в процессе получения высшего профессионального образования на более легкий путь перестройки жизненного пути, изменения смысла жизни, поиску его в других областях, более легких, чем учебно-профессиональная деятельность. Поэтому *"студенческий инфантилизм"* – это актуальный вызов современной высшей школе, с которым она должна справиться различными методами перестройки данного явления в позитивный фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста [4-5].

Первым методом мы можем назвать - *перестройка и осознание целей и учебно-профессиональной мотивации студентов.*

Второй - *развитие когнитивной любознательности студенчества* через освещение позитивно-значимой роли знаний в построении карьеры.

Третий - это *формирование творческого отношения к обучению и будущей профессии, развитие креативности через соучастие в учебном процессе* с помощью разработки презентаций, кейс-стадий, выступлений и др.

Данные методы позволят не только студентам побороть свой инфантилизм, но сформировать в перспективе карьерный сценарий и развить профессиональное самосознание, личностный потенциал.

Литература

1. Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2.- С.74-77.
2. Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления.//Мир психологии. 2011. №1.- С.193-200.
3. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. №4. - С.166-170.
4. Москаленко О.В. [Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы.](#) //Акмеология. 2004. № 3. - С. 46-50.
5. Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих. М.:РАГС. 2005. - 245с.

А.Ю. Кужеков
(ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автор в данной статье анализируются пути формирования гражданской идентичности в историко-

педагогическом дискурсе. Статья показывает состояние гражданского воспитания студентов на современном этапе развития российского общества.

Ключевые слова: гражданская позиция, гражданское образование, патриотизм, нравственность, социальные и культурные пространства, личность

Abstract. The author in this article analyzes the ways of formation of civic identity in historical and pedagogical discourse. The article shows the state of civic education of students at the present stage of development of Russian society.

Key words: Civil position, civic education, patriotism, morality, social and cultural space, personality

Модернизация российского социокультурного пространства в XXI веке отразилась на всех сферах жизнедеятельности. Переход к гражданскому обществу обозначил ряд вопросов, в том числе и воспитание гражданственности, патриотизма в условиях обновленной России. Современные задачи развития гражданского образования в России определяются не только необходимостью социализации личности, адаптации их к жизни в меняющемся обществе, но и модернизацией российского образования как главным приоритетом его развития на ближайший период. Общее направление модернизации образования остается единым для всей страны – системные и органичные изменения в образовании с целью приведения его в соответствие с требованиями современной жизни, создание культуры и механизмов постоянного обновления образования, его целенаправленной ориентации на актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства, на запросы страны.

Развитие гражданственности, начиная с глубокой древности и заканчивая XX веком, включают в себя следующие положения: гражданственность рассматривалась в свете понятий «семейственность», «общинность». Развитие гражданственности происходило в контексте рационализма и идей гражданского служения человека, и было неразрывно связано с идеями героического, гуманизма, человеколюбия, толерантности. Долгое

время в эпоху развития революционных, марксистских идей понятие гражданственности было связано с идеей патриотизма.

В России само понятие «гражданственность», равно как и «патриотизм», появились лишь в эпоху Просвещения в XVIII веке, когда в качестве основополагающей выдвигалась идея нравственности, идея гражданского служения человека. Таким образом, можно сказать, что формирование гражданственности в России складывалось постепенно, поэтапно, и в этом смысле можно условно выделить несколько этапов формирования патриотизма и гражданственности, которые совпадают с историческими этапами развития России. Так в эпоху Просвещения на передний план выходит прославление разумного начала, патриотизма и нравственной ответственности, далекой от слепой, пламенной любви, которая сродни языческому поклонению.

XIX век ознаменовался подъемом революционно-демократического движения, публицистической мысли, поэтому многие ведущие литературные критики и писатели того времени в качестве синонима слову «патриотизм» приводили слово «героизм», а само понятие героического стало фразеологизмом. Так, известный публицист и критик первой четверти XIX столетия Н.В. Шелгунов писал том, что «наш героизм рождается не в подвигах военной доблести, а только в подвигах мужества гражданского, в подвигах настоящего патриотизма» [3, с. 25]. Другой тенденцией этого периода в развитии гражданственности и патриотизма стало связывание патриотических идей с идеями гуманизма, человеколюбия и непротivления злу насилием (Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой). Во второй половине XIX века революционно-демократические идеи достигли своего апогея, и вся просвещенная Россия буквально зывала к гражданским чувствам своего народа.

Мысли о гражданском воспитании передовых представителей общественности России получили развитие в педагогических идеях Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, которые отмечали, что ведущими качествами личности являются ответственность перед обществом и коллективом, единство сознания и поведения, слова и дела; понимание происходящих событий и процессов; добросовестное отношение к труду на благо общества и др. [2].

На современном этапе гражданское воспитание выступает как самостоятельное направление в системе воспитания и трактуется как целенаправленный, специально организованный процесс формирования устойчивых гражданских качеств, характеризующих личность как субъекта правовых, морально-политических, социально-экономических отношений в государственно-общественном образовании [1].

Анализ исследований ряда ученых (Плохов С.Н., Руглова Л.В, Савотина Л.А.), раскрывающих целевую установку гражданского воспитания личности, позволяет утверждать её широкую палитру: воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувство любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества; формирование гражданственности как интегративного качества личности, включающего в себя внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

Рувинский Л.И. рассматривает гражданское воспитание как формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству[4]. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. При низкой политической грамотности избирателей, при отсутствии навыков и желания активно участвовать в жизни общества, без развитого чувства ответственности за судьбу страны демократических изменений не произойдет. В связи с этим значима роль вузов, которые на период обучения студентов могут создавать педагогические условия по развитию нравственных качеств, патриотизма, интернационализма; готовности к защите Отечества, проявлению активной жизненной позиции каждого студента, к вовлечению в созидательную продуктивную деятельность, обеспечивающую их самореализацию в социальной и профессиональной деятельности. Именно эта часть молодежи оказывает существенное влияние на общественные процессы, направленные на демократическое и экономическое обновление России, её духовную атмосферу.

Согласно информационно-методическим письмам

Министерства образования РФ, главной целью гражданского образования является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, быть готовым к участию в общественно-политической жизни образовательного учреждения, местных сообществ. Эта цель имеет два важнейших аспекта, охватывающих все направления гражданского образования: формирование гражданской (общероссийской) идентичности и формирование гражданской компетентности личности.

Гражданская компетентность личности студента высшей школы – это совокупность готовностей и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в обществе, применять свои знания и умения в профессиональной и социально-ориентированной деятельности. Становление гражданской компетентности и гражданской идентичности будущего специалиста связано с приобщением их к основополагающим ценностям отечественной и мировой культуры, определяющим гражданское самосознание и гражданскую идентичность.

Мы полагаем, что в этом контексте главной целью гражданского образования в современных российских условиях является воспитание современного цивилизованного человека – гражданина и патриота своей Родины. Или, в практическом плане, – подготовка личности к ответственной, осмысленной жизни и самостоятельной деятельности в демократическом правовом государстве, основные параметры которого определены в Конституции РФ.

Литература

1. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций. – М.: Прометей, 1996. — 337с.
2. *Пискунов А.И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 582 с.
3. *Шелгунов Н.В.* «К молодому поколению», в кн.: Народнич. экономич. лит-ра, М., 1958. – 317с.

4. Рувинский Л.И. Психолого – педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова (РИВШ, Минск, Беларусь)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ОТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЭКСПЕРТНЫМ СПОСОБНОСТЯМ

Аннотация. На основании анализа тенденций развития системы высшего образования сделан вывод о смене теоретико-методологических основ компетентностного подхода: переходе от концепций интеллектуальной компетентности к концепции экспертных способностей.

Ключевые слова: система высшего образования, компетентностный подход, инновационные образовательные технологии, интеллектуальная компетентность, экспертные способности.

Abstract. On the basis of the analysis of tendencies of development of system of the highest education the conclusion is drawn on change of theoretical-methodological bases of competence-based approach: transition from concepts of intellectual competence to the concept of expert abilities.

Key words: system of the higher education, competence-based approach, innovative educational technologies, intellectual competence, expert abilities.

Традиционная система высшего образования базируется на постулате Ф. Бэкона «scientia potentia est» (мы столько можем, сколько знаем), дополненном теоретико-эмпирическими исследованиями в области психологии интеллекта. В отечественной психологической науке и педагогической практике он аккумулирован в известной формуле – обучение ведет за собой развитие. В последнее время, благодаря когнитивной науке и когнитивной психологии в частности, происходит определенный пересмотр компонентов названной выше формулы. Обучение все более явно (или латентно) трансформируется в учение, основанное

на информационно-когнитивном и коммуникативном подходе и детерминированное законами и закономерностями познания и метапознания.

Когнитивные навыки могут быть сформированы на базе той области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Обучающийся должен знать, что происходит у него в сознании, когда он думает над своим познанием и его особенностями [2]. Именно компетентность детерминирует дальнейшую познавательную активность обучающихся, мотивация которой располагается на континууме «внешний контроль – поддержка самостоятельности и свобода выбора» [4]. Наконец, теория и практика современного образования восходит к психодидактике как области педагогики, в рамках которой конструируются содержание, формы и методы обучения, основанные на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных знаний с приоритетом использования психологических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса и образовательной среды в целом [1, С. 37].

Можно по-разному относиться к Болонскому процессу, однако необходимо признать, что он имеет под собой теоретически выстроенный и эмпирически проверенный научный фундамент. Его двухуровневая модель соответствует концепции метакогнитивизма: познанию и обучению на уровне бакалавриата и метапознанию и учению на уровне магистерской подготовки специалистов. Не лишена логики последовательность внедрения современных инновационных образовательных технологий. Модульная технология решает проблему управления информацией, конструирования содержания учебного материала, перманентной обратной связи качества усвоения знаний. Кредитная технология организует учебный процесс, обеспечивает менеджмент образования и мотивацию достижений. Рейтинговая технология материализует результаты образовательного процесса, делает их объективно соизмеримыми и статусными.

В целом Болонский процесс реализует концепцию основанного на компетенциях образования, идеалом которого является когнитивный капитализм или общество, основанное на знаниях и компетенциях. В связи с присоединением Российской

Федерации к Болонскому процессу и заявлением Республики Беларусь о намерениях последовать этому примеру, необходимо обозначить основные направления дальнейших действий. Наше образование как былинный богатырь в очередной раз находится на распутье трех дорог. Первый путь – скрытый бойкот и редукция к культурно-исторической теории, попытка культивирования инновационных знаний и образовательных технологий на основе устаревших теоретических конструктов. Второй путь – следовать за поводырем, соотносить каждый свой шаг со следами впередсмотрящих и руководствоваться актуальной областью психолого-педагогических знаний. Третий путь – работать на опережение на основе метаанализа имеющихся научных исследований и образовательных практик.

Современная система высшего образования, продолжая традиции образовательного подхода к исследованию интеллекта, эксплуатирует достижения двух этапов становления и развития компетентностного подхода. Первый этап лучше всего характеризует утверждение Д. МакКлелланда – не интеллект, а компетентность [3]. Казалось, найден универсальный критерий эффективности образовательного процесса и одновременно профессиональной деятельности специалиста. Впрочем, очень скоро интеллект начал возвращать утраченные позиции. На втором этапе специалисты в области психологии образования (S. Greenspan, J. Driscoll, 1997; М.А. Холодная, 2002; Е.Ю. Савин, 2004; Т. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, 2006) обратились к теориям интеллектуальной компетентности. Восторжествовал сбалансированный подход: необходимо иметь интеллект и уметь им пользоваться. Сегодня речь может идти о третьем этапе, который ведет свое начало от идеи включить компетенции в структуру интеллекта. Наиболее полно он представлен в факторно-аналитической теории интеллекта Кеттелла – Хорна – Кэрролла. Ими был идентифицирован особый кластер экспертных способностей положительно связанных с обучением и социализацией личности [5].

В наших исследованиях установлено, что фактор экспертных способностей включает символическое мышление и абстрактный интеллект, способность к анализу и синтезу и гибкость мышления, исследовательские навыки и способность

учиться. При этом он положительно коррелирует с экспертным типом личности и отрицательно с коммуникативным типом.

Таким образом, эффективность образования обусловлена (прямо или косвенно посредством других переменных) интеллектуальным развитием личности субъекта образовательного процесса. Трансформация образования основанного на компетенциях будет происходить в направлении теории и практики исследования экспертных способностей.

Литература

1. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
2. Карпов А.В. О понятии метакогнитивных способностей личности // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 окт. 2010 г. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – С. 35–45.
3. Лобанов А.П. Критерии управления результатами образования: интеллект vs компетенций / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова // Кіраванне ў адукацыі. – № 7. – 2012. – С. 15–20.
4. Cai Y. Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers / Y. Cai, J. Reeve, D. Robinson // Journal of Educational Psychology. – V. 94. № 2. – 2002. – P. 372–380.
5. Carroll J.B. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies. – N. Y.: Academic Press, 1993. – 819 p.

А.А. Щеголев
(Калужский филиал СПбГЭУ, Калуга, Россия)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СССР В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1945 – 1991 ГГ.)

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются основные направления гражданского и патриотического воспитания в СССР в 1945 - 1991 г. Подчеркивается значение

опыта гражданского и патриотического воспитания, накопленного в СССР в послевоенный период, для современной российской педагогики.

Ключевые слова: советская педагогика, гражданственность, патриотизм, гражданское и патриотическое воспитание, гуманизм, интернационализм, опыт гражданского и патриотического воспитания.

Abstract. The article discusses and analyzes the main directions of civil and Patriotic education in the USSR in 1945 - 1991. Emphasized the significance of the experience of civil and Patriotic education gained in the USSR in the postwar period, to the modern Russian pedagogy.

Key words: Soviet pedagogy, citizenship, patriotism, civic and Patriotic education, humanism, internationalism, the experience of civil and Patriotic education.

В послевоенные годы перед советскими учеными-педагогами была поставлена задача на основе глубокого изучения и научного обобщения опыта воспитательной работы лучших учителей разработать конкретную методику воспитания советского патриотизма, гуманизма, чувства долга, правдивости, честности и других ценных моральных качеств. При этом подчеркивалось, что при обучении молодежи основам наук ни на минуту нельзя забывать о том, что всякая наука — наука партийная, а потому преподавание ее не может быть оторвано от политики партии и государства. Докторант АПН РСФСР А.К. Бушля рассматривал гражданское и патриотическое воспитание через призму нравственного воспитания, выделяя следующие его составные части:

1. Воспитание советского патриотизма и неотделимое от него воспитание общественного долга.
2. Воспитание большевистской бдительности, ненависти к врагам советского народа, ненависти ко всем видам реакции и угнетения.
3. Воспитание ответственного отношения к общественной и личной собственности.
4. Воспитание действенности, активности в борьбе с чужими идеологическими влияниями, в преодолении привычек и

традиций частнособственнической психологии, воспитание большевистской воинственности в борьбе с мещанскими настроениями, в борьбе с суевериями и предрассудками.

5. Воспитание социалистического гуманизма.

6. Воспитание коллективизма, дружбы и товарищества.

7. Воспитание ответственного отношения к труду, к учебе, к общественной деятельности.

8. Воспитание сознательной дисциплины.

9. Воспитание честности и правдивости.

10. Воспитание волевых качеств характера: мужества, смелости, решимости в преодолении препятствий, настойчивости и инициативности в выполнении принятых решений.

11. Воспитание культурности поведения: опрятности, вежливости, предупредительности, тактичности [1. С. 36 – 39].

Следует отметить, что система гражданского и патриотического воспитания в СССР в 1946 – 1964 гг. была нацелена на формирование высоких моральных качеств строителей нового общества. Однако при этом слабое внимание уделялось историческим традициям воспитания российских школьников.

В советской педагогике середины 1960-х гг. утверждалось, что для создания объективной, научной картины того или иного исторического явления, имеющего значение для гражданско-патриотического воспитания, требуется проведение большой исследовательской работы (что, конечно, верно), богатый политический опыт (скорее, опыт политической риторики), совершенное владение диалектическим марксистско-ленинским методом (здесь подразумевается изначальная невозможность объективного анализа, поскольку задается методическое ограничение). Поэтому школьникам предлагался готовый результат исследований — «правильно составленное» содержание курсов истории и обществоведения, от учителя же требовалось научить детей принципам исторического анализа, научной оценке человеческого поведения, к чему относили: 1) определение характера общественно-политических условий, в которых протекала интересующая деятельность (выявление типа общественного строя, характера политической обстановки); 2) политическая оценка поступков, т.е. объективная оценка

результатов данной деятельности, независимо от вызвавших ее мотивов; 3) моральная оценка поведения — выявление целей, побудивших человека к данным действиям, а также средств, применяемых для их реализации, с точки зрения соответствия нормам морали [2. С. 3 - 5].

Политическая и моральная оценка, как логически определялось, в совокупности, при сопоставлении, образуют итоговую оценку.

Большой размах получило "движение красных следопытов" – пионеры и школьники шли в походы по местам боевой и трудовой славы, "дорогами мужества и подвигов". Важным средством воспитания патриотизма, высокой гражданственности стал также Всесоюзный поход по местам боевой и трудовой славы советского народа.

Воспитание советского патриотизма подразумевало и воспитание интернационализма. В общей системе идеологической работы советская школа выполняла роль активного проводника идей дружбы и братства народов, воспитывала «нового человека – патриота-интернационалиста» [3. С. 19 – 27].

Главный смысл интернационального воспитания партия видела в том, чтобы советские люди активно осмысливали закономерности развития народов братских стран, участвовали в международном сотрудничестве, в совместной борьбе за единые цели. Широкое распространение получили разнообразные формы воспитания молодежи: проведение массовых походов по местам революционной, боевой и трудовой славы, работа КИДов, поисковых отрядов, экскурсии и т.д. Широко использовалось эмоциональное воздействие экспозиций, выставок музейных экспонатов, наглядно и выразительно рассказывающих о героическом прошлом.

Вместе с тем в этот период оказались актуальными слова Д.С.Лихачева: «К патриотизму нельзя только призывать, его надо заботливо воспитывать — воспитывать любовь к Родине, ее истории, родным местам. Без корней в родной местности, в родной стране человек уподобится степной травке перекасти-поле» [4]. С начала 1990-х гг. рассмотрение проблем гражданско-патриотического воспитания надолго прекращается в силу пересмотра идеологических вопросов. В центральных СМИ само

понятие «идеология» подвергается нападкам, равно как и понятие «патриотизм». Тем не менее опыт гражданского и патриотического воспитания, накопленный в послевоенной отечественной педагогике, можно отчасти использовать и сегодня.

Литература

1. Бушля А.К. Об идейно-политическом содержании воспитания // Советская педагогика. 1946. № 10 – 11. С. 36 – 39.
2. Воспитывать советских патриотов // Советская педагогика. 1967. № 5. С. 3 – 10.
3. Гапочка М.П. Интернационализм, дружба народов СССР: формирование нового человека // Советская педагогика. 1983. № 3. С. 19 – 27.
4. Лихачев Д.С. Себе и потомкам // Правда. 1979. 10 ноября.

А.М. Юдина

(ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Владимир, Россия)

РИСКИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье описываются особенности учебного диалога для воспитания социально-культурной толерантности. Статья представляет собой анализ определения эффектов образования фактора для повышения социально-культурной толерантности. Рекомендации были разработаны социокультурной воспитанию толерантности у студентов.

Ключевые слова: толерантность, современное общество, культура, коммуникация, модернизация образования.

Abstract. This article describes the features of the educational dialogue for the education of the socio-cultural tolerance. The article presents an analysis of determining the effects of educational factor for raising the socio-cultural tolerance. Recommendations were developed sociocultural tolerance education in students.

Keywords: tolerance, a modern society, culture, communication, modernization of education.

Существуют различные подходы к исследованию социокультурной среды и толерантности. Философы, психологи и педагоги русской национальной школы XIX – XX вв. Л. Н. Толстой, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, В.С. Соловьев, В.Г. Белинский, Ф.М. Достоевский, М. Булгаков, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.А. Бердяев, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. во многом уникально рассматривали личность как наивысшее сокровище и, прежде всего, индивидуальность. Цель интеграции в образовательный процесс не просто толерантности, но социокультурной толерантности заключается в том, что воспитание индивидуальности индивида неотделимо от воспитания культуры человека как интеллектуальной, так и эмоциональной. Изучение теоретических и практических подходов к проблеме воспитания социокультурной толерантности у молодежи и преодоления интолерантности приводит к пониманию того, что важную роль играет специфика включения юношества в процесс социокультурных отношений. Обобщая сказанное, можно констатировать, что, несмотря на, высокий уровень внутренней рефлексии в восприятии информации, импульсивности и отсутствии четкой мотивации именно в этот период можно достичь такого уровня развития индивидуализации у студента, при котором будет возможна межличностная коммуникация с высоким уровнем социокультурной толерантности, сначала в образовательной среде, постепенно распространяя ее на межличностную, культурную и социальные сферы.

Межэтническая напряженность, общая нетерпимость к «Другому» является характеристикой вышедшей из равновесия полиэтнической системы. Образование в период нравственного плюрализма призвано быть тем ресурсом, средствами которого наиболее реально превращение отвлеченного знания - в практическое, идеального – в конкретное, при принципиальном многообразии концепций, в которых отражается процесс становления человека. При ликвидации авторитарного стиля, вне обезличивания индивидов в социуме, понижения уровня равнодушия и борьбой с амотивационной рефлексией происходит развитие индивидуальности через корреляцию нравственности,

художественного мировоззрения, воображения, творчества, социальности и рациональной основы.

Данные, полученные в процессе изучения критерия социализированности молодых людей [1], показывают интересную взаимосвязь между такими категориями, влияющими на уровень сформированности социокультурной толерантности, как самовоспитание и художественная среда посредством искусства. Студенты, которые показали хороший уровень социокультурной толерантности (50%) и пониженный уровень социокультурной толерантности (20%) отвечали на эти два блока вопросов по-разному. Так, индивиды, вовлеченные в творческую деятельность, интересующиеся искусством, обладающие пониманием прекрасного, много читающие литературу более склонны проявлять интерес по отношению к «Другому», так как высокий уровень духовной культуры не только расширяет кругозор, но и способствует более многогранному эмоциональному развитию. Юноша, интересующийся иррациональными формами познания, более склонен безболезненно заменить местоимение «Я» местоимением «Мы», более заинтересован в рассмотрении разных сторон одного явления. Отношение к искусству выступает индикатором социокультурной толерантности. Исследование ответов респондентов актуализирует проблемы индивидуализации и коммуникации, проблемы личности и среды. С одной стороны, такая взаимообусловленность выглядит весьма необычно. Студент, стремящийся к индивидуализации должен бы быть более коммуникационно и социально активен, но происходит обратное. Это можно объяснить, проанализировав ответы респондентов по тематическим блокам: социальная активность и нравственность. Многие студенты, набирая высокие баллы по вопросам, связанным с определением функций социальных норм, набрали более низкие баллы по вопросам, характеризующим практическую реализацию социальной активности, хотя нравственность и социальная активность неотделимы друг от друга. Исходя из этого, можно заключить, что происходит отсутствие соотнесения формы и содержания, которое приводит к тому, что молодой человек, который переживает неприятности «Другого» как свои, стремится помогать людям, защищать, не готов отстаивать свое мнение перед другими, не стремится доводить задуманное до

конца. Пассивная нравственность, индифферентная социальная активность формируют некий дуализм. С одной стороны, понятные социальные нормы, с другой стороны – не связываемое с ними содержание. Все это сосуществует друг с другом и создает определенные трудности в формировании социокультурной толерантности посредством личного начала. Таким образом, для формирования социокультурной толерантности у студентов важен не только индивидуальный уровень, но и над индивидуальное понимание проблемы. Умение воспринимать индивидуальность «Другого» не только в рамках социально-правовых норм, но и на эмпатическом иррациональном уровне. Стремление студентов к автономности и максимальному обособлению от «Другого», самореализации вне духовности и соборности, приводит не только к интолерантному поведению, но и к личному индивидуальному кризису, который выражается в росте неудовлетворенности собой, в постоянном поиске несоответствий, как в себе, так и в «Другом». Следовательно, умение признавать индивидуальность «Другого» прямо пропорционально зависит от умения понимать социокультурную толерантности как неопределенность.

Литература

1. Рожков М.И. Методика для изучения социализированности личности учащегося [Электронный ресурс] // Psylist.net: URL: <http://psylist.net/praktikum/00178.htm> (дата обращения: 07.02.2015)

С.З. Занаев (ФГНУ ИТИП РАО, Москва, Россия)

О ФОРМАЛИЗМЕ В ОБРАЗОВАНИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ М.Н. СКАТКИНА И ПРИМЕНЕНИИ ЕГО ИДЕЙ В РАЗВИТИИ И МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматривается анализ взглядов М.Н. Скаткина о формализме в образовании. Показаны возможности их применения в современной педагогике.

Ключевые слова: сущность и характерные черты формализма, пути устранения формализма, принцип наглядности в обучении.

Abstract. The article deals with the analysis of the views of M. N. Skadina about formalism in education. The possibilities of their use in modern pedagogy.

Key words: the nature and characteristic features of the formalism, resolutions formalism, the principle of clarity in teaching.

Важным вкладом М.Н. Скаткина в отечественную и мировую педагогику явилось раскрытие им сущности формализма и методов борьбы с этим явлением, выявление которых способствовало повышению качества образования. Ряд работ ученого послевоенных лет, было посвящено этому направлению: «Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления» [1945], «Пути борьбы с формализмом в советской школе» [1946], «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним» [1947]. По мнению ученого, недостаточное понимание этого явления приводило к тому, что многие учителя относили к формализму всевозможные недостатки, наблюдающиеся в учебной работе: отсутствие знаний, их непрочность, забывчивость учащихся, их неразвитую устную и письменную речь и т.п. Такая нечеткость взглядов затрудняла борьбу с проявлениями формализма и не позволяла рекомендуемые методы использовать по назначению. Разрешая данную ситуацию, М.Н.Скаткин выделил природу формализма в знаниях учащихся, как «отрыв формы выражения знаний от их содержания, механическое запоминание учебного материала без ясного его понимания».[1, С. 7]

Раскрывая суть этого явления, Михаил Николаевич проанализировал процесс образования знания и определил его, как отражение действительности в мозгу человека, облакаемое им мысленно в форму слов. Хотя слово и мысль чрезвычайно тесно, органически связаны между собой, однако слово все же не есть мысль: они связаны, но нетождественны. Ученый справедливо отмечал, что даже «знание словесных формулировок вовсе не свидетельствует, о наличии в сознании соответствующих мыслей, то есть правильного отражения действительности» [1, С. 7,8].

Из логики рассуждений ученого следует, что механическое

запоминание формы выражения мысли без усвоения ее содержания приводит к формальному характеру знаний, которое наиболее ярко обнаруживается при применении знаний на практике. В связи с этим он определил задачу учителя следующим образом: организовать преподавание своего предмета, так чтобы в сознании учеников образовалось правильное отражение действительности, чтобы учащиеся сознательно овладевали содержанием учебного материала и умели выражать свои мысли в правильной, и отчетливой форме.

Исходя из такой сущности формализма, М.Н. Скаткин предложил различные пути его предупреждения: формирование представлений, понятий, ознакомление учащихся с научными законами, связь теории с практикой. По его мнению, образование представлений, понятий, осознание законов, достижений культуры являются активным процессом мышления и деятельности ученика. Ученый утверждал «передать учащимся знания, значит, сформировать, образовать в их сознании представления о вещах и явлениях, раскрыть сущность явлений, – образовать понятия, помочь осознать закономерную связь явлений материальной действительности и облечь все это в правильную и четкую словесную или иную форму».

Для формирования полноценных знаний требовалась четкая методика формирования представлений, понимаемых как образы предметов, воспроизводимых в сознании при отсутствии самого предмета. Во все времена подчеркивалась важность роли представлений в обучении, так как запас представлений является необходимой предпосылкой для понимания значения слов учителя и учебника. М.Н. Скаткин придавал здесь большое значение наглядности, являющегося основным требованием к методике преподавания. В связи с этим он высказывался о важности руководства самим процессом восприятия, а не технической стороны демонстрации предметов, наглядных пособий, опытов. Неорганизованное чувственное восприятие далеко не всегда приводит к образованию отчетливых представлений в сознании. Михаил Николаевич рекомендовал учителям систематически руководить процессом восприятия учениками предметов и явлений, изучаемых на уроках, работать над образованием в их сознании отчетливых представлений. А это руководство

осуществляется путем направления внимания детей на существенные особенности предмета. Направлять внимание мы можем с помощью вопросов и различных заданий. Воздействуя на предмет, мы заставляем его обнаружить свои свойства» [1, С. 18]. Огромную роль при этом он отводил сравнению.

Большое значение в формировании взаимосвязи формы и содержания знаний М.Н. Скаткин придавал образованию представлений, когда «одновременно с восприятием изучаемого предмета или его изображения, ученики усваивают и слова, обозначающие данный предмет или его отдельные свойства. ...Слова связываются, /соединяются/ с образом предмета, слово и образ вместе образуют одно целое. Слово перестает быть пустой формой» [1, С. 19].

Важную роль в преодолении формализма в обучении М.Н.Скаткин придавал наглядно-образному, чувственному восприятию знаний. В исследованиях отечественных ученых изучались вопросы образования конкретных представлений у детей. В их результате было выявлено, что это возможно «только путем непосредственных наблюдений самих детей над предметами неорганического мира, растениями, животными в природе, в классе, в живом уголке, когда дети осматривают их в натуре, ощупывают, производят над ними те или иные действия, сравнивают их с другими предметами, различают их цвет, форму, величину и т.п.» [2, С. 6].

Учеными было выявлено, что для того чтобы добиться большей полноты и четкости представлений «надо дать детям возможность воспроизводить изучаемый предмет различными органами чувств (зрение, осязание, слух, вкус, обоняние, мышечное чувство). Преподавание естествознания в начальной школе должно быть преимущественно предметным» [2, С. 19]. В отечественной педагогике пропагандируется применение наглядно образного представления учебного материала, при этом рекомендуется, например, давать детям задания на составление рассказов об их индивидуальных наблюдениях в природе, что в свою очередь также способствует развитию речи, воображения и образного мышления.

В работах М.Н. Скаткина проводились яркие и интересные обобщения результатов различных научных исследований.

Например, на основе анализа достижений отечественной психологии по воспитанию и развитию слепоглухонемого ребенка Михаил Николаевич раскрыл подробную картину формирования самостоятельных усилий ребенка по удовлетворению своих потребностей к пище. Обобщая результаты этих наблюдений, ученый вывел концептуальное заключение, обращенное к педагогам, что в процессе воспитания ребенка нужно умелое сочетание воспитательного руководства и предоставление самостоятельности ребенку в достижении обучающих целей. Ученый сделал вывод о том, что “реальный путь развития творческой личности – это сотрудничество воспитателя и воспитуемого, как двусторонне активный процесс, сохраняющий на всех этапах творческую инициативу ученика” [3, С. 17]. Данное его замечание является важной концептуальной дидактической аксиомой, которое необходимо учитывать впредь всем категориям людей, имеющим отношение к образованию и воспитанию подрастающих поколений.

Ученым было выявлено, что “процесс усвоения знаний всегда есть процесс использования их в каких либо действиях или в деятельности. *Знания вне действий, вне деятельности в принципе не могут быть приобретены.* В соответствии с этим, при конструировании учебника должны проектироваться не только знания, но и деятельность учащихся, направленная на их усвоение и их применение” [4, С. 4].

Проблеме повышения качества усвоения знаний и умений, их контролю и проверке уделяется постоянное внимание в отечественной педагогике. В этом направлении наработаны определенные общепринятые методические требования, принципы и подходы, меняющиеся в зависимости от вида или профиля образовательной области и конкретных этапов учебного процесса. Так, в политехническом обучении учащихся контролю знаний и умений предъявляются особые требования. В исследованиях М.Н.Скаткина отмечалось, что, проверяя, например, «знания того или иного закона физики, не следует ограничиваться воспроизведением его формулировки. Надо требовать от учащегося ответа, в каких известных ему технических устройствах использован этот закон и по каким внешним признакам можно об этом узнать. Можно предлагать вопросы и задания и другого рода:

показав какое-либо техническое устройство, спросить, что это за устройство, для чего оно предназначено, какой закон физики в нем применяется, по какому признаку можно это определить» [5, С. 80]. При выявлении политехнических умений ученый считал важным установить, может ли ученик использовать их в новых ситуациях. Для этого рекомендовалось предложить учащимся выполнение самостоятельных заданий с новыми техническими объектами, которые не изучались. Полагалось, что ученик по известным ему признакам должен определить, какой закон природы использован в предложенном ему объекте, вспомнить способ действий с аналогичным объектом и осуществить эти действия.

В исследованиях М.Н. Скаткина критиковалось, что «знания многих учащихся поверхностны, носят описательный характер, не приведены в стройную систему, плохо связаны с жизнью. Невысокий уровень развития общеучебных умений, особенно умения самостоятельно добывать и творчески применять знания к решению нестандартных задач, возникающих в процессе учения и производительного труда. Недостаточно развиты потребности и умения самообразования» [6, С. 132]. К причинам этих явлений, ученый относил большую около 90%.- воспроизводящую, познавательную деятельность и малый удельный вес, около 10 %-творческую учебную деятельность учащихся. Ученый считал, что делу образования и воспитания подрастающих поколений серьезно мешает формализм, увлечение шумными мероприятиями в ущерб индивидуальной воспитательной работе. Низкий идейный уровень школьных детских и молодежных организаций, порождающих инфантильность, иждивенческий настрой, расхлябанность, недисциплинированность, отсутствие интереса к труду и чувства ответственности перед обществом» [6, С. 132].

Показательным вкладом М.Н. Скаткина в развитие отечественной и мировой педагогики и культуры явилось его выступление в январе 1968 г. на совещании экспертов ЮНЕСКО с докладом на тему: «Критерии и принципы определения содержания образования», опубликованного на русском, английском и французском языках. Тем самым надо полагать, что

мировая педагогическая наука и культура взяли на вооружение основные идеи по развития отечественного образования.

Обзорное изложение основных взглядов М.Н.Скаткина по изучению формализма в знаниях учащихся показывает, что педагогическое наследие ученого являющееся составной частью отечественной и мировой педагогической мысли и культуры человечества не утратило своего значения и необходимо его учитывать в условиях глобализации и модернизации современного образования и социально-культурных перемен.

В юбилейном сборнике научных трудов ИТИП РАО посвященного 70-летию института, в котором в свое время работал М.Н. Скаткин, директор института доктор философских наук, профессор С.В.Иванова пронизательно отмечает, что «функцию недопущения заблуждений в сферу представлений о том, как следует обучать и воспитывать человека, всегда выполняли и продолжают выполнять теоретическая педагогика и история педагогики и образования». По мнению ученой «в настоящее время, как никогда ранее, стало понятным, что только те педагогические идеи и инициативы имеют право на существование и внедрение, которые прошли детальную теоретическую экспертизу и были оценены как преемственные в историко-педагогическом отношении» [8, С. 5].

На основе обстоятельного анализа и изучения исторического опыта формирования и практического воплощения в XIX – начале XX вв. стратегий модернизации образования М.В.Богуславский справедливо заключает, что развитие современной образовательной политики, «безусловно, подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской школе, но оказалось исключенным из системы отечественного образования в 1990-е гг.».

Тем самым для повышения «эффективности совместных усилий по выработке и реализации новой стратегии модернизации российского образования» необходимо базироваться на «приоритете в отечественной педагогике традиционных ценностей» [9, С. 72].

Безусловно, что идеи и мысли отечественного ученого-педагога М.Н.Скаткина по праву прошли испытание и проверку временем и не потеряли своей актуальности, тем самым

необходимо их учитывать при развитии и модернизации современного образования.

Литература

1. Скаткин М.Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления // Советская педагогика.– 1945.– № 10.– С. 16-24.
2. Талицкий Д.Ф. Как преподавать естествознание в начальной школе. Отв. ред. М.Н.Скаткин // «Учпедгиз» – М. 1936. с. 19.
3. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики.– М.: Педагогика, 1980. – 96 с. – (Воспитание и обучение Б-ка учителя).
4. Скаткин М.Н. Проблема учебника в советской дидактике. М.: НИИ ОП СССР. 1988. (Обзорная информация), с. 36.
5. Вопросы школоведения. Под ред. В.П.Зимины и др. Сост. Г.А.Сыченкова. М.: «Просвещение», 1974. с. 80.
6. Скаткин М.Н. Единство прошлого и будущего. // Советская педагогика. 1987. № 12. С. 130-133.
7. Скаткин М.Н. Критерии и принципы определения содержания образования; методы научной разработки вопросов содержания образования. Доклады на совещании экспертов ЮНЕСКО в январе 1968.– ЮНЕСКО, 1968. (на русском, английском, французском языках).
8. Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции 28-29 мая 2014 г. в 2-х томах / Под ред. С.В.Ивановой, А.В.Овчинникова. Том I. – М., ФГНУ ИТИП РАО. – 2014. -358 с.
9. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XIX-начала XXI вв. // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции 28-29 мая 2014 г. в 2-х томах / Под ред. С.В.Ивановой, А.В.Овчинникова. Том I. – М., ФГНУ ИТИП РАО. – 2014. С. 53-73.

СЕКЦИЯ 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т.М. Балыхина, А.А. Аббасова,
О.В. Ветер, А.Д. Федоренков
(ФПКП РКИ РУДН, Москва, Россия),
М.Г. Балыхин (МГУДТ, Москва, Россия)

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ, АЛЬТЕРНАТИВ, ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Оптимизация вводит в дидактику новую категорию – систему способов оптимизации обучения, которая вытекает из закономерностей и принципов обучения. Качественный скачок связан с педагогической деятельностью, когда педагог-русист овладевает всей совокупностью способов оптимального построения учебного процесса: 1) опора на системно-деятельностный подход к обучению, 2) творческий подход педагога к принятию метода обучения, 3) индивидуальность и дифференциация, 4) ИКТ – технологии и др.

Ключевые слова: инновации в учебном процессе, методы, интерактивное обучение, опосредованное обучение, обучение на примерах, тандем-метод, учебный полилог, альтернативным метод, обучение с помощью компьютера, интенсивный метод.

Abstract. The transition to the innovative way of development is one of the urgent tasks in the methodology of teaching Russian as a foreign language (non-native). For the implementation of innovative activities are specialists, which owns the methods, means and forms of management of innovation processes. The transition to the innovative way of development cannot be achieved without innovation in the field of education and upbringing. The teaching method is one of the basic categories of methods.

Key words: innovations in educational process, methods, interactive learning, mediated learning, training examples, the tandem

method, training polylog, an alternative method, learning by using computer intensive method.

Процесс введения инновационных технологий и новшеств актуален в образовательном процессе на всех его уровнях. Инновации могут быть введены непосредственно в учебный процесс в виде новых педагогических технологий и в процесс управления учебным заведением. Рассмотрим группу методов, предполагающих осознание учащимися языковых фактов, но использующих, однако, в одном случае – пассивные формы работы с языковым и речевым материалом, в другом – обильную практику на неродном языке, активные речевые взаимодействия.

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не дает готовых знаний навыков, компетенций, но побуждает учащихся к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Широко используется в интенсивном обучении взрослых (например, в тренинге).

Опосредованное обучение представляет собой обучение методом подражания, имитационное обучение. Сущность опосредованного обучения состоит в том, что педагог изучает уровень обученности, воспитанности ученика, знает их интересы; наблюдает тенденции развития. На основе собранных данных педагог организует предметно-материальную среду: последовательно подбирает те или иные средства, с помощью которых можно оптимизировать процесс усвоения новых знаний, умений, упрочить возникшие интересы. Это могут быть книги, игры, оборудование для опытов, предметы утвари и др.

Актуально сейчас и *обучение на примерах*. Вид обучения, при котором обучающей (интеллектуальной) системе

предъявляется набор положительных и отрицательных примеров, связанных с какой-либо заранее неизвестной закономерностью. В обучающих (интеллектуальных) системах вырабатываются решающие правила, с помощью которых происходит разделение множества примеров на положительные и отрицательные.

К *тандем-методу* относят способ самостоятельного изучения неродного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод возник в Германии в конце 1960-х гг. в результате проведения встреч немецкой и французской молодежи. Позднее сформировались две основные формы работы в рамках метода – индивидуальная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую.

Что представляет собой *направляемая (структурированная) дискуссия как учебный полилог*? Разработка данного варианта управляемой дискуссии проводилась в исследованиях педагогов и психологов, работавших на протяжении восьмидесятих годов с группами учителей (США, Канада и др.). Результатом дидактических разработок стала своеобразная модель учебного спора-полилога. Характерные черты модели вырисовываются в сопоставлении с другими видами учебной деятельности, включающими обсуждение. В принципе, учебную дискуссию (обсуждение) можно рассматривать как используемое в учебных целях столкновение точек зрения, выводов и умозаключений. Участники – ученики стремятся выработать общую точку зрения. Для уяснения специфики структурированный учебный спор-полилог можно сопоставить с такими способами учебной работы, как достижение консенсуса, дебатов. Так, поиск компромиссов (достижение консенсуса) означает свертывание дискуссии ради выработки компромиссной единой точки зрения для общего подхода. Дебаты связаны с выбором фигуры эксперта, который оценивает выдвигаемые точки зрения. Нередко педагог выступает именно в роли такого эксперта, превращая тем самым учебную дискуссию в дебаты. Наибольший контраст учебному спору-полилогу составляет индивидуальная

работа учеников с учебными материалами без обмена мнениями, взаимодействия друг другом.

К альтернативным методам мы относим обучение иностранному, неродному языку с помощью компьютера, который опирается на личностно-ориентированный подход в педагогике. Компьютерное обучение получило широкое распространение в методике преподавания иностранных языков благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, достижениям в области программированного обучения, компьютерной лингвистики, исследованиям возможностей машинного перевода. Широкое распространение компьютера в современной жизни, а также специальные знания, которые необходимы преподавателю при его использовании, позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания иностранных языков.

Первые компьютерные программы, появившиеся в 1960-70-е гг., представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. В 70-е гг. разработчики стали обращать больше внимания на содержательную сторону программ. Исследования в области искусственного интеллекта позволили значительно улучшить и ориентировать их на формирование коммуникативных умений обучаемых. Однако проблема коммуникативной направленности компьютерных программ по-прежнему остается актуальной.

В то же время *традиционным считается сознательно-сопоставительный метод* – метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Метод опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции, базирующиеся на идеях Л.В. Щербы и теории деятельности. Методическая разработка метода получила обоснование в трудах учеников и последователей Л.В. Щербы: В.Д. Аракина, И.М. Берман, И.В. Рахманова, А.А. Миролубова, З.М. Цветковой и др. Этот метод считается ведущим в обучении иностранным языкам в российской высшей школе, а до 1980-х гг. был таким и в средней

школе, в которой позже предпочтение было отдано коммуникативному методу.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам основан на коммуникативном подходе, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными, следствием чего является многообразие толкований этого метода.

Многие современные ученые придерживаются проблема коммуникативной направленности: рассматривают коммуникативный метод в чистом виде. Они считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается, и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения неродным языком.

Другая крайность характерна для некоторых отечественных методистов, практиков, которые, декларируя применение коммуникативного метода, на деле обучают системе языка, используют формальные языковые упражнения и лишь на завершающем этапе работы над темой предлагают учащимся составить диалоги или высказать собственное мнение по проблеме.

Большинство отечественных и зарубежных методистов принимают такое толкование коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу, как над формой, так и над содержательной стороной речи. Данная трактовка коммуникативности позволила отечественным методистам ввести термин *коммуникативно-когнитивный метод*, то есть привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения неродным языком, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний. Существование различных вариантов коммуникативного метода позволяет сделать вывод о том, что метод еще не сформировался, и его развитие будет, вероятно, идти по различным направлениям, отражающим специфику обучения неродному языку в различных условиях.

Отличительной чертой *суггестопедического метода* обучения является раскрытие *резервов памяти*, повышение *интеллектуальной активности* учащихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и *релаксации*. Метод Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. На основании этого суггестопедический метод относят к *интенсивным методам*.

Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

1) *авторитет*: личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и др.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения;

2) *инфантилизация*: под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности». Использование ролевых игр, музыки, комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом;

3) *двуплановость*: положение о двуплановости поведения человека означает, что человек использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру держаться для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Таким образом, двуплановость, или второе «я», способствует созданию авторитета, помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучающихся. Кроме того, принцип двуплановости предполагает одновременное привлечение процессов осознанного и неосознанного овладения языковым материалом и устно-речевой деятельностью;

4) *интонация, ритм и концертная псевдопассивность*:

слушание, согласно суггестопедическому методу, должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как и интонация, ритм, отмечают некоторые ученые-исследователи метода Лозанова, должна иметь определенную частоту (соответствовать частоте сердцебиения и дыхания человека) и способствовать релаксаций и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой концертной псевдопассивности, когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются *метод активизации резервных возможностей личности и коллектива* (или метод активизации Китайгородской), *метод погружения* (Плесневич А.С.), *гипнопедия* (Сировский Э.В.), *релаксопедия* и другие. В качестве цели обучения последователи интенсивных методов выдвигают обучение устно-речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов.

Сторонники *интенсивных методов* переосмыслили и развили многие положения метода. Так, Г.А. Китайгородская обращает особое внимание на личность обучаемого, его творческий и интеллектуальный потенциал и роль в коллективе. *Метод активизации* Китайгородской привносит в интенсивные методы элементы личностно-ориентированного обучения и рассматривает обучение как процесс общения и диалога, который носит характер взаимно опосредованной активности между преподавателем и учащимися, когда учение играет ведущую роль по сравнению с обучением. Г.А. Китайгородская пересматривает содержание термина *авторитет* и говорит о творческой роли преподавателя, создании доверительных отношений в группе, между преподавателем и группой, которые способствуют повышению мотивации и эмоционального тонуса аудитории, обеспечивают раскрытие резервов личности учащегося.

Метод активизации опирается на следующие принципы: двуплановость; поэтапно-концентрическая организация занятий;

глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся; устное опережение; использование индивидуального обучения через групповое; взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении.

Таким образом, интеграция традиций, альтернатив, инноваций в современном образовательном процессе – это в целом наступательная инновационная стратегия. На наш взгляд, интеграция характеризуется высокой работоспособностью и эффективностью. При данной языковой стратегии необходима ориентация и на практикоориентированную деятельность, и на исследования в сочетании с применением новейших технологий. Этот вид стратегии требует высокой квалификации при разработке нововведений, умения быстро реализовать новшества и способности предвидеть потребности учащихся.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– 185 с.
2. *Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А.* Лингвокультурологический методический словарь. – М.: РУДН, 2008. -87 с.
3. *Балыхин Г.А., Балыхин М.Г.* Наука-образование – инновации: словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям. – М.: РУДН, 2014. – 623 с. – (Вып. 1.).
4. *Боднар С.С.* Инновирование системы педагогического образования (из опыта Канады) // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2012. – № 1.
5. *Джавадян Г.Г.* О корпоративной культуре инновационного вуза / Г.Г. Джавадян // Высшее образование в России: журнал. – 2012. – № 3.
6. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. – М.: Издательство Высшая школа, 2004.

7. *Balykhina Tatyana, Tony Brown, Ekaterina Talalakina, Jennifer, Viktoria Kurilenko* Mastering Russian through Global Debate» Washington, Georgetown University press, 2014.-197 p.
8. *Hayden T.* Science: Wanna be an inventor? Don't bother. – U.S News and World Report, 2013. – 211 p.
9. *Jones T.*, ON Innovation. – NY.: Essental Ideas, 2012. – 220 p.
10. *Tellier A., Loilier T.* Gestion de l'innovation: Comprendre le processus d'innovation pour le piloter. – Paris: EMS, 2e édition revue et augmentée, 2013.

Д. Ключ-Станьска
(Гданьски Университет, Гданьск, Польша)

ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – «БЕЛОЕ» ПЯТНО НА КАРТЕ ДИДАКТИКИ

Аннотация. В статье представлена проблема дидактики в высшей школе, особенно парадокса методов преподавания педагогики. Именно на факультетах педагогики можно наблюдать странный парадокс, когда преподаватели традиционными, устарелыми методами преподают, как преподавать в духе современного мира, с учетом актуальных тенденций.

Ключевые слова: дидактика, педагогика, конструктивизм, трансляция знания

Abstract. The presented paper is dedicated to the problem of teaching (didactics) in higher education. The main concern are the teaching methodic used at pedagogical faculties, where one can observe a strange paradox. Using old-fashioned methods academic teachers teach how to teach in a contemporary way, regarding actual tendencies

Key words: Didactics, teaching, pedagogies, constructivism, transmission of knowledge

Знание как психический и культурный феномен подвергается в последние десятилетия значимым анализам и проблематизации, а способ понимания, чем оно есть, как оно возникает и функционирует в уме, радикально изменился так на эпистемологическом, как и на психологическом уровне. Указание

на парадигматизм науки[13] и контroversии вокруг позитивистской парадигмы в методологии, а в любом случае факт, что она потеряла монополистическую позицию, поспособствовали возникновению богатого предложения интерпретативных исследований [3] и новых теоретических приемов в отношении к знанию, его натуре, механизмам его конструкции и культурной трансмиссии [26,27].

Дидактика в высшей школе. Также академия, будучи контекстом для знания, подверглась дискуссии растянутой между поисками авторитета ученых[8] и указанием на влияния экспандирующего неолиберального рынка [2;15;18;20]. До этого еще надо добавить разочарование образовательным предложением, идущее снизу продемократическое давление, интенции, вписанные в эмансипационные публичные дискурсы, а также нужду образования к социальным изменениям [1;10;14;16;17].

Это создает новые инспирации и вызовы для дидактики как теории преподавания и учения, в том числе для дидактики в обстановке высшей школы. Культурные и социально-политические перемены предоставили дидактике мощный толчок к изменению, указывая на неактуальный статус обязывающих приемов и решений [4; 9], а также на глубокую нужду изменения образования, в том числе университетского в таком направлении, чтобы оно поддерживало эмансипационные стремление, умение думать критически, действовать творчески и сознательно конструировать свою биографию.

С другой стороны можно наблюдать сильные инерционные механизмы, блокирующие изменение в университетском образовании и превращающее его в оплот реакционных тенденций. Когда такого рода механизмы появляются на педагогических факультетах, т.е. созданных экспертами по образованию, можно говорить о парадоксальных барьерах, вызывающих то, что о необходимых переменных в процессах преподавания педагоги сами преподают, используя методы, которые они подвергают критике (например об активных методах они преподают используя стратегию, опирающуюся на пассивности студентов; о необходимости отхода от традиционной трансляции знания в школе они преподают транслируя академическое знание). На одну

из этих барьер я хочу обратить особенное внимание. Речь идет о специфической университетской барьере незнания.

Я имею ввиду незнание, которое вытекает из недоступности дидактических университетских занятий для эмпирических исследования. Университетские лекционные и семинарные залы в принципе закрыты для возможности проведения в них наблюдения. Коллеги из университета не предпринимают взаимного диагноза своей дидактической компетенции. Как невозможное к преодолению препятствие выступает здесь фальшивая профессиональна солидарность [21] и страх перед наряженной атмосферой среди академических кадров, углублённая отсутствием чувства экзистенциальной безопасности [22].

У нас остается лишь доступ к мнению студентов, но их достоверность является дискуссионной. В проведенном под моим руководством небольшим исследовании были сравнены информации о методах, ходе занятий, формах зачета и т.п., полученные от студентов и преподающих данные предметы учителей. Полученные версии были столь разными, будто они описывают два разных курса [19].

Исследователи образовательных процессом (которыми являются преподаватели педагогических направлений) не имеют исследовательского доступа к практикам, которые они создают. Они не знают, какие процессы они сами запускают. В любом случае не знают на научном уровне.

Несмотря на отсутствие данных, которые позволяли бы совершать рациональные изменения, существует общее ощущение, что не академическое образование не всегда проходит так, как должно, согласно новым концепциям ума и знания. В итоге предпринимаются хаотические попытки исправить эту ситуацию. Все это делается в уверенности о сущности (любого) изменения.

Такая неверная реакция появляется, когда незнание о традиционных занятиях замещаем произвольно допущенной уверенностью о правильности других действий. Как импульс работает здесь мотив: "Давайте сделать что-нибудь". Принцип, который звучит: "Не важно как, важно, чтобы стало по-другому" является замещением одних временных решений их другим видом.

Здесь не хватает понимания, что радикальному изменению должна подвергнуться целая модель образования.

Эту необходимость изменений, сильной инспирацией которых является конструктивизм, показывает сопоставление двух схем. Традиционную модель образования можно представить настоящим образом [11;9]:

Знание, происходящее от более компетентного человека →
Понимание → Закрепление = Обладание знанием

Каким бы мы образом не переформировали формулы послания (например вместо лекции студенческие рефераты, мультимедийные презентации, коллективная работа), речь всегда идет о том, чтобы то, что есть в уме учителя или в учебника, окончательно появилось, как дубликат, в уме ученика/студента. Цель одна: ученик/студент должен как можно больше усвоить из того, что предусмотрел для него учитель, создавая знание, которое Паулу Фрейре называет пищеваренным знанием (the digestive concept of knowlegde) или банковской концепцией знания.

Формализованная дидактика сосредоточена на содержании (и его структуре), т.е. на знании внешний в отношении к ученику. Зато конструктивизм концентрируется на функционировании знания в уме, значит на внутреннем элементе.

Невзирая на то, что мы сегодня знаем об функционировании ума, понятие "знание" все еще остается в дидактике синонимом статического собрания информации. Это знание, в котором – как пишет П. Фрейре – предпочитают мертвые вместо живых, статика вместо динамики, будущее как повторение прошлого вместо творческого предприятия, холодную систематизацию вместо живых эмоций, организацию людей вместо людей, которые организуют, директивы вместо творчества, язык коммуникации, слоганов вместо вызовов [5.С.72-73].

Находясь в поисках альтернативной схемы организации образования, опирающегося на другой, чем линейная, концепции знания и не допуская инициированной извне трансляции понятий как единственного пути учения, можно предложить такую схему, отправной точкой которой будет правильно поставлен познавательный конфликт, а основной стратегией действия являются (неконтролируемые учителем) личные эксплорации и процедуры понимания учеников/студентов, которые ведут к

трудным к однозначному прогнозу итогам. Тогда схема образования приобретает следующую форму [9]:

Познавательный конфликт → Эксплорация и личные процедуры понимания → социальные переговоры = Реконструкция и изменение поведения значений в уме

Может показаться интересным, что такая модель не исключает лекций, как потенциально плодотворной формы преподавания и учения. Но их суть заключается в элементах, создающих познавательные конфликты (проблемы, парадоксы, разногласия, противоположности, неоднозначные ценности, альтернативные объяснения тех же явлений и так далее), или категории, которые Лех Витковски определил как взрывные [25]. Интенцией учителя становится прежде всего не "перенос" признанных ним фактов, понятий, норм и ценностей, но побуждение к оживленной интеллектуальной активности слушателей. Вопрос о том, каким путем и к каким конфигурациям значений она поведет студентов остается открытым и именно поэтому дидактически увлекательным.

Литература

1. Červinková H., Gołebniak B. D. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
2. Czerepaniak-Walczak M. (red.) 2013, *Fabryki dyplomów czy universitas*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
3. Denzin N., Lincoln Y. (2010), *Metody badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.
5. Freire P. (1972), *Cultural Action for Freedom*. Penguin, London.
6. Freire P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. The Tower Bulding, London.
7. Friedman M., R. (1998), *Wolny wybor*. Wydawnictwo Aspekt, Sosnowiec.
8. Furedi F. (2004), *Where have all the intellectuals gone. Confronting 21th century philistinism*. Continuum, London.
9. Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

10. Klus-Stańska D. (red.) 2008, *Dokąd zmierza polska szkoła?* Wydawnictwo Akademickie „Żak, Warszawa.
11. Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
12. Klus-Stańska (2014), *Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów.* „Impuls”, Kraków.
13. Kuhn T. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.
14. Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
15. Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
16. Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły.* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
17. Przyborowska B. (2003), *Struktury innowacyjne w edukacji: teoria, praktyka, rozwój.* Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
18. Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
19. Pryczkowska M. (2013), *Wybrane aspekty jakości oferty studiów na kierunku pedagogika Uniwersytetu Gdańskiego.* Mps pracy dyplomowej, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
20. Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i moralność: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny, s. 165-191.
21. Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa,* Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
22. Sztompka P. (1997), *Czy kryzys zaufania w społeczeństwie polskim,* „Acta Collegium Invisibile”, zeszyt 2.
23. Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorsecie centralizmu.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
24. Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP.* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

25. Witkowski L. (2007), *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*. W: tenże, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Tom III „Трытыку edukacyjnego”. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 29-66.

26. Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nieklasycznej socjologii*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

27. Życiński J. (1993), *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*. Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.

Ю.Д. Красовский (ГУУ, Москва, Россия)
УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ
И КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗАХ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА
ПРЕПОДАВАНИЯ А ЭЛИТНЫХ ВУЗАХ Г.МОСКВЫ)

Реформирование высшего образования в России является сложным и парадоксальным процессом. Дореформенный период 90-х – 2009-х гг. можно охарактеризовать как *парадоксизм управлеческого хаоса*. Реформационный период 2010-2014 гг. можно охарактеризовать как *парадоксизм супер-бюрократизации* высшего образования. Этот реформистский феномен квази-управления породил не только пассивное отторжение в преподавательской среде и вынужденное подчинение ФОГСу, но и исследовательские изыскания в реальных образовательно-обучающих процессах. Так автором были выявлены уровни разработки учебных программ и уровни разработки компетенций обучаемых.

Уровень субъективно-образовательской ориентации разработчиков. На этом уровне учебные программы предлагались разработчиками (преподавателями, заведующими кафедр) на основе их личного видения только образовательной ситуации. В этом случае они слабо учитывали изменяющиеся объективные реалии внешней среды. В этой ситуации возникал феномен *абстрактно-образовательного администрирования* в навязывании лишних или ненужных программ, ориентированных на углубление и расширение образования в ущерб обучающему процессу. Этот уровень формирования учебных программ характерен и для бакалавриата, и для магистратуры. В этой связи зачастую возникали *псевдо-эффекты обучения*, когда образовательный

подход доминировал в ущерб обучающему. Этот подход постепенно уходит в прошлое, доминирующим и в настоящее время.

Уровень субъективно-объективистской ориентации на востребованность выпускников. На этом уровне учебные программы предлагались и предлагаются разработчиками (преподавателями, заведующими кафедрами) на основе их информации о трудоустройстве выпускников. Главным критерием формирования учебных программ является рыночная востребованность бакалавров/магистров. Адресная разработка содержания учебных программ стала основным требованием её внедрения в образовательно-обучающий процесс. В настоящее время такой подход является закономерно обусловленным и господствующим. В результате возникли *конкретизированные эффекты обучения*, но они были всё же на первом этапе слабо сбалансированными с точки зрения образовательного и обучающего компонентов: даже в магистратуре преобладали образовательные программы, а не обучаемые. Их синтез был относительно редким явлением, несмотря на требование научно-практического подхода. В этой связи только маркетинговые дисциплины были наиболее близки к конкретике.

Уровень ориентации на консалтинговую практику. На этом уровне учебные программы уже оказываются ориентированными на консалт-практику, где разработчиками становились (особенно в частных коммерческих вузах) преподавателями, которые имели личный опыт организационно – психологического или социо-экономического управленческого консультирования. Такие учебные программы характерны для магистерских обучающих процессов, где консалтинговые методы диагностики, модераторства, проектирования, моделирования и прогнозирования наполняют общую структуру научно-практического обучения. В результате возникали *вовлечённые эффекты обучения*, которые особенно хорошо «срабатывали» в среде работающих магистрантов. Это направление развивается в относительно узком кругу разработчиков учебных программ.

Уровень ориентации на конкрет-аналитику управленческих отношений в деловой организации. На этом уровне учебные программы предлагаются разработчиками, либо

имеющими личный опыт работы в фирме на управленческих должностях, либо приглашёнными специалистами, я имеющих опыт работы в обучении топ-менеджеров или менеджеров среднего звена управления. Разработка таких учебных программ характерна, прежде всего, для бизнес-школ. Однако такие программы могут разрабатываться и внедряться в учебный процесс и в магистратурах в качестве спецкурсов. Как правило, они имеют высокую рефлексивную «отдачу» (удовлетворённость), так как магистранты, особенно работающие, высоко их оценивают. Такой преподавательский продукт имеет приоритетную обучающую направленность. Его результатом является *включённый эффект обучения* в процессе обучающего обсуждения.

Четырём уровням образовательно-обучающей позиции в разработке программно-преподавательского продукта соответствует и авторская микро-теория четырёх уровней формирования компетенций:

- Административно-декларативный (ФГОСТы).
- Учебно-адресный (конкретизированный в учебных изданиях).
- Рефлексивно-опросный (выявленный в опросах обучаемых).
- Рефлексивно-латентный (сформулированный самими обучаемыми)

В авторском процессе изучения особенностей формирования компетенций в специалитете, бакалавриате и магистратуре также были выявлены четыре уровня. Эти уровни таковы. 1. Существуют *стандартизированные компетенции* студентов для бакалавриата и для магистратуры, заданные ФГОСТ (*административно-декларируемый уровень компетенций*). 2. Существуют также *конкретизированные компетенции* в учебных программах, учебных пособиях и учебниках преподавателей для бакалавров и для магистрантов (*учебно-адресный уровень компетенций преподавательского контингента*). 3. Существуют «пакеты» *выявленных компетенций*, полученные в результате опросов студентов и магистрантов по специальным методикам оценки качества знаний, которые разрабатывали деканаты (*учебно-опросный уровень рефлексивно-реальных компетенций после*

окончания учебного курса). 4. Но существуют *латентные (скрытые) компетенции* студентов и магистрантов, которые являются персонными, формируются спонтанно и которые выявляются в результате *авторских инициативных опросов (рефлексивно – индивидуализированный уровень личностных и групповых компетенций)*.

Первые два уровня компетенций оказываются *декларативными ориентирами* в разработке обучающих эффектов. Третий уровень компетенций оказывается промежуточным, поскольку компетенции изучаются, как правило, в закрытом от преподавателя формате. Но не всегда эти методики совершенны, так как требуют строго выверенного подхода специалистами. Например, может изучаться только степень овладения декларативными компетенциями первого уровня и подготовленность преподавателя в таком аспекте. Могут изучаться и компетенции второго уровня, т.е. то, что декларируется в учебных пособиях, учебниках. Могут изучаться и компетенции третьего уровня. Но должны изучаться глубинные компетенции (латентные) четвертого уровня. Между каждыми уровнями компетенций возникают «разрывы», но наибольший «разрыв» на самом деле возникает между административно-декларируемым уровнем компетенций и рефлексивно-индивидуализированным уровнем их спонтанного формирования. Но именно формирование латентных компетенций и является *самым результативным* итоговым показателем того, какими знаниями, умениями и навыками студенты и магистранты обогатили себя и какие способности проявили, выполняя те или иные задания преподавателя.

Литература

1. Ю.Д.Красовский.- Обучающие модели развития управленческих знаний.- М.: ЮНИТИ. 2010; с 8-55.

М. Грэнвальд
(Университет Гданьски, Гданьск, Польша)

АКАДЕМИЧЕСКИЙ УЧИТЕЛЬ – МЕЖДУ САМОРЕАЛИЗАЦИЕЙ И РАМКАМИ СИСТЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме функционирования академических учителей в новых условиях формальной организации высшего образования в Польше. Используя категории созданные п. Рикёром бытия собой и бытия тем же, я показываю двухзначные ощущения академических учителей в обстановке новых правил работы вуза.

Ключевые слова: академический учитель, болонский процесс, государственные рамки квалификации

Abstract. The paper is considering the functioning of academic teachers in changing formal conditions of higher education in Poland. The analysis is using Paul Ricoeur's terms of being the same and being yourself.

Key words: academic teacher, Bologna process, National Frames of Qualification

Все еще не прекращается дебата по теме изменений в системе высшего образования, которые были инициированы болонским процессом. В рамках этой дебаты обсуждаются вопросы, касающиеся, между прочим: (а) системы баллов для расчета студенческих достижений (ECTS European Credit Transfer System) и других удобств, внедрённых с целью повышения мобильности студентов; (б) трехуровневой структуры учебы, т.е. разделения на бакалавриат, магистратуру и аспирантуру; (в) системы аккредитации высших школ, которая была разработана ради обеспечения достаточно высокого уровня образования; (д) идеи пожизненного образования, в практике реализуемой как образование пожилых людей в университетах третьего возраста [1]. И, несмотря на то, что в формальных и правовых актах прямо это не сообщается, все-таки на практике ответственность за выполнение всех этих заданий, возлагается в большинстве случаев на академического учителя. Таким образом, его

функционирование в пространстве вуза приобретает новое измерение, в котором ему не всегда удастся соединить научную работу с дидактическими обязанностями, а верность идеям (традиционного) университета с требованиями и давлением современного мира. В моей статье я хотела бы рассмотреть эту сложную проблему, но лишь в одном аспекте. Я намерена обсудить проблему дилемм, которые испытывают академические учителя в связи со сделанными ими выборами в ситуациях столкновения между их профессиональными планами, исповедуемыми ценностями и личными целями с одной, и требованиями, которые ставит система с другой стороны.

Метод анализа. Анализ этого вопроса я намерена провести в измерении составленного Рикёром определения: *тот-который-является-собой*. Я выбрала этого путь, потому, что в ежедневной рефлексии учителя важную роль играет самопознание. В его рамках субъект, с помощью разума, мышления, ассоциации событий и образов, делает самооценку путем сравнения себя или своего поведения с определенным образцом или с уже описанными нормами, которые "принадлежат какой-то категории (виду) или входят в область какого-то общего понятия"[7. С.7-8]. По Рикёру, мышление объекта о себе самом располагается между двухзначным пониманием собственного положения, которое можно понимать двояко: как бытие тем же (идентичность в смысле *idem*), или – как бытие собой (идентичность в смысле *ipse*), где *бытие собой* не отождествляется с *бытием тем же* [8.С.192].

В постижении себя в категориях бытия тем же (значит с смысле *idem*) можно сослаться на несколько критерии. Одной из них является устойчивость во времени, столкновенная со всем, что изменяется вместе с его течением и сводится к анализу собственной биографии с точки зрения непрерывности, между этапами профессиональной жизни. Другой точкой отчета является сравнение себя, своей работы с установленными вне ее стандартами и нормами, что связано с субъективным восприятием человека другими, но в то же время с согласием на это. В онтологическом смысле, исключенный из категории бытия собой и единости, становится анонимным и не стоит обращать на него внимание, он один среди многих, на нем натуральным образом возлагается

ответственность стать как можно ближе стандарта, одобренного другими [8.С.8].

В оппозиции к бытию тем же находится категория бытия собой, которая не обозначает своевольного поведения согласно индивидуальным предпочтениям и не поддается влиянию извне, ожиданиям других. Как раз наоборот, не исключает бытия с другими и для других, а даже этого требует [3.С.22]. По Рикёру бытие собой описывают: характер и сохраненное слово. Характер воспринимается Рикёром как "совокупность черт отличающих, позволяющих заново идентифицировать индивид как того же самого" [3.С.22]. К определяющим его чертам он относит аксиологические и этические предпочтения [3.С.202]. Вторым, рядом с характером, элементом учреждающим личную идентичность, является сохраненное слово, значит верность слову, данному другому человеку, обязанность выполнять собственные обещания [3.С. 441], что способствует строению доверия [3.С. 503].

Анализируемые данные я собрала при использовании биографического метода, в котором биографии академических учителей я постигаю как *жизнь, которая проходит в интеракции с миром*, т.е. остающиеся с ней в причинно-следственной зависимости Собранный в виде интервью исследовательский материал состоит из: во-первых, так называемых "биографий в обществе", которые являются обусловленными социально и культурно биографиями, связанными – во-вторых, с описаниями субъективных переживаний и опыта субъектов биографий, их, так называемыми, "биографиями в голове" [4].

Академический учитель сегодня – итоги анализа. Исследуемые учителя утверждают, что они ощущают повышающееся давление, связанное с подчинением требованиям Государственных рамок квалификации для высшего образования. Эти рамки, разработанные в определенном языковом стиле, состоявшиеся из категорий знания, умения и социальной компетенции, являются своего рода институциональным надзирателем, который должен обеспечить достаточно высокое качество высшего образования. Исследуемые учителя воспринимают Государственные рамки квалификации как дисциплинирующий фактор, влияющий на их дидактическую

свободу, но тоже как предостерегающий сигнал перед не выполнением запланированных заданий. Кроме того, в контексте бытия тем же, высказывания учителей свидетельствуют об их подчинении неолиберальному принципу у [6], то есть образованию, целенаправленному на формирование "полезного человека", который найдет для себя место на рынке труда, который действует рационально и эффективно конкурирует с другими, стремится к успеху так в материальном, как и социально-престижном плане [5.С.58]. А еще с недавних времен академические учителя обречены обязанностью постоянной научной работы, развития исследовательских умений и внедрения в реализацию собственных проектов. Из высказываний респондентов вытекает, что они чувствуют себя, будто они не самостоятельные научные сотрудники, а кадровый ресурс и инструменты, пригодные для "производства" людей с высшим образованием. Они должны быть эффективными, безотказными и не рефлексивными. Эти черты очень хорошо вписываются в функционирование, которое опирается на всяческих процедурах [2.С.169].

Быть собой – это не синоним своевольного поведения учителя собственным предпочтениям, а наоборот, это предпринимаемые им действия, которые обеспечивают чувство смысла, ответственности и моральной обязанности перед собой и перед другим человеком. Во время интервью участники исследования говорили, что будучи собой, они ощущают духовную независимость и свободу в реализации своих исследований. Тогда они ощущают себя не только как депозитарии ценностей науки, а тоже как депозитарии доверия. В создании этого доверия, как утверждают респонденты, важным и трудным оказывается вольное самообязательство к сдерживанию обещаний и постоянное доказывание, что то, о чем мы говорим и что делаем, является достоверным. Пиотр Штомпка[9] напоминает лишь, что условием доверия учителю является его ответственность за собственные выборы, решения и действия, в которых он руководится идеями, ценностями, интернализированными нормами, особенно совестью, что свидетельствует о моральной восприимчивости. Эту ответственность он несет не только за совершенные поступки, но тоже за вытекающие из них последствия, например создание уважения к себе, которое не

создается ради себя, а из заботы о других [8.С.454]. Бытие собой, построенное на доверии, уважению, свободе и ответственности перед другими имеет черты особенного обязательства. Это что-то не данное, а заданное, что по сути сводится к никогда не совершающемуся процессу самостановления академическим учителем, который будучи собой внимательно учитывает обязывающие в обществе нормы и министерских регуляции формально-правового характера.

Разговоры с учителями, наблюдение и чтение документов, с особым вниманием министерских указов, регулирующих работу высшей школы, указывают их как людей находящихся в состоянии дисгармонии между желанием самореализоваться и обязанностью вписываться в рамки системы, которая навязывает определенные требования.

Из перспективы концепции Рикёра *того-который-является-собой* учительскую двойственность отражает диалектика себя и другого и ощущаемых в связи с этим дилемм идентичности. Идентичность академических учителей учреждается между ощущением себя как части в структуре кадровых ресурсов, вовлеченных в рыночное и массовое высшее образование, и бытием собой – учителем, научным сотрудником, работающим с чувством смысла, ответственности и морального обязательства перед собой и перед другим человеком. Исследование показывает, что трудность в сформированию однозначного диагноза состояния академического учителя можно преодолеть путем диалектики анализа бытия вне себя рефлексии над бытием собой, окончательно ведущей к себе.

Литература

1. Boyko V., Belavol E., Groenwald M., Siegień W. (2014), *Koncepcjâ nepreyvnogo obrazovaniâ kak faktor povyšeniâ kačestva žizni v tret'em vozraste (na primere organizacii obrazovaniâ v Pol'she*, „Vestnik Rossijskogo Universiteta Družby Narodov. Serijâ Psihologijâ i Pedagogika”, no. 4.
2. Gadamer H.-G. (2004), *Prawda i metoda* (przekład B. Baran). Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

3. Kowalska M. (2005), *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, [w:] Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
4. Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
5. Michalak J. M. (2010), *Pedagogika wobec „kultu” sukcesu*, „Ars Educandi” t. VII.
6. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. OW „Impuls”, Kraków.
7. Ricoeur P. (2004), *Drogi rozpoznania* (przekład J. Margański). Wyd. Znak, Kraków.
8. Ricoeur P. (2005), *O sobie samym jako innym* (przekład B. Chełstowski). Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
9. Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wyd. Znak, Kraków.

А.Б. Локян (ГАУ РА, Ереван, Армения)

**КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСТВУЗОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ В
РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ**

Аннотация. В работе представлена концепция организации поствузовского образования гражданских служащих в Республике Армения. Рассмотрены подходы к организации процесса переподготовки госслужащих в Государственной академии управления РА.

Ключевые слова: поствузовское образование, гражданский служащий, управление, руководитель, программа.

Abstract. The paper presents the concept of the organization of postgraduate education of civil servants in the Republic of Armenia. The approaches to the organization of the process of retraining of civil servants in the Academy of Public Administration of RA.

Key words: postgraduate education, civil servant, government, head, program.

Качественные изменения концепции поствузовского образования в системе гражданской службы обусловлены современными потребностями общества. Системы подготовки и переподготовки гражданских служащих с течением времени претерпевают изменения, которые продиктованы этапами развития общества. В Республике Армения структура гражданской службы подверглась наиболее детальной регламентации после принятия Конституции РА. Институт “Государственной службы” прошел этап развития, охватив также сферу публичной службы и получив правовое закрепление в Конституции (статья 30.2 Конституции РА)[1].

В части 4, статьи 4 закона РА “О публичной службе” зафиксировано, что гражданские должности, за исключением выборных политических должностей, могут занимать граждане Республики Армения, имеющие высшее образование и соответствующие профессиональные знания, предусмотренные паспортом данной должности. Указанные требования, за исключением возрастного ценза, ограничений по состоянию здоровья и прочих ограничений, не дискриминационны и конкретизированы в каждом отдельном виде публичной службы. Согласно статье 9 этого закона, для каждого вида публичной службы предусмотрена номенклатура должностей, утверждаемая в порядке, установленном законами РА, регулируемыми отдельные виды государственной службы, а также муниципальную службу. В основе классификации должностей гражданской службы заложены факторы, характеризующие необходимый уровень организации работ и ответственности за управление работами, их полномочий по принятию решений, умений представлять интересы государства, понимание сложности задач и их творческого решения, а также знаний и навыков, посредством которых разрешаются стоящие перед ними проблемы.

Очевидно, что роль образования приобретает особую важность в системе управления персоналом общественной службы[3]. Одним из средств профессионального развития персонала является подготовка, переподготовка кадров и повышение их квалификации. Профессиональная подготовка и развитие публичного служащего достаточно сложный процесс, включающий в себя специальные компоненты образования.

Переподготовка в самом широком смысле слова – это периодически проводимое обучение, имеющее своей целью обеспечение необходимого багажа знаний и навыков публичного служащего. Усвоение знаний и навыков, само собой будет способствовать улучшению психологической стабильности в деятельности публичного служащего, а также формированию у него/нее уверенности в своих силах.

Переподготовка общественных служащих с целью повышения эффективности исполнения публичными служащими своих служебных обязанностей – процесс (мероприятие), нацеленное на совершенствование их профессиональных знаний и трудовых навыков. Отношения, связанные с переподготовкой и аттестацией публичного служащего, определяются положениями статей 17 и 18 закона РА “О публичной службе”[1]. Данным законом предусмотрено два вида переподготовки гражданских служащих- обязательную (раз в 3 года) и не обязательную (проводится по инициативе гражданского служащего или руководителя аппарата соответствующего органа).

Обязательная переподготовка подразумевает осуществление переподготовки гражданских служащих по учебным программам, в то время как необязательная переподготовка может осуществляться также по прочим учебным программам, также (обе утверждаются советом гражданской службы РА). Переподготовка публичных служащих опирается на составные элементы этой службы, в том числе, на опыт, накопленный в сфере гражданской и муниципальной службы.

Процесс переподготовки гражданских и муниципальных служащих в основном осуществляется в Ереванском государственном университете, Академии государственной управлению РА, Институте управления и экономики и др. Система переподготовки гражданской службы взаимосвязана с системой аттестаций. Гражданский служащий перед своей первой аттестацией обязан пройти первую переподготовку, однако в случае последующих аттестаций предусмотренная переподготовка перед аттестацией больше не носит обязательного характера. В то же время, система переподготовки не связана с системой комплекции гражданской службы, при которой лицо, победившее на конкурсной основе, должно перед тем, как занять

определенную должность, пройти переподготовку по соответствующим программам обучения. Составление учебных программ по переподготовке гражданских служащих имеет большое значение в деле обеспечения эффективности их работы. Единственным способом достижения цели, заложенной в основе организации курсов переподготовки, является составление и реализация соответствующих учебных программ. При составлении программ в АГУ РА учитываются специфические условия Армении и известные передовые достижения в данной области (Российской Федерации, Казахстана, Сингапура и др. стран). Для обеспечения обратной связи мы с помощью бесед и специальных вопросников оцениваем предпочтения работников системы гражданской службы и их руководителей.

Начиная с 2013 г. АГУ РА усовершенствовала программы переподготовки гражданских служащих по специальной методологии. С этой целью были выделены следующие компоненты: возможность решения профессиональных задач; возможность решения психологических задач; определение степени соответствия преподавательского состава существующим потребностям; обеспечение надлежащей технической оснащенности. Для гражданских служащих, занимающих высшие и главные должности, проводится программа “Развитие личностных и управленческих навыков”, которая включает в себя следующие темы: государственное управление и система гражданской службы, государственные управленческие решения, управление персоналом, психология эффективного управления, лидерство и технологии формирования имиджа, дипломатия, искусство риторики, профессиональная и моральная этика публичного служащего. Примечательно, что у работников системы гражданской службы Армении растет потребность в переподготовке по программе «Организационная психология». Таким образом, можно заключить, что системный подход к данной проблеме позволяет современному специалисту решать профессиональные и психологические проблемы, которые непосредственно влияют на эффективность работы публичной службы и способствуют эффективному сотрудничеству между государством и обществом.

Литература

1. Конституция РА с изменениями, Госиздательство РА, 05.12.05, ЗАО “Официальный вестник”, ЗАО “Тигран Мец”, 94 с.
2. Ордян Э., Ордян А. Совершенствование трудовых навыков публичных служащих как концептуальная проблема, Проблемы развития и управления экономикой, Сб. науч. трудов, Ереван, Изд-во Ор-Дар, 2012, с. 127-148
3. Аванесян Г.М. Важно доверять членам команды, <http://www.golosarmenii.am/article/26400/vazhno-doveryat-chlenam-komandy>
4. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Институт психологии РАН -2006. - 623 с.

В.П. Тарантей
(ГрГУ им. Я.Купалы, Гродно, Беларусь,
ВГПШ им. А. Силесиуса, Польша);
Л.М. Тарантей (ГрОИРО, Гродно, Беларусь)

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ (В ПОНИМАНИИ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ)

В польской педагогике считается, что ее ветвь – гуманистическая педагогика – была описана наиболее полно американским психологом Карлом Роджерсом (7). В его понимании человек может оптимально развиваться самостоятельно, когда стремится актуализировать свой генетически заложенный потенциал. Как считал К. Роджерс, в школе должна доминировать свобода, позитивное ощущение здорового и счастливого ребенка, который старается самореализоваться. В школе большое внимание уделяется методам поощрения, рассмотрению учителя и ученика как партнеров, созданию климата доверия. Учитель создает гуманистические условия для обучения без применения унижающих достоинство личности наказаний.

Гуманистическая педагогика является альтернативой авторитарной педагогике, впервые теоретически обоснованной в

первой половине XX века, хотя ее проявления имели место и в более ранних исторических периодах. Наиболее одиозные проявления такой педагогики мы находим в Западной Европе в фашистской идеологии в Германии, Италии и в некоторых других странах.

Развитие человека в польской педагогике рассматривается, в первую очередь, как позитивные изменения в психических структурах личности, возникающих под влиянием воспитания, обучения и окружающей среды. Как пишет студент II курса первой ступени высшего образования Марек П. (лицензиат в Польше), портрет обучающегося в гуманистической педагогике должен быть следующим: «Студента характеризуют искренность, улыбка на лице, справедливость, чувство юмора, помощь другим людям, интерес к общественной жизни, концентрированная на человеке заинтересованность. Учитель и ученик осуществляют совместную деятельность, а воспитатель является «приятелем» для ученика, направляющим воспитанника на добрые поступки ради блага других людей».

В одном из написанных студентами эссе на тему «Развитие личности обучающихся в гуманистической педагогике» приводится пример воспитателя главного героя фильма Климента Матхёу (Mathieu), учителя музыки. В фильме под названием «Господин от музыки» (Pan od muzyki) воспитатель, работающий в исправительном поселении на периферии Франции, в отличие от деспотичного директора, сумел рассмотреть в злости, бунтах и т.п. воспитанников их непринятие авторитарной педагогики, основанной на «железной» дисциплине и насилии. Воспитатель оказывается на стороне воспитанников и старается дать им шанс быть самим собой, управлять самостоятельно своим поведением. При помощи музыки, а не силы злости и агрессии, он борется с авторитарным окружением и побеждает зло, достигая в гуманистической атмосфере великолепных результатов в воспитании, опираясь на совместную деятельность.

Ниже приводятся характерные высказывания студентов о гуманистической педагогике:

- «еще в базовой школе (szkole podstawowej) встретил на своем пути учителя физики и химии, который на первом уроке продиктовал нам и заставил записать следующую мысль: «Никого

нельзя научить насильно. Можно только помочь ему найти это все в самом себе». Я руководствовался этой мыслью в своей жизни» (Роберт Д.);

- «основная цель школы – научить детей отличать добро от зла, направлять их на продуктивные «жизненные дороги», где они сами познают дилеммы жизни...» (Анна П.);

- «воспитатель и воспитанники находят понимание в диалоге. Поэтому учитель от природы не может быть личностью «молчаливой, неговорящей». В диалоге он быстрее найдет доверие своих подопечных» (Павел Л.);

- «в педагогике учитель и воспитатель должны иметь минуты «заслуженной радости» от использования гуманистических подходов в воспитательной работе» (Гражина П.);

- «гуманистическая педагогика развивает человека в трех ракурсах: а) в освоении культуры, созданной прежними поколениями; б) в использовании богатств культуры в повседневной жизни; в) в обогащении и культуры для будущих поколений» (Роксана Р.);

- «примером учителя-гуманиста была моя учительница математики, которая старалась меня понять и научить делать добро другим людям...» (Магдалена Н.);

- «гуманистическая педагогика в отличие от гуманитарной педагогики отрицает унификацию личностей в целях беспрекословного подчинения воспитанников воспитателю...» (Павлина Г.);

- «в жизни каждого человека одни и те же ситуации имеют разный смысл... Нужно понять, ради каких целей осуществляется тот или иной поступок или деятельность, какие мотивы движут человеком...» (Катерина В.).

Практически во всех эссе студентов – будущих педагогов базовые основания и принципы гуманистической педагогики получают высокую оценку. Анализ мнений студентов в описании гуманистической педагогики и путях развития личности в ней доказывает, что примерно в 70% написанных эссе гуманистическая педагогика соотносится, в первую очередь, с личностью воспитателя и учителя. Среди черт и особенностей личности педагога отмечаются такие из них, как доверие к

обучающимся, интуиция, разумное мышление, активность, независимость, готовность к защите ученика или воспитанника, предоставление ученику права на собственное развитие, на сотворение самого себя, концентрация внимания на ребенке и т.д. В 20% эссе на первый план выходят скорее не личностные качества, а конкретные поступки и в целом деятельность учителя. Среди таких видов деятельности отмечается «обеспечение развития в приемлемом для ребенка темпе», «предоставление детям свободы выбора в образовательном процессе», «отрицание авторитаризма», «отрицание агрессии», «создание возможностей для высказывания мнений детьми и молодежью, учет этих мнений», «уважение к воспитаннику» и др. Немногим более 10% респондентов как бы очерчивают или общий портрет педагога-гуманиста, или описывают общую систему деятельности таких воспитателей и учителей.

Как пишет одна из студенток (Дорота М.), «новые поколения должны иметь шанс для развития в свободе. Предоставление свободы воспитаннику означает награждение его любовью, а только любовь может спасти мир».

Литература

1. Brumhlmeier A., Edukacja humanistyczna, Oficyna Wyd. „Impuls”, Warszawa 2007.
2. Kosiorek M., Pedagogika autorytarna, Oficyna Wyd. „Impuls”, Warszawa 2002.
3. Nowak M., Podstawy pedagogiki otwartej, Wyd. RW KUL, Lublin 2000.
4. Fontana D., Psychologia dla nauczycieli, Zysk i S-ka, Poznan 1998.
5. Fromm E., Miec czy byc, Rebis, Poznan 2005.
6. Okon W., Nowy slownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 2007.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека (К. Роджерс; Пер. с англ.; общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, Иниверс, 1994. – 317 с.
8. <http://jezykserca.xaa.pl/strona/index>.

php?option=com_content&view=article&=17:pedagogika-autorytarna_catid=6:do-czytania_Itemid=7 (дата доступа: 17.02.2015).

9. <http://pl.skvoong.com/humanifies/190/965-pedagogika-humanistyczna-carl-rogers/#xzz2g0-00Nru>

О.В. Москаленко (РАНХиГС, Москва, Россия)

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье ставится проблема развития психодидактики высшей школы, предлагаются пути совершенствования этого класса проблем. Рассмотрен авторский подход к дифференциации преподавателей вузов.

Ключевые слова: психодидактика высшей школы, дидактические приемы, развитие логики.

Abstract. The article poses the problem of the development of psycho didactics of high school, the ways to improve this class of problems are suggested. The author's approach to the differentiation of University teachers is reviewed.

Key words: the psycho didactics of higher school, teaching methods, the development of logic.

В современном обществе обсуждаются проблемы образования, в основном, по двум параметрам: *совершенствование дидактики средней общеобразовательной школы* (ЕГЭ, перегрузка учащихся домашними заданиями) и *возрождение средней профессиональной школы* (нехватка квалифицированных профессионалов рабочих специальностей в производстве). Высшая школа признается априори социально значимым институтом не только образования, но и профессионализации подрастающего поколения.

Однако сравнительный анализ современного и старого (советского) высшего образования демонстрирует нам интересные аспекты. Изменилось значительно содержание образования, причем любого характера - гуманитарного, социально-экономического, так как в обществе изменились ценности, нормы,

оценки, менталитет и др. Стабильные, в меньшей степени зависящие от направления развития социума – технические, физико-математические, химико-биологические и т.д. – также изменили свое содержание в результате ускоренного научно-технического развития всей цивилизации и более открытому и взаимному общению исследователей всех стран.

Однако при таком революционном росте содержания образования формы организации учебного процесса в современной высшей школе остаются традиционными. Это: лекция и семинар, практическое занятие и лабораторная работа. Некоторые преподаватели насыщают их более новыми способами организации: на практических занятиях - диспут, обсуждение кейс-стадий, ролевыми играми, выступление с помощью презентаций, на лекциях - представляя информация в виде обзора, введения, через раскрытие проблемы, визуализацию или допущение заранее запланированных ошибок, как организация диалога с помощью другого преподавателя или полилога в форме пресс-конференции и др.

Несомненно, каждый преподаватель разрабатывает свой способ преподавания, который эффективен и бесценен. Однако, мы бы хотели обратить внимание на такой парадокс – состав преподавателей вузов очень разнороден и, как правило, преподаватели, являясь профессионалами в своей области, не имеют педагогического образования.

Проанализируем состав преподавателей вузов [1]. По нашим наблюдениям, к *первой группе* относятся преподаватели, которые прошли путь от лучших студентов и аспирантов до доцентов и профессоров. Главной отличительной характеристикой этой группы – перенос акцента обучения студентов в сторону знаний. У них, как правило, ощущается нехватка практики. Ко *второй группе*, можно отнести преподавателей, совмещающих процесс преподавания с практической деятельностью. Обычно этим преподавателям не хватает времени на более кропотливый и обширный анализ теоретических источников, но при наличии богатой практики их занятия более практико-ориентированы и считаются студентами как более привлекательные. К *третьей группе* преподавателей вузов можно отнести тех, которые до работы в вузе, имели опыт деятельности либо в практической

сфере (бизнес, государственная служба и др.), либо в управлении, либо в иных сферах. Представителей этой группы отличает знание практической области в прошлом (в условиях до их деятельности в вузе). Более того, их способ познания и деятельности (в том числе, мышления, преподавания), как правило, опосредован их предыдущей практической деятельностью. Они испытывают проблемы в преподавании (нехватка методических и технологических знаний преподавания дисциплин). Более того, заметим, что многие преподаватели высшей школы, получившие специальные знания в той или иной области знания, не подготовлены в методическом плане, им не знакомы технологии преподавания, культура преподавательского труда, педагогическое мастерство и профессионализм преподавателя высшей школы. Поэтому важно изучить следующие проблемы психодидактики высшей школы. Во-первых, одной из особенностей преподавательского труда выступают субъект-субъектные отношения преподавателя и студентов [2], которые выступают также акторами и интересантами процесса обучения. Поэтому они могут выступить соиздателями этого процесса, при этом процесс соиздания выступит мощнейшим мотивационным стимулом как для самого студента и его однокурсников в плане личностно-профессионального познания, так и для преподавателя в плане саморазвития. Более того, данная совместная деятельность сплотит преподавателей со студентами, научит студентов работать творчески. Можно доказать, что в этой совместной деятельности смогут развиваться все составляющие, выделенные нами для качественной подготовки кадров: когнитивная, практико-ориентированная, или мотивирующая, научно-творческая, или креативная, субъектно-образовательная и субъектно-развивающая.

Данная проблема связана с личностными особенностями преподавателя и отношениями «преподаватель-студент». Часто и студенты, и преподаватели не могут эффективно выстроить свои субъект-субъектные отношения в процессе обучения и преподавания в вузе. Масштабным исследованием может стать изучение этого круга проблем - как эффективно построить процесс преподавания, при этом ни унижая ни преподавателя, ни студентов, признавая их в качестве равноправных партнеров и субъектами этого процесса, повышая уровень образованности

студентов. Студенты могут помочь преподавателю в методическом оснащении процесса преподавания: создание презентаций как к лекционному материалу, так и к семинарским, лабораторным и другим занятиям, как формы отчета самообразовательной самостоятельной работы студентов; разработка различных форм групповой деятельности (конференции, дискуссии, деловые и ролевые игры, кейс-стади (case-study) и др.); использование средств мировой и российской культуры и истории (книги, художественные фильмы и др.); создание тестового материала по дисциплинам; проведение исследований не только по темам курсовых и выпускных квалификационных работ, но и микро-исследования современной практики для «привязки» теоретического материала к практике будущей профессиональной деятельности, особенно для старшекурсников и магистрантов и др. [3-4]. Это может помочь опосредованно решить такую сложную задачу как понимание роли знаний в построении будущей карьеры студентов [5].

Также можно выделить проблему использования различных дидактических приемов в процессе вузовского обучения: *работа с текстами* (О.В. Москаленко); *дидактические игры* (Т.Н. Бухмина, А.К. Аксенова, А.В. Бондаренко, Л.В. Бочкарева, А.А. Смоленцева), *для развития личности студентов - приемы развития логического мышления студентов; для применения современных технологий в процесс обучение - приёмы мультимедийной дидактики; для контроля за самостоятельной работой студентов - дидактические приемы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов; для повышения эффективности вузовского обучения - приемы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов* [6].

Литература

1. Москаленко О.В. Вузовские преподаватели психологии как существенный потенциал для решения психодидактических проблем высшей школы. // Вестник ТГУ. 2015. №1. - С. 22-31.
2. Москаленко О.В. Перспективы вузовской науки с позиций психодидактики высшей школы // Вестник ВГПУ. 2014. № 1. - С.48-57.

3. Москаленко О.В. Потенциал презентаций в преподавании учебных дисциплин в высшей школе: плюсы и минусы. //Акмеология. 2015.№ 1.- С.74-77.

4. Москаленко О.В. Роль новых коммуникативно-информационных технологий в деятельности преподавателя вуза. //Акмеология. 2014. № 1-2. - С. 163-164.

5. Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека. //Акмеология. 2014. № 3-4. - С. 115-116.

6. Москаленко О.В. Потенциал некоторых психодидактических приемов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе.//Акмеология. 2015.№ 2.-С.64-68.

Е.А. Бельницкая
(Национальный институт образования, Минск,
Беларусь)

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОДОЛЖЕНИЮ
ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения обучающихся в условиях информационного общества. Представлены возможности электронных средств обучения в системе непрерывного образования для формирования готовности обучающихся к продолжению образования и выбору профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, готовность, учащиеся, электронный учебно-методический комплекс.

Abstract. The article deals with professional self-determination of students in the information society. Possibilities of e-learning in continuing education for the formation of readiness of students to continue their education and career choices.

Key words: professional self-determination, readiness, students, e-educational and methodical complex.

Развитие информационного общества влечет за собой динамичные изменения в структуре занятости населения, что требует усовершенствования подготовки специалистов с позиций компетентностного подхода и обуславливает актуальность поиска решения проблемы профессионального самоопределения обучающихся на всех уровнях и ступенях образования.

Если ранее система образования ставила целью передать молодому поколению знания, которые позволяют выпускникам учреждений образования включаться в стабильную профессиональную деятельность, то в современном мире молодежь должна быть готова к деятельности в условиях постоянно изменяющейся социальной среды. Для этого необходима готовность личности к выбору образовательной траектории и профессиональной деятельности; самостоятельному целеполаганию, постановке и решению личностных и профессиональных задач; принятию решений; эффективному межличностному общению; освоению и переработке больших объёмов информации; деятельности в предельно неопределённых ситуациях.

В условиях существования множества открытых и доступных информационных сетей возникает переизбыток информации, что затрудняет поиск наиболее значимой информации и ориентацию в ее содержании. Увеличение объема информации, в том числе о мире профессий и востребованных в будущем специальностей, не решает проблемы профессионального самоопределения обучающихся с учётом потребностей личности, общества, государства в современном мире.

Готовность к осознанному профессиональному выбору формируется в условиях профессионально-ориентированной образовательной подготовки, включающей систему психологических, психолого-педагогических, ориентационных и организационных действий.

В системе непрерывного образования «школа» – «вуз» создать необходимые условия для формирования у учащихся готовности к выбору образовательной траектории и профессиональной деятельности позволяют допрофильная подготовка и профильное обучение учащихся. При этом большое

значение имеет использование в образовательном процессе современных информационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

В 2012-2014 годы в научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь в рамках отраслевой научно-технической программы «Электронные образовательные ресурсы» были созданы электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по учебным предметам общего среднего образования (на базе программной платформы LMS MOODLE). Нами разработан ЭУМК по учебному предмету «Химия» (для IX класса) модульной архитектуры, включающий справочно-информационный, контрольно-диагностический, интерактивный модули. Для девятиклассников, завершающих обучение на второй ступени общего среднего образования, актуальной проблемой является выбор образовательной траектории и будущей профессии. Поэтому при создании ЭУМК мы учитывали возможности его использования для формирования у учащихся готовности к выбору пути продолжения образования и будущей сферы профессиональной деятельности.

Во все модули ЭУМК нами включён профориентационный компонент. Он интегрирован в содержание рубрик «Химия в нашей жизни и мире профессий», «Знаете ли вы, что...». ЭУМК содержит практико-ориентированные задания и вопросы, ситуационные задачи, позволяющие варьировать прикладную направленность учебного материала в зависимости от избранной сферы будущей профессиональной деятельности. ЭУМК содержит гиперссылки, обеспечивающие навигацию в смежных изучению химии ресурсах профориентационного характера. Так, учащиеся могут перейти на страницы сайтов, содержащие актуальную информацию о химических специальностях и требований профессии к человеку, об учреждениях образования конкретного региона, предприятиях химической промышленности Республики Беларусь.

ЭУМК предназначен для использования на учебных и факультативных занятиях по химии, при самостоятельной работе учащихся. В процессе использования ЭУМК для формирования готовности обучающихся к продолжению образования и выбору

профессии важны: компетентностная интерпретация содержания и требований к результатам учебной деятельности учащихся; реализация профориентационной функции содержания ЭУМК в различных видах учебной деятельности (деловая игра, дискуссия, экскурсия на производство, проектная деятельность и т.д.); контекстное обучение с учётом региональных условий и востребованности различных профессий.

Применение ЭУМК в образовательном процессе позволяет использовать учебный материал и профинформацию для развития внутренней мотивации учащихся к использованию знаний в контексте представлений о своей будущей профессии; формирования у учащихся ряда профессионально-значимых компетенций, готовности к выбору образовательной траектории и профессиональной деятельности.

Таким образом, решению проблемы профессионального самоопределения личности в условиях информационного общества может способствовать использование в системе непрерывного образования «школа» – «вуз» современных средств обучения с электронным контентом профессиональной направленности.

**Т.М. Балыхина, А.А. Аббасова,
О.В. Ветер, Е.Ю. Куликова
(ФПКП РКИ РУДН, Москва, Россия)
М.Г. Балыхин
(МГУДТ, Москва, Россия)**

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКО- И ЭТНОМЕТРИИ В ТЕСТИРОВАНИИ

Аннотация. Методикометрия – новое направление, исследующее количественные и качественные параметры усвоения рецептивно-репродуктивного материала в процессе обучения русскому языку. Педагоги-русисты, психологи справедливо считают, что лучше запоминается продолженное, но не одноразовое. Нужно знать словарь чтения – аудирования – говорения – письма на родном языке. Статья связана с «методикой глазами учащихся».

Ключевые слова: методикометрия, интерпретация успеха и неудачи, принципы организации государственного тестирования по РКИ, этика и эстетика содержания теста.

Abstract. Metodikometriya - a new direction, exploring the quantitative and qualitative parameters of mastering receptive-reproductive material in the process of learning the Russian language. Teachers, specialists in Russian philology, psychologists rightly believe that better remembered sequel, but not a one-off. Need to know Dictionary reading - listening - speaking - the letters in their native language. Article related to "methodology eyes of students."

Key words: metodikometriya interpretation of success and failure, the principles of organization of state testing in RCTs, ethics and aesthetics of the content of the test.

Вопросы методикометрии в тестировании по РКИ ожидают своего решения. Адекватная модель теста может быть создана при условии, если разработчики располагают широким спектром исходных данных, отражающих правильность выбора текстового материала по содержанию и объему; учитывающих такие «технические» (от «техника чтения, письма») факторы, как скорость выполнения того или иного вида речевой деятельности; а также оптимальное время, необходимое и достаточное для выполнения заданий определенной формы и т.д.

Методикометрия – новая область исследования, которая изучает временные параметры усвоения рецептивного/репродуктивного лексико-грамматического материала, стадий формирования речевых навыков и умений. Кратко формулируя этот вопрос, мы справедливо понимаем, что существующая система обучения русскому языку как иностранному – это экстенсивная система, порождающая у обучающихся и обучающихся синдром пренебрежения фактором времени. И если при построении урока педагог не ориентируется на реализацию конкретных задач за определенный отрезок времени, то и на этапе контроля учащимся будет трудно планировать – в заранее определенных временных отрезках – речевые поступки.

Поэтому и в обучении, и при тестировании требуется уделять особое внимание объему материала, скоростному режиму

его предъявления и осмысления. Нам представляется необходимым шире рассмотреть вопрос о мерах, величинах в методическом смысле, поскольку при составлении тестов и тестировании важны унифицированность, единообразие и сопоставимость единиц измерения разных характеристик речевой деятельности.

Один из таких вопросов – темп представленных в аудиотестах сообщений: каким он должен быть? Мнение большинства методистов, что он должен быть средним – 250 слогов в минуту; при медленном (120 слогов в минуту), как известно, ослабевает внимание, искажается чисто национальный ритм, рисунок фразы и т.д.; при быстром (400 и более слогов в минуту – основное содержание не «схватывается») (см. работы: Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления; Архипов Б.П. О влиянии темпа речи на аудирование; Носенко Э.Л. Об использовании некоторых темпоральных характеристик речи для объективного установления уровня владения устной иноязычной речью и др.).

Известно, что восприятие и понимание зависят от структурных особенностей материала: если основная мысль формулируется в начале – аудирование облегчается; при зрительном восприятии – чтении – она должна быть расположена в конце. По некоторым данным, орган слуха взрослого человека может пропустить за одно и то же время 1000 единиц информации, орган осязания – 10000, орган зрения – 100000 единиц.

В правильно спланированном тестировании обращается внимание и на четкость задачи, установки, и на степень сложности материала, и на средства для передачи информации, и на скорость ее поступления. Доказано экспериментально, что на восприятие иноязычной речи на слух влияет, кроме прочих факторов, ритм продуцирования иноязычной речи (Выготский Л.С. О влиянии речевого ритма на дыхание; Федичева О.В. Механизм взаимодействия музыкального и речевого ритмов; Сб. научных трудов «Речевой ритм и его функции» и др.). Установлено, что ритмические модели высказываний в речи представителей определенной языковой культуры являются результатом тесной взаимосвязи биологической природы языкового ритма, социальных факторов и этнической среды. Очевидно, что для

объективной оценки устной речи представителей определенного этноса требуется учет особенностей построения и распознавания на слух русских ритмических образов, моделей носителями тех или иных языков.

Не вызывает сомнения вопрос о включении в тесты для аудирования незнакомого языкового материала, так как очевидно, что в речи носителей языка, к аудированию которой должны быть готовы изучающие русский язык участники тестирования, будет встречаться незнакомый материал. Вместе с тем дискуссионным остается вопрос: в тест какого уровня следует его включать, в каком количестве и с какой целью. Мнение методистов (см. работы Сотиновой В.Ф., Боровко З.И., Следникова Б.Г., Елухиной Н.В.) сводится к тому, что при проверке аудиоумений на этапе их формирования (элементарный, базовый уровни) в текстах должен использоваться знакомый языковой материал. Однако небольшое количество новых слов (до 3%), не препятствующих пониманию основного смысла, не ключевых и равномерно распределенных по тексту, не нарушает осмысления, не снижает результат выполнения теста.

Несколько слов о мерах и величинах при измерении уровня чтения. Одним из показателей сформированных стратегий и тактик чтения, подпадающих под измерение при тестировании, являются показатели скорости (темпа) чтения – количества слов в минуту при определенном проценте понимания читаемого, т.е. уровень технических навыков чтения.

С.К. Фоломкина, оговаривая, что темп чтения во многом зависит от индивидуальных особенностей читающего, а также от сложности и важности читаемого материала, обосновывает минимальные уровни (нижние пределы) различных видов чтения: для просмотрового 500-550 слов/ мин., ознакомительного (с общим охватом содержания) - 220 слов/мин., изучающего – 50-55 слов/мин. (статья «Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе»).

И.К. Гапочка, развивая проблему скорости чтения в научно-методическом очерке «Конструктивистские основания для тестов, проверяющих навыки и умения в чтении», анализирует диапазон гибкости (ДГ), представляющий собой величину изменения скорости чтения при переходе от медленного

(изучающего) к быстрому (ознакомительному) чтению. Исходным показателем ДГ является разность между быстрой и медленной скоростями, а также выбор адекватной техники чтения, что в свою очередь позволяет более точно оценить возможности тестируемого в технике чтения.

Несомненный интерес для разработчиков теста и его текстового материала представляет попытка выработать эталон соотношения информативности и гибкости, обеспечивающий понимание информации текста, равное 75% (ознакомительное чтение). Витковская Ж.В. (Методические требования к тестам для проверки уровня владения ознакомительным чтением на иностранном языке) полагает, что при отборе текстов для тестового контроля ознакомительного чтения целесообразно принимать во внимание вышеназванные компоненты информационной структуры текста, а не только его объем, т.е. количество слов.

Отталкиваясь от процедуры выделения в тексте горизонтальных и вертикальных тематических линий (обосновано В.А. Бухбиндером в статье «Материалы для чтения»), нами связываются широта и полнота понимания при чтении (фактологический уровень понимания) с количеством блоков информации, выделенных и понятых тестируемым по горизонтальному направлению. Глубина же понимания (концептуальный уровень понимания) связывается с выделением и пониманием блоков по вертикали. Эти и другие методические факты, и исходные данные, позволяют теоретически осмыслить деятельность по созданию тестов и по отбору адекватного текстового материала для решения тех или иных задач контроля.

Известно, что одним из средств соизучения языка и культуры служат аутентичные тексты. С точки зрения текстовых измерений, они представляют собой трехмерное измерение: лингвистическое, методическое, социокультурное. Это важно учесть, с одной стороны, при составлении теста, определении цели теста и задач тестируемого, с другой – заложить эту «сложность» в объекты и параметры контроля.

Отбор текстов для нужд тестирования – задача не из легких. В них (текстах) должна содержаться не только информация, позволяющая оценить сформированность разных

видов компетенции. Важно учесть, кроме прочего, информативную плотность текста. Она не должна быть чрезмерно большой (когда отсутствует избыточность) или, напротив, слишком избыточный, когда читающий вместо детального чтения переходит на просмотр большей части текста, изменяя предложенную в тесте тактику чтения. *Интерпретация успеха и неудачи. Конфиденциальность тестирования.* Известно, что в некоторых странах, например в США, возникали этические споры по поводу качества тестовых материалов. А. Анастаси описывает случай, когда женские организации в Америке обратились в судебные инстанции, потому что в тестовых материалах мужчинам отводились «роли» только должностных лиц, тогда как женщины «выполняли функции» обслуживающего персонала. В тестах запрещается также использовать сюжеты, изображающие драмы, насилие.

Известно, что в основу организации государственного тестирования по РКИ положен ряд принципов морально-этического плана: принцип легитимности или соответствия деятельности локальных, региональных, других центров тестирования законодательству Российской Федерации и соответствия содержания тестовых материалов гражданско-правовым нормам; принцип равных прав и возможностей, предписывающий независимость и справедливость тестирования от таких признаков его участников, как религиозные убеждения, пол, национальное происхождение, социальное положение; принцип гласности обсуждения, в частности, содержания теста и удаление из него материалов, которые могут оказать негативное воздействие на участников теста; принцип конфиденциальности, т.е. неразглашения индивидуальных результатов без согласия тестируемого и ряд других.

С проблемами этики связан лингвоэстетический характер теста. Известен классический случай, когда одной группе американских школьников, участвующих в тестировании, предложили написать эссе на тему «Самое приятное, что было в моей жизни», а другой – «Самое худшее, что когда-либо случилось со мной». Показатели второй группы (по мнению психологов, поверженной в драматические воспоминания) оказались на несколько порядков ниже, чем у первой (см.: Анастаси А., 1982, с.

46-50). Приходилось наблюдать замешательство, и даже явное неудовольствие, представителей Германии, когда им предлагались тестовые материалы, освещающие факты и события второй мировой войны. Для японцев, как известно, нередко лучшим средством межличностного общения является многозначительное молчание. Их традиции не допускают возможности сказать *да* или *нет*. Поэтому так непросто им выполнять тестовые задания, требующие однозначного положительного и тем более отрицательного ответа. Антропонимическая модель общения у японцев тяготеет к обращению к собеседнику по фамилии (плюс суффикс «сан») и должности, званию, посту (учитель, профессор, директор). Обращение экзаменатора к японцу по имени вызывает замешательство, поскольку этот прием возможен между очень близкими знакомыми и родственниками. Разного рода злоупотребления, конфликты причисляются японцами к разряду бесчестия. В связи с этим их обескураживает тестовые видеоматериалы, демонстрирующие человеческие слабости, пороки (такова их реакция на сюжеты из фильмов «Вор», «С легким паром!»)

Четкая иерархия отношений в производственной, деловой, семейной сферах, характерная для корейцев, провоцирует непонимание, удивление при выполнении тестового задания, где подчиненный халатно отнесся к возложенным на него руководителем обязанностям (не встретил делегацию, перепутал график деловых встреч и др.).

Таким образом этика и эстетика содержания теста и процедуры тестирования может служить как сильным мотивационным средством на пути достижения тестируемым высоких результатов, так и средством, снижающим адекватность процедуры контроля.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

2. Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А. Лингвокультурологический методический словарь. – М.: РУДН, 2008. – 87 с.
3. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука-образование – инновации: словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям. – М.: РУДН, 2014. – 623 с. – (Вып. 1.)
4. Миронов В.В. Инновационное образование: вызовы и решения. – Научно-практическая интернет-конференция «Социокультурные факторы инновационного развития организации», 2009.
5. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Издательство Высшая школа, 2004.
6. Яголковский С. Психология инноваций. Подходы, модели, процессы. – М.: Издательство: Высшая Школа Экономики (Государственный Университет), 2011.
7. Govindarajan V., Trimble C. Reverse Innovation: Create Far From Home, Win Everywhere. – Harvard Business Review Press, 2012.
8. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition. –New York: McGraw-Hill, 2010. – 550 p.
9. Radjou N. Jaideep Prabhu, Ahuja S. Jugaad Innovation: Think Frugal, Be Flexible, Generate Breakthrough Growth, Jossey-Bass. – 2012.
10. Strumsky D., Lobo J., Tainter J. A. Complexity and the productivity of innovation. // Systems Research and Behavioral Science 27 (5), 2010.

В.А. Дзюба (СИ РУДН, Сочи, Россия)

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

Аннотация. Современные реформы образования России можно идентифицировать, как метод “открытых систем”. Это эффект глобализации и информатизации мирового сообщества.

Информатизация оказывает сильное воздействие на все сферы жизни современного общества, что активизирует новое направление культуры – информационной культуры образования.

Ключевые слова: общество, образование, культура, педагогика, информация, реформы, перспективы.

Abstract. Modern education reform in Russia can be identified as the method of “open systems”. This is the effect of globalization and Informatization of the world community. Informatization has a strong influence on all spheres of modern society, which activates a new direction of culture - information culture of education.

Key words: society, education, culture, pedagogy, information, reform, prospects.

Реформы образования, развитие информационных и телекоммуникационных технологий выдвинули совсем иную социоэкономическую парадигму: образовательное пространство должно существовать как органическое целое, т.е. актуализируется проблема взаимодействия образовательного учреждения в конкретной экономической ситуации.

В последней четверти XX века произошел переход к пятой информационной революции, основанной на использовании мощных суперкомпьютеров, гигантских по объему и микроскопических по размеру накопителей информации и глобальных интегрированных систем связи, обеспечивающих передачу и доступ к любой педагогической информации. Создаются условия и предпосылки для того, чтобы в технологической плоскости перейти к пятому укладу, по крайней мере, в наиболее развитых обществах. В социальном же плане это означает переход от высокоразвитых индустриальных обществ к обществам постиндустриальным или информационно-индустриальным.

В России на фоне глубоких социальных перемен 90-х годов, система образования до сих пор находится в стадии реформирования. Необходимость реформ вызвана, в частности, тем, что в высшей школе по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования: между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем

образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью личности в гармоническом удовлетворении разнообразных познавательных интересов; между современными методологическими подходами к развитым наукам и архаическим стилем их преподавания.

Анализ проблемных тем научно-исследовательских работ показывает, что педобразование становится объектом специального научного исследования как в вузе в целом, так и в отдельных его подразделениях: многоуровневое педобразование: содержание и технологии; педагогический университет в системе многоуровневого непрерывного педагогического образования; научно-методическое обеспечение многоуровневой системы педобразования; педагогическое проектирование комплекса средств обучения в условиях многоуровневого педобразования; гуманитаризация учебного процесса в педагогическом университете в условиях многоуровневого педобразования.

Проблема заключается в том, что слепое копирование зарубежного опыта, приводит к необходимости апробированию опережающего образования, как проявление объективной закономерности современного этапа развития цивилизации, была бы своевременно осознана, при этом не только учеными и специалистами в области образования, но также государственными и политическими деятелями. Ведь именно от их позиции и практической деятельности во многом зависит реальное воплощение этой важной идеи в социальную практику.

Роль системы образования в формировании научного мировоззрения людей общеизвестна и не требует подробных дополнительных аргументов. По мнению большинства философов и футурологов (В.Т. Владимирова, И. Пригожий, В.С. Курдюмов и др.) именно сейчас, на стыке второго и третьего тысячелетия осуществляется переход от индустриального этапа развития цивилизации к новому, постиндустриальному этапу, который, по оценке многих исследователей будущего, вероятнее всего будет представлять собой информационное общество.

Практическим свидетельством, подтверждающим справедливость этого прогноза, является бурное развитие и проникновение средств информатики и информационных технологий практически во все сферы социальной активности

людей. Процесс информатизации общества стал одним из наиболее значимых глобальных процессов современности. Он уже охватил многие развитые и развивающиеся страны, в том числе и Россию.

Информатизация оказывает столь сильное воздействие на экономическую, социальную, научно-техническую и культурную сферу жизни современного общества, что российские ученые справедливо квалифицируют ее как "социотехнологическую революцию". Ее возможные последствия в настоящее время еще недостаточно изучены и осознаны. Несомненно одно - становление информационного общества повлечет за собой радикальные изменения не только в сфере производства и деловой активности людей, но также и во всей социальной сфере.

При этом важное место должно быть уделено изучению общих закономерностей процесса информатизации, его воздействия на экономические и социальные структуры общества, на роль и положение в нем самого человека. Другими словами, перспективная система образования должна формироваться на основе синтеза новейших знаний, получаемых как в области естественных так и в области гуманитарных, в том числе социальных наук. Исходя из этого общего принципа, можно сформулировать следующие основные требования, которым должна удовлетворять перспективная система опережающего образования.

Формирование у людей нового, глобального типа сознания, которое, следуя идеям академика А.Д. Урсула можно было бы назвать ноосферным сознанием. Смысл его заключается в осознании человеком своего неразрывного единства с природой, а также своей роли и своей высокой ответственности за настоящее и будущее цивилизации.

Формирование научно обоснованных представлений об основных закономерностях развития природы и общества и об особой роли информации и информационных процессов в проявлении этих закономерностей в различных сферах окружающего нас мира: природной, социальной и технической, искусственно создаваемой самим человеком.

Изучение закономерностей становления нового постиндустриального информационного общества, а также тех

новых проблем и возможностей, с которыми в этом обществе придется иметь дело человеку и, с которыми мы уже частично начинаем сталкиваться в своей повседневной жизни.

Воспитание у людей современных научно обоснованных представлений о возможностях, тенденциях и перспективах дальнейшего технологического развития общества. Особое внимание здесь должно быть уделено перспективным технологиям, овладению методологией и практическими навыками системного анализа, выявлению существа и информационных аспектов наиболее важных современных социальных, экономических и научно-технических проблем, а также принципов их решения на основе использования национальных и региональных информационных ресурсов и быстро возрастающих возможностей средств информатики.

Становление в обществе нового перспективного направления развития культуры - информационной культуры. Ведь именно она должна дать человеку не только информационную свободу, но также и новые возможности для своего развития как личности, практической реализации своих гражданских прав и свобод. Она должна быть основана не только на знании закономерностей информационных процессов в обществе, но и на понимании людьми своей ответственности за обеспечение принципов информационной безопасности других членов общества. Именно поэтому в перспективной системе опережающего образования должно уделяться особое внимание проблемам гуманизма и нравственности.

Литература

1. Пригожин А.И. Деловая культура: сравнительный анализ. // Социологические исследования, 1995, № 9.
2. Урсул А.Д. Процесс футуризации и становление опережающего образования // Педагогика и просвещение. - 2012. - №2.

С.Н. Сиренко (БГУ, Минск, Беларусь)

**РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Аннотация. Представлены результаты экспериментальной работы в БГУ по реализации междисциплинарной интеграции в процессе изучения студентами курса информационных технологий. Сформулированы пять групп общепрофессиональных компетенций будущих специалистов и дана оценка их сформированности у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, междисциплинарная интеграция.

Abstract. The results of experimental work which concerned the implementation of interdisciplinary integration in the process of studying information technology in the BSU are presented. Five groups of competences of future specialists are formulated. Evaluation of formation these competences for first-year students are given.

Key words: general professional competence, interdisciplinary integration.

В результате проводимой нами исследовательской работы обоснована двухуровневая компетентностная модель современного специалиста как обобщенный результат практико-ориентированной профессиональной подготовки. Первый уровень представляет собой общепрофессиональные компетенции, образующие междисциплинарное ядро, которое соответствует принципам научности и фундаментальности подготовки специалиста и выступает основой для осуществления междисциплинарной учебно-исследовательской и проектной деятельности и наращивания профессиональных компетенций второго уровня – в области конкретной профессии.

К универсальным междисциплинарным компетенциям относятся следующие пять групп: информационные компетенции; общенаучные компетенции; компетенции в области высоких

гуманитарных технологий и личностного роста; проектно-исследовательские компетенции; компетенции, связанные с жизнью в глобализирующемся мире и в области устойчивого развития. Выделенные пять групп компетенций представляют собой важнейшие инструменты, обладая которыми выпускник может участвовать в инновационном развитии страны в сферах науки, развития человеческого потенциала, экономики и экологической деятельности.

Очередной этап экспериментальной работы по внедрению методики междисциплинарной интеграции в цикл дисциплин, связанная с изучением информатики и информационных технологий (ИТ) в вузе проводилась в 2014 году. В экспериментальную группу вошли студенты первого курса специальностей «Политология» и «Таможенное дело» (всего 70 человек).

Целью преподавания информатики для гуманитариев на междисциплинарной основе являлось освоение ими более мощных инструментов для исследования феноменов, происходящих в природе, обществе и мышлении, а также практической деятельности в сфере профессии. Освоение студентами ИТ происходило в контексте выполнения заданий, которые касались двух междисциплинарных направлений научной и практической деятельности, а именно: элементов синергетики и проблематики устойчивого развития. Содержание указанных междисциплинарных направлений конкретизировалось через: а) освоение студентами принципов оценки и выбора показателей устойчивости развития региона на основе анализа и визуализации реальных статистических данных, в том числе с географической привязкой; б) знакомство с широко используемыми для анализа и прогнозирования развития сложных систем моделями, например, клеточные автоматы, а также понятиями фрактал, динамический хаос, самоорганизация и их приложениями для анализа социо-природных систем. Подробнее об этих заданиях можно прочитать в работе [1]. Обобщенно итоги работы по развитию общепрофессиональных компетенций могут быть представлены следующим образом.

Информационная компетентность. За отведенное время студенты экспериментальной группы освоили на необходимом

уровне не только программный материал, но и овладели более широким спектром общенаучных знаний; умениями самостоятельно создавать модели, проводить компьютерный эксперимент. Они познакомились с междисциплинарными понятиями, применяемыми в математике, информатике и социально-гуманитарных науках. Однако ответы студентов выявили и нерешенные проблемы. Так студенты предпочитают пользоваться готовыми ресурсами, представленными в сети Интернет и крайне редко осуществляют преобразование или пополнение контента. Образно выражаясь, они выполняют функцию потребления и передачи уже готовой информации, практически ничего не производя самостоятельно и не внося вклад в развитие информационной среды. В этой связи их возможность оказывать эффективное влияние на целевую аудиторию посредством ИТ остаются реализованной слабо, что негативно повлияет на формирование в дальнейшем компетенций в области высоких гуманитарных технологий.

Общенаучная компетенция. Студенты получили возможность овладеть междисциплинарными общенаучными понятиями и в подавляющем большинстве правильно ответили на косвенные вопросы, касающиеся современных принципов научного познания, основ синергетики и функционирования сложных систем. Значимость общенаучных дисциплин (напрямую не связанных с будущей профессией) студенты оценивают на среднем уровне, что было ожидаемо. Среди нерешенных проблем стоит отметить весьма терпимое отношение студентов к плагиату. Большинство студентов при выполнении научных, учебно-исследовательских работ считает вполне приемлемым использование чужих текстов или их комбинацию. Говоря о подготовке студентов к исследовательской деятельности, важность которой оценивают высоко три четверти студентов, необходимо учить их интеллектуальной честности и научной этике.

Проектно-исследовательская компетентность. К этому виду деятельности студенты относятся позитивно, высоко оценивая значимость научных исследований и участия в разнообразных социальных и образовательных проектах. Подавляющее большинство студентов оценивают их как ценный опыт или видят в этом внутреннюю потребность. В

междисциплинарные исследовательские проекты с последующим выступлением на студенческой конференции включились шесть студентов из семидесяти, при этом информатика не является профилирующей для студентов этих специальностей дисциплиной. Мы считаем это важным итогом проводимой работы.

Компетенция в области высоких гуманитарных технологиях развита у студентов на среднем уровне. Около половины студентов оценило свой уровень как выше среднего и высокий в умениях осуществлять эффективное влияния на человека и группу (в том числе через воспитание, средства массовой информации, ИТ), управлять поведением человека и коллектива, моделировать (в том числе и с помощью математических компьютерных средств) возможных вариантов поведения социальной системы. Студентов отмечают свои проблемы в умениях целеполагания и управления временем. В сфере саморазвития результаты самооценки студентов более оптимистичные. Более чем три четверти студентов считают, что эффективно самообучаться могут.

Компетенции, связанные с жизнью в глобализирующемся мире и в области устойчивого развития развиты у студентов на среднем уровне. Так, около половины студентов ответили неправильно на косвенные вопросы, касающийся проблематики устойчивого развития. На среднем уровне развиты умения студентов применять системный, синергетический, междисциплинарный подходы для комплексного анализа сложных явлений, выявлять их сущностные взаимосвязи и зависимости, анализировать проблемы, связанные с устойчивым развитием своего региона, предлагать конкретные пути их решения на локальном уровне, сохранять национальную идентичность в сочетании с принятием других культур.

В целом можно заключить, что работа со студентами гуманитарных специальностей по предложенной методике междисциплинарной интеграции в цикле дисциплин, связанных с ИТ, дала в положительные сдвиги по ряду направлений в развитии общепрофессиональных компетенций, но представленные недостатки позволили наметить пути дальнейшей работы со студентами более старших курсов и магистратуры.

Литература

1. Жук О.Л. Формирование общепрофессиональных компетенций студентов-гуманитариев в процессе изучения информационных технологий на основе междисциплинарной интеграции в вузе / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко, А.В. Колесников // Информатизация образования – 2014: Педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды: материалы Международной науч. конф., Минск, 22-25 октября 2014 г. – Минск : БГУ, 2014. – С. 170–176.

И.В. Гребешев (РУДН, Москва, Россия)

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ М.М. РУБИНШТЕЙНА

Аннотация. В работе рассматривается взаимовлияние философии и педагогики на примере творчества М.М. Рубинштейна (1878-1953), который развивал идею цельной личности, важности признания Абсолюта как ценности в педагогическом воспитании, подвергал критике эстетический имморализм.

Ключевые слова: абсолют как ценность, педагогическая психология, философия педагогики, система философской педагогики, персоналистический платонизм, цельная личность, эстетический имморализм

Abstract. In the article analyzes interference of philosophy and pedagogics on an example of M.M. Rubinstein's (1878-1953) creativity. He developed idea of the integral person, importance of recognition absolute as values in pedagogical education, criticized aesthetic immoralism.

Key words: absolute as value, pedagogical psychology, philosophy of pedagogics, system of philosophical pedagogics, personalistic Platonism, the integral person, aesthetic immoralism.

Русский философ Сергей Иосифович Гессен (1887-1950) учил о педагогике как «прикладной философии», имея в виду именно *философию*, а не какое-то определенное философское

учение. С. Гессен развивал философскую педагогику, которая менее всего была призвана «соответствовать» принципам той или иной философской концепции. Мыслитель был убежден, что педагогика, в своих высших и лучших проявлениях, изначально и органически философична и именно поэтому может свободно и автономно существовать и развиваться в мире философских идей. Философия и педагогика никогда не развивались изолированно друг от друга. В XX веке, еще до того как философия образования стала признанной частью современного философского знания, многие философы самым серьезным образом обращались к вопросам образования и педагогики. Наиболее реалистическими и философски обоснованными в российской педагогике первой четверти XX в. С. Гессену представлялись идеи Моисея Матвеевича Рубинштейна (1878-1953).

М. Рубинштейн развивал концепцию «педагогической психологии». Подобно С. Гессену, он считал, что педагогическая мысль не может быть полноценной без философских оснований, «без философии педагогики, без философского освещения отдельных психологических проблем материал педагогической психологии, как бы ни был он богат, превращается в тяжелую неподвижную массу, в мертвый капитал» [1. С. 17]. Важнейшей задачей педагогики является формирование цельного мировоззрения, что совершенно невозможно вне философского опыта. Как утверждал Рубинштейн, истинная педагогика должна быть «насыщена философским духом». В то же время теоретическая педагогика сталкивается с фактом «множества философских взаимоотрицающих концепций», что уже само по себе препятствует выработке цельного философского мирозерцания [4]. Рубинштейн усматривал причину подобного положения в преобладании философских подходов утверждающих доминирование либо идеализма, либо эмпиризма. Педагогика же нуждается в философском синтезе идеальных целей и практическо-жизненных задач. О том, что ключевое значение для достижения такого рода синтеза имеет идея личности мыслитель, со всей определенностью, утверждал еще в своей ранней статье «Идея личности как основа мировоззрения» (1909).

Подлинно философская педагогика, в концепции Рубинштейна, решая задачи воспитания, принимает человека во

всем многообразии его природного и культурно-исторического бытия. Человек рассматривается как 1) естественное существо (часть природы), 2) социальная личность, 3) индивидуальная личность, 4) культурная личность. По утверждению Рубинштейна в «педагогике в общем ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека, как телесно и духовно всесторонне индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно-нравственной силы» [1. С. 60].

Мыслитель был убежден, что для педагогики особый интерес представляют те философские направления, которые непосредственно развивали идею цельной личности. В частности, он признавал существенную «персоналистическую» ценность философских позиций А. Бергсона, Г. Лотце, В. Вундта, В.С. Соловьева, Л.М. Лопатина. Безусловно, теоретик «философской педагогики» реалистически оценивал всю сложность задачи воспитания «одновременно индивидуальной и социальной личности», учитывая диалектику противоречий между личными и общественными ценностями. Но он был убежден, что именно философский персонализм в состоянии решить эту сложнейшую педагогическо-психологическую проблему.

Однако, опираясь на фундамент философского мирозерцания, педагогика никоим образом не может игнорировать значение психологического знания. Рубинштейн полагал, что конкретные научные исследования психологии ребенка способны «снять противоречие между экспериментальной и «идеалистической» педагогикой». Только на этом пути, по его убеждению, возможна и организация эффективного и всестороннего воспитания, воспитания целостной личности. Такое воспитание должно быть многоуровневым и многоаспектным: воспитание воли и характера, нравственное, эстетическое и религиозное воспитание.

Волю Рубинштейн рассматривал в качестве источника целенаправленной активности человека, его созидательной, трудовой деятельности: «Сильная, стойкая, социально воспитанная воля является основным созидателем человеческой жизни». Задачи нравственного воспитания в равной мере важны как для общества, так и для личности. По убеждению мыслителя, «нравственность дышит свободой, но именно той свободой, в

которой заложен и элемент разумной, обусловленной целями необходимости». Для формирования цельной личности не меньшее значение имеет эстетическое воспитание, поскольку личность «требует цельного мира и полных переживаний». Как и большинство русских философов, Рубинштейн весьма критически относился к эстетскому имморализму в сфере педагогики: «Итак, всему болезненному, эротическому и безнадежному по получающемуся в окончательном итоге выводу и впечатлению не может быть места в жизни детей» [1. С. 429, 447, 535, 543]. В своей критике эстетизма и отстаивании принципов естественности и простоты в эстетическом воспитании мыслитель был достаточно близок идеалам «свободного воспитания» в учениях Руссо и Л. Тостого.

Непосредственно ссылаясь на идею «философской веры» Спинозы, Рубинштейн утверждал, что цельная личность нуждается в понятии Абсолютного. «Абсолют религии, в сущности – абсолют как ценность, как идеал, и нет никакой необходимости, чтобы его признание соединилось с прорывом естественных законов». Более того, религиозные переживания играют существенную роль в процессе воспитания личности, в формировании ее духовного мира. «Надо широко воспользоваться признаком вездесущности Божества и научить рассматривать как Божественное все, что красиво, истинно, что добро, открыть возможность человеку творить Божественное своей жизнью» [1. С. 561-562, 595]. Эту свою позицию Рубинштейн называл «антропологическим оптимизмом» и придавал данному принципу важное значение.

Персоналистическая направленность философской педагогики Рубинштейна не вызывает сомнений. В работе «Проблема «я», как исходный пункт философии» (1923) Рубинштейн прямо указывал на персонализм как основу подлинного философствования: «Последний выход из критики психологизма это, – что исходным пунктом для философии может и должна быть живая человеческая личность во всей ее полноте» [2. С. 21]. В советский период, особенно после идеологических нападков на «идеализм» и «субъективизм» (по сути, именно на персонализм) его книги «О смысле жизни» (1927), Рубинштейн фактически уходит из сферы философии. Но и его педагогика

квалифицировалась как «философско-идеалистическая» и соответственно ни о каком научном признании новаторских педагогических идей мыслителя речь идти не могла. Ему удалось опубликовать ряд работ по прикладной педагогике (например, о методике обучения работников транспорта). Однако его последним значительным опытом в сфере собственно философской педагогики стала книга «Платон – учитель» (1920).

Надо сказать, что в этой работе он решал достаточно оригинальную для платоноведения задачу. Считая, что в истории философии неоправданно мало внимания уделялось педагогическим воззрениям великого греческого философа, М. Рубинштейн обращал внимание на поставленную Платоном задачу воспитания совершенных людей, способных воспринимать царство идей. В платоновском педагогическом проекте речь шла о формировании и воспитании именно личности, личности активной и творческой. Рубинштейн усматривал историческую несправедливость в распространенной трактовке позиции Платона как исключительно тоталитаристской. «Для своего времени Платон был утопистом и в теории государства, и в теории воспитания, тесно связанных друг с другом. Но для нас, если отбросить в нем детали и рекомендуемые им конкретные меры, он перестает быть утопистом и становится настоящим учителем» [3. С. 120]. В определенном смысле можно говорить даже о персоналистическом платонизме Рубинштейна. Во всяком случае, он, безусловно, видел в платонизме философскую основу для педагогической теории и практики. Мыслитель решал задачу построения *системы* философской педагогики. Альфой и омегой такого рода теории, по его убеждению, должен был стать персонализм, создание *персоналистической философии воспитания и образования*.

Литература

1. *Рубинштейн М.М.* Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1916.
2. *Рубинштейн М.М.* Платон – учитель. Иркутск. 1920.
3. *Рубинштейн М.М.* Проблема «я», как исходный пункт философии. Иркутск, 1923.

4. Platková-Olejárová, G.: Multikultúrna a interkultúrna výchova v škole (protipredsudková klíma) // Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet II. "Integrácia marginalizovaných skupín do spoločnosti", Ružomberok, 2011.

Л.П. Гимпель (МГЛУ, Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ТВОРЧЕСКОЙ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Аннотация. В статье показана актуальность проблемы формирования будущего специалиста в системе вузовской подготовки как творческой и конкурентоспособной личности, раскрыта сущность основных понятий приведенного контекста, обоснованы корреляции между ними.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, творческая деятельность, конкурентоспособность, качества, параметры, характеристики

Abstract. The article shows the importance of the problem of formation of a future specialist in the university training as a creative and competitive personality. The essence of the basic concepts in the given context is revealed and the correlations among them are justified.

Key words: creativity, a creative personality, a creative activity, competitiveness, qualities, parameters, characteristics.

Современному производству в силу его прогрессирующей изменчивости, потребности в постоянной модернизации нужен специалист, способный неординарно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать смелые, порой нестандартные решения. При этом исследователи констатируют тот факт, что выпускники вузов зачастую не способны самостоятельно решать проблемы, мыслить диалектично, системно, рефлексировать и корректировать собственную деятельность, находить альтернативные пути решения задачи. Им не хватает творческого воображения, «полета» мысли, инициативы, изобретательности, нестандартных подходов. В связи с чем представляется актуальным обращение к проблеме подготовки творчески

мыслящих специалистов. Приоритетным в системе вузовской подготовки должно стать развитие научных основ творчества, разработка методик активизации творческого процесса, обучение студентов основам творчества, создание в учебно-воспитательном процессе вуза благоприятных условий для овладения способами организации творческой деятельности, для формирования творческой личности как таковой.

В жизнедеятельности личности творчество выполняет следующие функции: выражает активно-преобразовательное отношение к миру; интегрирует личность в значимые для нее сферы деятельности и общественных отношений; выступает механизмом решения жизненно важных задач, алгоритм решения которых субъекту неизвестен; объективирует собственную индивидуальность для другого; реализует право личности на свободу, выход за пределы обязательного; защищает личность от стрессов, уныния, жизненных неудач.

Носителем и вдохновителем творчества является творческая личность. Творческая личность – это такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность в единстве с высоким уровнем творческих способностей, позволяющих ей достигать прогрессивных, социально и личностно значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности (Андреев В.И., 2007). Творческая направленность личности представляет собой совокупность потребностей, мотивов, склонностей, интересов, целей и установок, обеспечивающих формирование активно-преобразовательного отношения к миру, способностей, системы личностных качеств, устойчивость поведения личности в разнообразных жизненных ситуациях [1]. Творческая активность – это устойчивое личностное качество, проявляющееся в готовности ученика к осуществлению творческой учебно-познавательной деятельности (Рапацевич Е.С., 2005). «Творческие способности – синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности» [2. С. 67].

Новообразованием творческой личности является способность к творческой созидательно-инновационной деятельности, самосовершенствованию (Пархоменко В.П., 1998). Психологическими составляющими такого рода деятельности выступают: гибкость ума; систематичность, последовательность и диалектичность мышления; готовность к риску; ответственность за принятое решение. Гибкость ума включает способность к выделению существенных признаков из множества случайных; умение быстро переключаться с одной идеи на другую; умение увидеть «веер» вариантов решения задачи, способность к комбинированию и переносу знаний в незнакомую ситуацию. Систематичность и последовательность мышления оптимизирует управление процессом творчества; без них гибкость может превратиться в «скачку идей», когда решения до конца не продумываются.

Эти и другие характерные особенности творческой личности должны быть сформированы в вузе у будущего специалиста для обеспечения его конкурентоспособности.

Конкурентоспособность трактуют как: интегральное качество личности (Портер М., 1995); стратегическое качество личности в совокупности индивидуальных свойств, потребностей, способностей и черт позволяющих быть успешным в профессии (Андреев В.И., 2000); совокупность компетенций, ценностных ориентаций, позволяющих личности функционировать в социуме (Прокопенко С.А., 2001); интегральная характеристика личности к моменту окончания вуза (Вирина И.В., 2007); способность выдержать конкуренцию в борьбе за результат (Дмитренко Н.А., 2011); совокупность личностных и профессиональных компонентов (Митина Л.М.).

К показателям конкурентоспособности выпускника вуза исследователи относят: технические показатели – объем профессиональной подготовки в соответствии с государственными образовательными стандартами; в основе экономических показателей – финансовые затраты на подготовку специалиста; социально-организационные показатели включают уровень развития профессиональных и личностных качеств выпускников, учет социальной структуры региона, запросы работодателей, условия работы на производстве (Гарафутдинова Н.Я., 2007).

Конкурентоспособная личность не только владеет каким-то ремеслом, но умеет ставить и решать задачи, способна убедить и увлечь других своими идеями, организовать деятельность для их реализации.

Ключевыми характеристиками конкурентоспособной личности являются направленность, компетентность, гибкость. Направленность конкурентоспособной личности – это система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих ее к самоутверждению в деятельности. В структуре компетентности Л.М. Митина [3] выделяет две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления деятельности) и коммуникативную (умения, навыки, способы осуществления делового общения). Гибкость – это разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных) формах активности, так и во внутренних (психических). Гибкость конкурентоспособной личности проявляется в гармоничном сочетании интеллектуальной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер личности; в ее способности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно.

В качестве основных качеств конкурентоспособной личности выступают: ответственность; трудолюбие; наличие достойной цели; высокая мотивация; самостоятельность, уверенность; целеустремленность; инициативность; гибкость ума; развитость мышления; способность к рефлексии; настойчивость; творческое отношение к делу; коммуникабельность; независимость в принятии решений; готовность стать лидером; потребность в саморазвитии; способность к самоорганизации; стремление к самореализации, профессиональному и личностному росту; ориентация на высокое качество конечного продукта; эмпатия; стрессоустойчивость; физическое здоровье.

Личностные качества, которыми должен обладать конкурентоспособный специалист, авторы дифференцируют на: психологические (эмпатия, аутентичность, терпимость, развитость интуиции, стрессоустойчивость); мыслительные (аналитичность, быстрота реакции, наблюдательность, критичность и целостность мышления); поведенческие: (коммуникабельность,

организованность, ответственность, умение руководить и подчиняться (Борисова Н.В., 2006).

Таким образом, конкурентоспособность современного специалиста предполагает наличие у него практически всех параметров творческой личности – это требование времени. И хотя понятия «конкурентоспособная личность» и «творческая личность» не являются тождественными, однако очевидно, что конкурентоспособность является сущностной характеристикой творческой личности. Объединяющим началом для них является наличие в структуре каждого из данных понятий установки – быть лучшим, достичь вершин профессионализма, самореализоваться в профессиональной деятельности, проявить себя как творец.

Литература

1. *Гимпель Л.П.* Творческая направленность личности как психолого-педагогическая проблема // Адукацыя і выхаванне. – Минск, 2005 г. – № 7. – С. 54–59.
2. *Лук А. Н.* Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
3. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ, 2002. – 175 с.

**Н.В. Бровка (БГУ, Минск, Беларусь)
И.А. Новик (БГПУ, Минск, Беларусь)**

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В БЕЛАРУСИ

Аннотация. Рассмотрены проблемы и модели современной подготовки преподавателей математики в вузе.

Ключевые слова: подготовка преподавателей математики, компетентность, научно-методические исследования

Abstract. The problems and models of modern training of mathematics teachers at the university are considered.

Key words: training of math teachers, competence, scientific and methodical researches

Реализация требований современных образовательных стандартов, опирающегося на компетентностный подход, делает актуальной проблему пересмотра сроков и программ обучения профессионально-ориентированным дисциплинам. Существующая практика обучения студентов методике преподавания математики с третьего курса затрудняет использование сопутствующих и преемственных межпредметных связей. Становление профессиональных методических компетенций происходит позже, чем это необходимо для нужд безотрывной педагогической практики. Формирование общепедагогических умений в курсе педагогики наряду с параллельным формированием методических умений может содействовать более быстрому становлению профессионального мастерства. Необходима более глубокая профессионализация курсов психологии и педагогики. Нами разработаны рекомендации по взаимосвязанному изучению курсов методики преподавания математики, педагогики и психологии. Однако, многолетний опыт показал, что этого согласования курсов недостаточно. В условиях всеобщего среднего образования будущему учителю необходимо знать психологию математических способностей обучаемых, опираться на достоинства и учитывать недостатки использования в учебном процессе компьютерных технологий. В связи с этим целесообразна разработка таких спецкурсов, как «Психология математических способностей школьников», «Проблемы использования компьютеров при обучении математике», «Методики взаимосвязанного обучения математике и информатике», «Межпредметные связи математики, физики и информатики в обучении учащихся основам робототехники» и др. Кроме того, необходимы учебники педагогики для студентов и магистрантов педвузов, ориентированные на подготовку учителей физики-математики, биологии и химии, гуманитарных дисциплин и т. д. Это оказало бы действенную помощь не только студентам, но и учителям-практикам. Требуется серьезной разработки система заданий межпредметного содержания по педагогике, психологии и методике преподавания математики. Следствием модернизации образовательного пространства является и то, что появляется круг новых понятий, вводимых в программу обучения, вместе с которым изменяется и программа методики преподавания

математики и информатики. Для этого необходима оперативная переподготовка не только учителей математики средних школ, но и преподавателей методики математики педвузов. При подготовке учителей сдвоенной специальности (учитель математики и информатики) изучение курсов педагогики, методики преподавания математики и методики преподавания информатики требует координации и разумной согласованности. Осмысление и анализ сложившейся практики дали возможность разработать модели подготовки учителей математики в системе высшего образования Беларуси [6].

Модель первая. При подготовке учителей по сдвоенным специальностям (учитель математики и физики или математики и информатики и т.д.) изменения в учебном плане должны включать, во-первых, параллельное изучение методики преподавания математики и педагогики; во-вторых, перераспределение времени изучения отдельных предметов для выделения часов на педпрактику. Изменения в методике вузовского преподавания должны включать разработку системы учебных комплексов междисциплинарного характера, способствующих реализации целенаправленной профессиональной подготовки преподавателя математики.

Модель вторая. Студентам читается интегративный курс, объединяющий три курса: методику преподавания математики, педагогику и использование новых информационных технологий в учебном процессе. В течение трех лет обучения студенты проходят годовую педагогическую практику в качестве стажеров в 9-летней школе, и по окончании педпрактики продолжают образование на педагогическом отделении физико-математического факультета при условии получения положительной характеристики администрации школы.

В контексте решения этих задач при разработке концептуальных положений развития современного математического образования необходимо опираться на результаты современных исследований. В течение нескольких последних лет коллективом белорусских ученых совместно со специалистами из России в рамках научно-исследовательской темы «Методологические, методические и технологические основы интеграции национальных образовательных стандартов

общего и высшего славянского (белорусско-российско-украинского) математического образования» проводилась работа, которая охватила выявление методологических оснований интеграции теории и практики в образовательных системах Беларуси, России, Украины; разработку принципов проектирования, структурирования и организации научно-методического обеспечения математического образования с позиций методологии компетентностного подхода на основе интеграции. Научные результаты этой работы представлены более, чем в 40 публикациях и были отражены в докладах на международных научных и научно-практических конференциях в России (Москве (МПГУ), Ярославле (ЯГПУ), Брянске (БрГПУ)) и Беларуси (Минск (БГУ, БГПУ), Могилев (МГУ), Брест (БрГУ)). Исследование проблемы научно-методического обеспечения обучения математике в контексте реализации компетентностного подхода в системе образования Республики Беларусь позволило выявить те исследования, которые должны быть положены в основу решения указанных проблем. К ним относятся научно-методические положения использования инновационных технологий реализации образовательного потенциала математических дисциплин В.М. Монахова [4]; формы и методы обучения математике на основе концепций фундирования Е.И.Смирнова [8] и наглядного моделирования В.В. Афанасьева, С.А.Тихомирова [5]; научно-педагогические положения организации внеклассной работы на основе продуктивного соотнесения инвариантной и вариативной составляющих образовательного процесса В.И. Казаренкова [2], Г.В. Пальчика [7]; научно-педагогические положения и методика организации управляемого самообучения учащихся математике с использованием информационных технологий В.В. Казаченка [3]; концепция и методика реализации интеграции теории и практики обучения студентов математике на основе межпредметных связей Н.В. Бровка [1].

Литература

1. *Бровка Н.В.* Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск: БГУ, 2009. – 243 с.

2. *Казаренков В.И.* Основы педагогики: интеграция урочных и вне-урочных занятий школьников: учеб. пособие / В.И. Казаренков. – М.: Логос, 2003. – 96 с.

3. *Казаченок В.В.* Информационно-коммуникационные технологии в дополнительном образовании учащихся // Педагогическая наука и образование. – 2014. – № 4. – С. 10–14.

4. *Монахов В.М.* Эволюция методической системы обучения математике: проектирование, моделирование, технологизация, информатизация, инновационный режим модернизации / В.М. Монахов, С.А. Тихомиров // Труды XII международных Колмогоровских чтений: сборник статей. – Ярославль: ЯГПУ, 2014. – С.27 – 39.

5. *Наглядная математика*: монография / В. В. Афанасьев, В. Н. Алексеев, С. А. Тихомиров. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им К. Д. Ушинского, 2012. – 171 с.

6. *Новик И.А.* Формирование методической культуры учителя математики в педвузе: моногр. / И.А. Новик. – Минск.: БГПУ, 2003. – 178 с.

7. *Пальчик Г.В.* Организационно-теоретические основания разработки вариативного компонента содержания общего среднего образования / Г.В. Пальчик // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. – № 8. – С. 3–10.

8. *Смирнов Е.И.* Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога: монография / Е.И.Смирнов – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2012. – 646 с.

Е.Ф. Карпиевич, Д.И. Губаревич
(БГУ, Минск, Беларусь)

ТРЕНИНГ ВЗАИМОПОСЕЩЕНИЙ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы повышения эффективности научно-методической поддержки профессионального развития педагогов высшей школы. Рассматриваются перспективы внедрения тренингов

взаимопосещений в программы развития профессиональной компетентности молодых университетских преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, тренинг взаимопосещений, научно-методическая поддержка, профессиональное саморазвитие преподавателя, рефлексия, повышение квалификации, модель тренинга взаимопосещений.

Abstract. The paper discusses the issues of improving the efficiency of scientific and methodological support for the professional development of high school teachers. The perspectives of the implementation training classroom visits in programs development of professional competence of young university teachers are considered.

Key words: professional competence, training classroom visits, scientific-methodological support, professional self-development teacher, reflection, training, model training of classroom visits.

Подготовка и профессиональное развитие преподавателей высшей школы представляет собой актуальную задачу, решение которой уникально на каждом этапе развития образования. Современные информационные вызовы, на которые вынуждена реагировать высшая школа, предполагают не только необходимость переосмысления содержания и технологий обучения студентов, но и проектирование технологий развития педагогического профессионализма вузовского преподавателя.

Вопрос об обеспечении качества педагогической деятельности имеет смысл связывать с поиском эффективных форм поддержки профессионального саморазвития педагогов. Стоит отметить, что чаще всего предлагаемые курсы и программы повышения квалификации преподавателей центрированы на деятельности экспертов, которые проводят эти программы, а также нацелены на презентацию современных научно-методических разработок по актуальным проблемам высшего образования. Эффективность подобного рода форм развития педагогического профессионализма обеспечивается за счет информационной насыщенности, новизны содержания, интересных и активных способов обсуждения важных тем в новых контекстах.

Наряду с программами повышения квалификации, ориентированными на трансляцию знаний о процессах обучения и приобретение конкретных педагогических навыков в сфере

планирования учебной деятельности, дизайна образовательных программ, оценивания обучающихся, педагогического консультирования, сегодня актуальны программы, которые инициируют у преподавателей направленность на профессиональное саморазвитие, на самосовершенствование собственной модели преподавания. Развитие профессиональной компетентности педагога должно, по нашему мнению, содействовать развитию культуры самообразования и овладению его механизмами.

В данном контексте интерес может представлять такая форма работы с преподавателями как тренинг взаимопосещений [1], которая сегодня апробируется сотрудниками Центра проблем развития образования ГУУиНМР Белорусского государственного университета.

Тренинг взаимопосещений реализуется в рамках цикла семинаров «Педагогическая мастерская молодого преподавателя». Цикл семинаров носит практико-ориентированный характер и предполагает оказание научно-методической поддержки развития педагогической компетентности начинающих преподавателей. В рамках данного цикла молодые университетские преподаватели *знакомятся* с конкретными способами организации и активизации учебной деятельности студентов; *адаптируют* предлагаемые методы обучения к условиям преподаваемых курсов; усовершенствуют собственную модель преподавания; *определяют* оптимальные для своего типа педагогической деятельности средства профессионального саморазвития. Тематическое поле данного цикла семинаров формируется на основе реальных запросов и трудностей преподавателей, которые были обнаружены в ходе предыдущей работы с участниками семинаров. С сентября 2014 г. по январь 2015 г. молодые преподаватели приняли участие в семинарах по темам: «Рефлексивное преподавание и учение», «Социально-психологические и деловые аспекты преподавания и учения», «Активизация деятельности студента на занятиях», «Медиаграмотность и развитие критического мышления студентов», «Стратегии и техники активного обучения».

Цикл семинаров был организован как особая образовательная среда, которая способствует не только ценностному осмыслению преподавательской деятельности, но и

оказывает методическую поддержку молодым преподавателям в решении конкретных задач в организации аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности.

С марта по май 2015 года работа в рамках обозначенного цикла проходит в формате тренинга взаимопосещений.

Данный способ развития профессиональной компетентности построен на участии преподавателей в двух типах сессий. *Сессии – визиты*: взаимные посещения занятий друг друга для наблюдения за процессом преподавания и подготовки конструктивной обратной связи от участников мастерской и тренеров. *Сессии – групповые консультации*: встречи в Центре проблем развития образования, направленные на рефлексивное обсуждение и поиск решений конкретных педагогических затруднений, которые были обнаружены и зафиксированы самими участниками в процессе посещения занятия.

Модель тренинга взаимопосещений представляет собой процесс, состоящий из четырех стадий: наблюдение, запись, классификация и оценка [2]. Каждая стадия процесса имеет в своем основании предыдущую и держится на ней. Вся обратная связь коллегам должна быть основана исключительно на наблюдаемом поведении, и наблюдатели всегда должны быть готовы привести соответствующие данные наблюдений в поддержку своих оценок.

Перед началом тренинга взаимопосещений участники обсудили и согласовали правила совместной деятельности: быть терпимее, принимать даже отклоняющиеся нормы и стили преподавания; формулировать информацию о деятельности преподавателя настолько конкретно, насколько возможно; сосредотачиваться на том, что можно исправить, так как предложения по улучшению являются более полезными, чем перечисление недостатков. Для обеспечения процесса наблюдения и фиксации происходящего в аудитории разрабатывается специальная анкета для наблюдения, содержащая детализированный перечень аспектов педагогической деятельности. Содержание анкеты меняется в зависимости от запроса преподавателя на обратную связь и предметной специфики преподаваемых участниками дисциплин. Соблюдение согласованных норм деятельности и использование анкет

наблюдения позволяет обеспечить конструктивный характер обратной связи; фокусирование внимания наблюдающих на конкретных аспектах деятельности преподавателя, а не на эмоциональном восприятии происходящего в аудитории; фиксации сильных сторон деятельности преподавателя, а также «точек профессионального роста».

Создание благоприятной деловой атмосферы в рамках сессий группового консультирования позволяет начинающему преподавателю увидеть сильные стороны своей деятельности, получить эмоциональную поддержку, обсудить с коллегами варианты решения возникших на занятии затруднений, а также способы совершенствования своей деятельности в целом.

Литература

1. *Штойер Э.* Как управлять изменениями в образовании: техники принятия решений и стратегии развития персонала. Серия «Современные технологии университетского образования; выпуск 3 / белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн.: Прописи, 2004.

2. *Баллантайн И., Нейлжел П.* Центры оценки и развития. – М.: НПРО, 2003. – 201 с.

3. Методический портфолио университетского преподавателя: сб. статей Вып.9. Мн.: БГУ, 2012. – 208 с.

Д.И. Савельева
(МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия)

ПЕРЕЖИВАНИЕ «ОПЫТА ПОТОКА» СТУДЕНТАМИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ мало изученной в современной психолого-педагогической науке проблемы состояния «потока» (по М. Чиксентмихайи) в учебной деятельности, описаны его характеристики. В результате эмпирического исследования были выявлены общие характеристики состояния «потока» у студентов.

Ключевые слова: состояние «потока», внутренняя мотивация, образование.

Abstract. This paper presents the analysis and describes the characteristics of an unexplored problem in modern psychopedagogical science: the 'flow' situation in studying process. The empirical study identified common characteristics of the 'flow' condition with students.

Key words: the state of "flow", internal motivation, education.

Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время в российской психологической и педагогической науке уделяется не так много внимания исследованию «опыта потока». Также в зарубежных исследованиях изучение данного феномена в основном идет в области информационных технологий, спорта, искусства, данное исследование направлено на изучение «потока» в интеллектуальной сфере, а именно в учебной деятельности. Это поможет более глубокому пониманию практической и теоретической проблемы интереса к учебе и, наоборот, нежелания учиться у современных студентов.

Объектом исследования являются субъективные переживания людей в процессе деятельности, а *предметом исследования* – качественные особенности переживания «опыта потока» людьми в учебной деятельности. *Цели исследования* – изучить качественные особенности переживания «опыта потока» учащимися в учебной деятельности и выявить элементы, способствующие возникновению состояния «потока», а также препятствующие ему.

Понятие «опыт потока» было введено М. Чиксентмихайи при изучении субъективных переживаний респондентов, возникавших в процессе увлеченной работы, и определяется как состояние «полной поглощенности деятельностью, когда все остальное отступает на задний план, а удовольствие от самого процесса настолько велико, что люди будут готовы платить только за то, чтобы заниматься этим» [2, с. 25].

Изначально холистическая модель опыта потока состояла из девяти элементов: соответствие умений субъекта сложности поставленной задачи; ясная цель; обратная связь; концентрация; слияние действия и осознания; чувство контроля; аутоотелическое переживание; «отсутствие Я»; изменение чувства времени. Однако, в настоящее время ведутся споры о структуре «потока», и

в результате выделяются две основные тенденции к пониманию данной проблемы: (1) собственно холистическая модель, включающая все 9 элементов [5,9]; (2) разделение 9 элементов «потока» на причины и следствия [3,4,6,7,8].

Для проведения исследования была разработана методика полуструктурированного интервью и опросник на основе положений М. Чиксентмихайи. Для анализа интервью была выбрана техника конденсации смысла, традиционно используемая в феноменологическом подходе [1]. Выборку составили 12 респондентов, возраст 19-21, из них 10 девочек и 2 юношей. Респонденты обучаются на 2-4 курсах РУДН, направления обучения: психология, филология, лингвистика и журналистика.

В ходе данного исследования были выявлены качественные особенности переживания «опыта потока», а также факторы, которые способствуют и препятствуют возникновению данного состояния. Во время анализа интервью было выявлено 15 следующих тематических единиц: *цели=умения; цели<умения; цели>умения; основная цель деятельности; дополнительная цель; обратная связь; смена деятельности/ переключение внимания; внешнее повышение концентрации; усилие для концентрации; новизна знаний; контроль над ситуацией; возможность проявить себя; связь с реальностью; позитивный стиль преподавания; общая атмосфера.*

При описании состояния «потока» наиболее часто встречающимися оказались факторы «дополнительная цель», «позитивный стиль преподавания», «новизна знаний», «возможность проявить себя». При описании скучной деятельности – отсутствие позитивного стиля преподавания и обратной связи. Важно отметить, что респондентам было значительно тяжелее отвечать на вопросы, касающиеся причин «превращения» скучной деятельности в «потоковую» и наоборот.

Выделенные при анализе интервью тематические единицы группируются в следующие блоки согласно характеристикам состояния «потока» М.Чиксентмихайи: *соответствие умений субъекта сложности поставленной задачи – цели = умения; цели < умения; цели > умения; наличие ясной цели – основная цель деятельности; дополнительная цель; обратная связь; концентрация внимания – смена деятельности/ переключение*

внимания; внешние средства повышения концентрации; усилие для концентрации; новизна знаний; *чувство контроля* – контроль над ситуацией;

Хотя «возможность проявить себя» и «позитивный стиль преподавания» напрямую не вписываются в теорию «потока», в нашем исследовании они показали себя как значимые тематические единицы, влияющие на данное состояние. «Общая атмосфера» и «связь с реальностью» не показали особой значимости как в нашем исследовании, так и не обнаружены в теории М.Чиксентмихайи.

Для большей достоверности качественного полуструктурированного интервью были использованы опросники, где респонденты отмечали у себя наличие или отсутствие характеристик состояния «потока» при описании различных деятельностей. В результате мы получили значимо более высокие показатели при описании «потоковой» деятельности по сравнению со скучной, что подтверждает описание респондентами именно «потоковой» деятельности.

В результате исследования можно сделать вывод о том, что испытуемые во время полуструктурированного интервью касались одних и тех же тематических единиц, что позволяет предположить, что эти составляющие являются не столько индивидуальными, сколько типичными, а значит могут быть подвергнуты процессам формирования, коррекции и развития.

Литература

1. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 304 с.

2. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания/ Пер. с англ. - М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. - 461 с.

3. Ching-I Teng, Han-Chung Huang. (2012). More Than Flow: Revising the Theory of four Channels of Flow. International Journal of Computer Games Technology, volume 2012, article ID 724917

4. Irene Esteban-Millat, Francisco J. Martínez-López, Rubén Huertas-García, Antoni Meseguer, Inma Rodríguez-Ardura (2014). Modelling students' flow experiences in an online learning environment. Computers & Education, 71, 111-123.

5. Jackson, S. A., & Eklund R.C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional

6. Keller, J., & Bloman, F. (2008). Locus of control and the flow experience: An experimental analysis. *European Journal of Personality*, 22, 589-607.

7. Keller, J., & Herbert B. (2008). Flow and Regulatory Compatibility: An Experimental Approach to the Flow Model of Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 196.

8. Quinn W. R. (2005). Flow in Knowledge Work: High Performance Experience in the Design of National Security Technology.

9. Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-76.

И.С. Зайцев (АПО, Минск, Беларусь)

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИУМА

Аннотация. Материалы статьи отражают субъективную попытку автора проанализировать специфику развития образовательных систем в постоянно меняющихся и терпящих существенные преобразования современных условиях развития педагогической мысли.

Ключевые слова: Образовательная система, предшествующий опыт, эффективность, традиционные позиции, негативные последствия, нововведения, живое общение.

Abstract. Materials articles reflect the author's subjective attempt to analyze the specificity of the educational systems in a constantly changing and suffering significant changes modern conditions of educational thought.

Key words: The educational system, previous experience, efficiency, traditional positions, negative consequences, innovations, live communication.

Образовательная система постоянно находилась в процессе своего совершенствования. Это был планомерный без форсирования процесс. В настоящее время ориентир – на максимальное ускорение введения новшеств в образовательную структуру. Кардинальные новшества правомерны, в первую очередь, в случае несостоятельности предшествующего опыта. Если же образовательная система себя оправдывает с точки зрения качественного выхода, то речь должна идти о дальнейшем совершенствовании такой системы. В настоящий момент наблюдается практически выраженный отказ от предшествующих, доказавших адекватность позиций, то есть именно активирована линия кардинальных изменений. Проигнорирован факт, что предшествующий опыт не есть отрицательный. Немало присутствовало эффективных и по-настоящему необходимых для решения образовательных задач средств, приемов, научно доказанных традиционных позиций. Достижения в образовании отличались значимостью и качественностью. Проблема именно свелась к слову якобы устаревшего, не способного решать образовательные задачи в новых условиях развития социума. Но устарело ли оно? Не направляется усилий на отслеживание состояния образовательных систем в настоящем именно с позиции их действительной эффективности, правомерности и качественности в конечном результате. Основное – на уровне соответствия лозунгу «на ускорение», при ориентире на который не обращается внимания на обосновательное и бездумное введение не новых форм (они уже давно известны), а именно введение таких форм в систему образования, которые внешне соответствуют критерию только новизны. Однако, никто не дал обоснованной гарантии их эффективности.

Не подвергается сомнениям, что практическая значимость может быть доказана лишь на основе использования в практике. Но тут – другой вопрос. Вырисовывается картина «наделения практической эффективностью» всего, что не было использовано ранее без осмысления значимости. Создана своеобразная модель, напоминающая при взгляде со стороны систему экспериментов напрямую над обучающимися. Даже если предположить (так оно реально и есть), что об эффективности можно говорить лишь

после практического внедрения, то следует «оглянуться» на то, что педагогика ориентирована на развитие детей и на них не пристало экспериментировать. Это не означает застойного течения существования системы образования. Она уже перманентно развивается в процессе общественного развития. Вопрос – придание качественного ускорения, а у нас – лишь количественный ориентир. В реалии положение таково, что при неоправданности своего назначения те или иные пробуемые направления в образовании не игнорируются, а подлежат «перестройке» опять же не качественной, а количественной. Много разговоров о минимизации, а на деле – минимализация. Широко внедрена учеба на уровне дистанции, а не очного обучения. Никто не заботится о такой значимости отношений, как живое общение. Думаем, не что реально даем в плане эффективности, а сразу проблема – как ввести без анализа: а надо ли? На настоящем этапе не так и мало эффективного, но опять же – «навязывание» его, а не адекватное им овладение на основе подготовленной для этого базы. Широко внедряются такие относительно новые формы, как дистанция, тестирование – где их эффективность? В дальнейшем – возможно, но сначала для этого нужно подготовить основу. Наиболее широко применяют закрытые тесты. Значительно проще выбрать (иногда даже можно угадать) правильный вариант. Но не факт, что выбравший верный ответ в состоянии его обосновать. В наличии – факт механистического запоминания, но не осмысленного овладения материалом. У нас – внедрение того, что уже есть в зарубежных образовательных системах (пусть даже в несколько иной вариативности) без анализа возможных негативных последствий, а лишь принятие как догмы: новое – значит эффективное. Модель: они ввели, а мы не ввели – недоработка. А правильно ли они ввели, потом поймем (поздно будет – нельзя экспериментировать на детях).

Мультиплицируется гуманистическая направленность науки, а где она? Интенсификация касается только сроков, поэтому получается – форсирование. Кто гонит? На детей можно и нужно время потратить, усилия для доказательства значимости и эффективности нововведений. Мы копируем не задумываясь, подходит ли оно нам. Почему все устарело? Придать ему новое

качество: но мы придаем лишь ускорение без анализа качества. Не анализируем возможные риски. Разрабатываем рекомендации без анализа возможных негативных последствий. Это – не пропаганда ретроградства (противления нововведениям), а попытка реального осмысления ситуации.

Практика показывает, что новые специалисты в системе образования не готовы решать педагогические задачи, более беспомощны, нежели старшие поколения. Совсем не анализируем проблему утраты авторитета педагогических работников. Принимаем как данность факт полной потери престижа педагогической отрасли. Ищем объективные причины. А может – они более субъективны? Инновации должны исходить не сверху, т. к. там меньше всего понимают реальные потребности детей, а снизу, но не через непродуманное ускорение ситуации, а через творческий подход, достаточное и скрупулезное осмысление.

В педагогической отрасли присутствует ситуация – никого не интересует реальный выход детей, их достижение в ходе совместной деятельности с педагогом. Показатель – бумаги, их количество. Дилемма перед педагогом: нужды ребенка, их удовлетворение или бумажная продукция, которую и будут оценивать, на основании которой вынесут решение о твоих профессиональных качествах, профессионализме вообще. Но детям нужна реальная помощь, а не бумаги. Почему компьютер должен заменить реальные человеческие отношения в образовании? Компьютер – исключительно вспомогательное средство – машина не может заменить человека. Или мы идем на новую веху, характеризующую и доказывающую нашу несостоятельность в живом общении? Как можно прочитать, что делать, и сделать это лучше, чем при визуальном объяснении педагога, предполагающем учет всех нюансов, но не только формальной стороны! Информационные технологии значимы, но не есть всегда оправданы.

Провели исследование родительских ожиданий по поводу образовательного процесса в дошкольном учреждении для детей с тяжелыми нарушениями речи. Сто процентов родителей отметили в качестве основного ориентира профессиональные качества педагогов. Но мы в первую очередь говорим об усилении контроля над качеством, а только потом вспоминаем о реальном повышении

качества, вспоминаем и ничего не делаем, то есть – просто декларируем. На фоне постоянных преобразований в направлении широкого внедрения инновационных форм деятельности вырисовывается ситуация, что бывшие ученики говорят учителям о том, что их усилия устарели, нужны качественно новые. Они так судят по своим профессиональным способностям? Настоящая инновация – из реальных достижений практики, а не на основе пустого теоретизирования, ведь работа действующего педагога – исключительно практической направленности. Еще одна ярко выраженная тенденция: «Купляй беларускае (покупай белорусское)!» - не всегда практически оправдана, но никто не анализирует. От практиков требуют при оформлении документации в рамках обязательной литературы опираться именно на белорусских авторов, а все другие – в дополнительный список. Такой подход актуален лишь в экономической сфере. В педагогике – ориентир на поистине качественный выход. Научные педагогические достижения самобытны не только по национальной принадлежности, но и по специфике использования. Мировой передовой педагогический опыт, а не только отечественный, ни в коей мере не потерял своей актуальности. Положительным является то, что присутствует тенденция отслеживания действительно качественных педагогических новшеств в других странах.

Материалы – не критика, а попытка исключительно субъективного анализа современного подхода к инновациям в образовании.

Р.И. Таран (Гродно, Беларусь)

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФИЛИАЛА
КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ УНИВЕРСИТЕТА НА БАЗЕ
ГИМНАЗИИ**

Одним из приоритетов белорусских вузов является практикоориентированное образование. С этой целью созданы филиалы кафедр университета в учреждениях образования, на предприятиях, где выпускники вуза будут работать. На базе учреждений общего среднего образования созданы филиалы

кафедр педагогического профиля, в том числе филиал кафедры педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы на базе ГУО «Гимназия № 1 имени академика Е.Ф.Карского г. Гродно» [2]. Сюда выносятся дисциплины учебного плана вуза для их преподавания в условиях приближённых к месту трудоустройства. Студенты проводят курсовые, дипломные исследования, постоянно участвуют в научно-практических конференциях школьников и учителей, осуществляют профориентационную работу. Преподаватели кафедры вместе с учителями гимназии реализуют инновационные проекты. Так, на основании приказа Министерства образования Республики Беларусь инновационный проект «Внедрение модели организационно-педагогического обеспечения деятельности ресурсного центра по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся 1–6 классов» реализован в 2010–2013 г.г. [1].

В процессе реализации цели и задач проекта разработана и внедрена модель формирования организационно-педагогического обеспечения деятельности ресурсного центра по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся (автор модели доцент Р.И.Таран).

В структуру модели входят учреждения образования, органы управления образованием, которые выполняют внешние функции в деятельности ресурсного центра гимназии по внедрению модели и обеспечению цели и задач инновационного проекта. Функции внутригимназических компонентов структурной модели направлены на организацию деятельности учителей по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся. Объединение внешних и внутренних функций всех компонентов, входящих в структуру модели, обеспечивает эффективную работу по оказанию методической помощи и педагогического сопровождения учителям школ и гимназий региона по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся 1- 6 классов [3].

В структуру модели входят составляющие компоненты, их функции по отношению к деятельности ресурсного центра [1].

Областное управление образования: системный анализ и обобщение результатов работы ресурсного центра; оценка

эффективности психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения ресурсного центра; обобщение опыта с публикациями по результатам инновационной деятельности.

Областной институт развития образования: работа среди школ, гимназий, являющихся базой внедрения модели индивидуальной учебной деятельности учащихся:

- определение уровня готовности УО к работе по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся;
- мониторинг готовности учителей и качества обученности учащихся по инновационной проблеме ресурсного центра;
- диагностика сформированности индивидуальной учебной деятельности учащихся, рефлексия и коррекция инновационной деятельности на каждом этапе;
- техническое обеспечение публикаций по инновационной теме ресурсного центра.

Методический кабинет: определение методических компетенций учителя, уровня его педагогической культуры; подбор педагогических методов и диагностических методик, способствующих формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся; методическая разработка уроков по дисциплинам базового компонента учебного плана на основе модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; соотношение требований учебных программ по предметам с моделью формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; руководство школой молодого учителя.

Инновационная группа ресурсного центра: планирование работы ресурсного центра; обеспечение индивидуального сопровождения внедрения инновационного проекта в учреждениях общего среднего образования региона; организация и проведение мастер-классов, семинаров-практикумов по теме ресурсного центра; анализ и экспертиза результатов внедрения модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; оценка динамики формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; разработка методических рекомендаций по внедрению модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся в учреждениях образования.

Педсоветы, производственные совещания: выступление учителей по обмену опытом внедрения модели индивидуальной

учебной деятельности учащихся; принятие решений, способствующих повышению качества работы педагогического коллектива по теме ресурсного центра; моральное и материальное поощрение учителей за эффективную работу по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся.

Научно-исследовательская лаборатория: определение методологических оснований исследования педагогов; поэтапная диагностика и экспертиза результатов внедрения модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; мониторинговые исследования в процессе формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; изучение динамики перехода от управления к самоуправлению, от контроля к самоконтролю, от оценки к самооценке в процессе формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся; разработка критериев и показателей оценочной деятельности по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся.

Школа молодого учителя: изучение теоретических основ формирования индивидуальной учебной деятельности на принципах развивающего обучения; овладение приемами рефлексии учебной деятельности учащихся и собственной педагогической деятельности; умение моделировать и конструировать уроки с использованием технологической карты построения индивидуальной учебной деятельности; владение контрольно-оценочной деятельностью учащихся; осуществление календарно-тематического и поурочного планирования для построения процесса обучения по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся.

Кафедры: составление учебно-методических комплексов по предметам на основании модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся (соответственно профилю кафедры); участие в конференциях, семинарах по теме ресурсного центра; владение технологией развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; совершенствование навыков исследовательской деятельности в рамках инновационного проекта ресурсного центра.

Библиотека: аккумулирование психолого-педагогической литературы и периодической печати по теме инновационного проекта; информирование педагогического коллектива о наличии

материалов, в том числе интернет-ресурсов по инновационной проблематике; оформление и обновление выставки методических материалов по проблематике ресурсного центра; выступления с обзором литературы по теме ресурсного центра на педсоветах, производственных совещаниях.

При организации образовательного процесса в рамках инновационной модели организационно-педагогического обеспечения деятельности ресурсного центра по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся 1–6 классов используются разнообразные формы, методы, приёмы, средства, которые соответствуют следующим *направлениям работы ресурсного центра*.

Научно – исследовательское: определение методологических оснований исследования; поэтапная диагностика и экспертиза результатов внедрения модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся 1–6 классов; мониторинговые исследования в процессе формирования индивидуальной учебной деятельности у учащихся 1–6 классов.

Методическое: подбор дидактических и диагностических методов, способствующих внедрению модели формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся 1–6 классов; определение методических компетенций учителя, необходимых в образовательном процессе на принципах развивающего обучения, таких как: организация самостоятельной учебной деятельности учащихся на разных этапах урока; реализация в процессе урока психофизических потребностей ребёнка в движении и общении; осуществление дифференцированного и индивидуального подходов в процессе работы в группах на учебных занятиях; рациональное использование методов активизации познавательной деятельности учащихся, направляющих работу на уроке от мышления – к памяти, от теории – к практике.

Дидактическое: планирование комплекса уроков и разработка каждого из них по основным дисциплинам базового компонента учебного плана; соотнесение требований учебных программ по предметам с моделью формирования индивидуальной учебной деятельности у учащихся; обеспечение динамики перехода от контроля к самоконтролю, от оценки к самооценке.

Организационное: планирование работы ресурсного центра; обеспечение педагогического сопровождения внедрения инновационного проекта в средних общеобразовательных учреждениях регионов; организация и проведение мастер-классов и семинаров-практикумов по теме инновационного проекта; анализ и выводы по результатам внедрения модели формирования индивидуальной учебной деятельности у учащихся 1–6 классов.

Все направления деятельности ресурсного центра нацелены на обобщение, трансляцию и внедрение опыта, экспертизу и оценку результатов по формированию индивидуальной учебной деятельности учащихся 1–6 классов.

Данная модель успешно внедрена не только в гимназии № 1 имени академика Е.Ф.Карского г. Гродно, но и в других учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь. По результатам проекта издана монография [1].

Литература

1. Таран, Р.И. Инновационная деятельность ресурсного центра : моногр. / Р.И.Таран, Д.Ч.Покачайло. – Гродно : ГрГУ, 2014. – 203 с.
2. Таран, Р.И. Педагогика гимназического образования : моногр. / Р.И.Таран. – Гродно : ГрГУ, 2007. – 223 с.
3. Шакура, С.Д. Модель формирования индивидуальной учебной деятельности учащихся 1-6 классов : учеб.-метод. Пособие / С.Д.Шакура, Д.Ч.Покачайло ; под ред. канд. пед. наук С.В.Панова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2013. – 142 с.

Т.Е. Титовец (БГПУ, Минск, Беларусь)

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье раскрываются этапы работы со студентами по развитию у них умений междисциплинарного творчества, анализируются переменные, подлежащие и не подлежащие управлению в процессе креативного акта.

Ключевые слова: междисциплинарное мышление, умения междисциплинарного творчества, когнитивный продукт, междисциплинарный перенос.

Abstract. The article reveals stages of fostering interdisciplinary creative skills within higher education and outlines manageable and unmanageable variables of creative act.

Key words: interdisciplinary thinking, skills of interdisciplinary creativity, cognitive product, interdisciplinary transfer.

Профессиональное развитие будущего специалиста во многом определяется его способностью решать междисциплинарные проблемы профессиональной сферы, а также создавать на основе междисциплинарного переноса качественно новый когнитивный продукт. Развитие у студентов умений междисциплинарного творчества является одной из наиболее сложных задач высшей школы.

Как показывает образовательная практика, работа по созданию нового когнитивного продукта междисциплинарного характера (нового объяснения, теоретической модели-описания или нового способа решения проблемы – методического новшества и т.д.) требует таких умственных усилий и временных затрат, что она зачастую остается невыполненной на должном уровне: либо сам преподаватель берет на себя основную нагрузку междисциплинарного мышления, либо студент использует любую возможность избежать междисциплинарного переноса, предпочитая анализ явлений и проектирование по схеме, уже отработанной в ходе изучения своей профильной дисциплины. Рассмотрим возможные пути преодоления этой проблемы на уровне методики преподавания профильных дисциплин.

Развитие у студента умений междисциплинарного творчества можно разделить на несколько этапов. На *этапе декомпозиции продукта чужого творчества* студентам предлагается проанализировать продукты творческой деятельности (в рамках осваиваемой ими специальности), разработанные разными людьми – профессионалами-практиками, учеными, выпускниками и т.д. Вниманию студентов предоставляются не любые продукты творчества, а те, которые получены в ходе обращения исследователя к знаниям из других

(непрофильных) дисциплин, чтобы продемонстрировать ценность данного рода междисциплинарной деятельности для развития профессиональной теории и практики. В продуктах творческой деятельности студентам предстоит распознать исходный когнитивный материал (категории, идеи, модели и т.д.), которым оперировали до его преобразования в творческий продукт.

В этих целях студенту предлагается выбрать из перечня теорий, идей, категорий те, которые, по всей вероятности, автор использовал как исходный материал для преобразования. На данном этапе студенты определяют стратегию, которой пользовался творящий, для преобразования исходного материала в новый творческий продукт (комбинирование, трансформация, перенос или редукция), а также оценивают уровень полученного продукта.

Поскольку творчество может быть закрытым, когда проблема продемонстрирована кем-то, и открытой, когда она обнаружена самим творцом, развитие умений междисциплинарного творчества требует последовательного прохождения этапов закрытого и открытого творчества, перехода от ранее заданного эталона к открытому поиску нового эталона создаваемого продукта. На *этапе закрытого целеполагания* студентам предлагаются темы проектов, которые нацеливают их на использование теоретических конструктов – концептов, моделей и законов из других дисциплин – в качестве аналогии (или методологической основы) для создания нового когнитивного продукта в профильной дисциплине (объяснения, модели или нового метода). При закрытом целеполагании студенту предлагается конкретная задача по преобразованию прежнего материала в новый.

На данном этапе обучения студенты учатся конструировать концептуальную карту, в которой графически отображаются связи, приводящие к единой, объединяющей цели (например, какая единая цель объединяет конфликтующие друг с другом интересы экономической выгоды и экологической безопасности).

Безусловно, слабо управляемой структурой креативного акта все еще остается озарение (спонтанная перестройка связей или возникновение нового образа), которой научить невозможно, но опыт конструирования концептуальных карт позволяет менее

креативным студентам очертить задачу, на которую направлено внимание при эвристическом поиске (найти объединяющую цель для двух несовместимых сущностей, отыскать такую аналогию, которую можно будет потом применить в анализе проблем профессиональной реальности).

Следующим этапом работы по развитию творческих умений на основе междисциплинарной интеграции является *этап открытого целеполагания*. В рамках закрытого целеполагания, когда проблема фактически была задана, от студента требовалось найти элементы сходства между явлениями, описываемыми профильной дисциплиной, и явлениями, описываемыми концептом из другой науки. Осознание поля сходства (конкретизация заранее данной метафоры), а также поиск новой целостности осуществлялись на основе уже заданных концептов, которые нужно было экстраполировать в профессиональную реальность. В открытом целеполагании метафора не задана даже в обобщенном виде, и студент лишен подсказки, в какой сфере ее искать, от него требуется самостоятельное обнаружение наиболее эффективного из множества способов решения проблемы, которые дает другая наука.

Организация творческой деятельности студентов на уровне открытого целеполагания является необходимым мостиком к их самостоятельному творческому поиску, когда они производят отбор идей из других дисциплин, внимательно изучают достижения в других предметных областях с целью их последующего использования в качестве метафоры описания проблем профессиональной реальности. Темы проектов, предложенных студентам на этапе открытого целеполагания, фактически выступают для них каркасом для формулирования творческой задачи, а также напоминают о критериях, по которым нужно оценивать продукты собственного творчества.

Е. Желева (МУ-Варна, Филиал-Сливен, Болгария)

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ
ЗДРАВООХРАНЕНИЯ - УСЛОВИЕ И ФАКТОР ДЛЯ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ**

Аннотация. Методы преподавания медико-санитарной помощи как условие и фактор повышения качества образования в средней школе требует подготовки специалистов здравоохранения, способных: мыслить глобально, но в зависимости от конкретных условий; быть готовым управлять собственным развитием; брать на себя ответственность за их профессиональную деятельности; жить и работать вместе с другими людьми.

Ключевые слова: методология, обучение, здравоохранение, высшее образование, качество.

Abstract. Methods of teaching health care as a condition and a factor for increasing the quality of education in the high school necessitates training of health professionals, able to: think globally, but according to the specific conditions; be prepared to manage their own development; take responsibility for their professional activity; to live and work together with other people.

Key words: methodology, training, health care, higher education, quality.

Образование, подготовка и формирование специалистов в области здравоохранения изменяются в зависимости от наступающих изменений. Как и в общественно-экономическом развитии нашей страны, в условиях резко изменяющейся национальной системы здравоохранения. Так и во всем окружающем человека, что в соответствии с его поведением.

Цель научного сообщения является выявить и наметить условия и факторы для повышения качества обучения в высшей школе посредством методики преподавания в сфере здравоохранения.

Предметом исследования являются условия и факторы, которые повышают качество подготовки будущих специалистов, используя методику обучения в сфере здравоохранения.

Объектом исследования является процесс обучения посредством методики обучения в сфере здравоохранения студентов университета в г. Русе, во Фракийском университете и в Медицинском университете – Варна – Филиал Сливен.

В процессе исследования были использованы: метод анкеты, целенаправленное наблюдение и педагогический эксперимент.

Достижения в области медицинской науки и практики требует обновления теории человеческого здоровья и болезни. Новые вызовы определяют необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов в области здравоохранения.

Условие для успешной интеграции будущих специалистов в Европейских рамках медицинского специалиста является обновление: методики обучения в сфере здравоохранения; специфических размеров педагогической среды в сфере высшего образования; систем контроля и управления качества в их обучении; и их реализация в реальной профессиональной среде [2, стр.17-21].

В условиях научно-технического прогресса медицины позволяет для более точного, с большими критериями и более массовом определении состояния здоровья населения. Применяются более совершенные терапевтические и профилактические меры. Это определяет возрастающую социальную значимость здравоохранения. Приоритетное развитие здравоохранения связано с качеством жизни. Система здравоохранения не удовлетворяет только потребность диагностической и лечебной помощи и профилактических мер, но и восстанавливает, защищает и укрепляет возможности здоровья личности и способствует ее развитию [1, стр.18-30].

Устанавливается тенденция, как в Европе, так и в мире к постоянному увеличению потребностей здравоохранения пациента. Существует непрерывный процесс увеличения потребностей для лечения пациентов.

Проведенное исследование показало, что факторы, которые способствуют этому, являются демографические изменения, связанные с резким увеличением числа пожилых людей. Установленное увеличение хронической заболеваемости и процента заболеваний, связанные с качеством и стилем жизни мотивируют преподавателей и студентов использовать методы обучения в области здравоохранения.

Все участники в педагогическом эксперименте утверждают, что недопустимо высокие уровни смертности среди активного населения и детской и материнской смертности уменьшаются, если в подготовке медицинских специалистов с использованием методики обучения в области здравоохранения. Так как с ее помощью стимулируется постоянный прогресс и совершенствование медицинских технологий, современных достижений медицинской науки и практики.

Целенаправленное наблюдение, проведенное в обследованных высших школах, показало, что с помощью методики обучения будущих специалистов в области здравоохранения, способны мыслить глобально, но в зависимости от конкретных условий. Имеют готовность управлять своим собственным развитием. А также взять на себя ответственность за свою собственную профессиональную деятельность. Они живут и работают вместе с другими людьми нашего общества.

Учебный процесс в высшей школе посредством методики обучения в области здравоохранения решает четко заявленный, социально обусловленный порядок для подготовки специалистов, способных для успешной профессиональной деятельности, носители утвержденных в медицинской профессии и обществе добродетелей.

Анализ полученных результатов показывает, что специалисты в области здравоохранения являются самой большой группой, участвующей в секторе здравоохранения. Они являются важнейшим ресурсом для реализации реформ в области здравоохранения. Все это ставит новые задачи перед ними. Очерчивается потребность в подготовке и формировании нового типа медицинских профессионалов, с качественно новым мышлением и компетенциями. Европейская стратегия для их обучения определяет и подтверждает основные принципы их

базового обучения, так, чтобы оно заложило основу для достижения уровня профессионализма, необходимого для осуществления профессии в XXI веке. Основные тенденции в обучении медицинских специалистов в высшей школе представлены в методике обучения медицинской помощи. Посредством нее разработанные учебные программы ориентированы на приобретение практических умений. Образование и обучение в высшей школе ориентированы на компетенциях. Содержание учебных программ ориентированы на целях стратегии Всемирной организации здравоохранения „Здоровье для всех”. Заложенные стратегии обучения, преподавания и оценки соответствуют принципам обучения взрослых, контроля качества и оценки обучения. Критерии для подготовки обучающихся программ для наставников в клинической базе представлены в методике. Актуальными являются критерии для мониторинга качества и аккредитации высшей школы. Основное, что заложено в методике в области здравоохранении является разработка и внедрение единых и глобальных стандартов, обязательных для всех высших школах, обучающихся специалистов в области здравоохранения.

Было показано, что реформы в области здравоохранения должны осуществляться только за счет внедрения новых моделей для оказания медицинской помощи. Специалисты в области здравоохранения в качестве самой большой группы специалистов из этой области, работающие в различных больницах, являются главным ресурсом для осуществления намеченных реформ в области здравоохранения. Новые вызовы в области здравоохранения включают в себя: промоцийный и профилактический уход; терапевтический уход за больным с острыми и хроническими заболеваниями; особый уход в отношении разных групп пациентов; обучение пациентов и их родственников; обучение для хранения репродуктивного здоровья, закрепленных в методике обучения в области здравоохранения.

Очертилась необходимость в хорошо подготовленных медицинских специалистов, которые быстро адаптируются к новым условиям, иметь знания, умения и профессиональные компетенции по уходу за больными, принимать самостоятельные решения, уметь работать в многопрофильной и многоотраслевой

среде в больницах и сообществах, чтобы иметь возможность управлять изменениями.

Респонденты разделяют своевременность и важность проблемы посредством ощутимого роста двух основных факторов: повышенные ожидания общества о реальном улучшении качества общего здравоохранения и увеличения доли хронических заболеваний в сочетании с демографическим старением населения, обуславливающие повышающуюся роль здравоохранения, которые преподаются посредством методики обучения в области здравоохранения.

Методика обучения в области здравоохранения является условием и фактором для повышения качества подготовки в высшей школе, так как представляет адекватное изменение в обучении, в соответствии с изменяющимися демографическими процессами, заболеваемости, хронификацией болезней и отношения человека к его собственному здоровью, в качестве наивысшей его ценности.

Литература

1. Воденичаров Ц., и коллектив, София 2008г.
2. Рангелова Е., "Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-лично развитие на бъдещия специалист", ЕКС-ПРЕС, 2010г.

Г. Шилинг (Университет Гданьски, Гданьск, Польша)

ОБРАЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ. ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЯ

Аннотация. Статья посвящается вопросу подготовки будущих учителей к выполнению педагогического диагноза. Анализ делается на основе изучения случая, т.е. студенческих диагностических докладов, которые они разрабатывали во время студенческой практики в школе.

Ключевые слова: учитель, педагогический диагноз, педагогическое образование, школа

Abstract. Presented paper's concern is the way of preparing future teachers for conducting a pedagogical diagnosis. The analysis is based on student's diagnostic reports, that were created during their school praxis.

Key words: teacher, pedagogical diagnosis, pedagogical education, school

Многие концепции учительского профессионализма подчеркивают диагностическую компетенцию, нужную для ответственного проектирования образовательного процесса [Schön 1983; Elliott 1991; Kwiatkowska 1997]. Необходимость обладания диагностической компетенцией связана так с нестабильными реалиями современного мира, как и с угрожающими учителям-практикам закрытием в рамках рутинных действий и безразличия в отношении к сигналам, приходящим со стороны учеников. Эти предпосылки обосновывают рефлексию над возможностями образования у будущих учителей умения диагностировать образовательную ситуацию. Эти умения они должны приобретать в университете, а совершенствовать их также потом, во время учительской практики.

Качества учительского диагноза. Учительское диагностирование не является полностью нейтральным процессом. Общее внимание обращается на его вовлечение в межличностные и индивидуальные отношения, системы ценностей и личные знания учителя. Диагноза по близости, т.е. образовательный диагноз школьного класса, который проводится в условиях небольшой познавательной дистанции [Groenwald 2007], будет носить черты субъективности, поэтому не может претендовать на правду и устойчивость.

Эта познавательная неуверенность неформального диагноза может восприниматься как ее слабость [Niemierko 2009], но при изменении эпистемологических предпосылок она приводит к тому, что отсутствие очевидных и неоспоримых итогов не является больше проблемой. Если принять, что в познании школьного класса учителем есть определенная схожесть с этнографическим исследованием [Groenwald 2007], мы не будем от него больше ожидать статистического обоснования, признанного гарантией объективной картины мира. Доверие к учительскому

диагнозу надо тогда строить на основе исчерпываемости информации [Brookhart 2003], полученной из разных источников, разными методами, в разных условиях и длительном временной перспективе. Необходимым становится предсказание последствий, которые несет с собой сопоставление итогов диагноза. Оно возможно лишь в контексте индивидуальных убеждений учителя, стилей обучения учеников, их мотивации и реалий конкретного школьного класса.

Одно описание ситуации, для которого хватает методологических умений диагноста, не значит, что эта ситуация понимается, поэтому не позволяет проектировать педагогического действия в большей перспективе, чем однократный воспитательно-дидактический урок. Суть диагноза заключается не только в собрании данных, но в их переработке и интерпретации, которые приводят к замечанию проблематичности событий. Только такая постановка вопроса предоставляет диагносту возможность выйти поза нынешнее знание не только о диагностируемом объекте, но также о самом себе [Tripp 1996], чего ценность трудно недооценивать в процессе образования будущих учителей.

Методологические основы. В дальнейшей рефлексии я буду заниматься лишь одним из аспектов выше представленного вопроса, ссылаясь на данные, собранные во время работы с группой студентов, готовящихся к приобретению учительской квалификации. Во время учительской практики в школе, студенты проводили диагностическое исследование, которые должно стать основой для написания диагностического доклада. Однако перед тем, во время занятий, предписанных в программе обучения, они работали над проектом диагностики климата школьного класса, в котором была использована триангуляция данных и методов.

Составленные студентами исследовательские доклады я подвергла анализу, используя элементарные техники работы с текстами, такие, как: обращение внимания на промолчанные и пропущенные элементы, секвенция данных и конфигурация методов, а также способы конструирования аргументов [Rapley 2010]. Как внешнюю точку отчета для анализа я приняла теорию триангуляции, понимаемую как стратегию, которая разными путями ведет к замечанию сложности и неоднозначности образовательной действительности [Flick, 2011].

Целью так запланированного исследования являлось раскрытие способа познания и интерпретации исследуемого студентами отрезка образовательной действительности, заключенного в студенческих диагностических докладах. Полученные итоги использовались для ответа на вопрос, в какой степени является возможным внедрение в процесс образования и подготовки учителей "практики типа *praxis*, опирающейся на интеграцию мышления и действия в мире, с целью его преобразования" [Czerepaniak-Walczak 2012].

Методологическое, прагматическое и рефлексивное измерение образовательного диагностирования, проведенного кандидатами на учителей. Раскрытые в ходе анализа способы презентации школьной ситуации, в которую погружен студент-исследователь [zob. Szyling 2014], направляют внимание к трудностям на дороге к получению знаний с более широким потенциалом, чем простая сумма разных данных, полученных разными методами. Многочисленные условия этого явления связаны не только с методологическими аспектами.

Одним из важнейших факторов является особенное отношение между диагностом-адептом учительской профессии и образовательной действительностью. Это отношение можно отобразить благодаря реконструкции характера наблюдения, которое проводится с точки зрения будущего учителя. Тут существенную роль играет вовлечение в процесс антиципации, связанной с выполнением выбранной профессии.

У студентов наблюдается склонность к созданию в своих диагностических докладах связной о очевидной картины мира, подчиненной стремлению подтвердить личные гипотезы на ее тему. Эти априорические допущения в значительной степени являются клише образцов и личного образовательного опыта, а "немало учительских действий является воспроизведением детских игр "в учителя", "в школу" [Czerepaniak-Walczak 2012]. В обсуждаемом случае речь идет однако не о сознательно воспроизведенных моделях поведения, а о существующих вне рефлексии умственных привычках, вписанных в "тоску по инструментальном порядке и контролю" [Klus-Stańska 2010]. Эти привычки создают у студентов чувство безопасности, очень важное для процесса воплощения в профессиональную роль, но в

то же время они являются препятствием для многостороннего осмотра образовательной действительности. Представленную тенденцию укрепляет факт, что период формального образования развивает у будущих учителей ожидания, подчеркивающие позитивные аспекты этой профессии. Это сказывается на проекте событий доставляющих удовольствие индивиду, что в свою очередь формирует ожидание уважения и престижа для себя и подчинения и послушания со стороны учеников [Reykowski 1974].

В этом контексте существенным становится отношение студента и учителя-опекуна практики, которое мы можем воссоздать на основе докладов. Это отношение можно свести к двум основным категориям, отличающимся размером дистанции к диагностированной действительности: (а) "Я хочу быть такая (такой) же" против "Я лучшая (лучший)/могу быть лучше"; (б) "Стоит посмотреть и подумать". Такого рода осмотр, у истоков которого находятся суждения личного и этического характера, эффективно замещает диагностический осмотр и делает невозможным замечание проблематичности событий [Trip 1996]. Это редко высказывают студенты в докладах прямо, но это и решает об их способах презентации образовательной повседневности. Через такую же перспективу воспринимаются ученики, их итоги и отношения между ними, что сужает мышление об их дифференцированной активности к реакции на действия учителя. Трудно не заметить сходства такого мышления с руководящей моделью обучения и ее трансмиссионными предпосылками. Она воспринимается как "очевидная", или даже "натуральная", что вызывает интерпретацию итогов диагностики, может не вопреки, но несмотря на педагогические концепции, являющиеся основой сбора данных.

Сделанные выше замечания ведут к выводу, что в студенческом диагностировании преимущественно царит рефлексивный осмотр, соединен с личными эмоциями, а также здравый смысл и педагогическая заурядность. От них не спасает характеристика теоретических моделей, учтенных в проекте исследования.

Только у маленького числа анализируемых докладов наблюдается забота о собрании такого количества информации, чтобы ее было достаточно для логического умозаключения,

обеспечения многосторонности аспектов и отнесения ее к рефлексии над потенциальными последствиями внедрения полученных итогов в образовательную практику. Значительным фактором, если не решающим для раскрытия диагностом сложности мира школьного класса, оказывается его естественный интерес к реалиям собственной работы, которые воспринимаются как своего рода познавательный вызов.

В итоге теряют значение технические методологические умения, зато в разном размере проявляется роль педагогических теорий. Адепт учительской профессии, который по каким-то причинам не редуцировал полученных данных, встает перед проблемой их количества и бессвязности. Если, находясь в таком положении, студент проигнорирует возможность отнестись к теоретическим объяснениям или посчитает их как тесный корсет, в который он постарается вместить реалии, он обнаружит свою беспомощность, а она в свою очередь, повреждает так рефлексию о действиях, как и прагматический размер диагноза. Дальше, инструментальное использование выбранной дидактической концепцией позволяет лишь на адаптационное включение в проект учительских действий, согласно "модернистской вере, что является возможным [...] создание из любой социальной теории, которую мы считаем правильной, основных инструкций, содержащих импликацию для практики, а затем их внедрение в социальных действиях"[Klus-Stańska 2010]. Полученное таким образом упорядочение амбивалентной образовательной действительности, становится подчиненным нужде достичь текущих целей, которые чаще всего определяются как "улучшение эффектов обучения".

Только прочтение теоретической модели как условной конструкции, отличающейся от собственного осмотра реалий образования, открывает студентам-диагностам путь к замечанию условности собственных суждений и проблематичности действий. Такого типа дистанция может стать толчком к изменениям, если будет связана с поставлением вопросов о ключевые предпосылки принятой теоретической концепции, а также о связанные с ней ценности. Однако рефлексия над сложностью школьной повседневности, которая появляется в анализируемых докладах, несмотря на то, что ослабляет практическое измерение

немедленной пригодности диагноза, все-таки редко выходит за рамки возможных дидактических действий. Можно обоснованно связать ее с важной в работе учителя "алфавитической компетенцией", благодаря которой "чтение того, что происходит в образовательной ситуации", становится не только обязанностью, но тоже определенным удовольствием [Czerepaniak-Walczak 2012].

Анализ разных аспектов неформальных студенческих диагнозов, в которых была применена стратегия триангуляции, раскрывает проблемы препятствующие собрании знания с бОльшим потенциалом, чем простая сумма данных, полученных с использованием разных методов. Среди этих ограничений самыми значительными являются разного вида редукции со сложной этиологией, которые ведут к воспроизведению беспроблемной и связной картины образовательной повседневности. Это внушает различные затруднения на пути к такому образованию учителей и их диагностической компетенции, которые приводили бы к интеграции мышления и действия с целью преобразования школьной действительности, в которую погружен диагност.

Однако из анализов вытекает, что очень важную роль в приобретении студентом дифференцированного знания о близких ему школьных реалиях играют его личные интересы, познавательная активность и открытость на дискурсивность образовательной практики. Что является особо важным, эта характеристика кажется довольно независимой от багажа учительского опыта, потому, что вписывается в познавательные и мотивационные механизмы, которые связаны, между прочим, с познавательным любопытством, ожиданиями, амбициями и формами познавательного несовпадения [Łukaszewski, Doliński 2000]. Именно здесь можно искать потенциала, благодаря которому будущие учителя будут способны к развитию своей диагностической компетенции, приобретенной во время формального образования, используя для этого изменчивость своего опыта и рефлексии над действием, которая происходит от педагогической теории.

Литература

1. Brookhart S., *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, "Educational Measurement, Issues and Practice", 2003, Winter (22,4).
2. Czerepaniak-Walczak M., *Ile techne, ile praxis?*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2012, no. 3(59).
3. Elliott J., *A Model of Professionalism and its Implication for Teacher Education*, „British Educational Research Journal” 1991, vol. 17,4.
4. Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.
5. Groenwald M., *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów*, [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo- geograficznej*, Kielce 2007.
6. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
7. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty - kategorie -praktyki*, Warszawa 1997.
8. Łukaszewski W., Doliński D., *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red. nauk.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2000.
9. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
10. Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa 2010.
11. Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1974.
12. Schön D.A., *The Reflective Practitioner*, New York Basic Books, 1983.
13. Szyling G., *Problemy z "nadwyżką wiedzy" w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014, no. 3 (67).
14. Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.

А. Калиновска
(Варминьско-Мазурски университет, Ольштын,
Польша)

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ В УБЕЖДЕНИЯХ СТУДЕНТОВ РАННЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ. СМОЖЕТ ЛИ УНИВЕРСИТЕТ
ПОМЕНИТЬ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ?**

Аннотация. Студенты раннего образования создают свое мышление о преподавании математики младшим школьникам на основе собственного школьного опыта. В статье я задаюсь вопросом, сможет ли университет поменять их мышление о роли математического знания и формах его преподавания в начальной школе.

Ключевые слова: раннее образование, математика, дидактика, школьный опыт, познавательный метод.

Abstract. Students of early education build their ideas of what is to teach mathematics for younger children on their own school experience. In presented paper I try to answer the question if it's possible to change their way of thinking about mathematical knowledge, and the way of teaching mathematics at school.

Key words: Early education, mathematics, didactics, teaching, school experience, cognitive method.

Студенты раннего образования чаще всего набираются среди бывших учеников, которые скорее всего недолюбливали математику, а бывают и такие, которые проявляют к этой дисциплине настоящую боязнь. Исследования TEDS указывают на то, что польские студенты раннего образования добиваются низких эффектов по математике в сравнении со студентами из других стран. У них наблюдается также низкая компетенция в сфере решения необычных заданий [1.С.67]. Их школьный опыт является истоком определенного уровня знаний в области математики и определяет мир значений, привязанных к математическому знанию и преподаванию этого предмета. Открытие этих значений может быть ключевым фактором

предпринимаемых студентами в будущем учительских активностей, которые выражают себя в способах организации познавательного процесса. Для изучения, по крайней мере, некоторых значений, связанных с математикой, было проведено анкетное исследование среди 128 студентов специальности раннее образование, так очников, как и заочников. Респонденты должны были высказать свою позицию в отношении к 15 утверждениям, касающимся математики в школе. Доступные ответы, это: скорее всего да, скорее всего нет, это зависит. Кроме того, они должны были обосновать свой выбор.

В этой краткой статье я хотела бы показать лишь некоторые проявления рефлексии о математическом знании, которые раскрылись благодаря ответам опрошенных студентов. Анализ собранного материала показывает, что математическое знание представлено очень разнообразно, хотя в некоторых сферах студенты думаю очень похоже. Замечаются несколько измерений математического знания: математическое творчество, самостоятельность в создании знания, коллективная работа на уроках математики. В рамках этих сфер я представляю некоторые оппозиции, касающиеся видов математического знания, которые проявились с студенческих высказываниях.

В педагогической литературе обращается внимание на изменение в понимании, чем является знание ученика[5.С.66]. Теоретической концепцией, которая составит инструмент для анализа собранного материала будет теория учения - конструктивизм. Предпосылки этой концепции самым главным образом появились в работах Пяже, Льва Выготского и Й. Брунера. Они поменяли обязывающую раньше перспективу постижения человеческого ума. Знание о интеллектуальном развитии человека – это сегодня также знание об "ограничениях человеческого познания, о субъективизме познания и трудностях в достижении объективной правды и о изменяемости" [2.С.63]. Конструктивизм – современная философия учения, опирающаяся на допущении, что путем анализа нашего опыта мы создаем (конструируем) собственное, личное понимание мира. Конструктивизм говорит о способности индивида к богатству способов репрезентации в уме того же объекта, в зависимости от настроения, контекста, предварительного знания, ожидания,

мотивации, эмоционального состояния, наконец от устойчивых измерений интеллекта и личности. Из перспективы современной психологии конструктивизм определяется как очень многообещающий способ мышления о возникновении у индивида знания и его интеллектуальном развитии. Преимущества этой теории знания замечаются педагогами и влияют на новое мышление об образовательной практике. Значимое влияние личного восприятия мира индивидом на вид его знания описывает С. Ющик, утверждая, что "можно принять, что конструктивизм – это образовательная философия, у основ которой находится предпосылка, что учащиеся сами конструируют свое знание, которое в них находится и поэтому личное знание имеет столько индивидуальных характеристик, сколько личностей имеют учащиеся"[4.C.771]. Похоже, как С. Ющик, т.е. как личную структуру самостоятельно созданную в уме индивида, определяет знание также С. Дылак, который пишет, что не знание не существует объективным образом, оно не находится "вне нас" и не ждет, пока мы его найдем"[2.S.69].

Ниже будут представлены значения, которые математическому знанию присваивают студенты раннего образования.

Концепция математического знания. «Чужое» знание (из чужого ума) против знания создаваемого самостоятельно. Исследуемые студенты раннего образования воспринимают математическое знание как воссоздание математических значений, учитель показывает, транслирует, взыскивает, ожидает определенных ответов. Они ссылаются на необходимость введения учителем новой проблемы или представления схему действия. Директивное управление каждой активности ребенка кажется им натуральным методом работы с учениками. Студенты раннего образования уверены, что учителю надо вводить новые математические понятия. Даже, если они выражают мнение, что учитель должен одобрять детские способы действия, другие чем процедуры учителя, но они не воспринимаются как целенаправленное создание такой ситуации во время урока.

Студенты убеждены, что в новой познавательной ситуации активной стороной является прежде всего учитель. Отсутствует рефлексия связанная со ссылкой на личное знание детей. Дети

могу задавать вопросы прежде всего с целью убедиться в правильности своего знания, а учитель задаёт вопросы с целью проверки из знания. Студенты слабо замечают познавательную ценность вопросов и разработки с детьми проблем. Учитель должен, по мнению исследуемых студентов, объяснять каждому ученики данную проблему сразу после того, как тот задал вопрос. Итогом этого убеждения может быть значимое ограничение самостоятельности работы детей.

Изолированное знания против коллективного знания. Конструктивистский подход к математике указывает на ее социальный характер [З.С.771]. Математика является созданием значений в рамках коллектива. Математическое знание – это не индивидуальная конструкция, создаваемый каждым индивидом отдельно, оно является сетью значений разработанных в рамках культуры.

Исследуемые студенты воспринимают математическое знание как совокупность значений функционирующих в изоляции. Не придают особого значения работе в группах, уверены, что такой вид работы обозначает лишь трансляцию знания от более способного к ослабшему ученику. Они почти не понимают нужду организовать работу в группах ради совместного конструирования математических значений.

Такие убеждения, а в связи с ними конструирование познавательных ситуаций на уроке может быть истоком отсутствия возможности постигать математическое знание в культурной перспективе.

Воспроизведенное знания против переработанного знания. В высказываниях учителей можно заметить убеждения колеблющиеся вокруг значений, принадлежащих воссозданию знания. Они считают, что это хорошо, когда дети делают много заданий с содержанием аналогичным схеме переданной учителем. Чаще всего у них наблюдается не одобрительное отношение к ошибкам, совершенным учениками. Отсутствие возможности исследовать собственные ошибки, обосновать и исправить, ограничат эластичность математического знания. Ученики младших классов могут тогда создавать понятия слабо подвергающиеся измерению и использованию вне школьной действительности.

Исследуемые убеждения студентов раннего образования являются аспектами знания схоластического типа, не учитывая потребности его реконструирования согласно нуждам индивида. Появляется вопрос, может ли эту отрицательную картину поменять учеба в университете. Школьный опыт, который самым главным образом повлиял на создание образовательных убеждений настоящих студентов был долгим и интенсивным. Теоретическое знание, которое студенты приобретают во время лекции и семинаров не сможет стать противовесом для их познавательных убеждений. Факт, что не хватает возможности создавать новый опыт через проведение и осмотр многих часов конструктивистских уроков является не великой надеждой на изменение убеждений будущих учителей раннего образования.

Литература

1. Czajkowska M., Umiejętności matematyczne przyszłych polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle wyników badania TEDS. „Problemy Wczesnej Edukacji” Nr 1(16), 2012, s. 67
2. Dylak S., Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Współczesność a kształcenie nauczycieli. Warszawa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
3. Ernest P., za: E. Piotrowska, Społeczny konstrukttywizm a matematyka. Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 771.
4. Juszczyk S., Konstrukttywizm w nauczaniu. W: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom II. Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 771.
5. Klus-Stańska D., Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn 2000, Wydawnictwo UWM, s. 66.

А. Краснодубска
(Опольский университет, Ополе, Польша)

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОЦЕНКЕ ОПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Студенты являются одной из наиболее важных общественных категорий. Они являются собой людской капитал, в который стоит и нужно инвестировать. Эти инвестиции заключаются в: образовании, профессиональных знаниях, развитии заинтересованности и других мероприятиях, которые люди проводят и финансируют с мыслью о настоящих и будущих потребностях, учитывая как материальные, так и нематериальные аспекты. Студенты – это те люди, которые в скором будущем начнут профессиональную деятельность и понесут ответственность за развитие многих отраслей нашей жизни. Поэтому очень важным становится изучение их мира ценностей, состояния сознания и их надежд, связанных с будущей профессиональной деятельностью и планами на будущее. Необходимо понять их субъективное отношение к науке, знаниям и другим ценностям, которые позволят определить профессиональные предпочтения этой общественной категории.

Академическая молодежь понимает, что работа в условиях демократии и современного рынка труда «становится привилегией, а для достижения конкуренции недостаточно одного желания». [Краснодубска, 1995, с. 15]. Нужно сконцентрироваться на получении знаний, умений и квалификационных навыков. Фактически знания изначально систематизированы образовательной ценностью и способствуют изменениям в жизни человека, являясь показателями его устремлений. [...] Они являются ценным приобретением в становлении студентов высшей школы. О том, насколько важную роль играют знания, они понимают чаще всего тогда, когда решение приходит именно благодаря этим знаниям» [Денек, 1999, с. 38].

Поиск пути, организация исследований, принятая методика и исследовательские вопросы. Основой этой статьи

являются результаты исследований, проведенных мной среди студентов в 2007 году. [Краснодебска, 2008].

В них приняли участие студенты четырех ВУЗов Опольского воеводства: Опольского университета, Политехнического университета, Высшей школы управления и администрации, а также Государственного высшего профессионального училища в г.Ныса. Учебные заведения, численность групп и студентов определялись пропорциональным соотношением студентов и факультетов.

Всего опрошено 325 человек, из которых 169 студентов дневного отделения и 156 заочников. Опрошенные были участниками 15 студенческих групп, представляющих в соответствии с Международными стандартами классификации образования (МСКО) следующие группы и специальности: педагогические, гуманитарные, социальные, административно-экономические, информационные, экологические, медицинские, инженерно-технические, архитектурно-строительные. Количественный состав групп был от 20 до 28 человек. При этом я руководствовалась пропорциональным соотношением количества студентов к количеству специальностей, что часто было связано со спецификой ВУЗа. Группы и специальности были определены с помощью жеребьевки. Средний возраст опрошенных составил 24,8 года, из них лиц женского пола 53,23% (173 чел.), а мужского пола 46,46 % (151 чел).

Исследование мнений студентов и их отношения к разным аспектам жизни на основе их аксиологического выбора, заинтересованности и представлении об образовательном процессе, профессиональной деятельности и квалификации проводилось в форме диагностического опроса. Это позволило определить профессиональные приоритеты опрошенных в широком социальном контексте.

В исследованиях использована авторская техника анкетирования. В выводах применен статистический анализ (осреднение, стандартные отклонения, проценты), корреляция (коэффициенты Пирсона и Спирмена), а также вариативный анализ (тесты ANOVA).

В данной статье представлены выдержки из результатов исследований, а именно те, которые связаны с образовательными

ценностями. Осуществлена попытка получить ответы на следующие вопросы: как опрошенные оценивают образовательные ценности на фоне жизненных ценностей?; что ожидают опрошенные от процесса обучения в своих ВУЗах?; что собирается предпринять опрошенный для начала профессиональной деятельности и какое значение для этого имеет образование и полученные навыки?; каким способом, кроме образования, получаемого в ВУЗе, опрошенные собираются повышать свою профессиональную квалификацию и компетенцию? При анализе обязательно учитывался гендерный фактор.

Образовательные ценности на фоне других жизненных ценностей студентов. Ответы студентов и полученные средние показатели перечня ценностей свидетельствуют об их выраженной потребности в стабильности. Особенно они подчеркнули значение таких ценностей как: семейное счастье (M=4,92), независимость (M=4,59), спокойная жизнь (M=4,49), профессиональная деятельность (M=4,46), которые также говорят о стремлении к стабильности. Среди жизненных ценностей особо отмечены навыки (M=4,57), общие знания (M=4,35), учеба (M=4,34), интересы (M=4,42), жизненная мудрость (M=4,07). Среди опрошенных, с учетом их половой принадлежности, результаты оценки общих знаний оказались следующими: женщины M=4,34, мужчины M=4,15, при $df=1$; $F=5,58$; $p < 0,05$. У женщин показатель важности обучения оказался выше (коэффициент Пирсона составил 0,30). Возможно, это объясняется сложившимся стереотипом того, что интеллектуальный потенциал женщин ниже, чем у мужчин. В связи с этим, ожидаемый результат от образования у них меньше (одной из причин этого психологического барьера является т.н. невидимый или стеклянный потолок). Тем самым женщины хотели показать, что, являясь условно менее способными, они должны прилагать больше усилий к обучению, получению знаний и достижению успеха (Рензетти, Курран, 2005, с. 163).

Реализация образовательных ценностей в ВУЗе и вне его. Студенты считают, что их ВУЗ, кроме предоставления практик (M=4,16), должен увеличить количество занятий по специальности (M=4,02), увеличить возможность выбора предметов (M=3,96), добавить лекционные часы (M=3,38), организовать конференции и

встречи с экспертами (M=3,94). Большинство их ответов свидетельствовало об их стремлении к идее концепции гуманитарного образования. Эта концепция основывается на принципе индивидуальности каждого обучаемого, с учетом его потребностей, склонностей и стремлений.

Опрошенные студенты связывают свои возможности образования и повышения собственной квалификации с предлагаемыми программами обучения. Особое значение для них имеют разного рода практики, аспирантура, стажировки, тренинги или получение дополнительной специальности. Они считают, что нужно «инвестировать» в собственное развитие и профессиональную компетенцию, пользуясь услугами организаций, в т.ч. не относящихся к ВУЗам.

Образование и начало профессиональной деятельности. Студенты хотят, чтобы будущая работа давала им не только материальные блага, но и возможность дальнейшего развития, соответствовала бы их интересам и способствовала росту. В поиске работы, по их мнению, самым главным является наличие образования, особенно высшего. Каждый второй опрошенный подчеркнул это. Отмечено также, что среди стремящихся к завершению обучения большую часть составляют женщины (женщины M=4,61; мужчины M=4,36). Этот факт был подтвержден результатами опроса населения репродуктивного возраста в 2010 году: начальное образование – женщины: 17,2%, мужчины: 20,1%; среднее специальное образование – женщины: 22,3%, мужчины: 33,4%; среднее образование – женщины: 42,1%, мужчины: 34,2%; высшее образование – женщины: 18,5%, мужчины: 12,3%. Из этого следует, что женщин, получивших высшее образование, больше [Свод данных о людских ресурсах в Польше]. Данные Главного статистического управления свидетельствуют о том, что с конца 90-х гг. возрастает число женщин, получающих образование в Польше. Так в 1990/91 уч. г. это число составило 50,2%, а в 2010/11 уч. г. - 58,8%.

У опольских студентов сложилось мнение о том, что для трудоустройства необходимо не только образование (M=4,47), но и наличие высокой квалификации (M=4,48), стремление к получению дальнейшего образования (M=4,37), овладение дополнительными навыками и умениями (M=4,31), развитие

интересов ($M=4,20$), обучение в аспирантуре ($M=4,06$). Акцентировали внимание на этом большей частью опрошиваемые женщины. Используя вариативный тест ANOVA, была выявлена существенная статистическая разница. Так, студентки более склонны к повышению своей квалификации ради трудоустройства (женщины $M=4,59$), мужчины $M=4,38$ $p<0,01$); дальнейшему обучению (женщины $M=4,48$, мужчины $M=4,24$; $p<0,01$); получению дополнительных навыков (женщины $M=4,40$, мужчины $4,20$ $p<0,01$); поступлению в аспирантуру (женщины $M=4,23$, мужчины $M=3,91$ $p<0,01$).

Также была выявлена интересная зависимость мнений опрошенных от уровня образования их матерей. Чем выше было образование матери, тем сильнее опрошенные акцентировали на потребности поступления в аспирантуру. Подобные различия и связи касались также развития интересов и дальнейшего повышения квалификации.

Студенты особо подчеркнули связь и значение работы и учебы, общих знаний, развития своих интересов и навыков. Кроме материальной выгоды они хотели бы, чтобы работа находилась в сфере их личных интересов и давала бы им возможность дальнейшего профессионального роста. Для получения такой работы они готовы повышать свою квалификацию и закончить обучение, не отказываясь от семейной жизни, друзей и прочих радостей жизни. Опрошенные отметили высокий статус человека, сконцентрированного на обучении, стремящегося к знаниям, изучающего языки, посещающего дополнительные курсы и тренинги. Их позиции основываются на принципе «Век живи - век учись!»

Исследования показали влияние гендерного фактора на мнения студентов. Так женщины более заангажированы высшим образованием. Возможно, это связано со сложившейся сложной ситуацией для женщин на рынке труда. Казалось бы, что проблема равенства мужчин и женщин в системе образования решена, но необходимо помнить, что образование не ограничивается получением знаний. В его основе лежат дальнейшие перспективы и возможности, открытые как для женщин, так и для мужчин в их взрослой жизни.

Литература

Денек К. (Denek K.), Аксиологические аспекты образования Торунь (Toruń), 1999.

Краснодебска А. (Krasnodębska A.), Образовательные ценности в аксиологической системе молодежи, (в:) Образование и развитие, (ред.) А. Йопкевич (A. Jopkiewicz), Кельце (Kielce), 1995.

Краснодебска А. (Krasnodębska A.), Профессиональные предпочтения опольских студентов и вопрос заграничных трудовых миграций, Ополе: Издательство Силезского института (Instytut Śląski), 2008.

Рензетти К., Курран Д., (Renzetti C.M., Curran D.J.), Женщины, мужчины и общество, Варшава: PWN, 2005.

Свод данных о людских ресурсах в Польше (Bilans Kapitału Ludzkiego Polsce). Важнейшие результаты III издания исследований ВКЛ в 2012 году.

http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20120515081156/Broszura_2012_na_www.pdf?1337062329 [доступ: 12.08. 2013]

**О.В. Кожина, С.В. Львова
(ГБОУ ВО МГПУ, г. Москва)**

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы обучения, которые наиболее часто используются при преподавании в ВУЗе. Приводятся результаты исследования использования преподавателями института психологии, социологии и социальных отношений активных методов обучения в преподавательской практике.

Ключевые слова: современные методы обучения, психическая работоспособность, приемы активизации познавательной деятельности.

Abstract. In this article the most popular contemporary teaching methods for university are described. The results of application of active learning methods in teaching practice at the Institute of psychology, sociology and social relations of MCTTU are presented.

Key words: contemporary methods of teaching, mental health, methods of activization of cognitive activity.

В современном динамичном мире увеличивается скорость обновления информации, традиционные методы обучения не в состоянии гибко реагировать на запросы общества к качеству образования, поэтому наряду с актуальной проблемой содержания образования в последнее время острее ставится вопрос путей и способов подготовки специалистов. Содержание и форма как философские категории, связаны друг с другом. С изменением содержания должна меняться и форма [2]. Сейчас происходит гуманизация труда, постоянное взаимодействие в нем участников, поэтому необходимы интерактивные формы, новые методы обучения. Строго говоря, методы обучения являются активными по своей сути, ибо обучение как двусторонний процесс предполагает деятельность как преподавателя (преподавание), так и студента (учение), и вне познавательной активности последнего усвоение им какой-либо информации и тем более овладение тем или иным навыком практически невозможно.

Системные основы восстановления психической работоспособности были заложены на рубеже 90-х годов XX века и активно используются для обучения современных студентов [1]. Другая ветвь активизации обучения выразилась в появлении относительно независимого направления исследований, так называемых активных методов обучения (АМО). Это деловые, ролевые игры, метод анализа конкретных ситуаций, дискуссии, имитационное моделирование, выездные заседания и т. п. [3]. Данные методы возбуждают познавательную активность, связывают теорию с практикой, предполагают совместную деятельность, соединяют обучение и воспитание. Однако, существуют недостатки и трудности использования активных форм и методов обучения: разработка методов активного обучения, на данном этапе, скорее сфера передового опыта, чем научно-методическое движение; часто разрабатываются такие формы, которые «не идут» в студенческой аудитории; АМО не сочетаются с традиционными методами; слабо развита реклама, тиражирование разработок по АМО; мало развиты концептуальные, теоретические основы использования форм и

методов активного обучения. Рассматривая методы обучения, как способы взаимодействия педагога и обучаемых, направленные на достижение учебно-воспитательных целей, стоит отметить, что единой универсальной классификации методов обучения пока не создано. Так объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы предполагают, в основном, воспроизводящий характер деятельности. Метод проблемного изложения занимает в данной классификации срединное положение, знаменуя переход к более активным методам. Частично-поисковый или эвристический метод заключается в организации активного поиска решения предложенных педагогом познавательных задач под его руководством. Исследовательский метод предполагает, поисковую деятельность учащихся: они самостоятельно изучают литературу, ведут наблюдения и измерения, проявляя творчество и инициативу.

Методы и формы активного обучения включают различные приемы активизации познавательной деятельности. Содержательно они подразделяются на: имитационные и неимитационные. Имитационные методы делятся в свою очередь на: игровые; моделирующие профессиональную ситуацию; и неигровые (решение задач и конкретных ситуаций, стажировка). Эти методы востребованы в профессиональной подготовке, в то время как неимитационные чаще реализуются в аудиторной практике.

Неимитационные методы, используемые при сообщении новой информации: лекция-беседа или диалог со студентами (используются вопросы, выясняющие степень осведомленности учащихся и проблемные, стимулирующие самостоятельность и поиск); лекция-дискуссия: допускает свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами сообщаемого материала (важно правильно подобрать вопросы для дискуссии и умело управлять ею); лекция с интенсивной обратной связью (по типу программированного обучения); лекция с элементами «мозгового штурма» (предполагает порождение идей, гипотез по изучаемой проблеме с последующим обобщением ответов преподавателем); лекции с разбором ситуаций из практики с привлечением слушателей (большую активность вызывает анализ ситуаций, предложенных самими слушателями); лекция-

консультация включает краткое изложение материала и ответы на вопросы учащихся (примерно по 50 % времени). Другой вариант - краткое изложение ответов на вопросы; лекция с привлечением специалистов по изучаемой проблеме.

При формировании умений и навыков используют следующие методы: анализа конкретных ситуаций; решения ситуационных задач; инсценировки, деловые игры; анализ и, обобщение рабочих материалов (проектов, документов); стажировка на рабочих местах и должностях; выполнение практических заданий. Вопросы должны быть краткими и заставляющими думать, т.е. содержать определённый уровень проблемности и энтропии [1]. Имитационно-ролевое моделирование используется на занятиях с учащимися, когда студент имитирует деятельность преподавателя на этапах закрепления контроля или сообщения новых знаний или в периоды педагогической практике в вузе. Моделирование мышления учащихся происходит, когда студенты получают задание определить все возможные варианты решения задачи или вопроса, записать возможные ходы мышления при этом, даже ошибочные. Такие задания способствуют развитию рефлексии учащихся. При активных формах проведения занятий необходимо правильное пространственное оформление аудитории: расположение участников по кругу или полукругу.

В Институте психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета накоплен и проанализирован опыт использования современных методов обучения, которые применяются в образовании студентов вуза со дня основания нашего университета. Начиная с первого года обучения на практических занятиях: 89% преподавателей используют современные методы обучения, которые активизируют рефлексию студентов и позволяют качественно оптимизировать стремление к успешной деятельности, повышая на 49% познавательную мотивацию на младших курсах и на 26% на старших курсах университета. Однако стоит отметить, что 11% преподавателей придерживаются традиционных методов обучения, что было выявлено при анкетировании студентов. Результаты анкетирования легли в основу методических рекомендаций для преподавателей.

Литература

1. Ермилов Н.Н., Рац А.Я., Рыжов Б.Н., Чибискова О.В. Технология БИОС – новый метод восстановления психической работоспособности// Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2012. № 5. С. 71-76.
2. Романова Е.С. Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса// Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2010. № 2. С. 28-42.
3. Тютченко А.М. Системный анализ некоторых психологических категорий, используемых в социальной работе// Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2012. № 7. С. 129-135.

А.М. Романова (БГТУ, Минск, Беларусь)

СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ БИОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Эта статья посвящена созданию учебных пособий на английском языке для студентов биотехнологических специальностей неязыковых вузов. Автор анализирует технологические принципы глобальных стандартов образования, использование образовательных стандартов как основы создания учебных планов и программ. В статье четко представлены принципы, которые характеризуют содержание любого учебника, дается модель структуры учебного издания.

Ключевые слова: учебное пособие, иностранный язык, студенты.

Abstract. This article covers the creation of training manuals in English for students of biotechnological specialties of non-linguistic universities. The author analyses technological principles of global standards of education, the use of educational standards as a basis for the creation of curricula and programs. The article clearly presents the principles that characterize the content of any textbook, given the model structure of educational publications.

Key words: tutorial, foreign language, and students.

Развитие системы образования в условиях бурно меняющихся общественных отношений и политических укладов вызывает необходимость осмысления не только глобальных изменений в ней, таких, как появление негосударственных учебных заведений, новых дисциплин, но и пересмотра содержания традиционных дисциплин и их программ.

Стандартизация считается одной из инновационных целей в развитии системы современного образования. В последние годы ведется очень активная работа по стандартизации в ВУЗах Республики Беларусь, в том числе и в БГТУ.

Стандартизация формируется двумя путями: предписывающими положениями «сверху» и поисковыми предложениями «снизу», от преподавателя [1, с. 15].

Первые формируются на основе обобщений и обеспечивают сохранение лучшего из опыта апробированных традиционных образовательных стандартов. Вторые вносят в этот процесс творческое осмысление и применение образовательных стандартов к условиям и особенностям образовательной и воспитательной концепций данного учебного заведения [2, с. 27].

Объем учебников и учебных пособий определяется в зависимости от числа часов, отводимых на изучение дисциплины по учебному плану, с учетом специфики курса, его места и значения при подготовке специалистов [3, с. 56].

Как известно, программа – это основной документ, определяющий содержание, систему и объем знаний, которые должны получить студенты в процессе обучения. Различают программы как типовые (для данной специальности), так и учебные (для данной специализации) [3, с 48].

Если говорить о преподавании дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом ВУЗе, то представляется затруднительным создание учебников и учебных программ по каждой специализации. Выделим хорошо обозначенные структурой БГТУ три направления: химическая технология, лесной комплекс, экономика, полиграфия, биотехнология, технология лекарственных препаратов. Готовя студентов по любой

специальности одного из этих направлений, мы должны, прежде всего, составить типовые программы и учебники по ним.

Рассмотрим основные подходы к составлению программы для студентов специальности «Биотехнология». Биотехнология является одной из самых бурно развивающихся областей науки и производства и базируется на использовании достижений химии, биологии, физики в целях применения потенциала микробных, растительных и животных клеток в промышленности, сельском хозяйстве, медицине, получении энергоносителей и защите окружающей среды. Профессиональная подготовка инженеров-химиков-технологов по данной специальности ориентирована на выполнение следующих задач [5, с. 49].

Разработка технологий и проектирование предприятий: (1) разработка технологий получения витаминов, ферментов, эфирных масел, липидов и других биологически активных веществ; (2) переработка сельскохозяйственного сырья преимущественно с использованием микроорганизмов, ферментов, культур клеток растений и животных; (3) проектирование предприятий микробиологической, пищевой и парфюмерно-косметической промышленности.

Производственно-технологическая деятельность: управление технологическими процессами; принятие профессиональных решений с учетом их социальных и экологических результатов; монтаж, наладка, ремонт, техническое обслуживание и испытание установок и аппаратов для проведения биотехнологических процессов; применение инновационных, энерго- и ресурсосберегающих технологий производства лекарственных препаратов, витаминов, ферментов и других биологически активных веществ; осуществление производственной деятельности по технической и технологической подготовке производства, выбору форм и методов его организации, обслуживанию основного производства и эффективной деятельности предприятий биотехнологического профиля.

В процессе обучения студенты-биотехнологии изучают ряд специальных дисциплин, такие как: Химия биологически активных веществ, Технология продуктов брожения, Микробиология, Биохимия, Промышленная биотехнология,

Оборудование и проектирование предприятий биотехнологических производств, Технология микробного синтеза, Основы токсикологии, Молекулярная биотехнология, Генетическая инженерия и биобезопасность и др. Практические навыки в области научных исследований студенты получают на лабораторных занятиях, занятиях в студенческом научном кружке при выполнении научно-исследовательских работ, а в области производства при прохождении общеинженерной, технологической и преддипломной практик на ведущих предприятиях пищевой и парфюмерно-косметической промышленности. Инженер-химик-технолог - профессиональная квалификация специалиста [4, с. 4].

Итак, существуют следующие принципы разработки учебных программ: научность; системность; достаточность; связь теории с практикой; всестороннее развитие в процессе обучения; непрерывность и преемственность обучения в высшей школе; нарастание трудности изучаемого материала и последовательность формирования системы знаний [5].

Построение (архитектоника) учебных программ диктуется структурой учебного плана, лежащего в основе подготовки специалиста данного профиля, и должно подчиняться целям обучения и соответствовать законам педагогики. Учебная программа разрабатывается на полный курс обучения данному предмету. Она делится на части (в зависимости от структуры плана учебного процесса), разделы (в зависимости от логики науки) и темы [1, с. 27].

При составлении учебной программы необходимо, чтобы: каждая часть, каждый раздел, тема носили законченный характер, завершали рассмотрение конкретной части дисциплины; соблюдалась логическая взаимосвязь учебного материала [4].

По существующей программе студенты неязыкового ВУЗа изучают иностранный язык два года. Если в первый год обучения они работают с текстами общеобразовательными и изучают основу грамматики, то на втором году обучения (когда пройден грамматический материал) студенты работают с текстами по специальности и специализации. Нельзя сказать, чтобы они изучали экономику на иностранном языке в том объеме, что и на русском. Но студенты проходят материал, дающий представление

об этой науке, обобщающий какие-либо экономические законы или, напротив, детализирующий некоторые из них. Материал по специальности представляет собой, как правило, сборник тем биотехнологического профиля. Изучение терминологии по специальности и специализации обязательно. Если учебники по специальности описывают дисциплину в целом, то учебники по специализации дают более детальное и точное представление о том или ином ее аспекте. Не стоит обходить вниманием следующее положение программы: все студенты изучают один и тот же учебник по специальности, в отличие от учебников по специализации (у студентов разной специализации они разные).

Разница между специальностью и специализацией состоит не только в самой учебной программе, но и в учебниках, по которым учатся студенты. Для оптимального учебного процесса важно не допустить как перегрузки, так и недогрузки студентов учебной работой [3, с. 19]. Содержание предмета предполагает наличие основных сведений (которые должен усвоить студент) о данной области знаний.

Если говорить об учебнике, то он представляет собой активную дидактическую систему, обеспечивающую студенту самоконтроль и самопроверку знаний и способствующую развитию логического мышления и профессиональных языковых навыков. Содержание учебника должно состоять из следующих компонентов: предметных (проблемологический, фактологический, методологический, тереологический элементы), педагогических (воспитательный, дидактический элементы) и вспомогательных [3, с. 34].

На основе изучения отечественного и зарубежного опыта создания учебных книг для высшей школы разработана универсальная модель структуры учебного издания, которая фиксирует не только наличие тех или иных структурных элементов издания, но и их место в книге, а также связь между ними. В общем виде может быть рекомендована следующая последовательность расположения основных элементов учебного издания: Оглавление – Предисловие – Методические рекомендации – Основной текст и иллюстрации (Введение, Части, Разделы, Главы, Параграфы... Контрольные вопросы и задания,

Литература) – Заключение – Приложение – Указатели – Литература.

Приведем пример того, как мог бы выглядеть один из структурных элементов учебника по специальности и специализации для студентов неязыкового ВУЗа. Учебник по специальности может состоять из нескольких (3) частей, объединяющих в себе тематические тексты разной сложности по возрастающей: Obtaining natural odorants, Maceration (Supercritical fluid extraction, Ethanol extraction), Distillation (Steam distillation, Dry or destructive distillation, Fractionation), Expression, Effleurage, Fragrant extracts (Absolute fragrant materials, Concrete fragrant materials, Tincture fragrant materials). Такой учебник дает общее представление об изучаемых темах предмета. В учебнике по специализации отдельные из приведенных тем могут быть оформлены не в тематические тексты, а в части. Например, Biotechnology - часть, Microorganisms - раздел, Classification and structure of microorganisms - глава, Bacteria - текст 1, Eukaryotes - текст 2.

Текст – основной структурный элемент учебника – раскрывает содержание учебной программы, обеспечивает последовательное, полное и аргументированное ее изложение. Являясь главным носителем учебной информации, текст в разных учебниках занимает от 60 (например, по архитектуре) до 97% (по филологии) общего объема книги [3, с. 12].

Нередко можно слышать от студентов, что тот или иной учебник слишком сложный для понимания или, наоборот, легкий. Это означает, что автор не сумел учесть одно из важнейших требований, предъявляемых к учебнику и его тексту, – доступность. Тексты условно делятся на основной, дополнительный и пояснительный текст. Основной текст представляет собой дидактически и методически обработанный и систематизированный материал, который должен соответствовать учебной программе. Дополнительные тексты используются для подкрепления и углубления положений основного текста. Именно они обеспечивают усиление мотивации изучения студентом данной области знания, воспитание навыков исследовательской работы. Дополнительный текст в некоторых учебниках составляет до 10% общего объема. Пояснительные тексты способствуют

созданию необходимых условий для понимания и наиболее полного усвоения учебного материала. Они составляют главную часть так называемого справочно-сопроводительного аппарата учебника, непременным требованием к которому является неразрывная связь с основным текстом учебника [3, с. 32].

На основании вышеизложенного о существующих структуре учебника и классификации текстового материала представляется возможным рассмотрение следующего подхода к составлению учебника, удобного как при обучении специальности, так и специализации студентов-биотехнологов.

При составлении такого учебника основные темы биотехнологического характера, которые мы затрагиваем при составлении учебной программы по специальности и которые примерно соответствуют существующим специализациям, выделяются в 3-4 отдельных частей. Это «Biotechnology» - «Биотехнология», «Microorganisms» - «Микроорганизмы», «Technology of Proteins and Biologically Active Substances» - «Технология протеинов и биологически активных веществ», «Technology of Fats and Essential Oils» - «Технология жиров и эфирных масел», «Technology of Perfume-Cosmetics Products» - «Технология парфюмерно-косметической продукции», «Ferments and Vitamins» - «Ферменты и витамины» [6, с. 57].

БГТУ готовит инженеров-биотехнологов следующих специализаций: 1-48 02 01 01 «Биотехнология энергоносителей» (части «Biotechnology» и «Микроорганизмы»); 1-48 02 01 02 «Технология ферментов, витаминов и продуктов брожения» (части «Technology of Proteins and Biologically Active Substances» и «Ferments and Vitamins»); 1-48 02 01 03 «Технология жиров, эфирных масел и парфюмерно-косметических продуктов» (части «Technology of Fats and Essential Oils» и «Technology of Perfume-Cosmetics Products») [4, с. 8], [6, с. 48].

Эти части одновременно дают представление о той стороне рынка, с которой связана соответствующая из трех перечисленных специализаций, и являются подборкой учебного материала по специальности экономист.

С основными текстами разделов этих частей работают все студенты специальности экономист, равно как и с текстами для самостоятельной работы (могут быть представлены в виде вырезок

из статей или статей из зарубежной прессы на изучаемом языке). А тексты вспомогательные и дополнительные, также входящие в состав учебника по частям и разделам, предназначены для работы студентов соответствующей специализации. Они, в отличие от текстов основных и для самостоятельной работы студентов, дают более детальное представление об изучаемой теме. Каждый текст раздела должны сопровождать ряд упражнений на усвоение материала, список терминов по теме, словарь и т.д.

Известно, что в процессе обучения учебник выполняет следующие функции: информационную, мотивационную, управление усвоением знаний, координирующую, самообразования [2, с. 40]. Учебник, его структура и содержание неразрывно связаны с теорией обучения в высшей школе, ее основными принципами: научностью, систематичностью, связью теории с практикой, сознательностью обучения, единством конкретного и абстрактного, доступностью, прочностью знаний, соединением индивидуального и коллективного в обучении. Все эти принципы взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют и обуславливают друг друга [3, с. 29].

Рассматривая основные принципы обучения в высшей школе, С. И. Архангельский отмечает: «Для современного выражения науки типичны: лаконичность, сдержанность, некоторая недоговорённость, отказ от чрезмерной детализации научных положений.

Каждый предмет, относящийся к развивающимся областям науки, каждый его раздел при изучении в высшей школе требует всестороннего обзора. Однако во всем этом должна оставаться строгая и глубокая научная обоснованность. Отсюда прочность запоминания требует знания наиболее общих принципов, а не научных подробностей». Вот почему в учебниках для высшей школы новое, очевидно, следует вводить только после того, как оно получит достаточное обоснование и признание [3, с. 178].

Исходя из изложенного, можно прийти к заключению о том, что при создании современного учебника для студентов-экономистов следует сохранять его традиционную структуру, которая была отработана многолетней практикой. А при подборе разнообразного лексического материала экономического содержания необходимо в максимальной степени задействовать

богатый терминологический фонд по экономическим дисциплинам.

Литература

1. Карвицкая Г.В., Степанова И.А. Технологические принципы формирования стандартов глобального образования // Образовательные стандарты как основа создания учебных планов-программ: Тез. докл. науч. конф., Рязань, 17-22 окт. 1994 г. - Рязань, 1994. - С. 26-29.

2. Королева И.Х. Использование образовательных стандартов как основа создания учебных планов и программ // Образовательные стандарты как основа создания учебных планов-программ: Тез. докл. науч. конф., Рязань, 17-22 окт. 1994 г. - Рязань, 1994. - С. 36-45.

3. Буга П.Г. Создание учебных книг для ВУЗов: Справочное пособие. - М.: МГУ, 1993. – С. 224.

4. Основы биохимии и микробиологии, учебная программа для специальности 1-48 01 05 Химическая технология переработки древесины специализации 1-48 01 05 01 Технология гидролизных и микробиологических производств, БГТУ; сост.: Леонтьев Виктор Николаевич, Ахрамович Татьяна Игоревна Минск: 2009 .-БГТУ , 11 с.

5. Химия и технология биологически активных веществ, электронный курс лекций для студентов специальности 1-48 02 02 "Технология лекарственных препаратов" специализации 1-48 02 02 01 "Промышленная технология лекарственных препаратов", Белорусский государственный технологический университет Минск: БГТУ , 2014 .- 94 с.

6. English for Pharmaceuticals and Biotechnology: учеб.-метод. пособие для студентов специальностей 1-48 02 02 «Технология лекарственных препаратов», 1-48 02 01 «Биотехнология», 1-48 02 03 «Биоэкология» / А.М. Романова; Г.Н. Лесневская – Минск: БГТУ, 2014. –202 с.

А.В. Шагушина
(ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Аннотация. В статье обосновываются возможности междисциплинарного подхода в образовательном процессе высшей школы. Определяются функции, реализующиеся посредством межпредметных связей, анализируется накопленный в этой области опыт. Рассматриваются возможности интеграции истории государства и права зарубежных стран и иностранного языка.

Ключевые слова: российское образование, качество обучения, умения и навыки, межпредметные связи, история государства и права зарубежных стран, иностранный язык.

Abstract. The possibilities of interdisciplinary approach locate in educational process of the higher school are revealed. The functions which are realized by means of intersubject communications are defined, the experience which is saved up in this area is analyzed. Abilities to integrate history of state and law of foreign countries and a foreign language are considered.

Key words: Russian education, quality of training, skills, intersubject communications, history of state and law of foreign countries, foreign language.

Концепция модернизации российского образования в качестве одного из основных рассматривает вопрос о достижении нового качества образования, который требует новых формулировок целей и результатов образования. К молодому специалисту, заканчивающему вуз, сегодня предъявляются требования не только знания своей конкретной задачи, но и несения личной ответственности за собственное благополучие и благополучие общества. Выпускник вуза должен четко осознавать, что эффективность работы тех или иных средств зависит от их взаимного использования со средствами другого порядка, а

полученные социальные навыки и умения оцениваются их способностью к возможной быстрой смене социальных и экономических ролей.

В сложившейся ситуации в качестве выхода нам представляется возможным использование междисциплинарного подхода в становлении личности специалиста.

С помощью многосторонних межпредметных связей на качественно новом уровне решаются задачи развития и воспитания обучающихся, закладывается основа для комплексного видения к решению сложных проблем современности.

Исследователи выделяют целый ряд функций, которые выполняют межпредметные связи: методологическую, которая способствует отражению в обучении методологии современного естествознания; образовательную, посредством которой происходит формирование таких качеств знания, как системность, глубина, осознанность, гибкость; развивающую, с помощью которой преодолевается инертность мышления; воспитывающая, которая позволяет реализовать комплексный подход к воспитанию, и конструктивная, посредством которой совершенствуется учебный материал [1].

В российском образовании накоплен значительный опыт использования межпредметных связей в обучении. Это проведение интегрированных лекционных и семинарских занятий, введение спецкурсов, обновляющих содержание внутри одной или нескольких дисциплин, использование различных интегративных технологий. Кроме того, реализация подобных проектов может происходить в рамках кружковой деятельности и факультативов.

Одним из способов стимулирования творческой активности обучающихся, активизации способностей к интердисциплинарным решениям видится использование интегрированных исследовательских проектов. Так, изучение закономерностей развития государственно-правовых явлений на лингвистической основе, видение их в цельном историческом, лингво-правовом, историко-культурном контексте, исследование связей и взаимодействий личности, общества, власти, сложных переплетений языка и права позволяют сформировать самодостаточный угол зрения и преломления государственно-правовой теории.

Интеграция истории государства и права зарубежных стран и иностранного языка, предполагающая изучение историко-правовых явлений на основе оригинальных документальных материалов и первоисточников, а также сопоставление научных взглядов на рассматриваемые события отечественных и зарубежных ученых, позволяет выявить их социальную значимость, сформулировать и обосновать собственную позицию, предложить варианты совершенствования действующего законодательства.

Возможности подобной междисциплинарной интеграции можно рассмотреть в рамках темы «Буржуазная революция XVII в. и становление конституционной монархии в Англии», предусмотренной тематическим планом и рабочей программой учебной дисциплины «История государства и права зарубежных стран» в большинстве российских юридических вузах. В рамках темы обучающимся предлагается рассмотреть конституционные акты конца XVII – начала XVIII в., а также процесс развития парламентаризма в XVIII – XIX в. Обращение к первоисточнику, работа над переводом основных положений документа с акцентуацией на языковые и содержательные особенности текста помогут обучающимся углубиться в материал, проникнуться настроениями того времени, сделать самостоятельные логические выводы.

Для понимания процесса становления конституционной монархии в Англии большое значение имеет анализ основных конституционных актов, к которым относят «Habeas Corpus Amendment Act» 1679 г., «The Bill of Rights» 1689 г. и другие документы. Качественный лингво-правовой комментарий этих документов позволяет обучающимся самостоятельно проследить закрепление демократических принципов справедливого и демократического правосудия, вошедших впоследствии в мировую практику: презумпции невиновности, соблюдения законности при задержании, быстрого суда, совершаемого на основе «надлежащей судебной процедуры» и по месту совершения проступка; обозначить вклад этих документов в становление государственного механизма английской конституционной монархии на основе института контрасигнатуры, несменяемости судей, верховенства парламента при импичменте. На основе

перевода текста «*Outlines of Constitutional Law*» («Очерки конституционного права») обучающиеся прослеживают характерные черты английской парламентской монархии (так называемая Вестминстерская модель парламентаризма), которые складывались в форме конституционных обыкновений.

Кроме того, обучающимся предлагаются оригинальные английские тексты (Trevelyan G.M., Thomson M.A., Holdsworth W.S.) [2,3,4], содержащие оценки проанализированных актов, с целью их сопоставления и формулирования на их основе самостоятельного творческого вывода.

В этом контексте межпредметные связи, реализованные в образовательном процессе, выступают одновременно междисциплинарными связями, что является одной из характерных черт современного научного познания.

Таким образом, использование межпредметных проектов в образовательном пространстве вуза позволяет демонстрировать процессы становления научных и практических знаний, включать в учебные курсы актуальные вопросы российской действительности, поднимать значимые для самих обучающихся проблемы. Подобные технологии предполагают не заучивание материала, правил, определений, а их осмысление на качественно новом уровне. В результате происходит формирование свободно мыслящего человека, обладающего знаниями и готового к действиям.

Литература

1. Афанасьева И.А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527712/> (дата обращения 12.11.2014).
2. Holdsworth W.S. *A History of English Law*. London, 1966. Vol. 6.
3. Thomson M.A. *Constitutional History of England*. London, 1938. Vol. 4: 1642 – 1801.
4. Trevelyan G.M. *The English Revolution, 1688 – 89*. London, 1938.

Л.В. Рахматуллина, Ю.Н. Анисимова
(НИСПТР, Набережные Челны, Россия)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые изменения в подготовке учителей начальных классов, в частности практикоориентированность подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: модернизация, практикоориентированность, сетевое взаимодействие, апробация, развивающее обучение.

Abstract. This article deals with some changes in the training of primary school teachers, in particular the practice orientation of teacher training in terms of networking.

Key words: modernization, practice orientation, network cooperation, probation, developing training.

Современному обществу необходим учитель, качественно выполняющий профессиональные задачи, умеющий быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, строить взаимоотношения с детьми, родителями, коллегами, способный организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, найти подход к каждому ребенку, учитывать их индивидуальные особенности развития и т.д.

С введением в 2009 году Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), основанного на системно-деятельностном подходе и введением профессионального стандарта педагога (ПСП) в 2013 возникла необходимость в новом содержании подготовки учителей начальных классов, в новых формах организации учебного процесса в вузе и т.д.

В связи с введением вышеперечисленных документов повышаются требования к психологической компетентности

учителей. Образование будущих учителей должно носить практико-ориентированный характер. А также будущий учитель должен соответствовать потребностям работодателя.

В рамках реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» была разработана новая модульная основная профессиональная образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в соответствии с изменившимися требованиями к содержанию и условиям ее реализации, предполагающая практико-ориентированную подготовку педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия.

Разработанная основная профессиональная образовательная программа строилась исходя из требований ФГОС ВО по психолого-педагогическому образованию. В рамках данной основной профессиональной образовательной программы разработано пять модулей: «Дисциплины математического и естественно-научного цикла», «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Разработаны единые рабочие программы учебных дисциплин, так как подготовка будущих педагогов начального образования осуществляется в условиях сетевого взаимодействия.

В рамках реализации данной основной профессиональной образовательной программы появилась возможность начинать практику студентов с первого курса. Апробация разработанной основной профессиональной образовательной программы началась в 2014/15 учебном году, в том числе и в нашем вузе.

Остановимся более подробно на апробации дисциплины «Введение в профессию». В программе дисциплины произошли

изменения, обусловленные переориентацией подготовки педагогов на новые образовательные результаты, выраженные в компетенциях, определяемых профессиональным стандартом педагога, на формирование которых направлено освоение студентами содержания дисциплины в следующих модулях: «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» и «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла».

В модуле «Дисциплины математического и естественно-научного цикла», представленном разделами 1- 2, рассматривается общая характеристика педагогической профессии, основные виды деятельности учителя начальных классов, осуществляется введение в методику преподавания предметов математического и естественнонаучного цикла.

В модуле «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», представленном разделами 3-4, происходит введение в методику преподавания предметов гуманитарного цикла и в методику организации внеурочной деятельности.

По дисциплине «Введение в профессию» студенты работали как над теоретическим курсом, так и параллельно выполняли проблемные задания на рассредоточенной учебной практике в образовательных учреждениях, реализующих программу по системе развивающего обучения. Это позволяло соединять теоретическую подготовку с практической деятельностью в школе, углублять и закреплять теоретические знания и применять их в решении конкретных прикладных задач. Студенты ознакомились с нормативными документами в сфере образования: Федеральным законом «Об образовании в РФ» от 26.12.2012г., Профессиональным стандартом педагога, определили образ современного учителя и составили «карту» профессиональных действий. Согласно ФГОС НОО содержание деятельности учителя начальных классов - это формирование универсальных учебных действий (коммуникативных, регулятивных, познавательных) для освоения младшими школьниками предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. В течение ознакомительной учебной практики студенты имели возможность пронаблюдать на уроках планируемые метапредметные результаты и способы их

достижения. Рефлексию уроков проводили на практических занятиях в институте.

К окончанию семестра в студенческой группе отмечена положительная динамика мотивационной и личностной готовности к педагогической деятельности; проявление умений решать профессиональные задачи, учитывая требования, предъявляемые к учителю начальных классов в аспекте выполнения трудовых действий в области обучения, воспитания и развития младших школьников.

Что касается дисциплины «Общая и экспериментальная психология», то по учебному плану данная дисциплина преподается у студентов в течение четырех семестров, т.е. состоит из шести разделов, каждый из которых представлен в разных модулях учебного плана.

Так, Раздел 1 дисциплины изучается в рамках модуля «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» и предполагает рассмотрение общепсихологических закономерностей.

Раздел 2 дисциплины изучается в рамках модуля «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла» и предполагает рассмотрение основ психологии личности.

Раздел 3 включен в модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» и предполагает рассмотрение общих закономерностей функционирования и законы развития познавательных процессов.

Раздел 4, направленный на изучение познавательного и личностного развития в детском возрасте, включен в модуль «Психология и педагогика развития детей». Разделы 5 и 6, предполагающие изучение психологических теорий и основ экспериментальной психологии, включены в модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Основные отличия от обучения студентов профиля начального образования в предыдущие годы: 1) значительное увеличение объема часов, на изучение разделов дисциплины; 2) изучение данной дисциплины уже с первого семестра.

Увеличение объема аудиторных часов обусловлено замыслом проекта, в рамках которого разработаны ОПОП и учебный план.

Реализация данной основной профессиональной образовательной программы на 1-2 курсах бакалавриата предполагается как общая ориентировка в профессии и период становления мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ от 22.03.2010 № 200 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (ред. от 31.05.2011).

2. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России №544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

**И.Е. Быстренина
(РГАУ-МСХА, Москва, Россия)**

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И
ОБРАЗОВАНИИ» АСПИРАНТАМ АГРАРНОГО ВУЗА**

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности изучения информационных технологий в научной и образовательной деятельности аспирантами в условиях аграрного вуза. Особое внимание уделено методам контекстного обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, информационные системы, информатизация, аграрная наука, контекстное обучение, научные исследования, решение задач.

Abstract. In article some features of studying of information technologies in scientific and educational activity by graduate students in the conditions of agrarian higher education institution are considered. Special attention is given to techniques of contextual teaching.

Key words: information technologies, information systems, informatization, agrarian science, contextual training, scientific researches, solution of tasks.

Дисциплина «Информационные технологии в науке и образовании» является составной частью цикла факультативных дисциплин послевузовского профессионального образования. Она изучается аспирантами в первый год обучения в аспирантуре.

Цель изучения дисциплины – формирование у аспирантов углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в области информационных технологий для успешной научной и образовательной деятельности. В результате освоения дисциплины аспирант должен иметь представление о возможностях применения информационных технологий в организации и осуществлении научных исследований, о новых информационных технологиях в соответствующих научных областях; уметь самостоятельно работать с информацией, использовать в научной и учебной деятельности знание фундаментальных основ, современных достижений информационных технологий.

Остановимся на содержании данного курса у аспирантов РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. Отметим, что изучение предмета носит прикладной аспект. Об этом говорит уже название преподаваемого курса – Информационные технологии в науке и образовании.

Процесс изучения дисциплины носит контекстный характер [1]. Обучение проходит на лекционных и практических занятиях. В рамках выполнения практических работ аспирант решает задачи профессиональной направленности. Среди которых, статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования, составление баз данных, подготовка вспомогательного материала к научным мероприятиям и т.д. В ходе решения задач профессиональной направленности обучающийся знакомится с новыми возможностями MS Excel, MS Access, Corel Draw в научной и образовательной деятельности. Перед преподавателем стоит задача – показать, как внедрение информационных технологий в образовательную и научную деятельность приводит к сокращению временных затрат на обработку, анализ, хранение информации, а также других информационных процессов. Данный аспект внедрения информационных технологий находит отражение в экономике предприятия. Большую роль среди форм учебной деятельности играют практические занятия. Данные занятия способствуют осуществлению межпредметных связей, связи теории с практикой, развитию мыслительно-познавательной активности аспирантов, приобщению их к методам научного исследования. Например, обучающиеся в ходе изучения прикладных аспектов использования табличного редактора Excel при решении профессиональных задач выполняют следующие задания: «Представлена численность поголовья крупного рогатого скота в нескольких регионах РФ (тысяч): 90, 66, 106, 84, 105, 83, 104, 82, 97, 97, 59, 95, 78, 70, 47, 95, 100, 69, 44, 80, 75, 75, 51, 109, 89.

На основе указанной информации необходимо провести статистическую обработку данных: составить вариационный ряд; найти размах варьирования; найти среднее арифметическое; найти дисперсию; найти среднее квадратичное отклонение; найти моду; найти медиану. Задание такого типа предполагает использование различных функций рассматриваемого редактора». Данную задачу

аспиранты выполняют и с использованием возможностей «Пакета анализа» Excel для нахождения числовых характеристик выборки и построения графического представления данных.

При изучении темы «Информационные системы в АПК» аспиранты знакомятся с отраслевыми региональными системами информационного обеспечения сельскохозяйственных производителей животноводства: КОРАЛЛ, СЕЛЭКС, WINPAS, 1С: Селекция в животноводстве. Свиноводство [5, 6, 7, 8]. Особый интерес у аспирантов вызывает изучение автоматизированных учетно-анализирующих систем в пчеловодстве, которые представлены программами для персональных компьютеров «Airbees», «Ariary», «Пчела», «Улей Плюс» [3, 4].

В процессе изучения дисциплины «Информационные технологии в науке и образовании» аспиранты должны увидеть основные направления информационного обеспечения аграрной науки. В их числе формирование федеральной системы информационных ресурсов аграрной науки, доступных специалистам смежных отраслей науки; создание отраслевых региональных систем информационного обеспечения сельскохозяйственных производителей всех форм собственности и форм хозяйствования; включение этих отраслевых систем в территориальные региональные системы и сети для обслуживания сельских жителей, как в производственной, так и в социальной сфере; обеспечение совместимости и взаимодействия мировых, федеральных, региональных, отраслевых и территориальных систем; научно-методологическое сопровождение концепции информатизации АПК и аграрной науки [2]. Рассматриваемые направления информатизации аграрной науки позволят системно подойти к решению вопроса информатизации всего агропромышленного комплекса.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения // Новые знания. – 2002. – № 3. – С. 5-9.
2. *Землянский А.А., Быстренина И.Е.* Информационные технологии в науке и образовании: Учебник. М.: Изд-во РГАУ – МСХА, 2013. 148 с.

3. *Правосудов Р.Н.* Информационные технологии в пчеловодстве // Технические и естественные науки: проблемы, теория, эксперимент: межвуз. сб. науч. трудов. – Саранск, 2004. – Вып. III – С. 90-92.

4. Сидоренко В.И. Программа «Улей Плюс»/ В.И. Сидоренко, А.В. Овсенко – Самара, 2012.

5. Компьютерные программы для сельского хозяйства: [Электронный ресурс]. М. URL: [http:// korall-agro.ru/](http://korall-agro.ru/). (Дата обращения: 28.02.2015).

6. Программа для балансирования и оптимизации кормовых рецептов под Windows: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.winpas.narod.ru>. (Дата обращения: 28.02.2015).

7. Региональный центр информационного обеспечения племенного животноводства Ленинградской области «Плинор»: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.plinor.spb.ru>. (Дата обращения: 28.02.2015).

8. Фирма 1С: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.1c.ru/news/info.jsp?id=12421>. (Дата обращения: 28.02.2015).

Н.И. Евсюкова

(ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Владимир, Россия)

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье автор анализирует цели образования современного общества, социальный заказ к образованию, дефиницию «гражданская компетентность».

Ключевые слова: воспитательный потенциал, образовательный процесс, ответственность, гражданская компетентность.

Annotation. In this article, the author analyzes the goals of education in modern society, social mandate to the formation, definition of «civic competence».

Key words: upbringing potential, the education process, responsibility, civic competence.

В настоящее время система образования в России претерпевает существенное изменение. Это касается экономической, правовой, организационно-управленческой составляющих. Изменения российского общества инициируют новые цели образования. Большое значение приобретают воспитывающая среда и воспитательный потенциал образовательного процесса, гражданское образование и самосознание, демократические начала, конструктивная витальная и ментальная стратегии. Сегодня мало воспитать и подготовить образовательную личность, она должна быть конкурентоспособной, гибкой, мобильной, самодостаточной, компетентной, но при этом осуществлять свою профессиональную деятельность в нравственно-правовом поле.

Анализируя дефиницию «компетентность», «Стратегия модернизации содержания общего образования» обращает внимание на поведенческие, социальные, мотивационные, операциональные и познавательные её составляющие. Мы разделяем мнение разработчиков документа в том, что приоритетной компетентность является гражданско-общественная деятельность [4].

Разные исследователи по разному трактуют «гражданскую компетентность» и используют такие дефиниции, как «компетенция гражданская», «гражданственность», «гражданское воспитание», «гражданское образование» и т.д.

Нам импонирует точка зрения В. Зорина, обосновавшего гражданственность, как нравственную составляющую, выражающуюся в ответственности индивида перед гражданским коллективом, с которым он себя идентифицирует, в готовности отстаивать и защищать себя и коллег от посягательств на его права. Чувство гражданственности не возникает из ничего. Оно вытекает из самосознания человеком себя как личности, самодостаточного члена общества, обладающего правами и обязанностями, закрепленными в Конституции РФ, активно участвующего в принятии и осуществлении решений государства, руководствующегося в жизни этическими, нравственными нормами и ценностями [2].

Гражданская компетентность целесообразно рассматривать и как индивидуальное, и как групповое качество личности. Но

будучи граждански компетентным, человек не способен проявить уважение по отношению к себе и другим, он не отличается ответственностью, культурой, толерантностью, самодостаточностью.

Гражданско-компетентная личность обладает аналитико-синтетическим мышлением, умеет аргументировать свои действия, поступки, ставить витальные цели и достигать их. Гражданские качества предполагают высокий уровень культуры, настойчивости, смыслового содержания и просоциальной направленности жизненной стратегии.

На наш взгляд, гражданская компетентность – это комплексное, полифакторное качество личности, включающее конгломерат нравственно-правовых знаний, умений, навыков, формирующие гражданскую позицию, помогающие сохранить чувство достоинства, самодостаточности, гордости и ответственности за Родину.

Гражданская компетентность формируется в процессе социализации личности. Немалую роль в этом играют образовательные учреждения, содействующие усвоению культурных, аксиологических, эвохологических, гражданских знаний и умений, ценностей и образцов достойного нравственного поведения. Нельзя не согласиться с точкой зрения И.А. Зимней, называющей гражданское воспитание «глобальной задачей, обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, что вызывает необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного личностно и социально интегрированного результата» [1].

Социальный заказ на воспитание образованного, ответственного, успешного. Готового автономно принимать решения человека был отражен в 2000 году в основополагающем, государственном документе образования в РФ. Укрепление демократического правового государства, развития гражданского общества признано стратегической целью образования, а основными задачами определено «воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью

и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважение к языкам, традициям и культуре других народов [3].

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан России» на 2001-2005 годы, 2006-2010 годы, 2011-2015 годы, в ФГОС 3 «Об образовании (в редакции от 29.12.2012 г.), выделяется, воспитание взаимоуважения трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры как ведущий принцип государственной политики в области образования [5].

Таким образом, гражданская компетентность – приоритетная задача образования.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5 – С.7.

2. *Зорин В.* «Европейская мудрость от А до Я», толковый словарь. – М.: ИНФРА – М., 2002. – 208с.

3. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000г., № 751 Москва «О национальной доктрине образования в РФ».

4. Стратегия модернизации содержания общего образования // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104с.

5. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

1. *Zimnyaya IA* Key competencies - a new paradigm of education result // Higher education today. - 2003. - №5 - P.7.

2. *V. Zorin* «European wisdom from A to Z», Dictionary. - М.: INFRA - М., 2002. – 208p.

3. RF Government Resolution of 04.10.2000g., № 751 Moscow «On the National doctrine of education of in the Russian Federation».

4. The strategy of modernization content of general education // Materials for the development of documents for updating general education. - М.: ООО «Book World», 2001. – 104p.

**М.С. Варганян, К.Г. Карапетян
(АГПУ, Ереван, Армения)**

О РОЛИ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена определению непрерывного образования в структуре социальной действительности. В статье рассматриваются различные подходы к понятиям в сфере непрерывного образования: дополнительное профессиональное образование, андрагогика, образование взрослых и др. Одновременно подчеркивается роль самообразования в данной сфере.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование, андрагогика, образование взрослых, самообразование.

Abstract. The article is devoted to the definition of continuous education in structure of social actuality. Various terminology approaches to continuous education are considered in the article: additional vocational training, andragogics, adult education, etc. At the same time the role of self-education is highlighted in the given sphere.

Key words: lifelong learning, additional vocational training, andragogics, adult education, self-education.

Современное образование направлено на всестороннее развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становления самосознания, самореализации. История развития обучения человека как самостоятельной области его деятельности указывает на то, что обучение должно быть непрерывным и адаптивным. Исходя из этого, осознается необходимость в том, чтобы в течение всей жизни человек постоянно доучивался и, возможно, переучивался. В этой связи на первый план выдвигается качественное образование, надлежащее обучение и его непрерывный характер, повышается значимость непрерывного образования.

Непрерывное образование в первую очередь направлено на обучение взрослых людей, которые уже имеют определенный

набор профессионально-управленческих знаний и практический опыт в конкретной деловой сфере. Образование взрослых, с точки зрения обучения на протяжении всей жизни, рассматривается как основной элемент всеобъемлющей и всесторонней учебной системы. Речь идет о создании единой образовательной среды, в которой человек находится на протяжении всех основных этапов жизненного цикла (детство, юность, зрелость, старость).

Отметим, что в последние годы в самой педагогике выделилось особое направление – теория и практика обучения взрослых, получившее название андрагогика (от гр. *aner, andros* - взрослый мужчина, зрелый муж+*ago-vedu*). Ее основа – учет особенностей взрослых учащихся, контекста их обучения. В широком смысле андрагогику следует понимать как науку личностной самореализации человека в течение всей его жизни. Андрагогика осуществляет древнейшую формулу обучения: *non scholae, set vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни.

Сегодня образование взрослых принимает разные формы (формальное, неформальное, информальное). Формальное, то есть проходящее в специальных образовательных учреждениях и заканчивающееся выдачей общепризнанного свидетельства, аттестата, диплома – оно включает и обычную систему профессионального образования, и различного рода курсы переподготовки и повышения квалификации. Неформальное, которое может проходить в любом месте и не обязательно ведет к выдаче диплома. Обычно оно связано со сферой любительских увлечений и реализацией творческого потенциала личности. Информальное, то есть неорганизованное и часто не имеющее целенаправленного характера, приобретение информации через библиотеки, средства массовой информации, общение с друзьями, посещение театра, музея или выставки. Во многом понимание непрерывного образования совпадает с дополнительным профессиональным образованием, поскольку также включает в себя регулярное повышение квалификации, профессиональную переподготовку. В Законе Республики Армения, «Об образовании» в статье 26 о дополнительном образовании указывается: «Дополнительные образовательные программы реализуются в целях удовлетворения образовательных потребностей граждан и общества. Основной задачей дополнительного образования в

рамках каждого уровня профессионального образования является непрерывное повышение профессиональной квалификации личности» [1]. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ посредством неформального образования. Таким образом, дополнительное профессиональное образование является основной составляющей системы непрерывного образования взрослых.

Доступ взрослых к обучению и образованию является основополагающим аспектом права на образование, и он способствует реализации права на участие в политической, экономической, культурной, художественной и научной жизни. Одной из характерных особенностей системы непрерывного образования взрослых является ее подвижность, связанная с изменением информационных ресурсов и технологий, и мы отчетливо осознаем, что прежние профессиональные умения и навыки быстро устаревают, требуются иные формы и методы работы, теоретические знания смежных наук и многое другое. Наступает момент, когда у человека возникает внутренняя неудовлетворенность своей деятельностью и осознанная потребность в переподготовке, в дальнейшем профессиональном росте. Чтобы успеть за этими процессами, для человека возникает необходимость постоянно учиться. В этом смысле в контексте непрерывного образования взрослых особую значимость приобретает самообразование личности.

Самообразование – форма образования, при которой человек обучает и воспитывает себя сам. Оно возникает на основе потребностей, а они реализуются в процессе познания окружающего мира и воспитания в себе определенных качеств с целью реализовать себя в социальной среде. Самообразование – это целенаправленный и определенным образом организованный процесс приобретения необходимых в профессиональной деятельности знаний, формирования умений и навыков путем самостоятельных занятий на рабочем месте или вне его. Одним из признаков данного определения заключается в том, что

организация и технологии самообразования могут обеспечить и фактически обеспечивают какой-то уровень знаний, умений и навыков. Самообразование является видом непрерывного образования [2,с.34]. Генетически самообразование взрослого означает, что человек определяет, зачем и в какой мере он может его осуществить сам, то есть в его руках цели, стратегия и тактика самообразования.

В.И. Подобед в своей книге «Практическая андрагогика» пишет, что современные ценности развития взрослого достигаются на основе самообразования и чтения, овладения экологической информационной культурой, в том числе Интернет-технологиями. Подчеркивая особую роль чтения в процессе самообразования, автор указывает на то, что оно всегда было и остается одним из важнейших видов духовной жизнедеятельности человека, далее отмечается: «Чтение надо рассматривать в контексте всей жизни человека. Имея общие тенденции, оно в большей мере несет на себе печать индивидуальности, являясь многовариантным феноменом личной культуры и вместе с тем общественно значимым явлением» [3, с.113].

Чтение не только играет образовательную роль, но активно влияет на саморазвитие и самоидентификацию личности, выполняя функцию самовоспитания.

Итак, процесс адаптации человеком всей совокупности содержания и средств перерабатываемой им информации к его личным целям и возможностям осуществляется в наибольшей степени именно в самообразовании. В процессе же самообразования осуществляется и самообучение, и самовоспитание.

Литература

1. Закон Республики Армения «Об образовании». 14.04.1999, ст.26, п.1.
2. *Комаров Е.М.* Организация, психология и технологии самообразования человека работающего. –2001, N4. с.34.
3. *Подобед В.И., Марон А.Е.* Практическая андрагогика. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. Санкт-Петербург, 2004, с.113.

**М.Д. Танасович, А.М. Пономарева
(КПК, Комрат, Молдова)
А.К. Папцова (КГУ, Комрат, Молдова)**

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В
ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ (ОПЫТ
КОМРАТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА)**

Аннотация. Социокультурные трансформации привели к разрушению основ традиционности гагаузского общества. Переход к рыночной экономике привел к социальному расслоению, а низкий уровень развития экономики обострил социальные проблемы. Это обусловило необходимость становления модели социальных служб и подготовки специалистов в этой области. Опыт Комратского педагогического колледжа им. М. Чакира показывает, что эффективность подготовки во многом зависит от гармоничного сочетания теории и практики. Большое значение имеет воспитательная работа, в том числе организация волонтерской деятельности учащихся.

Ключевые слова: социальный ассистент, модель социальных служб, волонтерское движение, реабилитационные центры, воспитательная работа.

Abstract. Social and cultural transformation have led to the destruction of the foundations of tradition Gagauz society. The transition to a market economy has led to social stratification, and the low level of economic development has exacerbated social problems. This necessitated the formation of a model of social services and training in this area. Experience Comrat state pedagogical Institute. M. Chakir shows that the effectiveness of training depends on the harmonious combination of theory and practice. Of great importance in educational work, including the organization of the volunteer activities of students.

Key words: social assistant, social services, volunteerism, rehabilitation centers, educational work.

Во второй половине XX века урбанизационные процессы, распространение системы всеобщего обязательного и бесплатного

среднего образования привели к трансформации традиционного общества. В рамках социалистического, социально-ориентированного общества негативные социальные последствия этих процессов не были столь заметны. Но переход к рыночной экономике в условиях, когда скудные ресурсы обретшего независимость Молдавского государства не могли защитить ни производство, ни производителей от социальных рисков проявил все сложности, связанные с утратой защитных механизмов традиционного общества. Низкий уровень развития экономики обусловил выбор либеральной модели социальной политики, что в еще большей мере усугубило проблемы социально уязвимых слоев населения, а размах миграционных процессов, разрывающих внутрисемейные связи, привел к обострению этих проблем. Снизить остроту ситуации призвано становление модели социальных служб. Для эффективной ее работы была необходима ускоренная и качественная подготовка специалистов в области социальной работы. Прежде всего предполагалось подготовить социальных ассистентов для непосредственной работы с социально уязвимыми слоями населения. С 2007 года Комратский педагогический колледж им. М. Чакира готовит специалистов по специальности 1271 «Социальное обслуживание». За эти годы было выпущено 119 социальных ассистентов. Ряд выпускников продолжил учебу по специальности «Социальная защита» в Комратском государственном университете. Некоторые выпускники выбрали для дальнейшей учебы юридические, экономические, психологические специальности. Ряд выпускников, проходивших практику в Реабилитационных центрах для детей с ограниченными физическими возможностями, в Доме престарелых, в Управлении здравоохранения и социальной защиты семьи по окончании учебы устроились на работу в эти организации. Гармоничное сочетание теории и практики – одно из важнейших условий эффективной подготовки специалистов в области социальной работы. Именно на практике осознание остроты социальных проблем побуждает накапливать знания и умения для их разрешения. Социальная работа связана с непосредственным взаимодействием с социально уязвимыми слоями населения, со страждущими, с маргиналами, с девиантами. Невысокие зарплаты социальных ассистентов исключают выбор

данной специальности из корыстных побуждений. Тем не менее для того чтобы выпускники были готовы выполнить задачи, которые ставит перед ними общество, необходимо развивать альтруизм, стремление к осуществлению социальной справедливости, гуманистическую направленность личности учащегося.

Это вызывает необходимость организации системной и эффективной воспитательной работы. Традиционных форм ее осуществления – классных часов, организации внеклассных мероприятий оказывается недостаточно.

В итоге визитной карточкой отделения «Социальное обслуживание» стало привлечение учащихся к шефской и волонтерской деятельности. Учащиеся этого отделения оказывают помощь реабилитационному Центру «Фиданжик» муниципия Комрат, Реабилитационному Центру «Луч» с. Кирсово, реабилитационному Центру села Конгаз, Дому престарелых, детским садам муниципия Комрат. Эта помощь является регулярной и системной.

Помимо этого, будущие социальные ассистенты являются активными участниками разнообразных социальных акций «Помоги ближнему», «Протяни руку помощи», «Подари ребенку радость», «День пожилых людей», во время которых учащиеся готовят подарки учащимся детских садов и интернатов, выступают с концертами, кукольными представлениями. Традиционным стало проводить новогодние утренники для детей из малоимущих семей. Социальные акции часто проводятся в тесном взаимодействии с различными НПО. Примером такого взаимодействия может служить акция «Протяни руку помощи» для детей Школы-интерната г. Чадыр-Лунга совместно с клубом «М-Лига».

Второй год учащиеся колледжа участвуют в социальных акциях совместно с Международным автомобильным клубом и Автомобильным клубом Молдовы «За безопасность на дорогах». В рамках этого проекта учащиеся провели исследование – в течение месяца вели наблюдение и фиксировали пристегнуты ли ремни у водителей, наличие автокресел для детей. Участники акции убеждали водителей использовать ремни; провели анкетирование об использовании ремней безопасности среди населения. В рамках акции «За безалкогольное вождение

автотранспорта» учащиеся совместно с работниками ГАИ тестировали водителей на наличие алкоголя, раздавали брошюры, листовки.

В колледже организовано волонтерское движение «Огонь жизни». Волонтерская деятельность призвана повысить уровень социальной активности учащихся, способствовать осознанию ими ответственности за решение социальных проблем.

Участники волонтерского движения проводят серию акций под общим названием «Я на стороне добра - я против любого насилия». Волонтеры составили и издали брошюру по предупреждению насилия и распространяют ее на улицах муниципия Комрат. Проводится работа и в самом колледже: в группах проводят анкетирование, «Какие виды насилия ты знаешь?» с целью выявления знаний учащихся о видах насилия. Волонтерская работа в колледже не сводится к решению задач просветительского характера: совместно с работниками Центра психологической помощи жертвам торговли людьми волонтеры проводят тренинг с учащимися колледжа «Помощь людям, столкнувшимся с трафиком и насилием».

К осознанию ряда проблем, которые встают перед людьми с ограниченными возможностями будущие социальные ассистенты приходят непосредственно во время учебы, так как представители данной социальной категории учатся в колледже. Целью инклюзивного обучения является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке учащихся с ограниченными возможностями. Педагоги колледжа способствуют предотвращению дискриминации в отношении учащихся с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих групп и общества в целом. Но наиболее важным результатом инклюзивного обучения является положительный опыт взаимодействия учащихся.

Внимание к практике пронизывает все сферы учебной деятельности. Даже в рамках теоретических дисциплин, таких, например, как «Теория и методология социальной работы» практически ориентированным является не только содержание, но и формы учебной работы: большое внимание уделяется работе в группах, тренингам, дебатам, формированию навыка представления результатов индивидуальной работы.

В итоге можно сделать следующие выводы: для эффективной подготовки специалистов в области социальной работы необходимо повысить уровень социальной активности учащихся. Большое внимание следует уделять воспитательной работе, особенно таким ее формам как организация познавательной деятельности.

О.С. Амосова
(ВЮИ ФСИН России, Москва, Россия)

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XVIII ВЕКЕ

Аннотация. Статья посвящена истории развития образовательных учреждений в России в XVIII в. Автором последовательно рассматриваются реформы, проводимые Петром I и Екатериной II в ходе создания регулярных учебных заведений в России.

Ключевые слова: реформа, образовательное учреждение, школа, академия, обучение.

Abstract. The education system in Russia in the XVIII century. The author deals successively with the reform of Peter I and Catherine II in the hold of a regular education in

Key words. Reform of educational, institution, school, Academy, training.

Начиная с XVIII в. система образования в России начала претерпевать огромные изменения, что было связано с бурным ростом экономики, культуры и науки. До конца XVII в. Россия не располагала системой регулярных учебных заведений. В ходе реформ, последовательно проводившихся вначале Петром I, а затем и Екатериной II, такая система была создана. Появилась социальная группа людей, профессионально занимающаяся педагогической деятельностью.

Первым высшим учебным заведением в России стала образованная в 1687 г. Славяно-греко-латинская академия. Это учебное заведение стало первым по подготовке профессиональных кадров для государства и церкви. В год своего открытия, академия состояла из трех классов: низшего, среднего и высшего, в которых

обучались 104 человека (в 1688 году – уже 163, через год – 182). Академический курс начинался с подготовительного класса, который назывался «русской школой», после окончания которой, ученики переходили в «школу греческого нижнего писания», где изучали славянскую и греческую грамматику и латынь. В высшей школе изучали риторику, диалектику, богословие, физику и иные предметы, соответствующие высшей ступени обучения [Латышина Д.И., 2003].

Социальный состав учащихся был разнообразен: от сыновей церковнослужителей высокого ранга и сыновей столичной знати до сыновей кабальных людей. Академия не придерживалась ни сословного, ни национального принципов обучения (помимо русских в академии обучались украинцы, белорусы, поляки, татары, литовцы, молдаване, греки, грузины и др.).

Начало XVIII в. – время реформ – новый этап в жизни Академии. Возросло число учащихся (до 600 человек), преподавателей, открылась библиотека. По характеру образования Академия приблизилась к западноевропейским университетам. Дети священников неохотно шли обучаться в Академию, поэтому в 1708 и 1710 гг. были изданы указы, согласно которым дети духовенства могли рассчитывать на получение духовного чина, только окончив «греческие и латинские школы». Дворяне также не жаловали Академию по причине обучения в ней большого количества простого народа. С 1727 г. в Академию было запрещено принимать детей «солдатских и крестьянских», а с открытием в 1755 г. Московского университета Академия стала превращаться в богословское учреждение. В 1814 г. Академия была преобразована в Московскую духовную академию и была переведена решением Синода из Москвы в Свято-Троицкую Сергиеву Лавру [Краснобаев Б.И., 1987].

Петр I считал образование главным для развития государства, потому и придавал образовательной реформе первостепенное значение. Благодаря Петру I в России возникла система профессионального образования. В Москве одна за другой стали открываться школы – навигацкая, пушкарская, госпитальная, приказная, инженерная, артиллерийская, медицинская, немецкая. Выходит указ «всех мобилизовать на

труд, на государеву службу». В государственных интересах создается сеть профессиональных учебных заведений и трудовых школ различных типов. Эти школы отличались практической направленностью и давали общее образование. В основном создавались дворянские школы, но сословный характер нередко нарушался.

Одной из первых при Петре I была создана Школа математических и навигационных наук в Москве в Сухаревой башне (1701г.). В 1715 г. старшие классы Школы были переведены в Петербург и на их базе была организована Морская академия, ставшая военно-учебным заведением, где готовили к морской службе.

В 1712 г. в Москве по подобию навигационной школы в Москве были открыты инженерная и артиллерийская школы. 28 февраля 1714 г. выходит Указ о введении обязательной учебной повинности для дворянских детей, детей дьяков и подъячих. В Указе определялось: «во всех губерниях ... детей от 10 до 15 лет учить цифири и геометрии и для того учения посылать по несколько человек в губернию ко архиереям и в знатные монастыри ... давать кормовых по три алтына..., а как ту науку выучат совершенно давать им свидетельственные письма за своею рукою, а без таких свидетельственных писем жениться их не допускать и венечных памятей не давать» [Анисимов В.Е., 1989].

В 1724г. выходят указы об открытии Горнозаводских школ и Технических училищ строительного дела, металлургии. В 1724г. 28 января издается Указ об учреждении Академии наук. Академия должна была обучать математике, физике, гуманитарным наукам, истории, праву. В конце 1725г. в Петербурге был образован научно-правительственный центр, состоящий из университета и гимназии – Академия наук. В университете было четыре факультета: теологии, юриспруденции, медицины и философии. В 1731 г. для знати был открыт Корпус кадет, заведение закрытого типа, дававший среднее образование и готовивший офицеров и гражданских чиновников. Деятельность архиерейских школ определялась «Духовным регламентом» 1721 г., написанным Феофаном Прокоповичем. Регламент содержал программу школьного образования, сочетал светское и религиозное обучение.

В 1755 г. в Москве создается Университет и университетские гимназии, предназначенные детям дворян. В 1759 г. при императрице Елизавете в Петербурге было основано привилегированное дворянское учебное заведение Пажеский корпус. В это время в обществе прочно укрепилось понимание необходимости светского государственного обучения. Продолжая развивать идеи Петра I об образовании, В.Н. Татищевым разрабатываются проекты построения широкой системы образования по сословному принципу. Эти идеи излагаются им в работах, наиболее известной из которых является «Разговор о пользе наук и училищ». В своей работе Татищев пишет о том, что воспитание и обучение человека должно соответствовать его возрасту. Знания делились им на нужные, такие как домоводство, мораль, религия; полезные – письмо, красноречие, иностранные языки, математика, естественные науки; щегольские – поэзия, музыка, танцы, верховая езда; любопытные – астрономия, алхимия; вредные – ворожба, чернокнижие.

Во второй половине XVIII в. в России продолжились образовательные реформы, проводимые Екатериной II. Приоритетом образовательной политики второй половины XVIII в. было удовлетворение интересов дворянства. Взгляд Екатерины на школу был: не только учить, но и воспитывать; воспитать уважение к правам и свободе личности; устранить из педагогики все, что носит характер насилия или принуждения. Воспитательная концепция Екатерины требовала максимальной изоляции детей от семьи и передачи их в руки учителя [Змеев В.А., 1998].

В 1764г. в Москве был открыт казенный «Воспитательный дом для подкидышей и беспризорных детей» - первое специализированное учреждение для детей-сирот, построенное за счет благотворительных сборов. Уровень образовательного процесса в Воспитательном доме был высок, при нем были открыты «французские классы», готовившие гувернанток. В 1764 г. издается указ об основании Воспитательного общества благородных девиц при Смольном женском монастыре в Петербурге – Институт благородных девиц. В него определяли девочек (200 человек) 4-6 летнего возраста на 15 лет. Образование

было гуманитарным, но преподавались начала математики и физики, иностранные языки, музыка, домоводство, рукоделие.

В 1764 г. было также открыто Училище при Академии художеств для мальчиков; а в 1765 г. в Петербурге была открыта первая в России общественная школа для женщин – Смольный институт; в 1772 г. – Воспитательный дом в Петербурге и Коммерческое училище. Это были строго сословные закрытые учебные заведения. В 1786 г. был издан Устав о народных училищах, согласно которому в каждом губернском городе учреждались училища двух видов: «малые» - с двухгодичным сроком обучения и «главные», в составе четырех классов. В «малых» училищах изучали грамоту, чтение, арифметику и Закон Божий. «Главные» училища готовили педагогические кадры для «малых» училищ. 5 октября 1786 г. в Москве было открыто первое «главное» народное училище – первое педагогическое училище. Чтобы подготовить учителей для системы общеобразовательных школ в 1783 г. в Петербурге было открыто Главное народное училище, от которого через три года отделилась учительская семинария – прообраз педагогического института. Будущие педагоги учились пять лет и по окончании сдавали экзамен на аттестат учителя [Вернандский Г.В., 2000].

Не смотря на то, что образовательная реформа Екатерины не была доведена до конца, она сыграла значительную роль в развитии российского образования. К концу XVIII в. в России действовало около 300 школ и пансионов, в которых обучалось около 20 тысяч учащихся и преподавало 720 учителей. Школьная реформа Екатерины – была первой попыткой создать государственную систему народного образования.

Литература

Анисимов В.Е. Время петровских реформ. Л.: Лениздат., 1989.

Вернандский Г.В. Русская история. М., Аграф, 2000.

Змеев В.А. Эволюция высшей школы Российской империи. М.: Эксмо-пресс, 1998.

Краснобаев Б.И. Очерки русской культуры XVIII в. М., Просвещение, 1987.

Латышина Д.И. История педагогики. М., 2003.

М. Радоев (РУДН, Москва, Россия)

РОЛЬ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается роль застенчивости в реализации учебной деятельности в высшей школе. Автором обозначены основные требования к учащемуся в современной системе образования, выделены аспекты, в которых застенчивые студенты могут испытывать особые затруднения и очерчены перспективы психолого-педагогического сопровождения застенчивых индивидов в процессе обучения.

Ключевые слова: застенчивость, учебная деятельность, адаптация, мотивация.

Abstract. The article discusses the role of shyness in the process of academic studies. The author denotes basic requirements of a modern educational system, points out the aspects, which can cause difficulties among the shy students, and outlines the perspectives of a psycho-pedagogical support of shy students in the process of education.

Key words: shyness, academic studies, adaptation, motivation.

Учебная деятельность в высшей школе в настоящее время представляет собой комплексную психосоциальную активность субъекта, направленную на всестороннее саморазвитие, а именно: теоретическое и практическое овладение профессией, самовоспитание ценностей и навыков будущего профессионала, приобретение и укрепление социальных связей, развитие когнитивного и творческого потенциала личности, обучение презентации себя как профессионала и своих научных достижений и т.д.. Однако, стремление личности продвинуться по академической и профессиональной лестнице сопровождается множеством субъективных препятствий, среди которых особо следует выделить трудности общения.

Весь процесс учебной деятельности так или иначе опосредован общением. Современная система образования требует от студента регулярного посещения занятий, активного участия в семинарских, а зачастую и лекционных занятиях, устного

выступления, в том числе и на научных конференциях. Тесное взаимодействие между студентом и преподавателем, а также студентом и одногруппниками, стало не только делом личного выбора, а необходимостью, от соблюдения которой зависит как качество образования, так и сама успеваемость студента. Именно поэтому застенчивость как специфическая трудность общения так актуальна в образовательной среде.

Застенчивость – это свойство личности, отражающееся в склонности человека переживать высокую нервно-психическую напряженность и тревогу в ситуациях межличностного взаимодействия. Напряженность эта обусловлена страхом негативной оценки и отвержения со стороны окружающих. Застенчивый человек заостряет свое внимание на том, какое он впечатление производит на другого (других) и чаще всего склонен переживать неадекватное чувство неполноценности, несостоятельности и неуспешности в социальных контактах. Учебная деятельность в этом смысле зачастую усиливает «оценочную атмосферу», поскольку, с одной стороны, образовательные стандарты требуют регулярных проверок знаний и обратной связи от студента, и с другой стороны, всегда в какой-то степени присуща конкурентность между учащимися, то есть необходимость проявить себя как можно лучше. В таких условиях застенчивость легко становится внутренним препятствием к полноценному обучению и развитию собственных потенциалов.

Важно подчеркнуть, что застенчивость сопровождается рядом психофизиологических изменений, которые создают у человека ощущение дискомфорта, однако среди них в учебной деятельности наибольшее значение имеет торможение познавательных процессов. Черезмерное волнение и усилия, приложены к контролю над своим телом и поведением, приводят к тому, что застенчивый человек с трудом сосредоточивает внимание на деятельности, припоминает нужную информацию, часто затрудняется правильно и плавно говорить, тогда как неумение расслабиться и быть спонтанным (когда это требуется) препятствует его творческому мышлению. Чтобы избежать таких ситуаций, застенчивые студенты могут не проявлять инициативы и активности; в то же время, благодаря сверхсильному контролю над

мимикой и поведением, им свойственно казаться равнодушными, незаинтересованными.

Согласно исследованиям, разные люди склонны стесняться в разных ситуациях, однако, наиболее часто люди испытывают стеснение перед теми, чья оценка может задеть их чувства – это люди авторитетные, какими в данном случае являются преподаватели или лидеры группы, и люди незнакомые, от которых непонятно чего можно ожидать [1,5]. Последнее предположительно чаще имеет место на младших курсах, когда студенты только знакомятся, входят в коллектив и выстраивают отношения, адаптируются к университетской среде. Если говорить о людях и ситуациях, вызывающих застенчивость в учебной деятельности, то нельзя обойти межкультурное взаимодействие. Особые трудности в осуществлении учебной деятельности могут иметь застенчивые студенты-иностранцы, переживающие к тому же стресс аккультурации. Застенчивость характеризуется противоречивостью между желанием и страхом общаться – межкультурные контакты в этом плане будут скорее вызывать как интерес к участию, так и страх перед ним. При этом стеснительность в общении с одноклассниками из других стран могут испытывать и местные студенты, не имеющие опыта межкультурного контакта [6].

Вопреки трудностям, которые возникают у застенчивых студентов при реализации учебной деятельности, наше пилотажное исследование соотношения застенчивости и успеваемости у студентов не показало связи между этими двумя показателями [4]. Хотя для более надежных выводов необходимо провести более масштабное исследование, все-таки полученные результаты можно объяснить, прежде всего, высокой мотивацией у застенчивых студентов, а затем и ответственным и исполнительным отношением к учебе. В пользу этого говорят результаты исследования Л.В. Красновой, которая выявила высокую интернальность в учебной деятельности у застенчивых индивидов [3]. С другой же стороны, ее сопровождает высокая экстернальность по отношению к результатам своей деятельности. Другими словами, застенчивые индивиды считают себя ответственными за выполнение дела, однако они склонны занижать свою причастность в успехе – если результат хорош, то

это дело везения, посторонней помощи, симпатии со стороны преподавателя и т.д. Помимо этих противоречий в мотивационной сфере застенчивых учащихся Л.В. Краснова так же показала, что им присуща высокая мотивация одобрения и низкая мотивация достижения. Таким образом, застенчивые индивиды в учебной деятельности чаще ориентированы на то, чтобы соответствовать ожиданиям других, не разочаровать; реже на максимальную реализацию своих возможностей и удовлетворение личных амбиций.

Застенчивые студенты нуждаются в поддержке и ободрении для того, чтобы проявить свои способности. Возможно, педагогам понадобится больше терпения, тактичности и доброжелательности, чтобы стимулировать их к участию в занятиях. Их полезно включать в групповую деятельность, где они смогут практиковать навыки общения, но без необходимости выставлять себя в центр внимания. Зачастую им присуща высокая ответственность и исполнительность, что можно учесть при распределении работы – таким образом, опираясь на их сильные стороны, можно повлиять на их самооценку и самоэффективность. Наконец, перед психологами, работающими в высшей школе, стоит задача разрабатывать специальные тренинги и программы для оказания психологической помощи студентам, страдающим застенчивостью, с целью помочь им выполнять свою основную деятельность так, чтобы она приносила результаты, продвижение и удовольствие.

Литература

1. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться), М. 2005.
2. Каменева Г.Н., Радоев М. Гендерная идентичность как социокультурная детерминанта застенчивости // Вестник РУДН Серия Психология и педагогика. №2, 2014. С.50-54. ISSN: 0869-8732.
3. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности, : автореферат дисс. канд. псих. наук, Ростов-на-Дону, 2007.
4. Радоев М., Каменева Г.Н. Соотношение застенчивости и успеваемости у студентов//Актуальные проблемы этнической и

социальной психологии. Материалы межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, РУДН, 30 марта 2011 г. – М., РУДН, 2011 г., с. 331-333.

5. Радоев М. Нравственные ценности и застенчивость у различных возрастных групп сербов и русских//Личность в Природе и Обществе: научные труды молодых ученых. Серия «Психология и педагогика». Выпуск 15 (по материалам межвузовских психолого-педагогических чтений, Москва, 26.04.2012 г.)//Сост. и науч. ред. А.В. Иващенко, Е.Н. Полянская. – М.: РУДН, 2012, с. 22-25.

6. Радоев М., Проблема застенчивости в условиях межкультурной коммуникации//Личность в межкультурном пространстве. Сборник студенческих работ VII Международной научно-практической конференции, Москва, РУДН, 15-16 ноября 2012 г. – М., РУДН, 2012 г., с. 151-154.

З.М. Магиярова, Л.З. Рязанова
(КНИТУ, Казань, Россия)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО» В
УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация. Перспективы успешного развития экономики страны связаны, в том числе с качеством подготовки специалистов нового типа, востребованных реальной практикой. Адекватное реагирование на потребности рынка труда позволило пересмотреть номенклатуру направлений подготовки технологической сферы, открыть подготовку по направлению «Технологии и предпринимательство» на кафедре ОДО КГТУ. Дело актуальное и важное, открывающее пути достижения нового, современного качества образования, позволяющее совместить потребности в педагогических кадрах образовательных учреждений и самого вуза.

Ключевые слова: технология, педагог по технологическому образованию, компетенции, организационная схема.

Abstract. Prospects of successful development of a national economy are connected with quality of preparation of experts of the new type claimed by real practice. Adequate reaction to requirements has allowed to reconsider the nomenclature of directions of preparation of technological sphere specialists, to open a new speciality «the Teacher of technology and business» on chair ODO KSTU. This matter is actual and important, opening possibility to reach new, modern quality of education, allowing to combine requirements of a society and high school potential.

Key words: the technology teacher technology education, competencies, organizational chart.

В современных социально-экономических условиях одним из условий успешного развития экономики страны является качество профессиональной подготовки специалистов, которое зависит от социально-экономических, финансовых, педагогических, психологических и других важных факторов. Одним из главных противоречий системы высшего образования в последние годы является отсутствие заказа на подготовку специалистов по конкретным направлениям и специальностям. В то же время, на рынке труда ощущается дефицит в специальностях нового типа. Предпринимая попытки преодолеть возникшее противоречие, в последние годы вузовская наука и практика обратилась к наиболее доступному ресурсу – внедрению инноваций в главном направлении – подготовки новых специалистов технологической сферы деятельности. Следует подчеркнуть, что система образования в целом более адекватно, чем другие сферы реагирует на социально-экономические изменения, происходящие в обществе, пересматриваются номенклатуры направлений подготовки молодежи к труду. Поэтому вузы решают новые задачи, связанные с планированием подготовки кадров, прогнозированием открытия новых специальностей, получение дополнительной специальности на основе данных внутривузовских и внешних информационно-аналитических систем о новых профессиях, востребованных на рынке труда. Следствием этого является появление новых специальностей, таких, как экономика, менеджмент, маркетинг, управление рыночным хозяйством, информационные системы и

др. Положительная тенденция взаимосвязи рынка труда и образовательного поля позволяет найти эффективные пути подготовки педагогических кадров по специальности «Технология». Безусловно, выбранная модель может быть реализована лишь в том случае, если эта специальность востребована реальной практикой и наличием условий для ее внедрения и дальнейшей модернизации. Наш выбор предопределило также изучение предпочтений учащихся старших классов. Как видно из результатов анкетирования, в настоящее время наблюдается повышение значимости технологических знаний.

Важность технологической грамотности для современного человека определяет сам термин «технология», которая определяется как наука о преобразовании и использовании материи, информации в интересах и по плану человека. Эта наука включает изучение методов и средств преобразования и использования указанных объектов. Необходимость формирования технологической культуры молодежи в настоящее время признается во всем мире. ЮНЕСКО реализует Международный проект по научной и технологической грамотности для всех. В связи с этим в базисный учебный план общих образовательных учреждений, начиная с 1993 года включена новая образовательная область «Технология». Как известно, в школе «Технология» изучается как учебный предмет, интегрирующий знания из математики, физики, химии, биологии и показывающий их применение в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, транспорте и других областях жизни и деятельности человека. Изучение данной дисциплины, включающей базовые, наиболее перспективные технологии, ориентированные на творческое развитие учащихся должно вестись под руководством специально подготовленных педагогов, при наличии необходимой учебно-материальной базы. Это позволит молодежи приобрести специальные знания, трудовые умения и навыки и обеспечить условия для профессионального самоопределения и планирование карьеры. Поэтому важнейшая задача системы образования - школ, средних профессиональных учреждений, высшей школы – создание основы знаний в области современных технологий. В этой связи важна подготовка

специалистов нового поколения с педагогическим образованием, в которых испытывает потребность система образования страны. Необходимость подготовки специалистов по названному направлению подтверждается существующей и прогнозируемой потребностью в них. По данным отдела кадровой политики Министерства образования и науки Республики Татарстан всего учителей технологии насчитывается около 1700 человек. Из них 1/3 не имеет специального высшего образования. Потребность в преподавателях технологии по Татарстану по заявкам только средних образовательных школ составляет около 30 человек ежегодно. В Казани потребность в преподавателях технических дисциплин со специальным образованием выше. Названные параметры вызывают необходимость гибкого реагирования на изменение потребности и запросов общества со стороны профессиональных образовательных учреждений. В связи с этим чрезвычайно важно использование научного и материально-технического потенциала каждого факультета, ведущих кафедр технических вузов в подготовке преподавательских кадров, способных на высоком профессиональном уровне вести технологические дисциплины. Использование в подготовке педагогических кадров приведет к повышению уровня подготовки компетентных педагогических кадров для всех ступеней системы образования. Использование учебной технологической базы является приоритетным условием повышения конечных результатов, сокращения финансовых затрат на обучение данной категории специалистов за счет экономии использованных бюджетных ресурсов, ведущих к снижению стоимости обучения и повышения его качества. Таким образом, между техническим и научно-педагогическими сферами реализуется система взаимосвязей, которая в конечном счете определяет технологический уровень подготовки педагогических кадров для всех ступеней образовательной сферы «Технология».

Деятельность Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) по подготовке кадров технологической сферы и потребность в педагогических кадрах предопределили выбор направления «Технологии и предпринимательство» на базе кафедры ОДО. Сферами деятельности этого специалиста являются

преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, культурно-просветительская деятельность в области повышения технологической культуры общества в целом.

Серьезный вклад в подготовку к решению вопроса перехода к подготовке специалистов названного направления на кафедре внесли преподаватели кафедры, которые системно и конструктивно провели изучение и анализ теории и практики подготовки педагогов технологии, обобщили опыт и возможность адаптации его в условиях технологического вуза. Кафедра руководствовалась критериями, обосновывающими необходимость реализации данного проекта на материально-технической научно-педагогической базе технологического вуза. Выделены три основные группы критериев: социальные критерии, экономические критерии, критерии, характеризующие потенциал вуза, кафедры. Индикатором по перечисленным критериям. в первую очередь, стала численность потребителей и их потребности в педагогических кадрах данного профиля.

Особенности личности учителя, соответствующие требованиям педагогической деятельности, можно классифицировать как общие, особенные и индивидуально неповторимые. Модель современного учителя технологии нового типа составлена опираясь на психологическую концепцию, разработанную К.К. Платоновым. Она охватывает, на наш взгляд, наиболее существенные требования, предъявляемые к личности специалистов данного направления.. Наиболее важную группу составляют требования к нему как представителю общества, выполняющего важнейший социальный заказ общества. За педагогической профессией исторически закрепились по крайней мере две функции. Одна из них ориентирована на подготовку воспитанников к жизни и деятельности в соответствии с конкретными требованиями современных условий. С другой стороны, как хранитель и проводник всех богатств человеческой культуры, учитель несет ответственность за развитие личности, его творческой индивидуальности. основополагающими являются его нравственно-педагогические качества, в том числе интересы и потребности, убеждения, мотивы поведения и деятельности, идеалы, профессиональная этика.

Парадигма целей подготовки педагога технологии и предпринимательства обуславливает повышение требований к его профессиональной подготовке.

Крупный блок составляют специальные дисциплины, изучаемые будущими учителями по программам образовательной области «Технология». Прежде всего изучение и анализ школьных программ области образования «Технология» позволяет определить обширную, целостную систему необходимых профессиональных компетенций, приобретаемых в процессе изучения специальных дисциплин.

Под руководством учителя технологии уже в начальной школе в рамках предмета «Технология» с III класса предусмотрено изучение раздела «Практика работы на компьютере (использование информационных технологий)». Изучение технологии на ступени основного общего образования осуществляется в рамках одного из трех направлений «Технология. Технологический труд», «Технология. Обслуживающий труд» и «Технология. Сельскохозяйственный труд». Кроме того, каждое из трех направлений технологической подготовки учащихся обязательно включает в себя следующие разделы: «Электротехнические работы», «Технологии ведения дома», «Черчение и графика», «Современное производство и профессиональное образование». На ступени среднего (полного) общего образования обязательный минимум содержания дисциплины «Технология» направлен на получение политехнических специальных технологических знаний в выбранном направлении технологической подготовки школьников. Поэтому модель образования учителя технологии ставит серьезные требования к его профессиональной компетентности, прежде всего, к уровню инженерно-технологической подготовки.

В созданной модели учителя технологии нового поколения определен перечень профессиональных компетенций как целевых установок для профессиональной подготовки на протяжении всего процесса обучения.

Важнейшее место в системе профессиональной подготовке учителей технологических дисциплин принадлежит общепедагогическим дисциплинам. КГТУ располагает полным

учебно-методическим ресурсом для организации преподавания этого блока дисциплин.

Предметы педагогического цикла «Введение в педагогическую деятельность», «Философия и история образования», «Теории, системы, технологии обучения», «Теории, системы, технологии воспитания», спецкурсы по педагогике, педагогическая практика являются общими в системе подготовки учителей образовательных учреждений всех профилей.

Систему педагогической науки, как любую другую сложную систему, можно анализировать по различным признакам. Архитектура педагогической науки определена по принципу последовательности связей педагогических курсов, изучающих человека на всем протяжении его развития и воспитания.

Фундамент педагогики – философия, и в частности, та ее часть, которая специально изучает проблемы воспитания с древнейших времен, получила название «Философия и история образования». Философия воспитания – это область знаний, которая использует в практике воспитания положительные идеи различных философских систем. Исследование развития воспитания как общественного явления, истории педагогических учений, сопоставление с настоящим способствует лучшему пониманию учителем развития современных явлений и предостерегает от повторения ошибок прошлого, обоснованно прогнозировать будущее. «Общая педагогика» – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях всех типов. В общей педагогике выделяются два уровня: теоретический и прикладной (нормативный). Общая педагогика включает два самостоятельных больших раздела: «Теории, системы, технологии обучения»; «Теории, системы, технологии воспитания». «Возрастная педагогика» изучает закономерности воспитания подрастающего человека, отражает специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп. Возрастная педагогика в настоящее время охватывает всю систему общего образования. В компетенции возрастной педагогики изучение закономерностей педагогического процесса в профессионально-технических, средних специальных

образовательных учреждениях. Особую группу педагогических наук составляют так называемые частные или предметные методики, исследующие технологии преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах образовательных учреждений.

Профессиональная деятельность учителя предполагает также практическую подготовленность. На лекциях и практических занятиях специальной подготовки студенты овладевают теоретическими основами по системе специальных и педагогических дисциплин. Практические занятия призваны закрепить знания, приобретенные ими на лекциях, выявить и устранить имеющиеся пробелы в знаниях. Эти занятия помогают установить логическую связь между технической и профессионально-практической подготовкой. В модели профессиональных компетенций учителя выделены наиболее общие и частные умения, формируемые в ходе педагогической практики в школе, профессиональном колледже, вузе.

В ходе педагогической практики студенты учатся также свободно оперировать усвоенными знаниями, применять их в учебно-педагогических ситуациях. Лабораторные занятия проводятся в основном в образовательных учреждениях. Они направлены на формирование у будущих специалистов сферы образования прикладных педагогических умений, учат их правильно интерпретировать приобретенные знания и умения к условиям конкретного школьного, классного коллектива, личности школьника. На каждом практическом занятии анализируются различные виды учебной документации, результаты выполненных учебно-исследовательских и практических заданий, мастер-классов, предусматривается решение специфических учебных ситуаций, задач, которые даны в программе.

Модель подготовки учителя технологических дисциплин предусматривает организацию НИРС. Каждый студент в процессе подготовки к семинарским и лабораторно-практическим занятиям изучает, реферировать рекомендуемую литературу. На кафедре разработана программа с примерной тематикой научно-исследовательских работ студентов, подготовки к участию в работе научных конференций по педагогике, руководства научно-

исследовательской деятельностью в ходе подготовки государственной аттестации.

С древнейших времен за учителем закрепились единая и неделимая функция. Учитель – это воспитатель, наставник. В этом его человеческое, гражданское предназначение. Понятийной базой для этой области деятельности учителя технологии является, прежде всего, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение и планирование карьеры. Главным условием эффективной работы в этих направлениях является профессиональная компетентность педагога – междисциплинарный подход к решению данной проблемы, умение определять систему целей и задач, адекватных социально-экономическим условиям и потребностям рынка занятости, выбор педагогических технологий формирования профадаптационных навыков молодежи. Это указывает на поэтапность реализации модели подготовки учителя технологии: обоснованный профессиональный выбор, приобретение профессиональных компетенций по выбранной специальности, гарантирующих устойчивость в изменяющихся условиях труда по специальности.

Таким образом, особенность изложенной модели профессионального образования заключается в достижении многоуровневых целей подготовки нового специалиста: повышении уровня квалификации учителей технологии в основной школе, пополнении состава инженеров-преподавателей, мастеров производственного обучения системы средних профессиональных образовательных учреждений, собственных профессорско-преподавательских сил через магистратуру, аспирантуру, докторантуру вуза. Специалисты, получившие разностороннее техническое и гуманитарно-педагогическое образование, лучше всех будут подготовлены к самореализации, адаптации на рынке труда. Наиболее способные, профессионально компетентные из них будут заинтересованы в карьерном росте и реализации себя как в производственной сфере, так и системе образования.

Потребность общества в формировании основ технологической культуры молодежи, а также условия технологизации образовательного пространства, определяют необходимость расширения подготовки нового поколения

специалистов интегрированного типа – инженеров-технологов с педагогическим образованием на учебно-материальной базе технологического вуза.

Литература

Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий.– 2004.– 467 с.

Нуриев Н.К., Иванов В.Г. Инварианты подготовки конкурентоспособных специалистов // Высшее образование России. – 2005. – №5.

Овсиенко Л. В. Проблемы формирования инновационно-интеллектуальной экономики // Высшее образование в России. – 2008.– № 2. 2008 С.75.

С.А. Сергейко (ГрОИРО, Гродно, Беларусь)

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье на основе проведенного исследования раскрыта проблема самореализации как особого типа деятельности с учетом уровня развития различных типов педагогов. Полученные результаты констатировали, что половина современных белорусских педагогов обладают средним уровнем развития самореализации. Им характерен средний уровень психологического здоровья, профессиональной удовлетворенности и научно-методической компетентности. Каждому пятому педагогу характерен низкий уровень профессиональной самореализации («синдром профессионального выгорания»). И лишь 13 % педагогов обладают высоким уровнем профессиональной удовлетворенности и научно-практической компетентности с средне-высоким уровнем психологического здоровья.

Ключевые слова: самореализация; самореализация педагога; критерии самореализации педагога; уровень развития самореализации.

Abstract. In the article on the basis of the study reveals the problem of self-realization as a special type of activity taking into account the level of development of different types of teachers. The results stated that half of the modern Belarusian teachers have an average level of development of self-realization. They are characterized by an average level of psychological health, professional satisfaction and methodological competence. Every fifth teacher is characterized by a low level of professional ("burnout"). And only 13% of teachers have a high level of professional satisfaction and practical competence with a medium-high level of psychological health.

Key words: self-realization; the realization of the teacher; the criteria for the realization of the teacher; the level of development of self-realization.

Самореализация провозглашается сегодня одной из целевых установок белорусского образования и, соответственно, одной из актуальнейших проблем педагогики. Вместе с тем в условиях реформы общеобразовательной школы и системы педагогического образования во многих документах декларируя самореализацию педагога как цель педагогического образования, как фактор обеспечения саморазвития учащихся, не определяются теория и технология процесса развития самореализации педагога. Сложность рассмотрения проблемы самореализации личности является, во-первых, в ее междисциплинарном, а во-вторых, в межпарадигмальном характере. Так, в словаре по философии и психологии самореализация определяется как осуществление возможностей развития Я [8]. Большой словарь по социологии трактует самореализацию как выявление и развитие индивидом личностных способностей во всех сферах деятельности [9]. Педагогический энциклопедический словарь определяет самореализацию в качестве одной из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности [6]. В психологическом словаре самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [4].

Не существует сегодня и единой парадигмы представления о самореализации личности. Так, самореализация личности рассматривается как потребность – как высшее желание человека реализовать свои таланты и способности (А.Х. Маслоу (1943)); сущностная форма бытия человека (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев (2000)) [7]; как процесс целостного развития личности (А.А. Деркач и Э.В. Сайко (2010)) [2]; как основание полноценной жизнедеятельности человека (Э.В. Галажинский (2002)) [1]; фактор его психического здоровья (Э. Торндайк (1935)) и др.

Наиболее проблемным остается вопрос о том, как должна быть организована жизнь взрослого человека, чтобы самореализация из потенциальной возможности, имеющейся у каждого, стала реальностью для максимально большего количества людей. Это предельно актуализирует проблему самореализации педагога в профессиональной деятельности.

Понимая под *самореализацией* (вслед за И.Д. Егорычевой; 2005) [3] специально организованную субъектом деятельность, целью которой является воплощение им своего субъективно ощущаемого предназначения, мы выделили критерии самореализации педагогов:

а) психологическое здоровье (уровень нервно-психической устойчивости, тревожности, агрессивности; уровень самосознания; уровень самоактуализации; структуру ценностей личности);

б) профессиональную удовлетворенность (профессиональная направленность, уровень профессионального сознания, позитивное отношение к профессии, позитивное отношение к детям, позитивное отношение к коллегам; уровень психологической потребности в педагогической деятельности; ощущение перспектив в профессии; признание ценности другого человека);

в) научно-методическую компетентность (выраженность таких стимулов самореализации, как поиск более эффективных технологий профессиональной деятельности; развития творческого потенциала учащихся; поиск факторов, обеспечивающих профессиональное мастерство педагога; расширение кругозора в научной и методической областях; изучение опыта деятельности высокопродуктивных практиков;

контакты с высокопродуктивными учеными по научной организации профессиональной деятельности).

Все представленные показатели критериев имеют свою поуровневую характеристику.

С целью выяснения уровня развития самореализации педагогов, нами на базе школ Гродненской области в 2012 – 2014 годах было проведено комплексное исследование с помощью комплекса взаимодополняющих методов: тест исследования тревожности (опросник Спилберга-Ханина); экспресс - методика «Прогноз»; методика «Индекс жизненного стиля» (ИЖС); опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК); методика определения копинг-стратегий Э. Хайма; методика «Самооценка»; тест на асертивность; опросник Э. Шостром «Оценка уровня самоактуализации личности»; методика «САН»; метод экспертных оценок; методика исследования Я-концепции как обоснования воздействия на другого человека (Г.С. Абрамова); методика незаконченных предложений по изучению педагогического сознания (С.В. Пазухина); методика «Оценка профессиональной направленности личности учителя» (Е.И.Рогов); методика «Модели самореализации профессионала»; методика «Факторы творческой самореализации педагога»; методика «Стимулы творческой деятельности педагога»; методика оценки стремления к успеху.

Исследование выявило, что у 54 % опрошенных от общей выборки ($n=624$) – средний уровень профессиональной самореализации. Этим педагогам характерно адекватная самооценка, преобладание зрелых психологических защит и низкий уровень их напряженности; социально направленная структура ценностей; средний уровень нервно-психической устойчивости и агрессивности; использование относительно продуктивных стратегий; недостаточно позитивное отношение к профессии, детям и коллегам; средне-низкий уровень потребности в свободе деятельности; ощущение стабильности (тихой гавани) в профессии; средний уровень выраженности таких стимулов творческой самореализации, как поиск более эффективных технологий профессиональной деятельности; развития творческого потенциала учащихся; расширение кругозора в научной и методической областях; контакты с

высокопродуктивными специалистами образования, учеными по научной организации профессиональной деятельности.

23 % педагогов характерен низкий уровень профессиональной самореализации («синдром профессионального выгорания») – низкий уровень психологического здоровья (высокий уровень тревожности; низкий уровень нервно-психической устойчивости, высокий уровень агрессивности; использование непродуктивных и относительно продуктивных стратегий; низкий уровень самосознания; эгоцентрически направленная структура ценностей) и профессиональной удовлетворенности (низкий уровень сформированности профессионального сознания; низкая, высокая мотивация к успеху; негативное отношение к профессии; негативное отношение к детям; негативное отношение к коллегам; отсутствие потребности в творческой самореализации, низкий уровень психологической потребности в педагогической деятельности; отсутствие перспектив в профессии; «карьерный тупик»; эгоцентрическая направленность на себя) при средне-высоком уровне научно-методической компетентности (контакты с высокопродуктивными специалистами образования, учеными по научной организации профессиональной деятельности; наблюдение и участие комплексных исследованиях в учебном заведении, обеспечивающих профессиональное мастерство специалиста образования).

И лишь 13 % педагогов от общей выборки обладают высоким уровнем профессиональной удовлетворенности и научно-практической компетентности с средне-высоким уровнем психологического здоровья.

Полученные результаты обостряют вопрос о необходимости создания специальных условий для оптимизации самореализации как особого типа деятельности с учетом разного уровня развития самореализации педагогов.

Литература

1. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности / Э.В. Галажинский // Автореф. дисс. на соис. ученой степени д.псх.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 43 с.

2. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко – Санкт-Петербург, МПСИ, МОДЭК, 2010 г.- 224 с.
3. Егорычева, И.Д. Самоотношение, самореализация, самоактуализация как феномены, определяющие способность человеческого роста-развития / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11–32.
4. Мир словарей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_psy/SAMOREALIZACIJA-29151.html. – Дата доступа: 15.03.2015.
5. Национальная социологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Большой словарь по социологии, проект www.rusword.com.ua. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/662/>. – Дата доступа: 15.03.2015.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
7. Слободчиков В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 326 с.
8. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by В. Horacl. – New York; London; Toronto, 1958. – P. 488.
9. Dictionary Psychology and Philosophy / Ed. by J.M. Bacdnin. Vol. II. – London, 1902. – P. 512.

Ю.В. Куликова (МПГУ, Москва, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МПГУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В работе отражены проблемы, перспективы и важность преподавания «Истории Древнего Рима» для студентов исторического факультета.

Ключевые слова: история, Древний мир, лекции, задания.

Abstract. The paper reflects the problems, prospects and the importance of teaching «The History of Ancient Rome» for students of historical faculty.

Key words: history, Ancient World, lecture, task.

На историческом факультете МПГУ на 1-м курсе традиционно преподается «История древнего мира». В 1-м семестре изучается «История Древнего Востока», во 2-м – «История Древней Греции и Древнего Рима».

Студенты, недавно пришедшие со школьной скамьи, с каждым годом все труднее адаптируются к требованиям ВУЗа. Подчас еще сложнее школьное мышление подстраивается под балльно-рейтинговую систему, с введением которой изменились оценочные задания. Теперь студенты должны обязательно выполнять до 4-х заданий рубежного контроля за семестр, каждое из которых имеет особенности. Сами задания представляют собой написание реферата-рецензии по научной монографии, источниковедческий анализ, а также задание на сопоставление или сравнение определенных источников (отрывков из источников). Организация самостоятельной работы и выполнение рейтинговых заданий студентами одна из проблем преподавателя, особенно, на первом этапе обучения, когда студентам требуется разъяснение не только самой методики выполнения заданий, сути задания, но и технического оформления согласно предъявляемым требованиям. В стремлении улучшить качество обучения, в какой-то мере сделать учебу в ВУЗе более интересной, а студентам возможность не сдавать экзамен, балльно-рейтинговая система раскрыла свои отрицательные моменты. Прежде всего, многих, если не сказать большинство, студентов больше всего интересует количество баллов, а качество выполняемых заданий. Именно поэтому преподавателем разрабатываются методы контроля над выполнением каждого отдельно взятого задания, обучение на каждом этапе выполнения по указанным требованиям. Это, безусловно, накладывает на преподавателя дополнительную нагрузку, но в итоге вполне ожидаемый положительный результат.

Семинарские занятия по «Истории древнего мира» знакомят студентов не только с разными видами и типами источников, но, прежде всего, с основами источниковедческого

анализа. В 1-м семестре основными источниками для изучения студентами разных периодов и регионов Древнего Востока являются произведения биографического жанра: Жизнеописания вельмож, художественной литературы: Странствия Синухета, законодательные памятники: Законы Хаммурапи, Законы Ману, позволяющие провести сравнительный анализ по определенным категориям, эпические памятники: О все издавшем (Эпос о Гильгамеше), а также Библия (Ветхий Завет), И здесь выявляются пробелы школьного образования. Студенты не умеют излагать свои мысли, ни письменно, ни устно, и совсем не умеют находить причинно-следственные связи. Проблемой становятся также задания, целью которых является систематизация или сравнительный анализ, например, древневосточных законов. Студенты зачастую прекрасно умеют конспектировать, но не умеют анализировать. Приходится восполнять эти пробелы разнообразными методами, приемами и небольшими заданиями для закрепления.

Безусловно, самой сложной частью для пришедших со школьной скамьи студентов является усвоение методов источниковедческого анализа. Этот этап обучения сохраняет старые традиции, и изменить их не представляется никакой возможности, поскольку эти методы были наработаны выдающимися историками, и со всей своей технологией являются необходимым элементом становления профессионального историка, способного передать знания, донести суть источника и истории своим ученикам.

Во 2-м семестре изучается «История Древней Греции и Древнего Рима». Знакомство с античными историками позволяет студентам проявить свои знания, полученные в предыдущем семестре. Семинарские занятия начинаются с темы «Политические взгляды и исторические приемы древнегреческих историков», которую можно расширить на раздел «Древний Рим». Таким образом, продолжается изучение студентами методов источниковедческого анализа. Они учатся находить причины взглядов античных авторов на те или иные события, выявлять субъективное отношение к фактам, событиям или отдельным личностям. Семинарское занятие по Гортинским законам не только формирует у студентов знания о становлении и

особенностях права в Древней Греции, об обществе этого периода, но и продолжает развивать навыки сравнительного анализа. Чтобы проверить знания студентов, предлагается решение и (или) создание казусов по Гортинским законам. Последующие семинарские занятия, как и ранее, дополняют общий лекционный курс по дисциплине, рассматривая отдельные события истории Античного мира, например, аграрное движение в Риме во II в. до н. э. и реформы Тиберия и Гая Гракхов, создание 1-го триумvirата, оформление колонатных отношений и др. Темы семинарских занятий могут варьироваться. Однако в итоге студент получает необходимые компетенции, а следовательно, способность усваивать необходимый материал, последовательно продолжать работу, логически строить свои выводы на основании проведенного источниковедческого анализа. И хотя в перспективе это должно быть, для многих студентов самостоятельная работа с источниками при написании курсовой работы представляет собой определенную проблему.

Тем не менее, удобство балльно-рейтинговой системы проявляется в возможности для каждого студента за свою активную, успешную работу получить необходимое количество баллов, набрав их за счет посещения лекций и работы на семинарских занятиях, выполнения заданий рубежного контроля, чтобы получить положительную оценку за дисциплину в целом. Для тех, кто стремится к высшей оценке, существуют дополнительные задания, которые выполняются в течение семестра, а также традиционный экзамен, также входящий в оценочные средства дисциплины. В методике приема экзамена также произошли изменения с учетом введения балльно-рейтинговой системы и реалий времени. Студенты получают экзаменационные вопросы в первых же числах сентября одновременно со всеми заданиями рейтинговой системы, предъявляемыми требованиями, методическими рекомендациями и правилами оформления выполняемых заданий. Это дает возможность ориентироваться с учетом тематики читаемого лекционного курса и семинарских занятий. Кроме того, получив вопросы на экзамене, студент не имеет времени для подготовки, так как формулировка вопросов и их внутреннее содержание предполагает изучение студентом при подготовке к экзамену

конкретно взятой узкой темы или события. Оценивается не только умение излагать ранее выученный материал, но и находить причинно-следственные связи, рассуждать и анализировать, проводить сравнительный анализ. Таким образом, студент не просто заучивает материал, но и учиться ориентироваться в событиях и фактах, сопоставлять, и таким образом достигает поставленных задач, приобретая компетенции, соответствующие данной дисциплине.

Курс «История древнего мира» является фундаментальной основой исторического образования. Именно на занятиях по этой дисциплине происходит профессионально-личностное самоопределение студентов, формируются основные знания, навыки, умения, в том числе чисто профессиональные как историка, нарабатываются компетенции. Все это является необходимыми инструментами для дальнейшего обучения на историческом факультете МПГУ.

И.С. Дробот (ВА РВСН, Москва, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье описывается конструктивный подход к формированию компетенций, позволяющий достаточно просто определить сущность и содержание компетенций исходя из мероприятий и задач профессиональной деятельности специалистов.

Ключевые слова: компетенция, офицерские кадры, профессионализм, профессиональное становление.

Abstract. The author's concept assuming consideration of process of formation of professionalism of the officer in aspect of influence of features of interaction of two pedagogical systems is developed

Key words: the competence, officer shots, professionalism, professional formation

Готовность к профессиональной деятельности отражает степень соответствия сформированных у специалиста

компетенций требованиям, необходимым для успешного решения профессиональных задач. Для офицеров эти задачи направлены на поддержание боевой готовности воинской части, соединения, и связаны с подготовкой и ведением боевых действий, повседневной деятельностью и определяют компетентность военнослужащего. Компетенции отражают потенциальный компонент готовности к профессиональной деятельности, а компетентность офицера – актуальный компонент готовности [1,2].

Результаты анализа существующих подходов и технологий формирования компетенций свидетельствуют о ряде проблемных вопросов, на основании которых можно констатировать, что компетентностный подход в его существующей «всеобъемлющей» формулировке недоступен для практической реализации на ресурсной базе системы образования. При этом способности формируются во многом (а может быть, и в основном) вне сферы формального образования в стенах вуза.

Профессиональное становление и развитие офицера, в условиях его продвижения на вышестоящие должности, предполагает перенос востребованности от компетентности инженерной (исполнительского уровня решения задач, знаний, умений и навыков в области объектов деятельности), к компетентности управленческой (функционального уровня решения задач, знаний, умений и навыков управленческой деятельности) [3].

Предлагается при формировании компетенций использовать подход, определяющий, что компетенции описываются исходя из требований профессиональной деятельности воинской части, а результат формирования компетенций оценивается в ходе профессиональной деятельности [4]. Основными положениями данного подхода являются:

компетенция структурно состоит из нескольких основных элементов: уровень освоения компетенции; функциональный компонент компетенции; структурный компонент компетенции; характеристики профессионально-образовательной среды;

уровни освоения компетенций определены в зависимости от важности выполнения профессиональных задач, связаны с особенностями познавательной деятельности офицера в рамках

реализации цикла профессионального становления и позволяют конкретизировать результат освоения компетенции;

структурный компонент компетенции и характеристики образовательной среды отражает профессиональные задачи, мероприятия и виды повседневной деятельности воинской части по поддержанию боевой и мобилизационной готовности, соотнесенные с функциональными обязанностями офицеров, объекты профессиональной деятельности воинской части, а также их организационные, педагогические, психологические, дидактические и др. условия, особенности и ограничения;

функциональный компонент компетенции описывает характеристики уровня решения задач офицером в зависимости от занимаемой должности, её места в системе повседневной деятельности воинской части. Функциональный уровень решения задач подразумевает управленческую деятельность, связанную с планированием, организацией, стимулированием, руководством, контролем, подведением итогов, коррекцией деятельности, выполняемой подчиненными подразделениями и личным составом. Исполнительский уровень решения задач подразумевает непосредственное выполнение задач деятельности, как правило по заданному (ранее изученному) алгоритму (технологической карте), характеризующейся однозначным набором хорошо известных, ранее отработанных сложных операций с использованием ограниченных массивов информации.

Предлагаемый конструктивный подход к формированию компетенций предполагает достаточно большую свободу действия разработчиков образовательных программ. И задача военных вузов заключается в том, чтобы разрабатываемые и реализуемые образовательные программы максимально отражали все возможные задачи военной службы. Поэтому структурные компоненты компетенций описываются исходя из видов и объектов деятельности воинской части. Функциональный компонент определяется должностным предназначением военного специалиста. Компетенции в таком случае являются «единицами» описания как профессионального стандарта, так и образовательного.

Литература

1. Солодова Е.А., Фасоля А.А., Ефимов П.П. Проблема управления сложностью в современной системе образования//Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 3. С. 88-90
2. Усатенко О.В., Утробин Г.Ф. Методика разработки образовательных программ подготовки должностных лиц органов управления высшего военного учебного заведения// Мир образования - Образование в мире. - 2014. - № 4. - С.180-184.
3. Титов В.Б., Дробот И.С. Педагогическое проектирование профессионального становления офицерских кадров // Военная мысль. – 2012. – №10. – С. 58-65.
4. Дробот И.С. Конструктивный подход к формированию компетенций в военном вузе// Alma mater (Вестник высшей школы). – 2015. – №2. – С. 72-77.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ.....	3
Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука – образование – инновации: словарь-справочник как инструмент развития научно-практических школ и механизмы обновления отечественного образования.....	3
Жук А.И. Назвятие системы педагогического образования Республики Беларусь: кластерный подход.....	9
Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования.....	15
Демчук М.И. Об имплементации инструментов европейского пространства высшего образования в системе высшего образования Беларуси.....	19
Лобанов Н.А., Тучков А.И. Непрерывное образование в условиях возрастания социально-экономических рисков.....	23
Барабаш В.В., Поплавская Н.В. Особенности организации процесса дистанционного образования в высшей школе.....	29
McMurray A. Citizenship Education: Participation and Building Social Capital in a Northern Ireland.....	34
Бондаревская Е.В. Методологические ориентиры системной модернизации педагогического образования в федеральном университете.....	42
Балыхина Т.М., Балыхин М.Г. Как обучать взрослых, или инновации профессионального благополучия.....	52
Prokop J., Prokop P. Tertiary education in the Czech Republic, its role and possible changes?.....	58

Блинова Е.Е.	
Социально-психологические аспекты профессиональной маргинальности выпускников ВУЗов.....	70
Степанов С.А.	
Педагогическое обеспечение экологического развития страны.....	75
Черкасов А.В.	
Место духовно-нравственного воспитания и роль профессорско-педагогического состава в его осуществлении	80
Сегень П.	
Аспирант – между научным сотрудником и студентом. Результаты болонского процесса в университетском статусе аспирантов.....	86
Ясвин В.А.	
Формирование экспертной компетентности руководителей образовательных организаций в процессе дополнительного профессионального образования.....	90
Титович И.В.	
О направлениях развития высшего образования в Республике Беларусь.....	94
Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б.	
Полорольевые аспекты самореализации личности.....	98
Жук О.Л.	
Интеграция процессов обучения и воспитания как условие развития социально-профессиональных компетенций студентов.....	102
Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б.	
Межкультурное взаимодействие студентов в интернациональных университетах	107
Долиннина И.Г.	
О готовности студентов к гражданскому участию (на примере Пермского края).....	118
Аванесян Г.М.	
Опыт разработки специального учебного курса «Психология проблемного взаимодействия».....	122
Вишневский М.И.	
Актуальные проблемы философского образования современного специалиста.....	127

Рангелова Е.М.	
Формирование гражданина и профессионала – основная цель университетского образования.....	131
Папцова А.К.	
Актуальные проблемы преподавания Истории Древнего мира.....	135
Шейнов В.П.	
Ассертивность индивида и его незащищенность от манипуляций.....	140
Сегень-Матыевич А.И.	
От многокультурного к межкультурному образованию. Эволюция образовательных моделей.....	144
Попов Л.В.	
Мониторинг эффективности вузов России.....	149
Цепкало В.В., Старжинский В.П.	
Технология и практики инновационного образования в ПВТ РБ.....	155
Орешкина А.К.	
Ценностные аспекты социального пространства системы непрерывного образования.....	160
Зборовский Э.И., Зборовский К.Э.	
Трехуровневая модель социальной работы: возможности высшей школы.....	164
Орлова А.П.	
Этнопедагогизация образования: подготовка специалистов социальной сферы.....	168
Пионова Р.С.	
Традиции народной педагогики белорусов как средство нравственного воспитания.....	174
Варга А.Я.	
Обучение студенческой молодежи семейной психотерапии: проблемы и вызовы.....	182
Ени В.В.	
Интеграционные тенденции и процессы в вузе в современных условиях.....	186

Киящук Т.В., Киящук А.А. Система комплексного сопровождения студентов по направлению «Менеджмент» в Российском университете дружбы народов.....	191
СЕКЦИЯ 1 ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО.....	203
Блажкова В. Высшее образование в Чешской Республике (образование в Старейшем университете в Чехии).....	203
Лобанов Н.А., Мищенко А.С. Развитие педагогического образования в интегрированном образовательном пространстве современного мира.....	210
Звиротский М. Развитие высшего образования преподавателей общеобразовательных предметов в контексте Болонского процесса (на примере Пражского педагогического факультета).....	215
Долинина И.Г., Бороненкова Л.С. Теоретическое обоснование понятия – «Компетентный специалист».....	222
Елбаев Ю.А. Создание механизма развития научно-творческого потенциала и инновационной активности молодежи на пространстве государств-участников СНГ.....	226
Коморовска-Зелёны А. Международное сотрудничество высших школ на примере проекта «Ганза в образовании».....	231
Losik G., Dimitrakopoulos G. Information technology as support of visually impaired in higher education.....	235
Трусова Е.Г., Троянская С.Л. Поликультурное пространство образования как условие развития эмпатии к иноэтническим группам.....	238
Евдокименко Н.Л. Высшая школа Беларуси: истоки становления.....	241

Югфельд А.С.	
Опыт и проблемы вузовской подготовки в сфере государственного и муниципального управления.....	245
Сегень В.	
Образование в эпоху копировать/вставить. О попытке редефиниции плагиата как явления в высшей школе.....	249
Сенашенко В.С., Сазонова-Черная А.А.	
Формирование модели выпускника высшей школы на основе компетентностного подхода.....	253
Сорокина Н.Д.	
Бюрократизация системы управления как фактор снижения качества образования.....	257
Радовель М.Р., Филиппова О.Д.	
Преподавание социогуманитарных дисциплин в современных условиях: проблемы и решения.....	261
Votezatu L.	
Principle of graciousness on the board of new values of education.....	270
Резько П.Н.	
Академическая мобильность и гендерный фактор.....	278
Маслова О.В., Буй Дык Т.	
Динамика ценностных ориентаций вьетнамских студентов в России.....	282
Давыдовский А.Г., Пищова А.В.	
Биосоциокультурный анализ феномена медиакомпетентности.....	286
Рушина М.А., Никифорова Э.С.	
Роль имиджа в жизни человека.....	290
Горягина Е.Б.	
Становление сущности социального пространства в историко-педагогическом контексте.....	294
Жалнина Н.В.	
Проведение сравнительного анализа стратегии на рынке труда выпускников вузов.....	297
Николаева Л.П.	
Состояние здоровья студентов и успешность обучения.....	301

Асриян Э.В.	
Имидж Армении: исследование внешнего образа.....	305
Кучеряну С.Г.	
Взаимодействие вуза и работодателей в процессе профессиональной подготовки бакалавров, будущих психологов образования.....	309
Аксенова М.А.	
Особенности социального пространства системы непрерывного образования.....	312
Оганнисян А.А.	
Социальные представления русских и армянских студентов о русских и армянах.....	317
Джегедзе Виктория Йетунде, Колосова А.А.	
Нигерийские университеты в системе высшей школы страны.....	322
Медникова Т.Б.	
Компетентностный подход в бизнес структурах.....	326
Назаров Т.А.	
«Студенческий инфантилизм» как актуальный вызов современной высшей школы.....	329
Кужеков А.Ю.	
Ретроспективный анализ проблемы формирования гражданской позиции личности в истории педагогики и образования.....	333
Лобанов А.П., Дроздова Н.В.	
Компетентностный подход: от интеллектуальной компетентности к экспертным способностям.....	338
Щеголев А.А.	
Основные направления гражданского и патриотического воспитания в СССР в послевоенный период (1945–1991 гг.)	341
Юдина А.М.	
Риски в формировании социокультурной толерантности молодежи в современной социокультурной среде.....	345
Занаев С.З.	
О формализме в образовании в исследованиях М.Н. Скаткина и применении его идей в развитии и модернизации современной педагогики.....	348

**СЕКЦИЯ 2
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... 356**

- Балыхина Т.М., Аббасова А.А., Ветер О.В., Федоренков А.Д., Балыхин М.Г.**
Интеграция традиций, альтернатив, инноваций в современном образовательном процессе..... 356
- Клюс-Станьска Д.**
Образование в высшей школе – «белое» пятно на карте дидактики..... 364
- Красовский Ю.Д.**
Уровни формирования учебных программ и компетенций в вузах (из личного опыта преподавания в элитных вузах г. Москвы)..... 370
- М. Грэнвальд**
Академический учитель – между самореализацией и рамками системы..... 374
- Локян А.Б.**
Концепция организации поствузовского образования гражданских служащих в Республике Армения..... 379
- Тарантей В.П., Тарантей Л.М.**
Гуманистическая педагогика и развитие человека в образовании (в понимании польских студентов)..... 383
- Москаленко О.В.**
Психодидактические проблемы современной высшей школы..... 387
- Бельницкая Е.А.**
Электронный учебно-методический комплекс как средство формирования готовности обучающихся к продолжению образования и выбору профессии..... 391
- Балыхина Т.М., Аббасова А.А., Ветер О.В., Куликова Е.Ю., Балыхин М.Г.**
Проблемы методико- и этнометрии в тестировании..... 394
- Дзюба В.А.**
Перспективы развития системы педагогического образования в контексте информатизации общества..... 401

Сиренко С.Н. Результаты экспериментальной работы по формированию у студентов общепрофессиональных компетенций средствами междисциплинарной интеграции.....	406
Гребешев И.В. Философские основы педагогики М.М. Рубинштейна.....	410
Гимпель Л.П. Формирование будущего специалиста как творческой и конкурентоспособной личности.....	415
Бровка Н.В., Новик И.А. О совершенствовании методической подготовки преподавателей математики в Беларуси.....	419
Карпиевич Е.Ф., Губаревич Д.И. Тренинг взаимопосещений как форма профессионального развития преподавателя университета.....	423
Савельева Д.И. Переживание «опыта потока» студентами в учебной деятельности.....	427
Зайцев И.С. Специфика понимания инновационной деятельности в образовании на современном этапе становления социума.....	431
Таран Р.И. Инновационная деятельность филиала кафедры педагогики университета на базе гимназии.....	435
Титовец Т.Е. Развитие у студентов умений междисциплинарного творчества.....	440
Желева Е. Методика обучения в области здравоохранения – условие и фактор для повышения качества подготовки в высшей школе.....	444
Шилинг Г. Образование диагностической компетенции будущих учителей. Исследование случая.....	448

Калиновска А.	
Математическое знание в начальной школе в убеждениях студентов раннего образования. Сможет ли университет поменять мышление будущих учителей?.....	456
Краснодебска А.	
Значение образовательных ценностей в контексте будущей профессиональной деятельности по оценке опольских студентов.....	461
Кожина О.В., Львова С.В.	
Современные методы образования в вузе.....	466
Романова А.М.	
Создание учебных программ и учебных пособий по иностранному языку для студентов биотехнологического профиля.....	470
Шагушина А.В.	
Повышение качества профессионально-ориентированного обучения посредством реализации межпредметных связей.....	479
Рахматуллина Л.В., Анисимова Ю.Н.	
Подготовка будущих педагогов начальных классов в условиях модернизации современного образования.....	483
Быстренина И.Е.	
Особенности преподавания дисциплины «Информационные технологии в науке и образовании» аспирантам Аграрного вуза.....	488
Евсюкова Н.И.	
Приоритетные задачи образования высшей школы.....	491
Вартанян М.С., Карапетян К.Г.	
О роли самообразования в процессе непрерывности обучения.....	495
Танасович М.Д., Пономарева А.М., Папцова А.К.	
Проблемы подготовки специалистов в области социальной работы (опыт Комратского педагогического колледжа).....	499
Амосова О.С.	
Система образования в России в XVIII веке.....	503

Радоев М.	
Роль застенчивости в учебной деятельности.....	508
Магиярова З.М., Рязанова Л.З.	
Профессиональная подготовка педагогических кадров по направлению «Технологии и предпринимательство» в условиях технического вуза.....	512
Сергейко С.А.	
Самореализация педагогов: критерии и уровни развития.....	521
Куликова Ю.В.	
Преподавание Истории древнего мира на историческом факультете МПГУ: проблемы и перспективы.....	526
Дробот И.С.	
Формирование профессиональных компетенций в военном вузе.....	530
СЕКЦИЯ 3	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ	
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	534
Агузумцян Р.В.	
Анализ психологических характеристик преподавателей вуза.....	534
Новикова И.А., Кадильникова О.А.	
Гендерная специфика уверенности и жизнестойкости студентов.....	537
Шилова Т.А.	
Возможности развития направленности личности студентов высшей школы.....	542
Федотенко И.	
Развитие психологической компетентности будущих педагогов, необходимой для работы с одаренными детьми.....	546
Кудинов С.И., Кудинова И.Б., Владимирова Ю.В.	
Взаимосвязь профессиональной идентичности и самореализации личности.....	551
Кауненко И.И.	
Актуальные проблемы преподавания курса «Психология межэтнических отношений».....	555

Воронов М.В.	
Метод оценки социально-психологического климата вуза	559
Фомина Н.А., Мирчетич М.А.	
Проявления в речевой деятельности мотивационных и эмоциональных характеристик студентов с преобладанием первой сигнальной системы.....	563
Кудинов С.И., Кудинов С.С., Айбазова С.Р.	
Индивидуально – личностные предпосылки самореализации личности.....	568
Шилова Т.А., Костерева Л.И.	
Основные аспекты психологического сопровождения студентов высшей школы с ограниченными возможностями.....	572
Рушина М.А.	
Специфика мотивационно-смысловых переменных уверенности у подростков.....	575
Шилова Т.А., Чельшева Ю.В.	
Психологические особенности девиаций подростков как вариант отклонения в поведении.....	583
Тютченко А.М.	
Социально-психологические факторы развития культуры взаимоотношений студентов на занятиях по безопасности жизнедеятельности.....	593
Седова И.В., Кудинов С.И.	
Ответственность как предпосылка эмоционального выгорания педагогов.....	596
Михайлова О.Б.	
Психолого-педагогические основы становления инновационности в юношеском возрасте.....	601
Каменева Г.Н.	
К вопросу психологических аспектов агрессивности студентов.....	605
Степанян Л.С.	
Особенности развития профессионального стресса у менеджеров среднего звена.....	610
Корчалова Н.Д., Осипчик И.Е.	
Прагматические контексты визуализации образования.....	614

Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н.	
Система самостоятельной работы как основа самосовершенствования и самореализации студента.....	617
Одинцова О.В.	
К проблеме диагностики особенностей познавательной сферы личности студентов.....	621
Фронцовьяк С.	
Стыд и самооценка в образовательном процессе.....	626
Бабаев Т.М., Калинова А.М.	
Основные теоретические подходы к изучению агрессивности и агрессии в отечественной и зарубежной психологии.....	631
Кожухарь Г.С.	
Соотношение форм агрессии и стратегий совладания у студентов вуза.....	638
Петросян Л.А.	
Особенности формирования мотивации будущих специалистов в учебной деятельности.....	642
Карнелович М.М.	
К проблеме самодетерминации события педагога с другими в образовательном процессе.....	646
Курраева Т.В.	
Мотивационная модель выбора профессиональной деятельности зрелыми людьми.....	650
Вареник М.А.	
Связь креативности с эмоциональным состоянием субъекта	654
Байнэ Н.С.	
Порог активности как личностная детерминанта готовности к риску сотрудников полиции: психолого-педагогический аспект.....	659
Шарапов С.С.	
Влияние стрессоустойчивости на эффективность деятельности педагогов и студентов.....	663
Ковалёва Е.А., Костюк Н.Ч.	
Творческое развитие личности дошкольника посредством продуктивной деятельности.....	665

Перельгина А.	
Исследование информационной войны в рамках политического конфликта.....	669
Тархова В.С.	
К проблеме понимания успешности.....	673
Гридунова М.В.	
Модели межкультурной компетентности в западной науке	676
Марин Херес К.Г.	
Ретроспективный анализ изучения психологической природы самореализации личности.....	681
Слесарчук И.Н., Папцова А.К., Папцов Ю.А.	
К вопросу о проблемах преподавания истории античности в лицейских классах доуниверситетских учебных заведений.....	685
Денисова А.Б.	
Влияние ИКТ на ценностно-мотивационную структуру личности.....	689
СЕКЦИЯ 4	
РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ.....	694
Федотова Л.В.	
Экологическое воспитание как стратегическая задача.....	694
Чеботарева Е.Ю.	
Профессиональное образование как социально-культурная адаптация.....	698
Фортова Л.К.	
Методология изучения социального развития студентов, склонных к противоправному поведению: критерии, методы измерения.....	702
Лапшин В.Е.	
Анализ проблемы нравственно-правового воспитания личности в истории педагогики и образования.....	707
Воронцова Т.В., Зволинский В.П.	
Активизация самореализации студентов через прохождение учебной практики на интеграционных площадках.....	711
Елбаев Ю.А., Капустин С.Н.	
Личностная самоорганизация студентов вузов.....	715

Давыдовский А.Г., Пищова А.В.	
Модели превентивного управления проблемными педагогическими ситуациями.....	722
Власова Л.В.	
Помощь иностранным учащимся в социокультурной адаптации, с учетом специфики работы подготовительного факультета.....	726
Карпович Т.Е.	
Проблемы формирования социально-личностных компетенций студентов.....	730
Волк М.И., Анфимова Н.И., Савельева Д.И.	
Профорентация: психологический подход.....	734
Арутюнян Н.А.	
Факторы адаптации студентов в вузе.....	738
Лоевска-Новак А.	
Диалог или видимая помощь? О подготовке учителей к работе с детьми.....	741
Рябова И.Г.	
Воспитание обучающихся в условиях многонационального и поликультурного общества: традиции и инновации.....	746
Куровская С.Н.	
Тренинг как средство укрепления нравственной позиции в процессе разрешения межличностных конфликтов студентов высшей школы.....	750
Овчинников О.М.	
Модель педагогической профилактики противоправного поведения студентов в учреждениях образования.....	754
Шейнов В.П., Кожевко О.Ф.	
Ассертивность курсантов и их незащищенность от манипуляций.....	758
Марков А.С.	
Психологическая составляющая деятельности офицера-педагога военного вуза.....	763
Рогожин А.В.	
Основы акмеологического сопровождения профессионального становления офицеров-выпускников в современных условиях.....	768

Беспалова Т.М.	
Особенности ответственности как профессионально важного личностного свойства курсантов Академии ФСИН России.....	772
Логинев И.Е.	
Курсант как субъект формирования позитивного имиджа офицера в процессе обучения в вузе.....	776
Воробьева А.А.	
Типологические особенности настойчивости и их соотношения с учебными достижениями студентов.....	779
Михальчи Е.В.	
Внутрисемейные отношения как фактор, влияющий на успех в жизни для студента вуза.....	783
Амосова О.С.	
Место личности и группы в осуществлении педагогического процесса.....	793
Филимонова И.А.	
Особенности эмоционального интеллекта и экологического сознания студентов.....	797
Зернина Е.В.	
Формирование информационной компетентности в контексте гражданско-информационной парадигмы образования.....	800
Сергейко А.Н. Понимание имиджа будущего экономиста – выпускника университета.....	805
Полещук Ю.А., Сутович Е.И.	
Военные мемуары как источник патриотического воспитания молодежи.....	810
СЕКЦИЯ 5.	
ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО	815
Гарцов А.Д.	
Междисциплинарное взаимодействие электронной лингводидактики.....	815
Бодина Е.А.	
Философско-педагогическое содержание музыкального образования.....	819

Полякова Е.С.	
Структура профессиональной идентичности педагога-музыканта.....	824
Матыевич М.	
Образование через искусство как элемент поддерживающий процесс культурной анимации.....	828
Пинаев С.М	
Авторская концепция спецкурса «Античная мифология в драматургии XX века».....	833
Гончарова Н.А., Антониук М.Г.	
Крылатые выражения библейского происхождения и их значение в современном мире.....	837
Нижников С.А.	
Иммануил Кант о диететике.....	842
Новиков А.Л.	
Проблемы восприятия контекстуальной стилистической синонимии студентами–иностранцами.....	846
Махмутова М.М.	
Художественные технологии в формировании приоритетов в профессиональной деятельности молодого специалиста в вузе.....	850
Кузнецова Т.В.	
Восприятие временных форм глагола в иностранном языке русскоязычными студентами.....	855
Таканова О.В.	
Особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	859
Жучкова А.В.	
Об опыте преподавания европейской литературы XX века в поликультурной среде: выявление аксиологических несоответствий.....	864
Егорова И.В., Полякова Е.И.	
Взаимоотношение языка и культуры в контексте изучения иностранного языка.....	869
Ляшенко Т.М.	
О преподавании культуры речи в современном вузе: проблемы и перспективы.....	875

Кусарбаев Р.И.	
Коммуникативная неудача как многофакторный феномен в иноязычном общении студентов.....	879
Манжула А.М.	
Актуальность применения планшетных устройств в музыкальном образовании будущих учителей начальной школы.....	883
Григорян А.Н.	
Сравнение научных подходов к управлению процессом физического воспитания в вузе.....	888
Рушина М.А., Логвинченко А.В.	
Роль средств массовой информации в культуре поведения современной молодежи.....	892
Мкртчян Н.Н.	
Анализ показателей вовлеченности школьников в спортивную деятельность.....	896
Рубинштейн К.Э.	
К вопросу о гендерной идентификации языковой личности: лингвопрагматический аспект.....	900
Демидова Е.О.	
Экспериментальная модель обучения в романе Джона Фаулза «Волхв».....	902
Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Мухина М.А.	
Автоматизация подготовки простых Excel-тестов (викторин) по латинскому языку.....	906
СЕКЦИЯ 6	
СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АВТОНОМНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА.....	910
Макиевская Н.М.	
Самооценка состояния здоровья в контексте выбора профессиональной деятельности.....	910
Лымарь А.Б.	
Фактор безопасности в формировании индивидуальной образовательной стратегии. Обоснование проблемы.....	913

Жалнин В.А.	
Социальный менеджмент в процессе профессиональной ориентации молодых специалистов.....	918
Рыбинская С.Н., Белова С.А.	
Оценка качества образования: мировой опыт и отечественная практика.....	920
Лаза В.Д.	
Концептуальные проблемы религиозного образования в современной России.....	924
Петрова Т.Э.	
Образовательные мотивации современной молодежи: сравнительный анализ.....	929
Буланова М.Б.	
О роли образования в современном российском обществе...	933
Новикова Т.С.	
Вопросы профессионального становления современной молодежи.....	937
Петрова И.Э., Швец М.Д.	
Информированность нижегородских студентов о мероприятиях молодежной политики.....	940
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ	
КОНФЕРЕНЦИИ	944

Научное издание

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

В двух частях

Часть 1

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 13.04.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 32,09. Тираж 500 экз. Заказ 458.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41